

Alexandre Martins Joca
Kássia Mota de Sousa
Viviane Guidotti
Organizadore(a)s



A PESQUISA NA GRADUAÇÃO

REFLEXÕES, EXPERIÊNCIAS
E SABERES DO(DIS)CENTES

 EDIÇÕES
AINPGP

Alexandre Martins Joca
Kássia Mota de Sousa
Viviane Guidotti
Organizadore(a)s

A PESQUISA NA GRADUAÇÃO: REFLEXÕES, EXPERIÊNCIAS E SABERES DO(DIS)CENTES



Cajazeiras/2020

Instituições Realizadoras:

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação - AINPGP
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

CONSELHO EDITORIAL (NACIONAL E INTERNACIONAL)

Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals de Souza (UFPA)
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)
Prof^a. Dr^a. Ciclene Alves da Silva (UERN)
Prof^a. Dr^a. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)
Prof^a. Dr^a. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)
Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)
Prof^a. Dr^a. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)
Prof^a. Dr^a. Francileide Batista de Almeida Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERN)
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)
Prof^a. Dr^a. Kássia Mota de Sousa (UFCG)
Prof^a. Dr^a. Maria da Paz Cavalcante (UERN)
Prof^a. Dr^a. Maria Eliete de Queiroz (UERN)
Prof^a. Dr^a. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG)
Prof^a. Dr^a. 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 (UFMS)
Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)
Prof^a. Dr^a. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)
Prof^a. Dr^a. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)
Prof^a. Dr^a. 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 pelos 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.

Arte final da capa e Projeto Gráfico | Daniel Batata

Editores | Associação Internacional de Pesquisa na Graduação - AINPGP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P474

A pesquisa na graduação: reflexões, experiências e saberes do(dis)cente [recurso eletrônico] / Organizadores: Alexandre Martins Joca, Kássia Mota de Sousa, Viviane Guidotti. Cajazeiras: AINPGP, 2020.

Disponível em: <http://www.ainpgp.net/publicacoes/ebooks>
ISBN: 978-65-87527-02-4

1. Graduação. 2. Pesquisa. 3. Discentes. 4. Docentes. I. Joca, Alexandre Martins. II. Sousa, Kássia Mota de. III. Guidotti, Viviane. IV. Título.

CDD 378

Biblioteca Pe. Sátilo Cavalcanti Dantas UERN/ Pau dos Ferros
Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira CRB 15/869

Apresentação

Na contemporaneidade, a Academia tem se constituído como importante espaço social de reflexão e produção de conhecimento sobre o humano, a sociedade e o Mundo. Isso porque, na sociedade pós Idade Média, a ciência tem ocupado lugar privilegiado na produção do saber legitimado nos moldes estabelecidos pelos métodos cientificistas. Nesse contexto, a Academia e o/a Pesquisador/a protagonizam a cena como instituição e sujeito do saber científico. É também no espaço acadêmico que se processa o percurso formativo de pesquisadores e pesquisadoras, que tem como premissa fundamental, a inserção e permanência dos sujeitos na academia e em seus espaços, destinados (in)diretamente à pesquisa.

A formação acadêmica inicial, para além da preparação de sujeitos hápitos para o exercício de uma profissão, se apresenta como o alicerce, o ponto de partida da formação de pesquisadores/as. No entanto, na graduação, o discurso sobre a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão, tão propagado e anunciado em documentos e diretrizes educacionais, por vezes, enfrenta na hierarquia de saberes da cultura acadêmica, a resistência em não reconhecer nas atividades formativas de graduandos/as seu caráter científico de produção de saberes e, conseqüentemente, de formação de pesquisadores/as.

No Brasil, a Associação Internacional de Pesquisa na Graduação (AINPGP), enquanto rede de pesquisadores/as e instituições voltadas à divulgação, ao reconhecimento e à valorização da pesquisa na graduação, tem atuado no intuito de fomentar, reunir e promover a produção científica de docentes e/ou discentes na graduação, de diferentes instituições e/ou regiões do país. O intuito é fortalecer o debate acadêmico sobre suas fragilidades, seus obstáculos, mas também sobre suas potencialidades e fortalezas. Para isso, a AINPGP adota uma filosofia inclusiva, sob a perspectiva da realização de ações interdisciplinares, nas quais prioriza a atuação acadêmica com foco na formação do/as graduando/as no/para o exercício da pesquisa.

Uma estratégia desenvolvida pela AINPGP nos últimos onze anos, tem sido a constituição de uma ampla rede de pesquisadores/as e instituições educacionais

(nacional e internacionais) em torno desse debate. Esta rede vem se concretizando na realização dos Fóruns Internacionais de Pedagogia (FIPED) e nas produções acadêmicas, originadas no contexto de sua realização. Este livro se constitui como mais uma dessas produções, uma vez que integra um conjunto de ações empreendidas no âmbito da realização do XI Fórum Internacional de Pedagogia na Graduação (XI FIPED).

Em 2019, a Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/Campus de Cajazeiras/PB), soma-se à AINPGP no âmbito da realização do XI FIPED, de maneira a concentrar esforços em torno de debates acadêmicos sobre a formação de pesquisadore(a)s e a pesquisa na graduação. O XI FIPED tomou como prioritária a análise do contexto político e educacional, que demanda a emergência de (re) articulação e (re)organização da resistência docente e discente, frente aos constantes ataques à educação pública e à pesquisa acadêmica brasileira.

Além das questões anunciadas, esta obra tem como pano de fundo um cenário educacional brasileiro marcado por sucessivos golpes à educação pública, em especial, ao Ensino Superior. Uma política de sucateamento orçamentário e moral das universidades, com ênfase no campo da pesquisa, um contexto de ameaças constantes a professore(a)s e instituições educacionais, à liberdade do pensamento crítico e ao ensino comprometido com a práxis educativa.

O avanço de uma política obscurantista de negação e criminalização da ciência leva a comunidade acadêmica à reflexão sobre a necessária ampliação do diálogo com a sociedade e ao estreitamento dos laços com espaços não acadêmicos, assim como a ampliação de instrumentos educativos que promovam a visibilidade e acentuem a relevância socioeducacional das ações desenvolvidas nos espaços acadêmicos.

Esta obra, que se situa nesse contexto e tem como título A pesquisa na graduação: reflexões, experiências e saberes do(dis)centes, reúne artigos/ensaios e/ou relatos de experiência de docentes e discentes de diferentes instituições e áreas da atuação. Por tratar-se da produção do conhecimento na graduação, compartilha experiências desenvolvidas em grupos de pesquisa, em atividades de ensino, em estágios supervisionados, em processos de realização de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) etc.. O livro está dividido em 03 partes que trazem especificidades relevantes.

A primeira, “A Pesquisa e a Formação de Pesquisadore(a)s na Graduação”, reúne textos em formato de artigos ou ensaios que problematizam questões em torno da pesquisa na graduação e da formação inicial de pesquisadores/as, contribuindo para a superação de desafios e obstáculos enfrentados na/para a produção do conhecimento na formação inicial de futuros/as pesquisadores/as.

A segunda parte, “Saberes e Fazeres em Experiências Dos(Dis)centes na

Graduação”, reúne textos que socializam atividades acadêmicas desenvolvidas no âmbito da graduação em pedagogia/Educação e áreas afins, realizadas por docentes e/ou discentes, seja em atividades da pesquisa, do ensino ou da extensão.

A terceira e última parte, “A Diversidade Epistemológica na Produção Dos(Dis)centes”, apresenta uma coletânea de conhecimento produzido por docentes e/ou discentes na graduação em Pedagogia/Educação e áreas afins. São resultados de saberes elaborados nos processos de produção de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Projetos de pesquisa, Atividades de Ensino e/ou resultantes de Projetos de Extensão.

Esperamos que esta obra some-se às demais iniciativas institucionais de respostas acadêmicas ao enfrentamento do obscurantismo e do negacionismo científico que nos ameaçam nos últimos tempos. Que ratifique à sociedade a relevância socioeducacional da Universidade e da ciência, de maneira que as ações educativas empreendidas na graduação tenham reconhecidas, neste contexto, o caráter formativo que lhe cabe na produção do conhecimento e na trajetória de pesquisadores e pesquisadoras.

Alexandre Joca

Kássia Mota

Viviane Guidotti

Os/As Organizadores/as

Sumário

Prefácio

14/ *(Cristiane Maria Nepomuceno)*

Introdução

17/ UMA VIAGEM ACOMPANHADA:
PERCURSO DE PESQUISA
COM ESTUDANTES
DE GRADUAÇÃO

(Celecina de Maria Veras Sales)

PARTE I

A PESQUISA E A FORMAÇÃO
DE PESQUISADORE(A)S
NA GRADUAÇÃO

02

41/ A PESQUISA COMO
INSTRUMENTO DIDÁTICO
E AVALIATIVO NO PROCESSO
DE ENSINO
E APRENDIZAGEM

(Dorgival Gonçalves Fernandes)

01

28/ DESAFIOS INICIAIS DO
FAZER-SE PESQUISADOR(A):
(DES)ENCONTROS
QUE FAZEM CAMINHOS

(Alexandre Martins Joca, Elzanir dos Santos)

03

50/ A PESQUISA COMO
EXPERIÊNCIA FORMATIVA
DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

*(Dorgival Gonçalves Fernandes,
João Paulo da Silva Barbosa,
Willyan Ramon de Souza Pacheco)*

04

63/ A ESCRITA DE MEMORIAL NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR

*(Natal Lânia Roque Fernandes,
Heloisa Beatriz Cordeiro Moreira,
Patrícia Ribeiro Feitosa Lima)*

06

80/ A IMPORTÂNCIA DE ESTUDOS FEMINISTAS PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA UVA

*(Iana Jessica Ximenes Paiva,
Geysse Gadelha Rocha,
Daniele Kelly Lima de Oliveira)*

08

99/ CINCO DESAFIOS ATUAIS PARA A PESQUISA EM LITERATURA

(Nelson Eliezer Ferreira Junior)

09

107/ ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: MONITORIA DE LIBRA NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFCG

*(Adriana Moreira de Souza Corrêa,
Geraldo Venceslau de Lima Júnior)*

05

72/ A PESQUISA COM AS CATEGORIAS TRABALHO E EDUCAÇÃO NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

*(Eliomar Araújo de Sousa, Geysse Gadelha Rocha,
Iana Jessica Ximenes Paiva)*

07

89/ ANÁLISE DO DISCURSO NA ESQUISA ARQUEOGENEALÓGICA

(Dorgival Gonçalves Fernandes)

PARTE II

SABERES E FAZERES EM EXPERIÊNCIAS DO(DIS)CENTES NA GRADUAÇÃO

10

118/ ESTÁGIO
SUPERVISIONADO
E APRENDIZAGEM
DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
POSSIBILIDADES E TENSÕES

*(Miryam Aparecida Nascimento de Souza,
Zildene Francisca Pereira)*

12

138/ AS INTERFERÊNCIAS QUE
PODEM SER FEITAS
MUTUAMENTE NAS
PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
NÃO FORMAL: ESTÁGIO
SUPERVISIONADO

*(Abdemar Lima Cunha,
Louise Ellen Carneiro de Oliveira,
Fabiano Martins de Castro Filho)*

14

158/ CRIANÇA, INFÂNCIA E
ESCOLA A REVISTA DO ENSINO
(PARAÍBA, 1932-1942):
SABERES AUTORIZADOS
DA “CAIXA DE UTENSÍLIOS” E
DA “CIÊNCIA DA BIBLIOTECA”

*(Anne Caroliny Rufino Soares Vieira,
Cristina da Silva Gomes,
Hercília Maria Fernandes)*

11

128/ ESTÁGIO
SUPERVISIONADO:
TECENDO SABERES ACERCA
DA PRÁTICA EDUCATIVA

*(Gabriela Cavalcanti Lucena,
Andréssa Glaucyara Silva Ramos)*

13

147/ FORMAÇÃO
DE PROFESSORES
E CONSTRUÇÃO DE SABERES
NO LAR DE IDOSOS GRUPO
REENCONTRO

*(Maria Janete de Lima,
Daniela Cristina Pereira Ramos)*

15

170/ (RE)CONSTRUÇÃO
E COMPREENSÃO
DO IMAGINÁRIO
DE GEOGRAFIA
NO ESPAÇO ESCOLAR

*(Anny Catarina Nobre de Souza,
Luliz Eduardo do Nascimento Neto)*

16

179/ UMA PERSPECTIVA
ATRAVÉS DO OBJETO
EDUCACIONAL: O ESTUDO DO
RELEVO E A FORMA URBANA
DA CIDADE DE CAJAZEIRAS-PB

*(Luciana Belso Pinheiro,
Natália Késia de Caldas Oliveira)*

17

189/ DIFICULDADES MATEMÁTICAS ENVOLVENDO PROBLEMAS COM ESTRUTURAS ADITIVAS

(Dagmar Aláide de Lira Ferreira, Flávia Moraes Cartaxo, Francisco Bruno de Freitas Alves Germano)

18

201/ A DEMONSTRAÇÃO EXPERIMENTAL COMO VIA DE CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA ELETRICIDADE

(Olinto Dantas Pinheiro Filho, Mirleide Dantas)

PARTE III

A DIVERSIDADE EPISTEMOLÓGICA NA PRODUÇÃO DO(DIS)CENTES

20

221/ EMERGÊNCIAS E TENSÕES NO ENSINO MÉDIO PARAENSE

(Afonso Wellington de Sousa Nascimento, Bruna Tenório, Maria Bárbara da Costa Cardoso, Maria do Socorro Vasconcelas Pereira)

22

242/ SÍNDROME DE BURNOUT E SEUS IMPACTOS NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE

(Maria de Lourdes Campos)

24

262/ HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DE SÃO JOSÉ DA LAGOA TAPADA – PB ENTRE OS ANOS 60 E 70

(Rozilene Lopez de Sousa)

19

210/ EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES

(Mikaele Silva Santos, Hercília Maria Fernandez)

21

233/ PEDAGOGIA NÃO ESCOLAR: UM DISCUTIR E UM INDAGAR PARA O RECONHECIMENTO DO PEDAGOGO PARA E PELO SOCIAL

(Raimunda de Fátima Neves Coêlho)

23

252/ TECENDO CAMINHOS ENTRE MEMÓRIA E LEITURA

(Maria Lúcia Pessoa Sampaio, Abraão Vitoriano de Sousa, Iandra Fernandes Pereira Caldas)

25

**273/ OS PROFESSORES
INDÍGENAS NA ESCRITA DA
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR DIFERENCIADA NO
CEARÁ/BRASIL (1988-2018)**

(Roberto Kennedy Gomes Franco)

27

**297/ TEORIA, GÊNERO E
EDUCAÇÃO: REFERÊNCIAS
TEÓRICAS PARA DISCUSSÃO
DO SEXISMO NA ESCOLA.**

*(Maria Dayanny Gonçalves,
Kássia Mota de Sousa)*

29

**324/ DA TEORIA À AÇÃO: A
CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA
EDUCANDO COM AUTISMO**

*(João Paulo da Silva Barbosa, Ane Cristine
Hermínio Cunha)*

26

**285/ O CURRÍCULO
ESCOLAR E A LEI Nº 10.639/03:
ANÁLISE DO PROJETO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE
UMA ESCOLA PÚBLICA**

*(Andréssa Glaucyara Silva Ramos,
Kássia Mota de Sousa)*

28

**308/ PARA ALÉM DO DEVIR:
POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS PARA A
DIVERSIDADE SEXUAL**

(Alexandre Martins Joca)

30

**336/ PERCEPÇÃO DA
AUTO-IMAGEM E
CAPACIDADES POR
ADOLESCENTES ESCOLARES:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS
CUIDATIVO-EDUCACIONAIS**

*(Francisca Patricia da Silva Lopes, Paulo Ricardo
Cordeiro de Sousa, Sílvia Carla Conceição
Massagli)*

**Sobre os/as Autores/as
347/**

PREFÁCIO

Em decorrência das mudanças na conjuntura político-econômica que afetaram duramente as nossas universidades públicas nos últimos 04 anos, a XI Edição do Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED se propunha inicialmente a ser uma edição mais “intimista” e dedicada a uma discussão interna - entre Diretoria da Associação da AINPGP, associados/as e convidados/as. A ideia era promover uma reunião ampliada que permitisse avaliar a década de existência da nossa Associação e de realização do FIPED, a fim de pensar novos rumos. Ao mesmo tempo, debater sobre as mudanças impostas ao Ensino Superior, os ataques a ciência e quais as melhores estratégias para enfrentar a atual conjuntura de desmonte da educação. O XI FIPED foi muito além. Além de dar conta da proposta inicial, ainda conseguiu estruturar um conjunto de atividades que viabilizou uma significativa ampliação da discussão a partir da inserção dos/as estudantes apresentando e debatendo suas produções.

Estamos vivendo um tempo difícil na educação brasileira, com perdas inimagináveis, considerando as conquistas do setor nas duas últimas décadas. Para o Ensino Superior, talvez as perdas sejam mais incisivas em decorrência da perseguição ideológica e do impacto do corte de verbas para a pesquisa e os programas de apoio institucional. A nefasta política, que se agrava gradualmente, vem repercutindo em uma série de malefícios que vão da redução do tamanho das nossas IES e do seu público a inviabilização da realização e continuidade das atividades acadêmico-científica.

Portanto, gostaria de destacar alguns aspectos em relação ao XI FIPED que considero relevante. O primeiro diz respeito a realização exitosa do evento, mesmo diante de todas as dificuldades e limitações, fato que nos permite compreender a importância das redes e fortes laços acadêmicos e pessoais de solidariedade, cuja fortaleza torna a falta de verbas obstáculo superável. Por conseguinte, a grande alegria por termos conseguido realizar com êxito, mais uma edição do evento em um momento em que nossas universidades têm sofrido, além da ferrenha redução em seu financiamento, grotescos ataques a sua autonomia didático-científica. Por fim, a satisfação de ter em mãos o livro digital da XI Edição do FIPED, principal-

mente, por constatar no conteúdo desse livro, a capacidade de resiliência, resistência de todos/as aqueles que fazem universidade pública nas regiões periféricas do Brasil. Considerando que esse processo de cortes orçamentários e ataques acadêmico-científico tem prejudicado as regiões de modo diferenciado, ainda reflexo de uma política educacional pautada numa concepção equivocada e hierarquizante de fazer ciência que repercutiu numa estrutura de Ensino Superior desigual, dicotomizada: universidade de centro X universidades de periferia. Todavia, o que o conteúdo desse e-book revela é que, ter menos acesso ao fomento à pesquisa, não impediu fazer ciência no Brasil periférico. Combater essa lógica perversa é uma das razões do existir da AINPGP, cuja vitrine da resistência é o FIPED. Assim, a AINPGP continuará investindo na pesquisa como parte fundamental da formação inicial, em especial da formação docente.

As questões centrais tratadas no XI FIPED, reunidas nesse e-book, reafirmam o tripé indissociável ensino-pesquisa-extensão, viabilizado por seus respectivos programas de formação complementar: iniciação à pesquisa, iniciação ao ensino (monitória e estágio docência), a extensão e os grupos de estudos, como a base para a produção do conhecimento novo. Não qualquer conhecimento, mas um “saber” e um “saber-fazer” produzido em consonância com as demandas locais, o tempo e a realidade.

O e-book da 11ª Edição do FIPED reúne artigos com distintas propostas, partindo de uma discussão de caráter mais teórico-reflexivo trazendo a tona as “dificuldades, desafios e resistências” do(a)s formando(a)s “em face daquela que se constitui a tarefa por excelência da Universidade”: o ato de pesquisar. Nesse sentido, os artigos reunidos nesse e-book, constituem conhecimento novo. Produzido a partir das experiências docentes e discentes em situação de pesquisa, extensão, monitorias e estágio, em diálogo com a teoria, o cotidiano escolar e universitário, hospitalar e em outras instâncias, os artigos revelam que esta proposta de formação contribui para o desenvolvimento de profissionais com acurada percepção e criteriosa consciência (crítica) relativa ao lugar social no qual estão inseridos/as e, potencialmente, comprometimentos/as com a transformação e a construção de um mundo melhor. É isto que nos oferecem os/as autores/as desse e-book.

Assim dizer: o conteúdo do E-book XI FIPED é inovador. Com sucesso, apresenta, discute e propõe novas possibilidades acadêmicas, científicas, didático-pedagógicas, alternativas metodológicas e de ações inovadoras que educam, tudo pensado a partir da pesquisa, da extensão, do estágio e da monitoria. Revela-nos que podemos sim, pensar estratégias que nos permitam estruturar cursos de formação inicial em universidades comprometidas com a desconstrução de uma sociedade desigual e opressora, mais inclusiva e respeitosa da diversidade de ser e estar no mundo.

Ao final, posso afirmar que o conjunto de artigos com substancial conteúdo que compõe esse e-book, confirma que é na graduação que precisamos aprender o *métier* da pesquisa. Os artigos, fruto da articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, nos instigam a pensar sobre a necessidade de conhecer, a partir das trocas de experiências, no diálogo teoria-metodologia-prática-realidade. O que se espera de um bom prefácio é que este seja capaz de despertar o interesse do/a leitor/a, a partir de atrativos argumentos e um estimulante resumo - já apresentado pelos(as) organizador/as do e-book. Espero ter conseguido o intento. Dizer-lhes: esse é um livro fundamental para todas/os que desejam investir na descoberta do lugar e do próprio lugar no mundo. Recomendo a leitura.

Dra. Cristiane Maria Nepomuceno
Professora Associada da UEPB
Presidente de Honra da AINPGP
Junho de 2020

INTRODUÇÃO

UMA VIAGEM ACOMPANHADA: PERCURSO DE PESQUISA COM ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

Celecina de Maria Veras Sales

*“As viagens são os
viajantes. O que vemos, não
é o que vemos, senão o que
somos”.*

(Fernando Pessoa)

Indagar, investigar, fazer descobertas são caminhos que o ato de pesquisar nos aponta. Pesquisar requer um devir viajante, e essa viagem demanda acompanhantes. Durante dezesseis anos tenho, na iniciação científica, experimentado fazer pesquisa com estudantes de graduação, e com eles/elas, desbravamos veredas pelos assentamentos rurais, pelas escolas do campo e escolas da periferia de Fortaleza. Nessa perspectiva, foi necessário um espírito aventureiro para caminhar bastante, conviver e escutar camponeses/as, jovens, artistas, militantes, estudantes e, nesses muitos quilômetros percorridos, entrar em contato com a cultura do outro.

Nessas viagens foram possíveis diversas vivências que nos abriram para outras linguagens, outras estéticas, outros territórios, e desenvolver um olhar

sensível, atento e cuidadoso. Como diz Guimarães Rosa (2005, p.57) “vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas”. O ato de pesquisar suscita perguntas, dúvidas e aprendizagens, que por sua vez, geram novas descobertas e estabelece um ciclo formativo entre pesquisador/a, estudantes-bolsistas e os sujeitos colaboradores da pesquisa.

O processo formativo é dinâmico e carregado de ensinamentos, e a pesquisa é parte importante desse processo porque retroalimenta o ensino, a produção científica. Por isso, o financiamento à pesquisa é de fundamental importância, tanto para formação acadêmica e profissional quanto pela sua relevância na busca de respostas e soluções que contribuem com a sociedade.

A universidade como espaço de produção e sistematização de conhecimento tem a função de promover a pesquisa, e uma dessas iniciativas tem ocorrido através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Acadêmica - PIBIC que tem, efetivamente, incentivado a formação de novos pesquisadores/as, uma vez que possibilita aos/as estudantes de graduação iniciarem seu percurso em atividades de investigação científica juntamente com professores/as:

[...] a necessidade de institucionalizar as ações de incentivo e fomento à pesquisa levaram o Brasil a criar, em 1951, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Assim, teve início o financiamento da atividade de IC, por meio da concessão de bolsas anuais de fomento à pesquisa na graduação” (MASSI; QUEIROZ, 2010).

Fazer pesquisa é também uma arte, tem sua ética e sua estética, requer encantamento e sensibilidade. Tem também seus truques, como coloca Becker (2007), ao trazer sua experiência de professor-pesquisador e sua forma de explicar aos/as seus/suas alunos/as maneiras de aprender a fazer pesquisa, de como tratar o cotidiano da pesquisa em ciências sociais:

Todo ofício tem seus truques, suas soluções para problemas característicos, maneiras fáceis de fazer algo que dá muito trabalho a leigos. Os ofícios da ciência social, exatamente como os de um encanador ou carpinteiro, tem seus segredos, destinados à solução de problemas peculiares. (BECKER, 2007, p.19).

É nessa mesma perspectiva que temos trabalhado com alunos/as de graduação, descobrindo segredos e truques no ato de pesquisar. Temos construído coletivamente procedimentos metodológicos que tem nos ajudado a chegar até o outro, sem contudo, seguir manuais ou criar o tão desejado passo a passo, até porque nossa experiência tem ensinado que na pesquisa a aprendizagem é contínua, e é ariscado fazer generalizações. O respeito as singularidades é uma condução e uma escolha, e isso não impede de compreendermos os fenômenos sociais.

Todas as pesquisas que realizamos com apoio do PIBIC, foram desenvolvidas com trabalho de campo, de modo que foi possível, juntamente com os/as estudantes, observar, dialogar e registrar acontecimentos da vida cotidiana, experiência fortemente marcada pela interação e pelo diálogo com os/as estudantes-bolsistas e voluntários/as. Concordamos com Freire, quando diz:

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumento de autoridade” já não valem. (2000, p. 79).

A nossa caminhada como pesquisadora tem ido além da produção de conhecimento e da experiência que embasam nossas aulas, e percebemos, ao vasculhar a memória, que conseguimos criar uma rede de interações, de afetos e de formação com os/as estudantes-bolsistas e voluntários/as que participaram das pesquisas por nós coordenadas.

1. VEREDAS DA PESQUISA

As veredas por onde caminhamos nesses anos de pesquisadora, foram se juntando e formaram caminhos, trilhados por muitos/as estudantes que abriram outras veredas para seguir em outras companhias. Uma formação que gera autonomia é capaz de se multiplicar e, é essa experiência que nos anima a continuar, pois como colcoa Freire, “pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p.32).

A experiência que trazemos nesse momento é fruto de toda uma trajetória que nos tem mostrado o resultado através das temporalidades e espacialidades, quando verificamos que estudantes que começaram na iniciação científica, chegam sob nossa orientação, ao doutorado, outras que nos enviam notícias de outros continentes informando que continuam pesquisadoras. Portanto, é inegável o poder que a pesquisa exerce na formação, e como também influencia no engajamento social e político, na visão de mundo, na escuta sensível.

Algumas atividades foram essenciais para formação de novos/as pesquisadores/as e nessa caminhada, destacamos o aspecto teórico-metodológico, como grupo de estudo, experimentações de procedimentos metodológicos, integração da graduação e pós-graduação, relação da pesquisa com ensino e extensão. E quando anunciamos essa experiência, partimos da noção de Larossa (2002, p. 27) que reflete que “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. Além disso,

[...] Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (LAROSSA, 2002, p. 27).

Foi a partir do saber da experiência durante anos de pesquisa que apresentamos algumas das nossas estratégias e forma de trabalho com estudantes de graduação no desenvolvimento de pesquisas da iniciação científica. Embora seja um saber pessoal, ele é entranhado do saber coletivo, através do jeito de pesquisar dos/as estudantes-pesquisadores/as, das falas, da visão de mundo dos sujeitos participantes e colaboradores das pesquisas realizadas.

1.1. GRUPO DE ESTUDO

O grupo de estudo é a primeira vereda, muito estreita a princípio, mas que vai se expandindo com domínio dos conceitos, o conhecimento de autores/as e suas correntes de pensamento, os debates que suscitam e, principalmente, aprender que é preciso duvidar, criticar as verdades. Para Foucault (1987), as verdades são produções históricas e sociais e, portanto, as verdades científicas, não devem ser tidas como neutras e universais. Nessa linha de pensamento, no grupo de estudo, temos como premissa aguçar nosso senso crítico e estabelecer relações entre saberes científicos e outros saberes, como os saberes populares, saberes artísticos. E dessa forma os estudantes-pesquisadores/as aprendem a valorizar cultura plural.

Os encontros semanais de estudo são também momentos de registrar e documentar a experiência do grupo, e no final de cada semestre letivo, abre espaço para avaliar e planejar ações, que consistem em participação e organização de eventos científicos, traçar o transcurso da pesquisa, eleger o material de estudo.

As discussões realizadas no grupo versam sobre categorias teóricas da pesquisa e sobre o resultado do trabalho de campo, dinâmica importante para formação dos/as pesquisadores, indicativo para que adquiram autonomia para expressar opiniões, críticas e análises. Concordamos com Freire (1996, p. 66) quando coloca que:

o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros". Por isso mesmo, o grupo de estudo é um momento de exercício de um espaço democrático, e nosso papel como educadora é "saber

que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1996, p. -67).

A inserção do/a estudante no grupo de estudo oportuniza o convívio e a prática de estudo e produção coletiva, propicia a vivência de um processo sistemático de apreensão do conhecimento teórico-metodológico da temática investigada. É no grupo de estudo que os/as estudantes iniciam a primeira fase da pesquisa, que consiste em uma revisão bibliográfica, um mapeamento temporal e espacial das temáticas de estudo, e com isso, se apropriam da ideia de que cada pesquisa é sempre um recomeçar, é um ponto de partida, mas também é sempre uma continuidade de outras investigações. A referência bibliográfica é o percurso a ser trilhado pelo/a pesquisador/a, é também o percurso da produção científica.

1.2. INTEGRAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

A integração entre estudantes de graduação e pós-graduação é outro aspecto importante nessa trajetória, foi um ganho para os dois grupos, estabelecendo uma apropriação de saberes, uma troca de experiência que expande suas potências de pensar e agir. Essa prática pedagógica diminui o distanciamento entre graduação e pós-graduação a medida que propõe a articulação através da pesquisa, de eventos científicos integrados, participação em projetos e atividades de extensão comuns.

Na coordenação de pesquisas da Iniciação Científica vivenciamos essa experiência de articulação quando, nos grupos de pesquisa e estudo e em diferentes atividades, contamos com a cooperação de orientandos/as de mestrado e doutorado para coletivamente desenvolvermos diversos projetos. Essa aproximação suscitou estudantes de graduação se sentirem desafiados a ingressar na pós-graduação, a criar perspectivas de continuidade e aprofundamento de estudos. Com relação aos estudantes da pós-graduação, verificamos que ao colaborarem com a formação dos/as estudantes de graduação, consciente ou não, estavam iniciando seu processo de formação docente.

Consideramos importante ressaltar que houve no grupo um esforço coletivo de construção de relações democráticas e não hierarquizadas, indispensável para o trabalho cooperativo e para a sociabilidade do grupo. Também registramos que nesse exercício formativo, alguns estudantes de graduação que eram da Iniciação Científica, ingressaram no mestrado e se reencontraram com os pós-graduandos que, anteriormente, eram do mestrado e no momento cursavam o doutorado.

A interação do grupo de pesquisa se fortaleceu, as categorias teóricas foram aprofundadas e um dos mecanismos foi o projeto de cada um/uma. Essa nossa proposta de integração entre graduação e pós-graduação sugere que a universidade tenha uma nova linguagem cultural. Para Certeau (1995), com a expansão do

ingresso ao ensino superior uma nova problemática se colocou para a universidade, evidenciando que “a cultura não está mais reservada a um grupo social; ela não mais constitui uma propriedade particular para certas especialidades profissionais (docentes, profissionais liberais); ela não é mais estável e definida por um código aceito por todos” (CERTEAU, 1995, p. 103, 104).

Os/as estudantes participantes das pesquisas por nós coordenadas não fazem parte de um grupo privilegiado e, portanto, seu ingresso na universidade foi fruto da expansão. Por isso mesmo, a prática e o compromisso ético e político do grupo com a pesquisa foi orientado pela pluralidade de culturas, não se fechando aos antigos valores da academia, mas esteve sempre aberto a novas possibilidades e no envolvimento da pesquisa com o ensino.

1.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa se situa em um tempo histórico e requer o uso de diversos materiais empíricos, por isso, consideramos que a pesquisa qualitativa possibilita uma abertura para elaboração de uma diversidade de métodos, “o uso de múltiplos métodos, ou triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.19). Junto os/as estudantes temos investido na pluralidade metodológica buscando uma forma de recriar o ato de pesquisar, repensando os procedimentos metodológicos como uma forma para chegar ao outro e para tanto:

A pesquisa, como criação, diz respeito às composições de ideias, aos encontros que potencializam a produção do novo. O termo criação está relacionado com tudo aquilo que os/as pesquisadores/as conseguem produzir, ainda que sejam procedimentos microbianos. Isso não significa que devemos partir do vazio, mas de (re)elaboração, e, às vezes, apenas da sua adequação (SALES, 2005, p.83).

Nessas experimentações sentimos a necessidade de reelaborar procedimentos que possibilitasse a apreensão das variações das práticas discursivas e corporais presentes no cotidiano, adotando técnicas para aprofundamento das informações, como o teatro-debate, técnicas projetivas, confecção de mapa, roda de conversas, grupos focais, grupo de discussão, dinâmicas de grupo, recursos ligados a arte (filmes, poesia, cordéis, músicas). As técnicas foram utilizadas para facilitar a aproximação e a espontaneidade, o que muitas vezes não se consegue nas entrevistas e questionários.

Compreendemos que no trabalho de campo a inserção do/a pesquisador/a deve ser baseada em “um olhar *de perto e de dentro*, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais” (MAGNANI, 2002, p. 18). A valorização da comunicação e interação entre investigador e investigado é importante para mapear o real. A partir

dessa aproximação, temos lançado como desafio para estudantes de graduação que se aventurem na reelaboração de procedimentos metodológicos sem contudo, abandonar a observância do rigor científico.

O desafio para o/a pesquisador/a qualitativo é se tornar um bricoleur (LÉVI-STRAUSS, 1976), construindo e montando métodos em conformidade com a situação, e a medida que as mudanças vão ocorrendo, novas adaptações são realizadas e são acrescentados instrumentos, técnicas e métodos. Quando os/as estudantes iniciam a arte da bricolagem, despertam para o gosto de pesquisar e passam a ter o domínio de sua aprendizagem, e construir sua própria trajetória de pesquisador/a.

1.4. PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO

A articulação entre pesquisa, ensino e extensão é o próprio agir da universidade, é seu princípio orientador, a sua forma de inserção na sociedade, à medida que produz conhecimento científico, se comunica, ultrapassa seus muros.

A nossa preocupação com a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão inicia na sala de aula, estabelecendo um diálogo entre teoria e prática através do aprofundamento de conceitos, de aulas de campo, mas também apresentando a produção local de monografias, dissertações, teses, e incentivando os/as estudantes a participar das apresentações das bancas, ou levando resultados das bancas e orientações que participam, da leitura dos acontecimentos do cotidiano e buscando acompanhar o movimento e a dinâmica social.

Na pesquisa, temos tentado criar um espaço de questionamentos, na busca de compreender o papel social da pesquisa, o que ela propõe e para quem serve? Na perspectiva da pesquisa social outro aspecto é a ética:

Certamente a emergência da ética em pesquisa em Ciências Humanas não se justifica por seu caráter restritivo à prática investigativa dos pesquisadores sociais. A aposta de que ética e pesquisa acadêmica devam ser campos próximos deve ser concretizada por valores compartilhados universais, como são os direitos humanos, a proteção às populações vulneráveis e a promoção da ciência como um bem público. (DINIZ, 2008, p423).

Na pesquisa qualitativa há críticas com relação a objetividade, uma vez que o trabalho de campo favorece maior proximidade entre pesquisador/a com os sujeitos investigados, o que requer vigilância na condução da análise. Outro aspecto é que não existe neutralidade, os métodos, o próprio o objeto é uma escolha, mas isso não invalida o conhecimento científico produzido.

No nosso percurso com estudantes de graduação, temos experimentado no âmbito da pesquisa qualitativa, na sua diversidade de orientações filosóficas

e tendências epistemológicas, diversos métodos de pesquisa, como entrevista, observação participante, história de vida, estudo de caso:

As pesquisas tomam, por sua vez, formas textuais originais, recorrendo a todos os recursos linguísticos, sejam estilísticos, semióticos ou diferentes gêneros literários, como conto, narrativas, relatos, memórias; recursos estilísticos diferenciados permitem apresentar de forma inovadora os resultados de investigações, criando um excitante universo de possibilidades. Além desta ampliação de meios e estilos, convém reconhecer que aportam cada vez mais à pesquisa qualitativa muitos pesquisadores, que mesmo formados e familiarizados com a pesquisa convencional, interessam-se crescentemente pelas questões da pesquisa qualitativa para atender às demandas de novos pesquisadores que interrogam sobre os fundamentos e possibilidades da pesquisa qualitativa ou querem assumir uma via qualitativa nas pesquisas que realiza. (CHIZZOTTI, 2003, p. 222)

A pesquisa tem papel fundamental para a extensão, havendo, inclusive, formas de pesquisa que intervêm na realidade: “a pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis”, é uma forma de pesquisa “eminente pedagógica e política” (BARBIER, 2007, p.59). Assim como a pesquisa participante considerada por Demo (2008, p.59) “como participação baseada na pesquisa”.

Temos também buscado associar os projetos de pesquisa aos projetos de extensão, por entender que a extensão é uma atividade educativa, que possibilita um diálogo entre a universidade e a sociedade. A perspectiva de extensão que temos trabalhado é baseada em Paulo Freire (2002) e no seu questionamento: “extensão ou comunicação”? Porque para o autor, é através do diálogo, do respeito a cultura do outro que se desenvolve uma ação educativa, isto é, sem impor, levar, transferir, depositar um conhecimento científico e técnico, mas ao contrário, é preciso problematizar, ser dialógico e refletir com a co-participação de outros sujeitos.

A extensão, pensada dessa forma, entre “sujeitos interlocutores”, é comunicativa e educativa, embora não seja um exercício fácil de realizar, porque professores/as são treinados para fazer transferência de saber, e os/as alunos/as para respeitar uma hierarquia de capital cultural.

2. CONCLUSÃO

Investigar em um sentido mais amplo é garimpar, criar, experimentar, é descobrir um percurso. O encontro com a teoria é um começo, possibilitando pensar sua relação com a prática e o papel de pesquisador/a e sua relação com os sujeitos pesquisados. Quando refletimos sobre o ato de pesquisar, não podemos deixar de registrar a grave situação mundial frente a pandemia, o papel fundamental da ciência

no enfrentamento do CORONAVIRUS, e o mundo acompanhando profissionais de diversas áreas estudando, pesquisando para encontrar uma solução. Diante dessa realidade, nos reportamos para recentes decisões políticas no Brasil, como o corte de verbas para pesquisa. Trazemos para pensar esse momento, uma reflexão de Paulo Freire, quando diz:

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo em que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética (FREIRE, 2000, p.117).

Essas palavras de Paulo Freire são atuais, pois as mudanças que vem ocorrendo na educação e na saúde no Brasil são desestabilizadoras. De fato, estamos molhados/as por águas revoltas que insistem em ir na contramão dos rios de incertezas. São desafios que não param de avançar e expõem no cotidiano os seus reversos, a luta da ciência e a morte, a concentração de riqueza e as desigualdades. A crise se agrava nas ruas e nas famílias, e se expressa em formas de autoritarismo, racismo, feminicídio e fascismo. E a universidade segue seu curso, seu calendário, seus eventos enquanto muitos estudantes vão ficando no meio do caminho.

Diante do intolerável, o que nos cabe é lutar em defesa da ciência e mesmo com todas “as pedras no meio do caminho”(Drummond), é preciso continuar investindo na formação de novos/as pesquisadores/as.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, B. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Ed., 2007.
- BECKER. Howard S, **Segredos e Truques da pesquisa**. Tradução, Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2007
- CERTEAU. Michel. **A cultura plural**, Campinas- São Paulo: Papyrus, 1995.
- CHIZZOTTI, Antônio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios in **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, número 002. Portugal: Universidade do Minho Braga-PT, 2003 pp. 221-236
- DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber, pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro Ed., 2008.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e**

abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, Debora. Ética na pesquisa em ciências humanas - novos desafios in **Ciência & Saúde Coletiva**, RJ: ABRASCO, N.13(2):417-426, 2008

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2002,

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, janeiro/abril 2002, p. 20-28. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 05 de janeiro de 2017.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Nacional, 1976.

MAGNANI, J. G. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MASSI, Luciana; QUEIROZ Salete L. Estudos sobre Iniciação Científica no Brasil: uma revisão in **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.173-197, jan./abr. 2010,

ROSA, Guimarães. **Grandes Sertões**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SALES, Celecina de Maria Veras. Pesquisa Qualitativa: cartografando novos percursos na produção de conhecimento in DAMASCENO, Maria Nobre, SALES, Celecina Veras (org.). **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

PARTE I

A PESQUISA E A FORMAÇÃO
DE PESQUISADORE(A)S NA
GRADUAÇÃO

DESAFIOS INICIAIS DO FAZER-SE PESQUISADOR(A): (DES)ENCONTROS QUE FAZEM CAMINHOS

Alexandre Martins Joca

Elzanir dos Santos

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é tecer reflexões acerca dos caminhos e descaminhos, encontros e desencontros, que permeiam o percurso de todos àquele(a)s que se aventuram na pesquisa acadêmica. Discutiremos aqui dilemas recorrentes, apresentados por graduando(a)s no campo das ciências sociais, frente ao desafio de sua inserção no campo da pesquisa acadêmica.

Inicialmente, é pertinente destacar que o

o conhecimento científico é o aperfeiçoamento do conhecimento comum e ordinário, sendo obtido através de procedimento metódico, o qual mobiliza explicações rigorosas e/ou plausíveis sobre o que se afirma a respeito de um objeto ou realidade (BARROS E LEHFELD, 2002, p.13).

Além disso, a pesquisa científica, na sua finalidade mais ampla, pode ser

caracterizada como um esforço sistemático para “transformar o mundo, criar objeto objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias” (CHIZZOTTI, 2001, p. 11). Já as ciências sociais guardam suas especificidades, em face do dinamismo, provisoriedade, subjetividade e imbricação entre àquele que pesquisa e o objeto investigado, dentre outras particularidades em relação ao campo das ciências naturais (MINAYO, 1994). Essa distinção se faz necessária, tendo em vista que alguns dos temas e dilemas aqui tratados, assumem uma conotação própria no bojo das discussões acerca dos (des)encontros em nossa trajetória inicial como pesquisadore(a)s.

Partimos de algumas premissas: a primeira delas pauta-se no argumento de que o fazer-se ou tornar-se pesquisador(a) funda-se, de um lado, no inacabamento, no aprender constante, por parte do(a) pesquisador(a); de outro, na provisoriedade, no devir, no dinamismo, pois a “pesquisa social é sempre tateante” (MINAYO, 1994, p.13). A segunda premissa consiste em pensar a pesquisa como uma ação coletiva, dialógica, em constante interação com “o outro” e com o mundo e, a terceira reside no reconhecimento da historicidade, implicada no processo investigativo, ou seja, da relação da pesquisa com dimensões sócio históricas, nas quais o(a) pesquisador(a) está inserido(a). A quarta premissa vincula-se à ideia de que não há um caminho único, um manual ou uma prescrição padronizada que devamos seguir.

Em face disto, partimos do entendimento de que cada trajetória nesse caminhar é tecida pelas singularidades e individualidades - pois somos únicos -, mas igualmente por àquilo que compartilhamos e apreendemos nas experiências coletivas. É isso que nos torna igual e diferentes, ou seja, únicos na multiplicidade.

Temos observado que muitas são as queixas e resistências de estudantes universitários, ao se depararem com a exigência de produção de um trabalho que envolva a pesquisa. Parte deles, inclusive, mediante a possibilidade de escolha, optariam por não fazê-lo. Chama a atenção o fato de que, mesmo o(a) s formando(a)s que apresentam um bom desempenho no curso das disciplinas, enfrentam dificuldades neste campo, e não raro, se frustram ao se depararem com os desafios iniciais que cercam a escolha do objeto de investigação e a formulação de um projeto de pesquisa. Importa destacar, no entanto, que tais obstáculos são minimizados entre aquele(a)s que, durante a graduação, fazem parte das atividades de grupos de estudo e pesquisa, devido à imersão intensa nos modos de fazer, ser e pensar próprios á produção do conhecimento acadêmico.

Entretanto, é pertinente problematizar tal cenário indagando: de onde emergem estas dificuldades, desafios e resistências? Em face daquela que se constitui a tarefa por excelência da Universidade e mesmo da escola, há possibilidades de alterar este cenário? O que podemos fazer nesta direção? Diante desses questionamentos, o que nos move a esta escrita é o desejo de contribuir com

a formação de jovens pesquisadore(a)s, particularmente, no campo das ciências sociais, a partir da reflexão acerca de alguns dilemas que permeiam o ingresso no campo da produção do conhecimento.

A abordagem dos temas aqui propostos é elaborada a partir de dois aspectos que identificamos pertinentes a jovens pesquisadore(a)s: o primeiro diz respeito ao encontro e/ou a identificação com o universo acadêmico, com a pesquisa e a escolha do objeto de investigação; o segundo refere-se ao desenvolvimento e/ou apropriação de habilidades necessárias ao exercício de ações teórico-metodológicas implicadas no trabalho do(a) pesquisador(a), a exemplo, da formulação do plano ou projeto de pesquisa.

2 POSSO SER PESQUISADOR(A)? PERTENCIMENTOS SOCIAIS E INSTITUCIONAIS NO TRONAR-SE PESQUISADOR(A)

Quem pode ser pesquisador(a)?, Eu posso ser pesquisador(a)?, A quem pertence a tarefa intelectual de produção do conhecimento? Uma breve reflexão sobre a construção sócio histórica do lugar da “ciência”, da “pesquisa”, do “conhecimento”, da “Universidade” na sociedade brasileira pode justificar a existência – consciente ou inconsciente - desses questionamentos no imaginário social de muito(a)s jovens. Antes mesmo de uma abordagem pedagógica - teórico-metodológica - sobre os dilemas iniciais presentes nos percursos de constituir-se pesquisador(a), queremos abordar aqui uma questão sociocultural ainda pertinente: o pertencimento e o significado deste lugar – o da pesquisa - no imaginário social brasileiro.

Em uma sociedade colonial, escravocrata, patriarcal, capitalista e industrial, marcada por profundas desigualdades sociais - de raça/etnia, de gênero e de classe - o sentimento de pertença (ou não) a determinados espaços e/ou tarefas sociais, ainda se fazem bastante presente. Sob a lógica do pensamento liberal, a divisão do trabalho na sociedade moderna demarcou (ou predestinou) para muitos o chão da fábrica, entendido como trabalho, exclusivamente braçal, e para poucos a tarefa da produção intelectual. Nesse cenário, o campo da ciência esteve historicamente restrito à elite, de modo que a Universidade, como instituição responsável pela produção do conhecimento, tornou-se durante muito tempo, inacessível à parcela significativa da população brasileira.

A negação histórica do direito à educação - via educação escolar e universitária - à população desfavorecida economicamente, a negros e mulheres, produziu uma cultura de não pertencimento à produção intelectual, de modo que, apesar dos avanços e conquistas democráticas das últimas décadas, um desafio à formação acadêmica, em muitos casos, ainda é o de despertar no(a)s jovens graduando(a)s a possibilidade de tornar-se pesquisador(a). Assim, torna-se urgente

para a ruptura desse paradigma, o rompimento da fronteira sociocultural que, por vezes, distancia o(a)s jovens da pesquisa científica.

Na cultura acadêmica, a pesquisa está situada como uma atividade eminentemente intelectual, elitizada, privilegiada e distante do horizonte de muito(a)s estudantes, para os quais adentrarem a (ou passar pela) universidade já é um grande “privilégio”. Daí, entendemos uma das explicações possíveis para a construção e partilha de um discurso que reforça a pesquisa e seus desdobramentos, como algo difícil, que não é “para todo mundo”, mas exclusiva a “ilustrados”, a *experts* e/ou professores universitários, os quais estão legitimados socialmente enquanto tal. (MATOS E VIEIRA, 2002, p.23). Faz-se necessário à comunidade acadêmica, a desconstrução dessas fronteiras, de modo a aproximar o(a)s jovens graduando(a)s de atividades de investigação no decorrer de seus processos formativos na academia. Assim, aponta-se para as possibilidades de que ele(a)s possam tornar-se pesquisadore(a)s, estimulando o sentimento de pertença ao campo da produção intelectual.

É evidente que a cultura escolar, compreendida como o espaço/tempo de apreensão dos conhecimentos já produzidos pela humanidade, ao privilegiar a reprodução, em detrimento do exercício do questionamento, da criação, da criatividade, da produção de conhecimento, contribui, desde a formação básica, para um distanciamento dos sujeitos da ideia de pesquisa e do constituir-se pesquisador(a) como um horizonte possível.

A restrição da produção de conhecimento a setores e pessoas específicas na Universidade, ou melhor, a alguns sujeitos “iluminados” desse espaço, além de fragilizar a formação de jovens graduando(a)s, aponta para os desafios na, ainda desejada articulação entre ensino e pesquisa na academia, e denuncia a danosa hierarquia acadêmica que legitima um poder simbólico (BOURDIEU, 1989), um lugar de superioridade, à pesquisa e ao(a) pesquisador(a), em detrimento de outras práticas formativas e educativas acadêmicas, como o ensino e a extensão.

3 LEITURAS DE MUNDO: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES PARA TORNAR-SE PESQUISADOR(A)

Especialmente nas ciências humanas, quando pensamos a pesquisa como uma ação de investigação e reflexão sobre a sociedade e o mundo, o “tornar-se pesquisador(a)” exige do sujeito em formação, um exercício constante de reelaboração ou reorganização de sua “leitura de mundo” (FREIRE, 2011), dada a premissa do questionamento, da curiosidade, da dúvida como elementos básicos à prática investigativa e à produção de novos conhecimentos, à produção científica. Estamos nos referendo aqui à dimensão política e social da pesquisa.

Nessa dimensão, entendemos que essa necessária disponibilidade à

reelaboração da “leitura de mundo” não se restringe a espaços formativos específicos, como a experiência da formação escolar e acadêmica, mas às variadas e múltiplas experiências que, no decorrer da vida, possibilitam ao sujeito tomar as relações sociais como objeto de reflexão e questionamentos. Experiências que viabilizam a elaboração constante de leituras de mundo em movimento.

É evidente que a experiência na formação escolar e acadêmica é profícua para o estímulo ao exercício da pesquisa social, uma vez que se processa (ou deve se processar) na coletividade e em sintonia com a realidade social. No entanto, é preciso que esteja pautada em processos de ensino-aprendizagens que tomam como elemento norteador da formação dos sujeitos, a interpelação (ou na conexão) entre os saberes disciplinares e a realidade social dos sujeitos em formação. Nas ciências humanas e sociais as propostas pedagógicas progressistas que questionam essa educação para a práxis, ou seja, para a transformação social, sinalizam para a formação de crianças e jovens críticos, questionadores, capazes de refletir a sociedade e o mundo em que vivem.

Sales (2017, p. 49), ao sistematizar sua trajetória acadêmica de professora e pesquisadora, nas “experiências de fazer pesquisa” na Universidade, destaca a relevância de

primeiro, trabalhar em equipe e em esforço contínuo de aprender com o outro; segundo, o desafio de desenvolver um trabalho formativo com as estudantes e ao mesmo tempo ativar a iniciativa e a criatividade de forma construtivista no que se refere ao uso da técnica, ao olhar investigativo, à valorização da cultura do outro, à apreensão dos trajetos e vivências desses/as jovens e à sua forma de traduzir suas ideias, ações, suas falas.

Dessa maneira, a pesquisa acadêmica, ao se processar na coletividade, “em equipe”, envolvendo tanto professores/pesquisadores quanto jovens estudantes, se faz como uma experiência de aprendizagens mútuas, cabendo ao(a) professor(a) contribuir com o trabalho formativo do(a)s demais. Essa contribuição perpassa tanto a dimensão técnica na formação do(a) jovem pesquisador(a), quanto os seus aspectos individuais, suas “trajetórias” e “vivências”.

Vale aqui lembrar a existência e a importância dos demais espaços sociais de formação – política, social, profissional, intelectual etc. – que podem fortalecer e aproximar os(as) jovens de uma perspectiva investigativa. As experiências destes sujeitos em espaços sociais coletivos de reflexões e problematizações das relações sociais, como os movimentos sociais, as associações partidárias, os sindicatos etc., contribuem para a formação de leituras de mundo questionadoras, que os aproximam do exercício da investigação. A plausibilidade desta afirmação está no fato de que o aprender/tornar-se pesquisador(a) configura-se como um processo que rompe as barreiras do fazer, abrangendo um ser e um pensar, ancorados na

atitude de inquietação, de insatisfação e indagação sobre as diversas realidades. Não estamos falando aqui da experiência investigativa, propriamente dita, mas do exercício político e social de identificar e problematizar as relações sociais, para que estas possam tornar-se, no campo da pesquisa, um possível objeto de estudo. Isso porque

O pesquisador social deve levar em conta que o problema da pesquisa social é a própria prática social, quer dizer, tem existência real, nasce da prática cotidiana. (...) Com efeito, a experiência demonstra ser impossível criar um problema sociológico (problema de análise) onde não existe um problema real, gestado pela prática social. Pretende-se, com isso, ressaltar que, ao se formular um problema de estudo, faz-se necessário indicar as dimensões da realidade objeto da pesquisa para, a seguir, problematizá-la, relacionando-as com a teoria. (DAMASCENO, 2016)

Nesse sentido, faz-se necessário ao(à) jovem pesquisador(a) uma aproximação reflexiva com a “realidade do objeto da pesquisa”, para que, a partir daí, se processem os percursos investigativo: problematização, fundamentação teórica, procedimentos e métodos investigativos.

As experiências de jovens em espaços sociais são, sobretudo, experiências de formação social e política que não têm a intencionalidade da produção do conhecimento científico sistematizado, elaborado de acordo com os procedimentos de investigação acadêmicos, mas são tomadas de intencionalidades problematizadoras da realidade social, possíveis de aproximá-lo(a)s dos contextos sociais. Essas experiências não são determinantes para nos fazermos pesquisadore(a)s, mas as pensamos como uma das possibilidades de aproximação de jovens pesquisadore(a)s com a ação investigativa, uma vez que o(a)s familiariza com práticas nas quais as relações são objetos de reflexão. Outros caminhos e percursos formativos são possíveis, inclusive, aqueles trilhados nos espaços escolares e acadêmicos.

Essa formação sociopolítica que pode se processar em espaços diversos da vida dos sujeitos, inclusive nos espaços escolares, profissionais e acadêmicos, potencializa o despertar de uma perspectiva investigativa, na medida em que o(a)s jovens pesquisadore(a)s se fazem sujeitos políticos inserido(a)s em espaços de intervenção social e de possíveis campos de pesquisa. São experiências que anunciam possíveis campos de investigação, problematizam a realidade vivida, produzem questionamentos sociais, acionam (ou despertam) inquietações.

As experiências individuais ou identitárias podem se apresentar também como relevantes neste sentido, pois nas ciências humanas e sociais o(a) pesquisador(a) faz parte, inevitavelmente, do objeto da pesquisa. Por muitas vezes, o ponto de partida das pesquisas nas ciências humanas são justificados a partir das experiências de vida dos(as) jovens pesquisadore(a)s, de suas histórias de vida. Os estudos e pesquisas de gênero, étnicorraciais são exemplos de uma

política de pertencimento na pesquisa social. Isso não quer dizer que estamos defendendo a apropriação de temáticas e/ou objetos de pesquisa por determinados grupos identitários, mas que compreendemos o(a) pesquisador(a) como um sujeito social, histórico, implicado na ação investigativa. Quando tratamos da pertença a determinados grupos sociais, percebemos a presença de experiências individuais como justificativa recorrente à escolha dos objetos de pesquisa.

A ausência desses elementos formativos - da formação social e política na atuação coletiva e/ou da experiência individual identitária em sua história de vida - é percebida na dificuldade de muito(a)s jovens quando instigado(a)s a definir um objeto de pesquisa. A dificuldade, por parte de jovens pesquisadore(a)s, em encontrar respostas aos questionamentos “*o que quero pesquisar?*”, “*o que me inquieta?*”, sinaliza a fragilidade da formação acadêmica no que diz respeito ao despertar para o exercício da pesquisa e da problematização das questões sociais. Denuncia, não somente certa precariedade da formação inicial nos cursos de graduação, como também a ausência de uma atuação social reflexiva em seu processo formativo, dentro e fora dos espaços escolares e acadêmicos.

No tópico que segue, abordaremos questões referentes ao exercício de ações teórico-metodológicas, imprescindíveis à atividade de pesquisa acadêmica, a exemplo da formulação do plano ou projeto de pesquisa, trazendo uma dimensão mais pragmática sobre as principais etapas que compõem o plano da pesquisa. Abordaremos as seguintes questões e encaminhamentos: *o que pesquisar? Para quê pesquisar? Como pesquisar?* Questões que exigem apreensões de saberes e fazeres diversos, voltados às habilidades do(a) pesquisador(a), a serem apreendidas no percurso formativo.

4 DOS (DES)ENCONTROS COM O OBJETO ÀS DECISÕES ACERCA DOS REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

Em nossas práticas como docentes e pesquisadore(a)s, constatamos que, embora haja uma vasta produção neste campo, muito(a)s estudantes, com os quais convivemos e acompanhamos em seus percursos acadêmicos, especialmente durante a graduação, apresentam dificuldades em formular seu plano de pesquisa. Nesta ótica, pretendemos aqui, pautar alguns desafios, bem como possíveis encaminhamentos para sua superação, no que tange à formulação de elementos centrais constituintes do projeto de investigação. A etapa deste “caminhar” na apropriação do *modus operandi* da atividade de pesquisa é, geralmente desafiadora, em face da sua complexidade. Diferencia-se das demais atividades acadêmicas, especialmente, porque requer maior autonomia do estudante, desde a escolha do objeto de pesquisa, à busca pelo referencial, as opções metodológicas e, particularmente, a escrita autoral, baseada nas teorias tomadas como aporte. Além

disso, esta experiência conduz o(a)s estudantes ao confronto com seus limites e incertezas podendo gerar atitudes de resistência. Chizzotti (2010, p.12) aponta que o mergulho nos caminhos da investigação pode ser visto como sofrimento, na medida em

os esforços constantes de análise e síntese que a reflexão, a observação e a intuição provocam podem trazer um drama existencial, uma tomada de consciência dos limites, da fragilidade, da ignorância e da miséria do próprio saber e gerar no investigador, uma perplexidade aflitiva, uma inibição da vontade, uma paralisia da procura.

Entretanto, o ato de pesquisar e tudo que a ele se avizinha, pode ser perspectivado por sentimentos positivos, pois na ação investigativa, nos encontramos, ainda que tenhamos muitos desencontros com nossa dimensão mais genuína, a curiosidade, a capacidade de nos inquietar e questionar sobre a realidade. Igualmente, nos vemos com a capacidade de produzir respostas (ou outras perguntas) para nossas buscas. Assim, o caminhar no campo da pesquisa pode tornar-se um surpreender-se com a procura, um encantar-se com a responsabilidade de desvendar a natureza e a vida humana, bem com a decisão em “transformar a dúvida em crítica e desta em um problema a ser enfrentado e resolvido” (CHIZZOTTI, 2010, p.12)).

Um dos passos importantes para que a trajetória na realização de pesquisas se torne uma experiência prazerosa e tenha seus percalços reduzidos, é a qualidade do plano ou “projeto” de investigação, em face da dinamicidade e imprevisibilidade do próprio do campo das ciências humanas e sociais. Ele caracteriza, inclusive, a sistematicidade da pesquisa científica. Na pesquisa acadêmica, portanto,

Projetar é planejar. É pensar o futuro. É organizar o porvir. Na pesquisa científica, a projeção parte de reflexões sobre os saberes e os fazeres. Ao projetarmos: sistematizamos nossos interesses e curiosidades, via elaboração de questionamentos; elencamos nossas intencionalidades, nossos objetivos, nossas curiosidades; pontuamos sua relevância científica e social; elaboramos hipóteses (ou não); definimos procedimentos, instrumentos e estratégias metodológicas para alcançar essas pretensões. Na academia, a projeção é um exercício que se faz à luz de nossos referenciais teóricos, já que o saber científico é processual, contínuo, conectado com os saberes anteriormente produzidos e sistematizados acerca do objeto de nossas investigações (JOCA, 2016, p. 301).

5 PROJETANDO A PESQUISA: O QUÊ, PARA QUÊ E COMO PESQUISAR?

Na formulação do projeto de pesquisa, após a escolha do tema, uma das questões centrais e das mais desafiadoras, é a formulação do problema na forma de pergunta. Mas por que isto ocorre? Dentre as muitas razões, entendemos que uma

das justificativas pode está no fato de que as atitudes e habilidades necessárias à pesquisa, são pouco exploradas na formação do(a)s estudantes, ao longo das ações desenvolvidas nas disciplinas dos cursos universitários. A maior parte das atividades solicitadas destina-se à leitura, elaboração de resenhas, sínteses, fichamentos e reprodução de conteúdos dos textos indicados pelos professores, dentre os quais muitos entendem que a qualidade da formação está diretamente vinculada à quantidade de textos e de tarefas encaminhadas aos/às estudantes. A leitura e escrita autoral, reflexiva e crítica, assim como a atitude de indagação, de investigação parecem ser, paradoxalmente, pouco desenvolvidas na formação universitária. Apesar do reconhecimento de que tais atividades devem ser desenvolvidas desde a Escola Básica, a Universidade tem um papel determinante nesta formação crítica e criativa, pois ela é a principal responsável pela produção do conhecimento.

Na formulação das perguntas são recorrentes as indagações para as quais já se tem respostas. Mas isto não é o mais grave! Em muitos casos, não se quer saber, não há pergunta a ser respondida e já se tem todas as certezas e, portanto, o objetivo é “provar”, “mostrar”, “comprovar”, ou ainda, se quer solucionar todos os problemas. Parte-se da premissa de que os sujeitos do campo de pesquisa são desprovidos de saber e que o(a) pesquisador(a), iniciante tem todas as respostas e soluções. Esta assertividade, provavelmente, tem origem nas ciências aplicadas, esquecendo-se que, embora um dos objetivos da pesquisa seja solucionar problemas e melhorar a realidade, a proposição de melhorias ou de possíveis soluções só torna-se viável mediante conhecimento aproximado do campo onde se vai intervir. Especialmente na pesquisa social e educacional, o intento primordial é compreender a realidade para, desta forma, se chegar a possíveis indicações de caminhos para a melhoria da realidade investigada.

Nesse sentido, o entendimento de que é a dúvida, a busca por respostas que fundamenta a pesquisa científica, é uma das tarefas primeiras na formação do(a) pesquisador(a). O passo seguinte é a escolha da temática e do tema. E, embora seja algo mais geral, esta escolha não é tão fácil (às vezes chega a ser conflituosa) para alguns(mas) estudantes, pois é comum que tenham muitos interesses (ou nenhum interesse!), recorrendo, por vezes, à solicitação de orientação para uma definição.

No caso daquele(a)s que estão inserido(a)s em grupos de pesquisa, um dos caminhos é a opção pela temática sobre a qual já realiza estudos, sendo que, ao se configurar realmente como uma escolha do(a) estudante, o percurso se torna mais leve e prazeroso. No entanto, quando o encaminhamento é feito pelo(a) orientador(a), sem a devida entrega ao tema, por parte do(a) estudante(a), o caminhar pode se tornar tortuoso. Eis aí um dos primeiros dilemas com os quais se deparam àquele(a)s que querem ou precisam mergulhar na pesquisa científica. Como resolver ou amenizar tal dilema? Entendemos, a *priori*, que sem paixão pelo

tema será difícil o encantamento e o engajamento na atividade de investigar.

Em nossa caminhada, na orientação de graduando(a)s, temos considerado que a escolha do tema para estudo deve partir das seguintes perguntas: “o que mais me chamou atenção em meus estudos acadêmicos (nas disciplinas ou projetos de monitoria, pesquisa, extensão, etc.) até aqui?” No caso de estudantes que tem uma inserção profissional ou em movimentos sociais, “*que experiências ou situações me inquietam?*”

Após o encontro com o problema, deve-se formular e registrar todas as perguntas que emergirem no exercício de problematização do tema. O passo seguinte será eleger e distinguir perguntas centrais daquelas mais específicas. Vale destacar ainda que as perguntas se transformarão em objetivos e devem ser formuladas de modo que as possíveis respostas se ampliem para além do “sim” ou “não”. Perguntas como, por exemplo, “*Em que medida as mulheres sabem que são exploradas no trabalho?*” e “*Os professores desenvolvem uma metodologia lúdica?*”, devem ser evitadas. Boas perguntas devem ser passíveis de terem respostas mais abrangentes (mesmo que você não saiba quais serão elas), podendo ser iniciadas por “*Como...?*”, “*Por que...?*” “*Quais...*”.

Temos constatado que um exercício bastante promissor no auxílio do(a) estudante quanto à delimitação do tema, das perguntas ou problema de pesquisa é a escrita acerca de quando, como e onde se originaram as inquietações que configuram a motivação para o estudo. Tais origens podem estar em experiências de ordem pessoal, acadêmicas ou profissional.

É pertinente ressaltar que este início será tanto mais fácil quanto mais o(a) estudante tenha avançado em leituras sobre o tema, em face da apropriação do referencial teórico metodológico. Essa é uma condição para a realização exitosa de qualquer que seja a investigação. Assim, as leituras funcionam como uma lente que auxilia o olhar, o ver melhor em todo o percurso da pesquisa.

Formuladas as perguntas ou o problema de pesquisa, a etapa seguinte é a resposta à seguinte indagação: “*para que pesquisar?*”, a qual diz respeito à definição dos objetivos da investigação, configurando-se uma das etapas centrais do projeto de pesquisa, pois são eles que apontam a razão de ser da pesquisa, bem como sua originalidade (ou não), sua relevância (ou não) para o campo científico. Além disso, os objetivos apontam a direção da pesquisa, possibilitando nortear todos os seus demais elementos, dentre eles, a metodologia. Eles devem ser formulados a partir das perguntas elaboradas na problematização, dividindo-se em “objetivo geral” e “objetivos específicos”, estes últimos, os responsáveis pelo alcance do primeiro.

Sabendo o que se quer e quais as finalidades da nossa pesquisa, é tempo de tomar decisões acerca do “*como pesquisar*”. Esse momento é crucial e, ao mesmo tempo, muito exigente em termos de responsabilidade, pois se deve proceder às escolhas que darão corpo e dimensionarão a qualidade (ou ausência dela) da nossa

pesquisa. Nesta fase, além do domínio teórico-metodológico, deve-se lançar mão da criatividade, pois o campo de pesquisa é incerto, movediço e imprevisível. Embora haja sempre as previsões, em uma situação ou outra, tem-se que improvisar, criar, flexibilizar certos dados do projeto. As escolhas que pautarão a metodologia, além de outros aspectos, dizem respeito ao tipo de pesquisa (bibliográfica, de campo, exploratória, descritiva, estudo de caso etc.); aos procedimentos (entrevista, observação, grupo focal etc.); aos instrumentos de coleta de dados (roteiro de entrevista, diário de campo, questionário etc.); quais e quantos sujeitos participarão da coleta de dados. Outra escolha fundamental se refere à organização e análise dos dados - análise de conteúdo, análise de discurso, dentre outros. É imprescindível que todas as escolhas sejam fundamentadas e justificadas com base na produção forjada no campo.

Conforme mencionado anteriormente, a pergunta ou problema de pesquisa, os objetivos e a metodologia são etapas cruciais em qualquer projeto de investigação, porque sem tais delimitações não será possível proceder à realização da pesquisa. Outros elementos são essenciais, dentre eles o “referencial teórico”. Ele constitui-se de uma discussão, abordando os principais conceitos e debates já produzidos no campo de produção na qual sua temática se insere. Nesta construção textual, o proponente irá desenvolver um diálogo com sua questão central de pesquisa, demonstrando ao mesmo tempo, que ele parte de um campo de estudos já consolidado ou em construção, mas que sua pesquisa guarda especificidades, assegurando, desta forma, a originalidade e contribuição da pesquisa em pauta.

Outra pergunta a ser formulada é: “*Qual tempo disponho para realizar a pesquisa?*”. Essa se destina à especificação do cronograma de atividades que constituem todo o processo da pesquisa, incluindo, desde o aprimoramento do referencial teórico-metodológico, até a análise dos dados e construção do relatório da pesquisa.

Vale destacar finalmente que todos os elementos do projeto se interconectam, devendo ser assegurada a coerência e interdependência entre eles. Outro aspecto crucial, conforme aludido anteriormente, é que o processo de leitura/escrita e apropriação do *corpus* teórico que irá iluminar a pesquisa - desde o projeto até a análise dos dados - deverá atravessar toda a investigação, sendo ele o responsável por viabilizar que o tornar-se pesquisador(a) seja tecido no movimento incessante de dúvida-certeza-dúvida.

6 CONCLUSÃO

Neste texto, a *priori*, destacamos questões subjetivas implicadas nos percursos formativos de jovens graduando(a)s pesquisadore(a)s, como o pertencimento ao lugar social da pesquisa acadêmica e a identificação - ou o

encontro - com o objeto de pesquisa, com as temáticas e questões. Consideramos que na formação acadêmica, o exercício do questionamento, da reflexão, da curiosidade (da elaboração de perguntas no lugar das respostas prontas), da necessidade de despertar nos espaços do ensino, o(a) estudante para a pesquisa, é importante para que os mesmos se vejam como futuro(a)s pesquisadore(a)s sociais. É evidente que a aproximação do(a) estudante com o universo da pesquisa pode acontecer fora do espaço acadêmico. Essa afirmativa parte do reconhecimento das experiências formativas - política, sociais e profissionais – vividas em espaços não escolares e não acadêmicos, essenciais à formação de pesquisadore(a)s sociais.

A identificação (ou não) com um campo de pesquisa, ou seja, os (des) encontros com possíveis objetos de investigação nos parece uma problemática bastante presente em jovens (ou futuro(a)s) pesquisadore(a)s. Aqui, partimos do pressuposto de que o ato de pesquisar, o fazer-se pesquisador(a), envolve dimensões individuais e coletivas, sociais e históricas. Dessa maneira, as experiências, as singularidades, os percursos, as identidades (ou identificações) dos sujeitos tomam relevância, sejam aquelas referentes à formação profissional, seja aquelas que dizem respeito a uma dimensão pessoal. Daí ser comum, encontrarmos nas histórias de vida de pesquisadore(a)s, o “ponto de partida”, a “justificativa” para suas inquietações científicas.

Aqui, o(a) pesquisador(a) é visto(a) como um sujeito social, com implicações direta (ou indireta) com o objeto de estudo. Isso não implica transformar a pesquisa em uma ação autobiográfica, mas o exercício de pesquisar assumirá maiores significados, tomando todos os nossos sentidos, quanto mais estejamos implicados, no tema a ser pesquisado. Esta implicação irá requerer, entretanto, que estejamos cientes dela e nos cerquemos de todo o rigor teórico-metodológico, naquilo que é possível no contexto das ciências humanas e sociais.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. de Jesus P. de; LEHFELD, Neide Aparecida de Sousa. **Projeto de pesquisa**: Propostas metodológicas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Cap. 1, 2 e 3, pp7-16. (coleção memória e sociedade).

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

DAMASCENO. Maria Nobre. A pesquisa como atividade coletiva de formação e

produção de conhecimentos. In: **Pesquisa qualitativa**: formação e experiências / Maria Nobre Damasceno, Celecina de Maria Veras Sales, Nadja Rinelle Oliveira de Almeida (Orgs.). Curitiba: CRV, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** : em três artigos que se completam – 51. Ed. – São Paulo : Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época ; v. 22).

JOCA, Alexandre Martins. “Desaprender”, “Desinventar”, “Desconhecer”: percursos metodológicos em pesquisa com jovens. In: **Pesquisa qualitativa**: formação e experiências / Maria Nobre Damasceno, Celecina de Maria Veras Sales, Nadja Rinelle Oliveira de Almeida (Orgs.). Curitiba: CRV, 2016.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de Matos; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

SALES, Celecina de Maria Veras. A experiência de pesquisar e a formação de novos pesquisadores/as. In: **Pesquisa qualitativa**: formação e experiências / Maria Nobre Damasceno, Celecina de Maria Veras Sales, Nadja Rinelle Oliveira de Almeida (Orgs.). Curitiba: CRV, 2016.

A PESQUISA COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO E AVALIATIVO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Dorgival Gonçalves Fernandes

1 INTRODUÇÃO

Este texto, em forma de ensaio, consubstancia-se como um relato de experiência. O nosso objetivo é descrever e tecer considerações acerca de uma experiência desenvolvida com os alunos, na disciplina Filosofia da educação, no Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, utilizando-se a pesquisa e a elaboração de artigo como procedimentos metodológicos. Tal experiência constituiu-se como uma atividade de ensino e aprendizagem, logo, também, de avaliação tanto do processo de ensino (avaliação da docência) como do processo de aprendizagem contínua dos alunos.

A finalidade dessa experiência foi propiciar aos alunos a apreensão crítica de conhecimentos sobre determinados temas relacionados à filosofia da educação, vinculando-os a um determinado tema de estudo a ser escolhido por eles, visando à construção de um artigo científico.

No final dos anos 1970, o Brasil começava a viver o processo de abertura política a partir do enfraquecimento da ditadura militar. Com a abertura política, em diversas universidades brasileiras começou a ensejar um processo de crítica e de proposições quanto aos cursos de licenciatura desejando-se a reformulação dos cursos de formação de professores. Para tanto, inicialmente, diversos professores de licenciaturas articularam um movimento de discussão, análises e de construção de projetos de reformulação de tais cursos, a exemplo do Movimento Nacional de reformulação dos cursos de formação do educador e da Comissão Nacional dos cursos de formação do educador¹, que deram origem a atual “Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE”.

Este movimento, que colocou em discussão a formação docente, impulsionou diversas lutas em prol da democratização da educação e engendrou o campo de estudos sobre a formação docente no âmbito dos cursos de licenciatura e da pós-graduação, propiciando um elevado número de publicações de dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos e livros que discutem problemas educacionais e efetivam proposições para as suas resoluções. Do mesmo modo, temos a criação de grupos de estudos e diversos eventos acadêmicos, que também têm como objetivo tais discussões e proposições.

Paralelo a este movimento que, digamos, tem um caráter mais teórico-acadêmico, mas que também é político, temos as diversas lutas políticas travadas pelos coletivos de educadores, estudantes e outras categorias da sociedade civil nas esferas estatais que, muitas vezes, se convertem em conquistas materializadas em leis e em políticas públicas que fitam assegurar a democratização da educação. Todavia, se essas propiciaram a democratização do acesso à escola e à universidade de grande contingente de sujeitos, oriundos das camadas populares, infelizmente, o acesso não tem se constituído em democratização da aprendizagem dos saberes e habilidades escolares.

Neste sentido, nos parece cada vez mais ser comum nos depararmos, em sala de aula na universidade, com alunos que apresentam sérias dificuldades de leitura, principalmente, quanto à leitura acadêmica, que requer sistematicidade e criticidade, e de modo ainda mais efetivo no tocante à escrita. E qual tem sido a atitude da universidade enquanto instituição, para amenizar ou sanar este problema? A nosso ver, embora haja, por parte da universidade um discurso, na prática, não vemos atitudes concretas por parte da instituição como ocupação devida com este problema.

A lida com esse tipo de situação em sala de aula, na condição de docente, nos preocupa e inquieta bastante, e foi em consequência dessa situação, que propomos aos alunos da disciplina Filosofia da Educação, vivenciar a experiência de realizar uma pesquisa objetivando a construção de um artigo.

¹ Cf. CADERNOS CEDES, n.17, 1989.

2 A PESQUISA NA GRADUAÇÃO

Na universidade brasileira, comumente, a formação do pesquisador acontece na pós-graduação *stricto sensu* e muitas vezes, é desassociada da formação docente, do fazer docente, embora, a princípio, nos cursos de pós-graduação em Educação, seja a formação docente o objetivo anunciado. Por outro lado, encontra-se na legislação que orienta os cursos de licenciatura, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.936/96 – LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015) e, no caso em particular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006) a preconização da pesquisa na formação docente.

Nas Diretrizes para o Curso de Pedagogia, podemos encontrar diversas referências a respeito da necessidade da pesquisa no processo de formação do Pedagogo. Em seu Art. 3º, Parágrafo Único, lê-se: “Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: (...) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional”. Ainda mais, no seu Art. 5º, é afirmado que o egresso do curso de Pedagogia precisará estar apto para:

[...] IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras [...] XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas [...] XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Considerando as prescrições legais descritas acima, podemos afirmar que a pesquisa deve ser entendida como conteúdo programático efetivado, sendo uma prática desenvolvida na graduação, mas a questão é o modo como acontece essa prática. Em primeiro lugar, existem as disciplinas referentes à pesquisa, tais como Metodologia Científica, Métodos e Técnicas de Pesquisa e Pesquisa em Educação, mas estas geralmente, são ministradas numa perspectiva teórica e abstrata, que não produz aprendizagens significativas. Em pesquisa realizada por nós (FERNANDES, 2018), com docentes universitários, estes assinalaram não ter guardado lembranças positivas e nem terem desenvolvido aprendizagens significativas em relação aos conteúdos de tais disciplinas no curso da sua graduação.

Em segundo lugar destacamos a realização de pesquisas nos programas de Iniciação científica. Este tem sido um processo, deveras interessante, quanto à

formação de alunos pesquisadores nos cursos de graduação. Todavia, essa tem sido uma prática elitista e restrita, pois o número de alunos envolvidos com pesquisa na Iniciação Científica é bastante reduzido quando comparado à quantidade de alunos que não têm acesso a tal programa. Além disso, a pesquisa realizada nesses programas é de autoria do docente e por ele conduzida e, na maioria das vezes, o discente não tem possibilidade de desenvolver habilidade enquanto pesquisador e nem autonomia intelectual, pois as análises de dados e a escrita dos resultados são quase sempre realizadas pelo docente.

Assim, na literatura acerca da pesquisa na formação do professor-pesquisador, na perspectiva do professor reflexivo, a pesquisa é quase sempre assinalada como uma prática a ser desenvolvida pelo professor no seu exercício profissional, a partir dos problemas que enfrenta nas suas experiências em sala de aula. Todavia, pouco se refere à aprendizagem da prática da pesquisa desenvolvida pelo discente em formação inicial no curso de licenciatura. Neste caso, muitas vezes, ainda que o aluno se envolva com atividades de pesquisa, ao final, como asseveram Oliveri, Coutrim e Nunes (2010, p.309):

Mesmo que a legislação trate a formação docente para a pesquisa como algo importante, ainda há, por parte dos docentes em formação, um despreparo para o exercício dessa prática. Em muitos casos, tal dificuldade provém do desconhecimento sobre o tema e a definição concreta do que seja a pesquisa na escola e da dissociação entre a teoria e a prática para a geração do conhecimento.

Entendemos que a prática formativa para a pesquisa deva ser orientada pelo professor que dispõe de conhecimentos e experiência e pode colaborar com a aprendizagem do aluno sobre a realização da pesquisa. Contudo, para que essa prática se converta em aprendizagem e autonomia intelectual discente, é necessário que o aluno possa elaborar e conduzir a sua pesquisa.

Na maioria das vezes, quando os alunos da graduação participam de pesquisas, eles são conduzidos a ajudar o professor a produzir conhecimento para o docente, e não que o aluno, ao pesquisar, produza a sua aprendizagem, produza o seu conhecimento e a sua autonomia como aprendiz, como pesquisador, como intelectual.

Na experiência que vivenciamos, a intenção foi a de que o aluno, com a orientação do professor e do monitor da disciplina, construísse a sua pesquisa. Neste caso, invertemos a lógica comum. Ao invés do estudante servir de ajudante na pesquisa do professor, foi o professor, em parceria com o monitor, que desempenhou o papel de ajudante do aluno na construção da sua pesquisa.

3 A PRODUÇÃO DE PESQUISA E ELABORAÇÃO DE ARTIGO PELOS ESTUDANTES

O objetivo da elaboração de artigos acadêmicos é publicar resultados de pesquisas científicas, produzidas por especialistas de uma determinada área das ciências, visando divulgar para outros especialistas, conhecimentos novos, afirmação ou contestação de conhecimentos já divulgados. Nas palavras de Marconi e Lakatos (2017, p. 287), o artigo deve:

- a) Versar sobre um estudo pessoal, uma descoberta, ou dar um enfoque contrário ao já conhecido.
- b) Oferecer soluções para questões controversas.
- c) Levar ao conhecimento do público intelectual ou especializado no assunto ideias novas, para sondagem de opiniões ou atualização de informes.

Nesse sentido, o artigo, por destinar-se a especialistas, a sua produção deve constituir-se tarefa de mestres e doutores ou outros sujeitos possuidores de notório saber. O artigo é ainda o resultado de um trabalho “de revisão, quando analisa e discute informações já publicadas”, conforme assinalam Diehl e Tatim (2004, p. 129). Neste caso, a produção de artigo pode ser um instrumento de ensino e de aprendizagem para alunos de graduação, que ainda não possuem preparo e maturidade intelectual para produzirem conhecimentos inéditos.

Todavia, para que isso possa acontecer, é necessário que o docente da graduação alie à atividade de professor transmissor de conhecimentos, a atividade de professor orientador, compreendendo o processo de ensino e aprendizagem como um processo de pesquisa, que contribua para que o discente possa desenvolver a habilidade de compreensão, apreensão, crítica e sistematização de conhecimentos.

No trabalho com a disciplina Filosofia da Educação, em períodos anteriores e em diversas turmas, empreendemos atividades de produção de pesquisa bibliográfica e elaboração de artigos para os alunos, como atividade didática, visando a avaliação da aprendizagem. Todavia esta era apenas uma atividade avaliativa entre outras, tais como provas dissertativas e seminários. Nesses casos, como professores, não conseguimos perceber, por parte dos alunos, um nível de aprendizagem qualitativa e quantitativamente satisfatório, o que nos rendeu certa inquietação.

No caso dessa turma, em específico, o curso da disciplina foi pensado desde o início da sua programação e efetivação, visando tomar o exercício da produção e elaboração de artigo como o instrumento avaliativo. Em função desse propósito, foram realizadas a seleção de conteúdo e textos, as opções metodológicas de ensino e aprendizagem, bem como a decisão de trabalhar com a colaboração de

três monitores. Para André (2006), quando fala da importância da articulação entre o ensino e a pesquisa na formação de professores, coloca que os professores formadores insiram seus próprios temas e projetos de pesquisa e proponham novos temas para os estudantes, pois tal ação propicia aos alunos a discussão sobre pesquisa e a proposição de novos temas.

Seguindo esse caminho, elaboramos a proposta de trabalhar nas aulas com exposição de conteúdo, leitura e elaboração de ficha de leitura por parte dos alunos e discussão do tema da leitura a partir de dessas fichas, tendo como objetivo, a produção de uma pesquisa. Na preparação do plano de curso da disciplina Filosofia da Educação, detivemo-nos, de início, na análise da sua ementa, qual seja: Dimensões filosóficas da educação atual. Utilização dos métodos científicos na prática educativa. Relação entre política e educação. Educação e hegemonia. Tendências atuais da educação brasileira. Assim, optamos por trabalhar com um único tema que pudesse contemplar os temas postos pela ementa, de modo que o tema escolhido foi: Filosofia da educação, das ciências e a curiosidade nos processos de ensino e aprendizagem.

No primeiro dia de aula, a proposta de curso da disciplina foi apresentada aos alunos, que ficaram apreensivos e colocaram uma série de indagações e questões, posto que trabalhar em tal perspectiva, era uma novidade para eles, o que lhes gerava insegurança, tendo em vista que a carga de leitura e de escrita seria grande para eles. Para o docente esse trabalho também representava uma aumento considerável da sua carga de trabalho, e para amenizar tal carga, solicitamos da coordenação da monitoria do curso três monitores. Ao fim da apresentação mais detalhada do plano de curso, visando responder as suas indagações e questões e o fato de terem três monitores para os auxiliarem, resolveram aceita-lo, mas nos impressionou o fato de que oito alunos desistiram de cursar a disciplina. Assim, a disciplina foi cursada por um total de 31 alunos, de modo que cada monitor ficou responsável por acompanhar e tutorear um grupo de, em média, dez alunos.

Tendo em vista o objetivo geral da disciplina, o seu conteúdo programático, a metodologia de ensino a ser empregada, a construção de uma pesquisa bibliográfica e a elaboração de um artigo como elementos de avaliação da aprendizagem, escolhemos a bibliografia básica a ser trabalhada em sala de aula, que constou dos seguintes textos: “Uma nova era na curiosidade” (ASSMAN, 2004); “Interdisciplinaridade e pesquisa: explorando desejos e possibilidades de aprendizagens” (FERNANDES, 2010); “Ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996); “A produção do conhecimento na sociedade da informação: reflexões filosóficas sobre a pesquisa em educação” (LIMA, FARIA e TOSCHI, 2014); “A escola mata a curiosidade” (MORIN, 2006) E “O Valor Pedagógico da Curiosidade Científica dos Estudantes” (SILVA, *et al*, 2018).

Dessa forma, a leitura de cada um desses textos foi precedida de uma

aula expositiva e dialogada, em que eram expostas as principais questões e considerações sobre o tema abordado. Em seguida, em sala de aula ou em casa, os alunos iniciavam, individualmente, a produção da sua ficha de leitura, fazendo o registro de citações do texto e questões, dúvidas e comentários que a leitura havia lhe suscitado. Para a elaboração das fichas, colocamos para os alunos um esquema de pensamento: o que o/s autor/res dizem de importante sobre o tema do texto? (material de citação, com a indicação do número da página na qual se localiza a citação); o que eu, leitor, penso sobre o que o/s autor/es dizem? (no caso, dúvidas, questões e comentários). Os monitores estavam disponibilizados para ajudar na leitura e na confecção das fichas.

O docente e os monitores se reuniam uma vez a cada semana, em expediente fora do horário das aulas para discutir, antecipadamente, os textos que seriam utilizados em sala de aula, a partir da feitura da ficha de leitura de cada monitor, visando a sua capacitação para acompanhar e tutorear a leitura de texto e a elaboração de fichas por parte dos alunos. Os monitores também assistiam às aulas, e a partir das observações sobre as perguntas dos alunos, complementavam as exposições do professor e levantavam questões que pudessem melhorar a compreensão deles.

Além disso, os monitores foram orientados a desenvolver uma relação de proximidade e camaradagem com os alunos, a fim de poder escutá-los mais espontaneamente e servirem de elo entre professor e alunos, pois muitos alunos, por timidez, entre outros motivos, não desenvolvem uma participação ativa em sala de aula. Os monitores recebiam as fichas de leitura dos alunos, faziam uma primeira leitura avaliativa, compartilhavam com o professor que tirava dúvidas e orientava na segunda leitura avaliativa, devendo colocar na ficha de leitura de cada aluno as suas observações e sugestões de correção. Este mesmo esquema foi utilizado quando os alunos iniciaram a escrita do artigo.

Organizamo-nos de um modo que fosse possível trabalhar os textos da bibliografia básica e sobrar tempo para a discussão e elaboração do artigo. Assim, das 60 horas da disciplina, 40 horas foram dedicadas aos textos e 20 horas à elaboração do artigo. Cumprido o trabalho com os textos, iniciamos o trabalho de escrita do artigo. No primeiro momento, fizemos uma exposição, apresentando os conteúdos pertinentes à pesquisa e ao artigo e a sua operabilidade: a escolha do tema, a delimitação do problema/questão de estudo, o referencial teórico, os tipos de pesquisa, as metodologias e o como descrever os resultados de uma pesquisa. Assim, foi explanado sobre as partes do artigo: o que deve constar na introdução, no desenvolvimento e na conclusão do texto, bem como o modo de se elaborar as referências.

O tema a ser trabalhado havia sido definido a *priori* pelo professor, que seria a curiosidade no processo de ensino e de aprendizagem. A partir desse

tema, os alunos elaboraram o seu problema de estudo e, para tanto, não tiveram muita dificuldade. A dificuldade maior foi na escrita do artigo, especialmente, no sentido de fazer a relação entre o seu pensamento e o conteúdo já pensado, posto nos textos lidos. Neste sentido, o trabalho dos monitores foi acompanhar cada aluno, recebendo fragmentos de escrita e devolvendo observações, considerações e recomendações, previamente discutidas com o professor.

Durante as cinco semanas em que os alunos estiveram envolvidos com a escrita, tivemos três encontros em sala de aula para conversas, exposição e orientação, a partir dos problemas que os monitores observaram e os que os alunos explicitavam nesses encontros. Por fim, por problemas de saúde, uma aluna abandonou a disciplina e os 30 alunos conseguiram concluir o seu artigo. Nesses textos entregues ao professor, e por ele corrigidos, foi possível perceber que a dinâmica de elaboração de artigo foi apreendida pelos alunos, e que um número considerável deles, em vista do problema de estudo que escolheram, procuraram outros textos para confeccionarem seu artigo. Todavia o problema com a escrita permaneceu ainda muito forte.

4 CONCLUSÃO

A experiência desenvolvida exigiu uma carga de trabalho muito acentuada e, por isso, sem a contribuição dos monitores, teria sido impossível desenvolver o trabalho só com a presença do professor. Como resultado disso tudo, ficamos muito satisfeitos, ainda que a dificuldade de escrita, pelos alunos, não tenha sido, de todo, superada, mas o trabalho desenvolvido, nos ajudou a termos uma definição mais objetiva do problema.

Nesse momento, destacamos o quanto o processo de avaliação contínua e orientada pode ser útil, no sentido de amenizar as dificuldades em sala de aula, da escrita e de muitos outros problemas. Destacamos ainda o quanto a experiência preparou os alunos para desenvolver uma leitura objetiva dos textos teóricos, bem como construir uma aprendizagem significativa, a partir de processos de compreensão, apreensão, crítica e sistematização de conhecimentos, visando a produção de outros conhecimentos. No geral, a nossa avaliação é bastante positiva acerca dos resultados alcançados.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. (Org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas: Papyrus, 2006.

ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e Prazer de Aprender**: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília; Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2015.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. Interdisciplinaridade e Pesquisa: Explorando desejos e possibilidades de aprendizagens. In: Francisca Bezerra de Oliveira e Dorgival Gonçalves Fernandes (Orgs). **A Arte de Tecer no Diverso: Práticas e saberes interdisciplinares no ensino e na pesquisa**. Campina Grande: EDUFPG, 2010.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Práticas de pesquisa como experiência constituinte do sujeito acadêmico na formação e no trabalho docente universitário**. Relatório de pesquisa. Cajazeiras, PB: Unidade Acadêmica de Educação, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, 2018.

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

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FARIA, Juliana Guimarães; TOSCHI, Mirza Seabra. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: reflexões filosóficas sobre a pesquisa em educação, In: **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 373393, jan./jun. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MORAES, Ignez Navarro; NADER, Alexandre A. Gili. O Movimento Nacional de reformulação dos cursos de formação do educador: impasses e perspectivas. In: **CADERNOS CEDES**. São Paulo: Cortez; CEDES, 1989.

MORIN, Edgar. A ESCOLA MATA A CURIOSIDADE. Entrevista. In: **NOVA ESCOLA**. São Paulo, Edição 168, 01 de Outubro/ 2006.

OLIVERI, Andressa M. Rezende; COUTRIM, Rosa M. da Exaltação; NUNES, Celia Maria. Como se forma o professor pesquisador? Primeiras aproximações a partir de um estudo de caso. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 293311, jul./dez. 2010.

SILVA, Petronildo B. da; CAVALCANTE, Patrícia S.; MENEZES, Marília G.; FERREIRA, André G.; SOUZA, Francislê N. de. O Valor Pedagógico da Curiosidade Científica dos Estudantes. In: Revista **Química Nova na Escola**. São Paulo, Vol. 40, Nº 4, p. 241-248, NOVEMBRO 2018.

A PESQUISA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Dorgival Gonçalves Fernandes
João Paulo da Silva Barbosa
Willyan Ramon de Souza Pacheco

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte do trabalho de pesquisa, desenvolvido no âmbito da Unidade Acadêmica, do Centro de Formação de Professores – UFCG, concluído em dezembro de 2018, situada no campo de estudos sobre a formação de professores e trabalho docente, refletindo sobre a formação e do trabalho do docente universitário, a partir das suas experiências com a pesquisa. O estudo foi desenvolvido a partir da seguinte questão: Como as práticas de pesquisa, vivenciadas pelos docentes universitários no seu processo de formação e no desenvolvimento do seu trabalho, têm sido efetivadas como experiência constituinte do sujeito docente da Educação Superior?

A partir desse questionamento, elaboramos os seguintes objetivos para a pesquisa: Compreender como a prática da pesquisa tem sido convertida em experiência formativa do docente universitário vinculado ao curso de Pedagogia,

do Centro de Formação de Professores/UFCG; Identificar o percurso de práticas de pesquisas desenvolvido por tais professores, ao longo da sua formação docente; Conhecer os sentidos que estes atribuem à prática de pesquisa pelos professores do referido curso; Entender as possíveis articulações que esses professores têm elaborado entre a prática de pesquisa, a sua formação docente e as suas práticas na docência.

Tendo em vista a questão de estudo e os objetivos da pesquisa, a coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, a partir de um roteiro de questões, com 15 docentes mestres e doutores do Curso de Pedagogia do referido Centro. A pesquisa foi desenvolvida tomando-se como categoria teórica-metodológica central, a noção de experiência, na acepção de Michel Foucault (1985; 2010). Para esse pensador, a noção de experiência foi tomada enquanto objeto de estudo, como forma histórica de subjetivação (CASTRO, 2009), ou seja, como experiência de si, constituinte do sujeito, atrelando-a metodologicamente à ideia de foco de experiências. Assim, não nos interessou como preocupação principal, a aprendizagem do fazer pesquisa em seus aspectos teóricos e metodológicos, mas os modos como a prática da pesquisa produz reflexões, elaborações e reelaborações sobre si mesmo no sujeito que faz pesquisa, nos campos pessoal e profissional, enquanto sujeito acadêmico, que tem por função o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Desse modo, problematizamos como as práticas de pesquisa, enquanto experiência, produzem transformações no sujeito acadêmico, buscando navegar nos mares agitados dos saberes e das singularidades do ser, pensar, sentir, fazer e transformar-se. Entendemos a prática de pesquisa como prática formativa, autoformativa e transformadora do sujeito docente no âmbito da vida universitária e uma prática também pedagógica, ou seja, como o exercício de uma pedagogia, tomando-se por pedagogia, de acordo com Larrosa (1994, p. 37), “uma operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas”.

2 A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA NA ACEPÇÃO FOUCAULTIANA

Problematizar as configurações constituintes do sujeito docente-pesquisador na universidade e as condições de possibilidade da prática de pesquisa como uma experiência de si, utilizando as ferramentas de análise propostas por Michel Foucault nos remete, de maneira mais detida, à dimensão dos modos de subjetivação. De acordo com Aquino (2014, p. 96):

Foucault toma não as *instituições*, as *teorias* ou a *ideologia* como objetos privilegiados de análise, mas as práticas e suas racionalidades de uso, compreendendo-as como vetores de encadeamento das regras que condicionam aquilo que pensamos, dizemos e fazemos. Seu problema [...] teria sido sempre

apenas um: as relações imanentes entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência. A *experiência*, para ele, será o ponto exato de fusão dos efeitos de jurisdição e veridicção carreados nas e pelas práticas, redundando na oferta de um arco de subjetivação àqueles que a ela se submetem.

A noção de experiência em Foucault nos parece se configurar em duas perspectivas correlacionadas. Na primeira, o filósofo se refere ao pensamento do sujeito sobre si, uma prática de si, uma cultura de si, um trabalho do sujeito sobre si mesmo que teria como consequência a transformação de si, nesse caso, digamos que há uma acepção teórica. Na segunda, a experiência seria caracterizada como processo metodológico adotado pelo filósofo, ou seja, a experiência como “focos de experiência”, “matrizes de experiência”. Diz-nos Foucault (2010, p. 4):

[...] o que procurei fazer foi uma história do pensamento. E por “pensamento” queria dizer uma análise do que se poderia chamar de foco de experiência, nos quais se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis.

Em Foucault, segundo Castro (2009, p. 408) o sujeito foi pensado “não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição”. Assim, em relação aos modos de tal constituição, Foucault pensou a questão da ética, do si, analisando as práticas de si, a partir dos modos de subjetivação, remetendo-se às noções de cuidado de si e governo de si, nas quais se insere a relação de si para consigo, em que são operacionalizadas as práticas de si como elementos constituintes do sujeito nos seus modos de subjetivação. Para Foucault (1985, p. 69):

O objetivo dessas práticas de si, através das diferenças que elas apresentam, pode ser caracterizado pelo princípio do bem geral da conversão a si. A fórmula tem um princípio platônico, mas recobre, na maior parte do tempo, significações sensivelmente diferentes. Ela deve ser compreendida, primeiramente, como uma modificação da atividade; não é que se necessite interromper qualquer outra forma de ocupação para consagrar-se inteira e exclusivamente a si, mas, nas atividades que é preciso ter, convém manter em mente que o fim principal a ser proposto para si próprio deve ser buscado no próprio sujeito, na relação de si para consigo.

É nessa relação de si para consigo que cada sujeito situado, histórica e coletivamente, vai operando as práticas de si, constituindo-se em suas singularidades e desenvolvendo experiências de si. A experiência de si “é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se

descreve, se julga, se narra [...]. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas” (LARROSA, 1994, p. 43). Nessas práticas, podemos situar as práticas de pesquisa enquanto prática de pensar a si e de narrar sobre si quanto às suas relações com a pesquisa.

3 PRÁTICAS DE PESQUISA COMO EXPERIÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DE SI: O DISCURSO ACADÊMICO

A busca por compreender como as práticas de pesquisa se convertem numa experiência e funcionam como uma pedagogia que forma e transforma pessoas, produzindo experiência que transforma o ser do sujeito que com ela se envolve, suscita-nos dois apontamentos iniciais importantes. O primeiro diz respeito ao modo como se pode definir o que seja pesquisa e os objetivos postos a essa prática; o segundo diz respeito à trajetória do processo de envolvimento do sujeito com essa prática e seus efeitos na sua constituição.

Quanto ao primeiro apontamento, numa breve incursão pelos conceitos que exprimem o que é pesquisa, nos manuais de metodologia de pesquisa, percebemos o quanto esse conceito aparece arraigado numa perspectiva positivista que se inibe de pensar os desdobramentos formativos no sujeito que aprende e realiza pesquisa. É como se a produção de conhecimento e o ato mesmo de conhecer se iniciasse e se encerrasse em si mesmo, sem que isto afetasse de algum modo o pesquisador.

Sobre o segundo apontamento, apostamos nas condições de possibilidade de superação da neutralidade da relação do sujeito que pesquisa e a pesquisa, assinalando e problematizando a trajetória do sujeito com os modos de envolvimento com a pesquisa e os seus desdobramentos, em termos de aprendizagem e apreensões no processo constitutivo do sujeito professor-pesquisador. A descrição e análises dos dados empreendidas são organizadas a partir dos discursos dos entrevistados, considerando as singularidades desses sujeitos, o início e a continuidade dos seus processos formativos, as suas noções de pesquisa construídas e mobilizadas e as suas práticas de pesquisa na condição de profissional docente universitário.

Quanto aos encontros iniciais com a pesquisa, três questões o demarcam. A primeira diz respeito aos modos como se deram tais encontros. A segunda se refere ao fato de que vários professores não tinham consciência desse encontro, pois lhes faltava alguma noção do que seria pesquisa. A terceira é referente às disciplinas que tratam de pesquisa no curso de graduação.

Desse modo, entre os 15 professores/as entrevistados/as, nos deparamos com diferentes modos de encontro com a pesquisa, que se agrupam em diferentes categorias. No primeiro grupo estão os professores que tiveram seus primeiros contatos com a pesquisa nos movimentos sociais, antes de ingressarem no curso

superior, a exemplo do Professor Oscar², que assinalou:

Quando eu penso na origem do meu envolvimento com a pesquisa, eu relaciono muito mais com a minha atuação nos movimentos sociais.

No segundo agrupamento, encontramos os professores que tiveram seus primeiros encontros com a pesquisa no curso de graduação, quando se engajaram em projetos de pesquisa ou de extensão desenvolvidos por professores do curso, como é o caso da Professora Antônia:

Meu contato inicial com a pesquisa se deu na graduação, mas não foi formal. Depois sim, eu me envolvi com projetos de pesquisa formalmente. Logo no primeiro momento, eu me senti muito próxima dessa realidade da pesquisa, embora eu não soubesse de imediato o que era pesquisa. A pesquisa aparece a partir dos meus registros como bolsista da extensão. Então, a princípio, tudo partiu da minha curiosidade. Eu sou observadora, detalhista e curiosa por aprender. E acredito até hoje que essas são características/pré-requisitos básicos de pesquisador, aliado ao desejo de aprender, conhecer, entender. Enfim, ter vontade de saber mais sobre algo ou alguém.

Há apenas um caso em que o sujeito teve seu primeiro encontro com a pesquisa no seu curso de graduação, no âmbito de uma disciplina, não estando essa pesquisa vinculada a um projeto de pesquisa desenvolvido pelo professor, como relata a Professora Virgínia:

Eu iniciei na pesquisa com um trabalho que era de Educação Especial, até usava-se essa nomenclatura, isso na graduação. Então nós íamos em busca de duas mães que tinham crianças com necessidade educativa especial. Nós tínhamos feito uma disciplina muito bem feita com a professora X, tínhamos a fundamentação teórica e tínhamos essa ida a campo para conhecer esse universo, e isso foi na metade do Curso de Pedagogia. Foi um trabalho de disciplina acompanhado pela professora e entregue a ela e que para mim foi se constituindo no entrar no universo de pesquisa.

Ainda neste agrupamento, temos os casos da professora Patrícia e do Professor Hipólito, que se encontraram com a pesquisa no curso da graduação, participando de projeto de pesquisa desenvolvido pelo professor, mas esta materialidade foi idealizada antes de ingressar na graduação. A professora Patrícia nos disse o seguinte:

Quando eu entrei na universidade, já tinha ideia de que queria ser professora, então pesquisei

1 Criamos nomes fictícios para identificar os professores entrevistados.

tudo o que o professor precisava fazer e tudo o que eu precisava fazer para ser professor, aí em uma das atividades estava a pesquisa. Eu fui na reitoria para saber se dentro da universidade, o que era que tinha de incentivo à pesquisa, se tinha programa de iniciação científica, que eu tinha lido e que era esse o caminho. Aí quando eu fui na reitoria atrás de um professor, me avisaram que ia chegar uma professora doutora, da França. No dia que ela chegou eu estava lá atrás dela, falei com ela, aí ela aceitou. Foi a primeira pesquisa que eu fiz, foi com ela.

Como vemos, a professora Patrícia se encontrou com a pesquisa por iniciativa própria e na juventude e o Professor Hipólito por influência dos pais e da religião, ainda na infância, mas é preciso asseverar a singularidade pessoal influenciando esses encontros, como destaca o Professor Hipólito:

Quando a gente é criança os pais sempre perguntam: “O que você quer ser quando crescer?” Eu dizia que queria ser inventor. Eu fui crescendo e sempre tive grande curiosidade pelo conhecimento, eu pegava aqueles Almanques Abril e ficava folheando os dados sobre países, planetas, demografias, questões urbanas, história e ficava imaginando como seria o mundo e como o mundo poderia ser, na minha mente infantil. Meu pai é professor da UEPB e minha mãe é professora da UFCG, então eu cresci com um ambiente de muitos livros, eles valorizavam isso e eu gostava de explorar a biblioteca deles, qualquer livro, de religioso a científico, eu explorava. Lembro-me subindo na estante, bem pequeno, me pendurando, quase caindo, para pegar os livros, ver se tinha imagem e qual era o conteúdo. Eles valorizavam e estimulavam a gente à leitura. Isso me levou a ler textos relacionados ao comportamento humano, psicologia, ainda no ensino médio. Então acabei optando por psicologia. No segundo ano de psicologia soube que existia o PIBIC, me interessei e entrei em contato com a professora que estudava representações sociais e me envolvi com a pesquisa, PIBIC, fui bolsista três anos.

Como podemos observar, esses relatos são de situações que se assentam em dois elementos importantes: a curiosidade pessoal e a possibilidade acadêmica e pessoal. Porém, se a curiosidade é uma característica comum aos professores entrevistados, as possibilidades, não. Neste sentido, há casos de professores que afirmaram só ter conseguido contato com a pesquisa após a graduação, mas o reconhecimento desse encontro, muitas vezes, está relacionado à percepção do professor sobre o que seja pesquisa. Há casos em que o sujeito se encontrou com a pesquisa na condição de profissional graduado, outros, no Curso de Especialização, e outros apenas quando chegaram ao Curso de Mestrado.

Outro elemento relevante sobre essa situação é o fato de que a pesquisa, por muito tempo, esteve atrelada à pós-graduação *stricto sensu*, e a história desta no campo da educação brasileira é recente, iniciando-se com o mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1966 (RAMALHO, 2005).

Então é preciso considerar o tempo histórico no qual muitos professores cursaram a graduação e a especialização, e o modo como se dá a política de expansão da pós-graduação nas universidades brasileiras e nos *campi* universitários do interior.

Messes termos, a professora Julia relata que nos Cursos de Graduação e de Especialização não teve a possibilidade de desenvolver nenhuma prática de pesquisa, o que só veio a acontecer no exercício profissional como docente do Ensino Superior:

Quando eu fiz a graduação, não existiam disciplinas referentes à pesquisa, porque a gente não tinha a inserção do aluno na pesquisa. O curso não exigia trabalho de investigação, estudo de campo, a gente não tinha oportunidade de fazer pesquisa, como hoje temos. Eu não participei de nenhuma pesquisa com a professora de pesquisa ou grupo de pesquisa enquanto aluna. Eu fiz especialização antes de entrar na universidade. Eu terminei a graduação e fui fazer especialização, em 1988, e mesmo na especialização não fiz um trabalho de pesquisa propriamente dito do ponto de vista de entrevista, de estudo de campo. Eu fiz pesquisa de levantamento bibliográfico, materiais teóricos, estudos de livros, e a partir daí ia fazendo análise. Eu me envolvi com pesquisa quando entrei na universidade como professora.

Nessa lógica, a professora Joana teve o seu primeiro encontro com a pesquisa no Curso de Especialização, embora não tenha sido nas disciplinas do curso, mas produção da monografia. Segundo seu relato, isso se deveu a sua professora orientadora:

A minha primeira experiência com pesquisa foi na Especialização. Para mim foi uma coisa assim, perfeita, porque na época que eu fiz graduação não tinha esse incentivo à pesquisa, não tinha nenhum programa como a gente vê hoje em todas as graduações. Fui fazer especialização em 1999 e esta, para mim, eu acho que foi como um mestrado para muita gente. Porque foi, não as disciplinas, mas a orientação do trabalho monográfico. A orientação do trabalho monográfico foi assim, para mim, perfeita. Porque eu não tinha nada até então, foi o meu primeiro contato! No encontro com a orientadora foi quando eu conheci a Teoria das Representações Sociais, aí eu me encantei pela teoria e me encantei com a pesquisa (Professora Joana).

Entre os entrevistados, três professores afirmaram ter tido o seu primeiro encontro com a pesquisa no Curso de Mestrado. Todavia, essa afirmação nos parece problemática devido ao relato de experiência anterior com a pesquisa. Assim, é preciso considerar os seus conceitos sobre o que seja pesquisa, como destaca o Professor Fausto:

Quando eu fiz o curso, no início da década de 80, a não tinha estímulo para fazer pesquisa e

nem trabalho de conclusão de curso, era mais estudos teóricos e aplicação daquilo ali numa prática dentro do curso. Em 1990 passei a ensinar no ensino médio e em 94 eu já trabalhava como professor substituto na universidade, eu senti a necessidade de aperfeiçoar meus estudos direcionados à área educacional, e fui fazer especialização, em Belo Horizonte, mas também não tinha trabalho de conclusão de curso. Nesse intervalo eu fiz alguns trabalhos de pesquisa com a professora X e o professor Y, eu trabalhava numa clínica psiquiátrica e eles tinham um trabalho da universidade nessa clínica. Não era bem um trabalho de pesquisa, mas já era um trabalho de escrita, a gente começou a escrever artigos juntos a partir da experiência dessa clínica, era mais relato de experiência, ainda não tinha aquela coisa assim da pesquisa concretizada e bem definida para a gente. Mas aí em 2001 quando eu fiz o mestrado, foi concretamente a primeira pesquisa que eu fiz e foi na área educacional. (Professor Fausto).

Quase todos os professores entrevistados tiveram em seus cursos de graduação, disciplinas relacionadas à pesquisa: Metodologia Científica, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Pesquisa em Educação. Apenas um professor que cursou Letras, afirmou não ter cursado nenhuma dessas disciplinas. De modo geral, o curso de tais disciplinas, na compreensão dos entrevistados, foi negativo ou insignificante como contato com a pesquisa e, por isso, não guardaram lembranças ou aprendizagens qualitativas significantes. O Professor Pedro e a Professora Joana relataram o seguinte:

Durante essas disciplinas a gente não tinha muito contato mesmo com a prática da pesquisa, eram muito mais elementos teóricos de fundamentação, de como elaborar um projeto de pesquisa, mas não com o tempo de desenvolver o projeto. (Professor Pedro)

Na graduação teve Metodologia Científica, mas era só descritiva. Na realidade eu não aprendi nada em Metodologia Científica, não me deu ideia nenhuma do que seria pesquisa ou para que aquilo servisse. (Professora Joana)

É importante salientar também as percepções dos sujeitos que cursaram essas disciplinas, enquanto participavam de projetos de pesquisas. As assinalações são importantes por conta do teor das críticas que alguns desses sujeitos elaboram em função da sua atualidade, de seu teorismo abstrato, como também do enquadramento dessas disciplinas no tempo curricular do curso de graduação, como relata a Professora Patrícia:

No meio do curso tinha uma disciplina de Metodologia científica, mas que não era voltada para você fazer pesquisa. Era voltada para as questões teóricas e umas questões teóricas que até para a época já estavam ultrapassadas, que eu sabia por que eu tinha lido para

poder fazer as minhas pesquisas, eu tinha lido as questões metodológicas. Então para mim a disciplina de metodologia científica foi terrível. (Professora Patrícia)

A diversidade de experiências narradas aqui, nos alerta e suscita reflexões sobre o modo como tratamos na atualidade, a pesquisa e a instrumentalização discente para a pesquisa, nas suas diferentes perspectivas e modelos, no curso de graduação e de especialização. A maneira como os entrevistados vivenciaram a pesquisa, ou a não vivência, em tais cursos, incide de modo importante na continuidade do processo formativo na pós-graduação *stricto sensu*. Assim, no discurso dos docentes entrevistados acerca do seu processo formativo na pós-graduação *stricto sensu*, os professores se referiram às consequências dos modos como vivenciaram a pesquisa no curso de graduação e, em alguns casos, no curso de especialização.

A primeira questão apontada pelos docentes se refere à perspectiva de dar continuidade ao processo formativo no sentido acadêmico, até mesmo para quem teve uma experiência substancial com a pesquisa em espaços não acadêmicos. Este é o caso do Professor Oscar:

Sem ter tido essa formação inicial da pesquisa, com a dimensão acadêmica, havia a impossibilidade de ver uma perspectiva de fazer um mestrado, de fazer um doutorado, aquilo para mim, dentro do meu contexto de vida era muito longe da minha graduação. Eu podia ter me interessado por isso, eu podia ter deixado de trabalhar para fazer isso, mas aquilo não fazia parte, até então, de um projeto de vida meu. Eu acompanhava o meu amigo nas pesquisas dele, e mesmo ele tendo me convidado muito tempo antes para eu fazer seleção de mestrado e tal, ele dizia: “Não, tem tudo a ver, porque tu não faz e tal?”. Eu não me sentia pertencendo a isso, eu achava que era para pessoas muito inteligentes e eu não tinha essa inteligência toda para ir, aí, é coisa de pertencimento, eu não tinha essa formação da academia.

Para aqueles que não tiveram um contato substancial com a pesquisa antes do curso de Mestrado, são ressaltadas as dificuldades vivenciadas no ingresso e no desenvolvimento desse curso. Sobre esta situação, a Professora Ângela relatou:

Quando eu fui percorrer o meu caminho acadêmico, já no mestrado, eu sentia muita falta de não ter experiência investigativa desde antes. O mestrado foi muito rico e foi muito difícil. Como eu não tive a experiência anterior, para mim no início era muito sofrido. Se eu tivesse iniciado na graduação, eu já estaria acostumada e tinha ganhado tempo no meu mestrado porque já estaria adaptada a essa vida só de estudos, mas como não foi possível, eu tive que desenvolver essa atividade na marra durante o mestrado.

No discurso da Professora Dulce, percebemos três dimensões dessa dificuldade: a perspectiva, o acesso e o desenvolvimento do curso de Mestrado. Para quem chega no curso de Mestrado com poucos traços da cultura acadêmica e sem vivência com a pesquisa, a dificuldade é maior. Mas a curiosidade, a vontade de aprender e de saber é bastante relevante, como também é relevante, para o bem ou para o mal, a função da orientação acadêmica.

O que me fez ir para o mestrado foi ser professora substituta. Eu nunca tinha pensado nem na possibilidade, de jeito nenhum, de fazer mestrado. Eu tinha terminado a graduação, comecei a trabalhar num projeto de Educação de Jovens e Adultos e depois apareceu uma seleção para professor substituto numa universidade. Nessa universidade o incentivo à pesquisa acontece desde o primeiro período e aí eu escutava muito falar sobre a pesquisa. Fiquei durante quatro anos e meio e nesse percurso eu me integrei às discussões acadêmicas, então foi suscitado em mim o desejo de cursar mestrado, eu fui motivada pelos professores da universidade a tentar mestrado e eu tive muita dificuldade, só fui aprovada na terceira seleção. Quando eu cheguei no mestrado, impacto! A palavra que mais caracteriza a minha iniciação na pesquisa foi o impacto. Eu não tinha vivência de pesquisa, eu não tinha conhecimento do que é a pesquisa e até para elaborar o projeto de pesquisa eu tive muita dificuldade. Quando eu apresentei o texto para a qualificação, com 30 páginas, a orientadora reprovou o texto por completo, e disse: “Como é que você, com um ano de mestrado, escreve isso?”. Eu saí chorando da sala e na minha cabeça, naquele momento eu desisti do mestrado. E aí, a grande experiência transformadora foi a banca de qualificação, pois os professores foram de página por página, parágrafo por parágrafo me mostrando o que é que eu tinha que fazer. O meu texto efetivamente estava ruim, mas eles me deram o caminho que eu teria que percorrer e se colocaram à disposição para me orientar e foram me ajudando em orientação de pesquisa. Eles me deram o caminho metodológico que eu deveria percorrer.

O caso daqueles/as que vão para o Mestrado após vivenciarem práticas de pesquisa, sob a orientação de professores pesquisadores, ainda que enfrentem dificuldades, mas sua situação é bastante diferenciada dos que não vivenciaram esse tipo de experiência. Vejamos alguns casos de sujeitos que foram para o Mestrado, levando da graduação e/ou especialização, a vivência de práticas de pesquisa bem conduzidas. Este é caso do Professor Hipólito:

Terminei a graduação em 2006 e em 2007 eu já estava no mestrado, e no final de 2009 eu já tinha passado na seleção para o doutorado, isso me fez acelerar um pouco a defesa da dissertação, e terminei o doutorado em 2013. A dificuldade foi pela mudança, porque tive que sair da cidade em que morava para morar em outro estado. Como eu queria muito, acabei arriscando, mas logo depois eu consegui uma bolsa, e esta me deu uma tranquilidade. O contato com o orientador não foi tão positivo quanto no PIBIC porque ele ocupava outras

posições e cargo e chegou depois a ser reitor, aí a gente se via muito pouco, não tinha retorno dos textos, das correções, então se eu não tivesse tido a experiência de PIBIC teria sido mais traumatizante, mas aí como eu já estava com uma certa desenvoltura, eu consegui concluir, apesar das limitações momentâneas do orientador.

No relato do professor, destacamos duas questões pertinentes entre os que chegaram no Mestrado com experiências efetivas de pesquisa. A primeira é a possibilidade de análise crítica da estrutura em si do curso, posto que as dificuldades em relação a estudar e ao desenvolvimento da pesquisa não se colocam de modo principal. Neste caso, aparece a questão da autonomia do pesquisador, que carrega em si experiências prévias. Essa autonomia lhe favorece a superação dos problemas que surgem, como foi o caso do professor Hipólito, ao contornar a dificuldade com a ausência do orientador.

Neste sentido, os professores Hermes e Patrícia assinalaram críticas a aspectos organizativos e acadêmicos do curso de Mestrado, e como foi salutar a sua experiência com pesquisa para superar esses aspectos e outros problemas de caráter pessoal. O professor destacou as disputas internas e intrigas entre os professores do Mestrado como motivos para que os estudantes não desfrutassem de um ambiente de estudos salutar para a realização das suas pesquisas e a falta de sintonia entre a orientação, a disciplina de pesquisa e os seminários temáticos. A professora Patrícia relatou o seguinte:

O mestrado foi um pouco difuso, assim, você cursa disciplinas que não tem nada a ver com o que você está pesquisando. Dizer que uma disciplina do mestrado serviu para a minha dissertação, não serviu nenhuma! Assim, do ponto de vista da produção mesmo do conhecimento, e da pesquisa acadêmica, não ajudou muito. Eu fiz o mestrado trabalhando, e trabalhava muito, então quando faltavam três meses para terminar o prazo, a minha orientadora disse para eu pedir prorrogação, porque só faltam três meses. Aí eu disse: Não, eu vou terminar nos três meses. Porque eu já tinha a minha vida toda estudando o mesmo assunto, e com três meses eu escrevi a dissertação, mas porque era uma coisa que eu já tinha boa experiência.

Ao examinarmos esses relatos, percebemos o quanto o acesso às práticas de pesquisa antes do Mestrado consubstanciam um processo importante para o prosseguimento da formação no nível de Mestrado e depois, Doutorado. Mas do Mestrado para o Doutorado, parece-nos que as vivências e aprendizagens que constituíram os sujeitos, demarcam certo nivelamento na ida para o curso de Doutorado e na sua realização: todos os entrevistados doutores afirmaram carregar positivamente a experiência de práticas de pesquisas adquirida no Mestrado, ou seja, carregavam consigo os traços da cultura acadêmica e certos

saberes sobre o para que fazer pesquisa e o como fazê-la. Essa cultura e esses saberes funcionam como condição de possibilidade para que esses sujeitos, na condição de doutorandos/as, exerçam a sua autonomia acadêmica e desenvolvam atitudes que se assentam na perspicácia, ousadia e criatividade, e principalmente, na responsabilidade quanto à ética, à técnica e ao senso crítico, necessária à ciência e à arte de fazer pesquisa. O professor Oscar destaca que:

Logo que eu saio do mestrado, entro no doutorado, com o projeto para discutir novamente as questões de sexualidade na escola, aí eu passo na seleção, mas vou para o MEC, passo um ano no MEC como consultor, quando eu volto me sinto saturado, enquanto pesquisador, de discutir aquele tema, aquilo não me encantava mais, aí eu volto para a orientadora e digo: olhe, eu não quero fazer mais esse projeto que eu fui aprovado, eu quero fazer outra coisa. Aí deu uma reviravolta no doutorado, eu fui estudar no doutorado as mesmas temáticas numa outra perspectiva, que era a dos jovens, e num locus que não era a escola, num outro espaço que não era a educação formal, mas era a educação entre pares. Aí eu entro por outra discussão e vou ter que me alimentar novamente, me retroalimentar de outro campo, que para o pesquisador é fantástico isso, não é?

O relato do professor nos faz pensar nas atitudes referentes à aprendizagem sobre pesquisa, que vai além do aprender tecnicamente a fazer pesquisa, convertendo-se numa experiência formativa, no que se refere ao processo de produção de conhecimento e da sua validade para o sujeito pesquisador, no âmbito acadêmico e pessoal. Neste caso, embora a situação descrita se refira ao Doutorado, essa aprendizagem como experiência que transforma o sujeito enquanto pesquisador, pode ser forjada desde a graduação, ou antes, em instituições não acadêmicas.

4 CONCLUSÃO

Concluimos este trabalho olhando para o grande volume de dados que guarda uma rica e expressiva contribuição dos sujeitos entrevistados para o nosso objeto de estudo, e considerando o tamanho e especificidade de um artigo, muitos dados e análises não puderam compô-lo. O conjunto das entrevistas consubstancia uma gama diversa de pensamentos e sentimentos, raciocínios e dizeres sobre a aprendizagem da pesquisa como experiência e sobre a aprendizagem da docência a partir da pesquisa.

Quanto aos achados da pesquisa, podemos constatar que as práticas de pesquisa dos sujeitos estudados se convertem sim, em experiências constitutivas de si, seja enquanto alunos da graduação, seja enquanto professor, que na vigência do curso de Mestrado e Doutorado, assume também a condição de aluno. Assim,

ao tempo que exerce influência formativa no sujeito que ensina e no próprio ato de ensinar, essas práticas de pesquisa vão sendo influenciadas pelas práticas da docência, forjando a relação pesquisa-docência nos moldes de uma simbiose, de atravessamentos que afeta um lado e o outro lado da relação.

Neste sentido, a questão que inspirou a pesquisa, formulando-se como problema de estudo, foi satisfatoriamente, no nosso entender, respondida. Entendemos que os objetivos postos à pesquisa foram cumpridos, e a questão que se abre para nós, ao fecharmos esse trabalho, é pensarmos como a materialidade das práticas de pesquisa convertidas em experiência transformadora do sujeito que a pratica, configurada nas individualidades, pode ser convertida em trabalho de grupo, produzindo-se uma política de pesquisa para departamentos e unidades acadêmicas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. O pensamento como desordem: repercussões do legado foucaultiano. **Pro-Posições**. Campinas, V.25, N. 2 (74), p. 83-101, maio/ago. 2014.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3**: o cuidado de si. Tradução de Maria T. da C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **O Governo de Si e dos Outros**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O SUJEITO DA EDUCAÇÃO**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 3 ed. rev e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

RAMALHO, Betânia Leite. 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 183-185, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a13v11n31.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2018.

A ESCRITA DO MEMORIAL NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR

Natal Lânia Roque Fernandes

Heloisa Beatriz Cordeiro Moreira

Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

1 INTRODUÇÃO

A proposição deste texto é analisar a experiência vivenciada com a segunda turma, Semestre 2018.2, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, com escrita do gênero memorial de formação pelos mestrandos. A experiência ancora-se em alguns aspectos singulares do curso: a não exigência da apresentação do projeto de pesquisa, como pré-requisito para a seleção dos candidatos, sendo este elaborado no primeiro semestre do curso; e a existência, no currículo da disciplina “Seminário de pesquisa”, cujas atividades incluem a escrita de um memorial, em que os mestrandos narram suas trajetórias de formação e de trabalho, pontuando nesse processo, o interesse por determinado tema/problema de pesquisa que deseja investigar e sua implicação com o mesmo. O memorial, portanto, ocupa um papel central na disciplina e no curso, haja vista ser através dele, que se inicia a relação do orientando com o orientador e, conseqüentemente, a elaboração do projeto de pesquisa.

A referida disciplina tem como objetivos: repertorizar os mestrandos de pesquisas/produtos já implementados, bem como subsidiar as (os) possíveis

orientadoras (es) com informações sobre as futuras pesquisas desses mestrandos, a partir da análise dos pretensos objetos de pesquisas escolhidos por eles³. Como uma das ações para alcançar o segundo objetivo da disciplina, foi solicitada aos mestrandos a escrita de memorial formativo, em que os sujeitos iriam narrar sobre seus processos formativos pessoal e profissional, incluindo o objeto de estudo escolhido e sua implicação no ensino da Educação Profissional e Tecnológica.

Diante da proposição, os 24 mestrandos aventuraram-se na escrita das histórias de vida deles, buscando em suas memórias as respostas para as questões postas para a turma: Como você se tornou o profissional que você é? Quais processos formativos você experienciou? Quais as intenções de projeto investigativo que você quer desenvolver durante seu mestrado?

Após a escrita do memorial, o momento seguinte foi de socialização das histórias de vida de cada um. Posteriormente, os memoriais foram revisados por seus autores, reescritos, dando continuidade aos relatos. Durante o processo de escrita e reescrita, surgiu a proposta de publicação dos memoriais, objetivando, não apenas valorizar as histórias e o empenho de cada um em mergulhar no tempo e escrever sua história, mas também corroborar a ideia que “enquanto sujeito histórico, o indivíduo escreve sua história não apenas pelo viés de sua existência singular, mas também sobre sua existência social, como membro de uma comunidade com modelos biográficos padronizados”.

Nesse sentido, a presente análise foi realizada com amostra de 17 sujeitos que participaram de todas as etapas da escrita dos memoriais, constituídas pela escrita do memorial, socialização, reescritas e publicação. O tratamento das informações contidas nas narrativas foi realizado com base no método de análise de entrevistas narrativas proposto por Bertaux (2010). A partir de uma adaptação da análise proposta pelo autor, a leitura e interpretação dos memoriais foi constituída por dois momentos: o primeiro, caracterizado pela reconstituição dos fatos e o segundo, pela interpretação dos acontecimentos.

No momento de reconstituição dos fatos, após a transcrição das narrativas, buscamos “reencontrar a estrutura diacrônica da história reconstituída”, conforme propõe Bertaux (2010). Para tanto, compreendemos o percurso biográfico, identificando o tempo e a forma como os sujeitos experienciaram os acontecimentos; compreendemos o que os sujeitos relataram de suas histórias e interpretamos o que eles queriam dizer no momento de relatar sua história no memorial, buscando entender os sentidos dado pelos narrados aos acontecimentos.

O momento de interpretação da história foi caracterizado pela análise compreensiva, que tem como recurso metodológico a imaginação e o rigor. Nesse caso, construímos uma representação das relações e processos que compuseram

1 A escrita do memorial é o primeiro momento em que os futuros professores orientadores têm conhecimento da intenção de pesquisa dos mestrandos visto que o PROFEPT, por ser um Mestrado em rede com ampla concorrência, não inclui a apresentação do projeto de pesquisa como pré-requisito para a seleção dos candidatos.

o enredo, identificamos os fatos marcantes e colocando-os em *status* de indícios da história situada. A análise revelou algumas marcas deixadas pelos narradores, no que se refere a quem são os sujeitos narradores, quais influências recebidas em seus processos formativos, quais as formas de enfrentamento diante dos acontecimentos.

O estudo realizado insere-se no campo epistemológico das pesquisas com história de vida, sendo realizada, neste estudo, a partir do método (auto)biográfico que compõe esse campo de pesquisa.

2 AS PESQUISAS NO CAMPO DA HISTÓRIA DE VIDA E O MEMORIAL DE FORMAÇÃO

No início do século XX, a existência de movimentos de intelectuais críticos, questionadores ao modelo quantitativo e experimental das ciências sociais e humanas, herdado das ciências exatas, fez emergir um estatuto epistemológico qualitativo cujo método aproximou essas ciências à realidade social, e valorizou as experiências ou ponto de vista dos sujeitos sociais. A partir desses movimentos, foram concebidas as primeiras pesquisas com história de vida, utilizando-se como dispositivos para coleta de informações, relatos orais e escritos, materiais pessoais e autobiografias.

Neste contexto, o pensador alemão, defensor da epistemologia hermenêutica, Wilhelm Dilthey (1910), introduz a abordagem biográfica nas Ciências Humanas, considerando-a como uma hermenêutica da experiência e compreensão da vida. Dilthey é considerado por alguns estudiosos, como um dos responsáveis por lançar as bases epistemológicas da abordagem biográfica (PINEAU & LE GRAND, 2012). Segundo Delory-Momberger (2008, p.57), “a autobiografia faz uso de um sistema de interpretação e de inteligibilidade que Dilthey toma como modelo da compreensão nas ciências do homem”.

Neste novo modelo de compreensão nas ciências humanas, passa-se a valorizar a vida dos indivíduos envolvidos nos problemas sociais, a considerar as significações subjetivas que eles denotavam nas suas atividades sociais. Para Pineau e Le Grand (2012, p.63), longe de se reduzir a um método, a história de vida “vem questionar as diferentes ciências humanas num sentido epistemológico, ou seja, em seu próprio fundamento”. Sobre a evolução das pesquisas com história de vida Pineau (2006, p.338) comenta:

Tendo entrado de ‘contrabando’ no campo das ciências humanas e da formação no início dos anos de 1980, as histórias de vida estão hoje na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção onde se entrecruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido.

O crescente uso de histórias de vida em formação fez surgir várias correntes e uma diversidade de denominações de abordagens, tais como biografias, (auto) biografias, relatos e narrativa de vida. A diversidade não está presente apenas nas denominações de abordagens como também nos dispositivos utilizados nas pesquisas biográficas, que podem ser: relatos orais e escritos, diários, memoriais, cartas, entrevistas narrativas, fotografias, ateliês biográficos, ou seja, tais pesquisas utilizam diferentes *modos de narração* (Souza, 2006) para acessar e apreender as experiências formativas dos sujeitos.

De forma específica, no Brasil, a história de memoriais antecede a história das histórias de vida em formação, por ser uma tradição que remonta à criação da universidade brasileira, conforme análise de Passeggi (2008). No estudo efetuado sobre a história dos memoriais, a pesquisadora caracterizou alguns períodos de evolução do uso de memoriais, que se situam entre os anos 1930 aos 2000. De 1930 a 1970, período de institucionalização, em que aconteceu o uso de memoriais pelas universidades como dispositivos de avaliação para o provimento de cargo de professor catedrático; nos anos de 1980, período de expansão, quando as universidades passaram a exigir o memorial de forma sistemática, tanto em concurso para professor como para ascensão funcional; no período de diversificação, na década de 1990, quando o uso de memoriais é intensificado e introduzido nos cursos de formação inicial e continuada de professor.

No entanto, como ressalta a autora, à época, observa-se a ausência de investigações sistemáticas sobre o uso como método de pesquisa e prática de formação. E o período de fundação, no início dos anos 2000, quando os memoriais tornam-se objeto de pesquisa, integrando-se ao movimento de pesquisa (auto) biográfica. Neste período, surgem as primeiras publicações no campo da Sociologia, da Educação e da Linguística aplicada e, assim, constituem-se como fonte biográfica de estudos realizados por diferentes grupos de pesquisa no Brasil.

Em alguns estudos, os memoriais são considerados potenciais dispositivos em diferentes vertentes das pesquisas (auto)biográficas, a saber: como escrita de si, ato performativo e autopoético, enquanto fenômeno social e antropológico; como método e fonte de investigação; como dispositivo de formação e procedimento de intervenção e de acompanhamento. (PASSEGGI; BARBOSA, 2008). Na história de memoriais, observam-se diferentes usos e denominações utilizadas pela academia em referências a este dispositivo. Passeggi (2008) adota o termo memorial autobiográfico para designar o conjunto das diferentes denominações existentes e, tomando como parâmetro o tipo da demanda acadêmica e das situações do processo de escrita, distingue dois tipos de memoriais: o memorial acadêmico, relativo à narrativa de vida profissional escrita por professores e pesquisadores para fins avaliativo; e o memorial formação, referente aos memoriais escritos em diferentes processos formativos com acompanhamento de um mediador.

Na análise de memoriais escritos para fim avaliativo, Passegi (2008), constatou a existência de duas tendências no narrador da história: a resistência contra a exigência institucional de escrita do memorial como instrumento avaliativo e o “fascínio exercido pela escrita de si” [...](PASSEGI, 2008, p.105), a que ela denomina de sedução autobiográfica.

Neste sentido, pode-se dizer que a escrita de memoriais como narrativas profissionais repousa entre dois processos: o legal ou prescrito, por estar vinculado a uma instituição ou espaços formativos; e o subjetivo, pois quem escreve, escreve a si, as suas histórias sob seu olhar experiencial, singular, caracterizando-se como processo autopoético no qual o sujeito, ao narrar a si, se reconstrói e se faz presente no mundo para si e para o outro.

3 A EXPERIÊNCIA DE NARRAR A SI: AS MARCAS DOS NARRADORES

A escrita de um memorial de formação é feita a partir da narrativa de vida do sujeito narrador. No percurso da escrita, a vida vai se revelando, tomando forma, como uma colcha de retalhos formada por diferentes tecidos e linhas. Na tessitura do memorial, os diferentes fios são tecidos a partir das histórias que emergem da memória do autor/ator da narrativa, consideradas experiências importantes para constituição do narrador.

Desse modo, mesmo que a escrita do memorial seja uma exigência institucional, quem escreve não deixa de imprimir a sua marca. Conforme Walter Benjamin (1994, p. 205), a narrativa é uma forma artesanal de comunicação e não transmite o “puro em si” da coisa narrada. “Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. As marcas deixadas pelos mestrados em seus memoriais foram muitas, e o modo de narração de cada um deixou pistas que nos levaram a conhecer quem são os alunos que procuram o PROFEPT: Quais foram seus processos formativos? Quais experiências foram importantes em suas formações, quais suas perspectivas para o mestrado?

Nesse sentido, o primeiro olhar analítico lançado sobre os memoriais, nos permitiu observar indícios que nos levaram a traçar um perfil dos alunos da segunda turma do PROFEPT. O grupo foi formado por 10 mulheres e 07 homens que, à época da escrita do memorial, meados do ano de 2018, a faixa etária dos sujeitos variava de 24 a 55 anos. Em relação à formação profissional, o grupo tem formação em cursos diferentes, tais como: Pedagogia, Educação Física, Geografia, Direito, Economia doméstica, Biblioteconomia, Filosofia, Hotelaria, Turismo, Engenharia de produção, História, Psicologia, Ciências Sociais, Serviço Social e Secretariado Executivo. A diversidade de formação acadêmica dos mestrados do PROFEPT é justificada pelo Mestrado ter caráter multidisciplinar, favorecendo a participação

de sujeitos das diversas áreas de conhecimento.

Ao escrever sobre seus processos formativos, os mestrandos deixaram emergir de suas memórias as influências de vários outros sujeitos em sua vida, tais como professores, família, amigos, cônjuges, teóricos, como pode-se observar nos depoimentos seguintes.

O início da minha formação acadêmica trouxe uma nova realidade de amigos e diferentes tipos de professores. A figura marcante desse período foi o professor (...), um senhor de aproximadamente sessenta anos, estimulado e entusiasmado. (Luciana)

Pertenço a uma família simples, sou filha de dois trabalhadores... ambos foram fundamentais na minha formação humana e ética, bem como no processo de escolarização, de acordo com as possibilidades, não medindo esforços, sempre incentivaram e lutaram para oferecer uma educação de qualidade a mim e ao meu irmão. (Erika Barbosa)

Recordo de ter lido o volume de 5 do Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia”, Deleuze e Guattari, e À sombra das maiorias silenciosas, Baudrillard. (Pedro Bruno)

Os vários sujeitos recordados emergiram das memórias afetivas dos mestrandos, como amores filiais, como companheiros, como protetores ou como mentores que, em determinado tempo e espaço, atravessaram ou atravessam a vida dos sujeitos narradores. Confirmando, assim, que “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda” (DOMINICÉ, 2010, p.87).

Dessa forma, o processo de formação profissional dos mestrandos caracterizou-se também pela superação de conflitos pessoais imbricados no cotidiano, permeado de eventos como decisões assertivas de cursar um mestrado, imprevistos de caráter social e financeiro (desemprego), problemas de saúde, perdas de entes queridos, acidentes automobilísticos e mudanças de local/cidade de moradia. Dentre estas circunstâncias, havia também a difícil conciliação entre trabalho e continuidade dos estudos acadêmicos.

Dentre os eventos emergidos da memória, observa-se momentos de tomadas de decisões que mudaram o percurso de vida, transformando valores, sentimentos e carreira profissional. São momentos denominados por Josso (2010), como Momento-charneira, caracterizado por uma reorientação na maneira de se comportar e de pensar atividades, articuladas com situações de conflitos de diferentes âmbitos. Os depoimentos seguintes são representativos desses momentos:

Como era destro, tive que me adaptar, e, recomeçar a minha vida aos vinte e três anos, fazendo tudo com o braço esquerdo e lutando para conseguir nova inserção no mercado de

trabalho. (Temilson Costa).

...Eu precisava deixar a família e os amigos da minha cidade natal para seguir minha carreira...Então, com 22 anos de idade, um pouco insegura, assumi o desafio e iniciei uma nova fase de minha vida. (Edilene Araújo)

Mas eu estava cansada. Cansada de estar imersa num fazer sem criticidade, por isso, em 2007, decidi matricular-me no curso de Especialização ... (Érika Fabiola)

Como se pode observar, os desafios enfrentados serviram também de propulsão para o prosseguimento da decisão de ascender profissionalmente. O desejo de cursar o Mestrado PROFEPT, a adequação dos estudos à atuação profissional, a vontade de contribuir com a educação, o aperfeiçoamento da carreira docente e a avaliação crítica constante das condições contextuais do processo formativo, propiciaram solo fértil no decurso da vida profissional em andamento.

Nesse sentido, o processo da escrita de si desempenhou-se, adicionado por efervescência de sentimentos ambíguos como libertação e resistência, para expor as mais íntimas e remotas memórias factuais de cada mestrando. As ideias iniciais sobre a escrita de si amontoaram-se em expressões como “invasão de intimidade”, “autoconhecimento”, “reflexões”, dentre outras, como demonstra as falas seguintes que representam esses sentimentos.

...ideia que a priori trouxe consigo algum receio de exposição excessiva ou invasão de intimidade e que ao longo deste trabalho, mostrou-se bastante profícua, considerando que algumas vezes é preciso revisitar-se, encontrar a si mesmo. (Marcos Lopes).

...descrever minhas memórias formativas tornou-se um processo enriquecedor e de autoconhecimento. Percebi que tudo faz sentido, nenhuma experiência foi em vão. No fim, o mais difícil foi parar de escrever. (Pedro Bruno).

O caminho traçado e narrado neste memorial suscitou-me lembranças e reflexões, ora de questionamentos das escolhas feitas na minha trajetória, não só acadêmica e profissional, mas também pessoal. (Cleide Helena).

Observa-se na escrita dos sujeitos a existência de duas tendências de sentimentos durante o ato de narrar a vida. Um sentimento de receio pela possível exposição da vida privada, como também, pela falta de experiência de escrever sobre si; e um sentimento de “fascínio, exercido pela escrita de si”, como verificado por Passeggi (2008).

4 CONCLUSÃO

Como o objetivo de relatar a experiência formativa de pesquisadores, e baseado em elaboração de memoriais de mestrandos em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, este estudo identificou alguns fatores cruciais no processo de formação desses mestrandos do PROFEPT: 1. Influências formativas (professores, familiares, cônjuges, teóricos); 2. Conflitos e acontecimentos (escolha da graduação, desemprego após a graduação, mudanças de cidade/ família /trabalho, doenças, decisão entre trabalho e estudo, conciliar trabalho e estudo, perda de familiar, acidente, casamento); 3. Momento Charneira (ser professor, fazer concurso, retomar à atividade de pesquisa, decidir pela carreira, concurso IF, trabalhar após acidente); e 4. O Curso PROFEPT (desejo pela pós-graduação, adequação à realidade profissional, sonho, ideal, superação de desafio, possibilidade de contribuir com a educação, aperfeiçoar a carreira docente).

Dessa forma, os registros realizados pelos mestrandos em seus memoriais foram significativos e abundantes, de modo que a narração de cada um deixou indícios que levou os leitores/docentes a conhecerem os mestrandos do PROFEPT, no período quando foi realizada a experiência analisada. Assim, os caminhos trilhados pelos mestrandos narradores levaram-lhes a escolha pelo curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, por diferentes meios. Cada um investiu parte de sua vida para a aprovação nesse curso de pós-graduação. Para alguns, a escolha pelo mestrado, se fez pelos instrumentos avaliativos adotados pelo programa PROFEPT, por ser mais adequado à realidade profissional deles; para outros, pelo desejo, pelo sonho ou ideal de cursar uma pós-graduação, como também representou a superação de desafios e aperfeiçoamento da carreira docente.

Nesse sentido, foram percebidas influências profissionais e pessoais que consolidaram no êxito no engajamento da formação continuada num curso de pós-graduação *stricto sensu*. Para além da compressão dos sujeitos narradores, a condução dos orientandos aos seus orientadores tornou-se mais coerente e ajustada aos perfis profissionais e de linhas de pesquisa disponíveis no programa. Essa tratativa constituiu-se por apreciação e discussão tanto entre os docentes do programa, como entre docentes e discentes.

Após a atividade de escrita do memorial ter sido avaliada pelas docentes da disciplina, houve uma decisão coletiva de transformar esses memoriais em uma publicação no formato de livro impresso e também *e-book*, publicado em maio de 2019. A obra é intitulada *Narrativas de si: memórias de sujeitos em processos formativos*, pela Pod Editora.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: magia, técnica, arte e política. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal,RN:EDUFRN;São Paulo: Paulus,2010.

DELORY-MOBERGER, Christine. **Biografia e educação**. Trad. Maria da Conceição Passegi, João G. da Silva Neto, Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

JOSSO, Marrie C. **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação**. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDURFN; São Paulo: Paulus, 2010. P. 59-80.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana M. Nobre (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGI, Maria da Conceição. **Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica**. In: PASSEGI, Maria da Conceição; Elizeu Clementino de Souza (org.). Formação, território e saberes. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo:Paulus,2008.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>. Acesso em jul. 2019.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos E. Galvão e Maria da Conceição Passegi. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida e formação. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 25, n. 11, p. 2239, jan./abr. 2006. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em jul. 2019

A PESQUISA COM AS CATEGORIAS TRABALHO E EDUCAÇÃO NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Eliomar Araújo de Sousa

Geysse Gadelha Rocha

Iana Jessica Ximenes Paiva

1 INTRODUÇÃO

A formação do pedagogo não pode ser vista como algo separado do contexto social, político, econômico e cultural que o cerca, ou seja, a Pedagogia e seu campo maior, a educação, fazem parte de uma totalidade social e precisam ser pensadas em conexão com os outros complexos sociais.

Mediante esse pressuposto, apresentamos neste artigo, a importância da pesquisa com as categorias trabalho e educação na graduação em Pedagogia, porque, ao compreender o trabalho em seu sentido ontológico e sua relação com a educação, o pedagogo consegue ter uma visão mais abrangente e crítica do mundo no qual está inserido.

Nesse sentido, o trabalho apresenta uma breve exposição acerca do papel do trabalho na transformação do homem em ser social e sua relação com o

complexo social da educação. Quando mencionamos a palavra trabalho, estamos nos referindo à atividade de transformação da natureza realizada pelo homem, e que lhe proporcionou uma mudança em sua estrutura biológica e, posteriormente, cognitiva, pois com a mudança no modo como o homem produzia sua existência houve uma gradual transformação em sua estrutura física e psíquica.

Em sua obra *O papel do trabalho na transformação do macaco em Homem*, Engels (2002), relata que em sua obra Karl Marx, especialmente nos “Manuscritos Econômicos Filosóficos” e o livro I, de “O Capital”, nos dá elementos para entendermos o fundamento ontológico do trabalho, mas devido a divergências dentro do movimento operário, essa lente de análise na obra de Marx foi deixada de lado durante muito tempo, tendo sido retomada pelas pesquisas do filósofo húngaro, Georg Lukács, em sua obra *Para uma Ontologia do ser social* (2012).

Essa exposição é feita ainda sob a forma de considerações preliminares, visto que estamos iniciando nossos estudos na Ontologia marxiana, mas embora iniciantes, entendemos de fundamental importância realizar essa exposição.

1.1 METODOLOGIA

A metodologia aplicada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica e os debates realizados junto aos grupos de estudos Gramsci e a formação do educador e Grupo de estudos de lutas universitárias trabalho e educação - GELUTE. Temos como base teórica para nossas análises, os pressupostos da filosofia marxiana, numa concepção dialética da história. Para a realização deste trabalho, contamos com as pesquisas de autores de relevância na temática proposta: Karl Marx (2008; 2016), Friedrich Engels (2002), Lukács (2012), José Paulo Netto e Marcelo Braz (2007), nas discussões acerca das categorias trabalho e educação.

1.2 DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho faz parte das pesquisas e discussões realizadas nos grupos de estudos Gramsci e a formação do educador e Grupo de estudos lutas universitárias, trabalho e educação (GELUTE), que tem como base a teoria marxiana. Dessas, retiramos o estudo da categoria trabalho, à luz da Ontologia marxiana, compreendendo este trabalho como o fundamento do mundo dos homens, pois para Marx (2010), é através da transformação da natureza que o homem diferenciou-se dos outros animais.

Pretendemos explicar as transformações que aconteceram na estrutura biológica dos homens até chegar aos dias atuais. Além disso, essa pesquisa é apenas um pequeno ensaio, pois a partir do sentido ontológico do trabalho temos espaço para novas pesquisas que proporciona nos aprofundarmos cada vez mais na teoria marxiana.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho, na sua função ontológica, é a categoria fundante da existência humana, da forma que a conhecemos hoje. Esse trabalho passou por um processo histórico, que através dele surgem os outros complexos sociais, como a educação, o Estado e o Direito.

Quando falamos sobre o trabalho estamos querendo refletir acerca da sua função ontológica para chegarmos até a transformação da humanidade em ser social. É preciso lembrar que “antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, o processo em que o ser humano, com a sua própria ação impulsiona, regula, e controla o intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2016, p. 211).

Para isso, faz-se necessário entender que o homem é resultado de um processo histórico, da transformação da matéria não viva em matéria viva e, em seguida, o ser social. Em outras palavras, estamos trazendo à tona as esferas ontológicas que são respectivamente a inorgânica, orgânica e o ser social, uma é interdependente da outra (Lukács, 2013). O trabalho humano se distingue das atividades realizadas pelos outros animais.

No ciclo de vida de alguns pássaros, de alguns pássaros, de alguns roedores e de certas colônias de insetos (estas, alias, podem apresentar complexa organização gregária). Tais atividades, contudo, processam-se no interior de circuitos estritamente naturais: realizam-se no marco de uma herança determinada geneticamente (o joão-de-barro nasce “programado” para construir sua casa, as abelhas nascem “programadas” para construir colmeias e recolher pólen etc (NETTO, BRAZ, 2007, p. 30).

Para os seres humanos, o trabalho é posto de forma diferente, pois ao mesmo tempo em que o homem realiza essa transformação na natureza para conseguir sobreviver, ele também passa por modificações, ou seja, o trabalho consegue fazer com que os homens transformem a natureza, e a si mesmo:

O trabalho implica mais que a relação sociedade/natureza: implica uma interação no marco da própria sociedade, afetando os seus sujeitos e a sua organização. O trabalho, através do qual o sujeito transforma a natureza (e, na medida em que é uma transformação que se realiza materialmente, trata-se de uma transformação prática), transforma também o seu sujeito: foi através do trabalho que, de grupos de primatas, surgiram os primeiros grupos humanos – numa espécie de salto que fez emergir um novo tipo de ser, distinto do ser natural (orgânico e inorgânico); o ser social (NETTO, BRAZ, 2007, p. 34).

Nesse momento, precisamos fazer a reflexão de que os seres humanos são um tipo diferente de animal, que se diferencia por sua capacidade de pensar, de forma que consigam fazer a projeção dos fins do seu trabalho. Quando a espécie humana consegue fazer uma ação e ter a consciência disso, além de transformar a natureza, consegue prever os fins por meio da teleologia, criando uma ruptura:

Importante é destacar que sua atividade parte de uma finalidade que é antecipada idealmente, é sublinhar que sua atividade tem como ponto de partida uma intencionalidade prévia – mais exatamente é importante ressaltar que o trabalho é uma atividade projetada, teleologicamente direcionada, ou seja: conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito (NETTO, BRAZ, 2007, p. 32).

Aqui precisamos realizar um destaque quanto ao processo de trabalho que possibilitou ao homem modificar toda sua estrutura biológica, oportunizando o surgimento da consciência. Engels (2002) expõe detalhadamente esse processo de evolução que permitiu ao gênero humano o surgimento da consciência:

Há muitas centenas de milhares de anos, numa época, ainda não estabelecida em definitivo, daquele período do desenvolvimento da Terra que os geólogos denominam terciário, provavelmente em fins desse período,(1) vivia em algum lugar da zona tropical — talvez em um extenso continente hoje desaparecido nas profundezas do Oceano Índico — uma raça de macacos antropomorfos extraordinariamente desenvolvida. Darwin nos deu uma descrição aproximada desses nossos antepassados. Eram totalmente cobertos de pelo, tinham barba, orelhas pontiagudas, viviam nas árvores e formavam manadas (ENGELS, 2002, p. 1).

Engels mostra para nós a figura do macaco pré-histórico e indica como ele foi se desenvolvendo e dando origem ao homem com certas características muito semelhantes a ele, corpo coberto de pelos para a proteção térmica, dentadura robusta e mandíbula preponderante para a caça e destriçar a carne crua dos animais. Todo o processo que o homem realizou ao modificar a natureza (Trabalho) transformou seu próprio corpo. Por exemplo, com a descoberta do fogo, o processo de digestão não demandou muito esforço do corpo humano do que quando ele precisava digerir carne crua. Com a inclusão de novos instrumentos de trabalho que ajudavam o homem na caça fez com que seus dentes e mandíbula, com o passar das gerações fossem recuando, dando mais espaço na caixa craniana para o desenvolvimento do cérebro. Por isso, a Ontologia do ser social advoga que a consciência é posterior ao trabalho:

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do

macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano — que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. E à medida em que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos. Da mesma maneira que o desenvolvimento gradual da linguagem está necessariamente acompanhado do correspondente aperfeiçoamento do órgão do ouvido, assim também o desenvolvimento geral do cérebro está ligado ao aperfeiçoamento de todos os Órgãos dos sentidos. A vista da águia tem um alcance muito maior que a do homem, mas o olho humano percebe nas coisas muitos mais detalhes que o olho da águia. O cão tem um olfato muito mais fino que o do homem, mas não pode captar nem a centésima parte dos odores que servem ao homem como sinais para distinguir coisas diversas. E o sentido do tato, que o macaco possui a duras penas na forma mais tosca e primitiva, foi-se desenvolvendo unicamente O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento. Quando o homem se separa definitivamente do macaco esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em grau diverso e em diferentes sentidos entre os diferentes povos e as diferentes épocas, interrompido mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas avançando em seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade. Foi necessário, seguramente, que transcorressem centenas de milhares de anos — que na história da Terra têm uma importância menor que um segundo na vida de um homem — antes que a sociedade humana surgisse daquelas manadas de macacos que trepavam pelas árvores. Mas, afinal, surgiu. E que voltamos a encontrar como sinal distintivo entre a manada de macacos e a sociedade humana? Outra vez, o trabalho. (ENGELS, 2002, p. 3).

Na trilha do pensamento de Marx e Engels, Lukács (2013), ao apresentar o complexo do trabalho, afirma que o ser social é resultado de um salto ontológico, ou seja, na natureza temos três esferas ontológicas, a matéria inorgânica, a orgânica e a terceira que é a social, que um dia já foi matéria inorgânica. Assim, estamos querendo especificar a transformação que a espécie humana passou para chegar até a forma que a conhecemos hoje: “Foi uma autêntica ruptura nos mecanismos e regularidades naturais, uma passagem casual como a da natureza inorgânica à orgânica e foi precedida, certamente, de modificações ocorrentes numa escala temporal de largo curso” (NETTO; BRAZ, 2007, p.36).

A partir desse salto, que se deu por meio do trabalho, em um larguíssimo lapso de tempo, foram acontecendo mudanças na estrutura dos primeiros primatas para que chegassem a sua forma atual:

Foi através do trabalho que grupos de primatas se transformaram em grupos humanos, foi através do trabalho que a humanidade se constituiu com tal. Ou seja, se se quiser: o trabalho é fundante do ser social, precisamente porque é de ser social que falamos quando falamos de humanidade (sociedade). O surgimento do ser social foi o resultado de um processo mensurável numa escala de milhares de anos. Através dele, uma espécie natural, sem deixar de participar da natureza, transformando-se, através do trabalho” (NETTO, BRAZ, 2007, p.37).

Esse processo fez com que os homens cada vez mais se desenvolvessem, na medida que iam transformando a natureza e a si mesmo, o que chamamos de humanização do homem. Esse desenvolvimento acontecia pela necessidade de mostrar o processo de humanização em sua dinâmica básica:

O ritual mágico e as suas representações (pense-se nas pinturas rupestres) conectavam-se às atividades que os grupos sociais deveriam realizar para assegurar sua reprodução físico-material, especialmente à caça; neles se combinavam, sincreticamente, os objetivos a serem alcançados (o animal a ser morto), os conhecimentos acumulados (a figura do animal, os instrumentos para atingi-lo), a convocação e a organização necessária à ação coletiva (a participação no ritual) e a invocação de forças favoráveis à caça (o papel ao sobrenatural, tanto maior quando menor os homens conheciam o meio ambiente e suas próprias capacidades) (NETTO; BRAZ, 2007, p. 40).

Através desses avanços no processo de humanização, que pode ser definido como a diferenciação e complexificações das objetivações do ser social, faz-se com que a parte do trabalho surja cada vez mais objetivações mais complexas do ser social, que ao longo de um percurso histórico, consegue se diferenciar dos outros seres, pois é o único capaz de:

1- realizar atividades teleologicamente orientadas; 2 – objetivar-se material e idealmente; 3- comunicar-se pela linguagem articulada; 4- tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente; 5- escolher entre alternativas concretas; 6- universalizar-se e 7- socializar-se (NETTO; BRAZ, 2007, p. 41).

O ser social é a síntese dessas determinações estruturais, pois só ele é capaz de agir teleologicamente, só ele é capaz de chegar à finalidade e antecipar as metas, ou seja, só ele é capaz de projetar. Após esse processo de transformação que os seres humanos passaram como já foi mostrado, que o homem é responsável pela sua transformação, quando este é capaz de transformar a natureza, de forma que consiga prever suas objetivações, ou seja, os resultados. Entretanto, como bem demonstra Marx, em sua obra *O dezoito Brumário*:

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; Não a fazem sob circunstâncias de suas próprias escolhas e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, 2008, p. 13).

Embora o trabalho seja a categoria fundante do ser social, na história dos homens, ele não permaneceu sempre da mesma forma, apesar de preservar seu fundamento ontológico, qual seja, a transformação da natureza mediada pela consciência, e a inerente transformação do homem. À ele foram atribuídas novas funções, de acordo com cada modo de produção da existência humana, primitivo, asiático, escravista, feudalista e/ou capitalista. Assim, percebemos que o trabalho é a categoria que funda o mundo dos homens, sendo a atividade de transformação da natureza, previamente idealizada.

Entretanto, como bem lembra Lukács (2013), o trabalho, embora funde o mundo dos homens, não esgota a totalidade social, pois precisa chamar à vida outros complexos, como é o caso dos complexos da linguagem e da educação. Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2008), informam que a função ontológica da educação é transmitir todo o patrimônio historicamente construído pela humanidade para as gerações futuras, e com isso, lhes permitir a possibilidade de construção incessante do novo. Com esses complexos secundários, o trabalho mantém três relações ontológicas: dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca. Sendo fundada a partir do trabalho, a educação mantém com ele, uma dependência ontológica.

Nesse sentido, a educação sofre os rebatimentos do complexo fundante. Um bom exemplo disso é quando analisamos a função da educação, de acordo com cada modo de produção da existência humana. Nas comunidades primitivas, como afirma Ponce (1989), a educação era vivida da mesma forma por todos, pois tudo que era produzido era apropriado por toda a comunidade de maneira igual. Observemos como o trabalho (transformação da natureza), sendo ontologicamente livre, desdobrava em complexos sociais que eram livremente compartilhados por todos, eis aí a relação de determinação recíproca.

Essa reciprocidade também é percebida nas sociedades de classe, como por exemplo no escravismo, feudalismo e capitalismo. Nestas sociedades, o trabalho não é mais livre como nas comunidades primitivas, mas explorado, de forma que essas características do trabalho desdobram no complexo social da educação, que passa a ser dual, isto é, duas formas diferentes de transmitir os conhecimentos, historicamente produzidos pela humanidade.

No caso do capitalismo, temos um modelo de educação omnilateral (que objetiva o desenvolvimento de todas as potencialidades do gênero humano) para a classe dominante, e outro modelo instrumental e fragmentado (que objetiva formar mão de obra barata para o mercado de trabalho) para a classe trabalhadora.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, refletimos sobre o trabalho, que é o responsável pela transformação do homem em ser social. Para isso, fizemos uso da lente de análise da Ontologia marxiana, que possibilitou a compreensão das transformações, sofridas ao longo dos anos, pelos seres humanos. Também tratamos sobre como os seres humanos se diferenciam dos outros animais, pois este é o único na natureza capaz de transformá-la de forma consciente. Esse caminho nos permitiu entender a relação que o complexo fundante do trabalho tem com a educação (complexo fundado).

Essas categorias são de suma importância na pesquisa para os estudantes da graduação em Pedagogia, pois fornecem elementos de compreensão mais abrangentes e críticas acerca do mundo, no qual o futuro educador está inserido, compreendendo que a realidade social da educação não pode ser pensada, simplesmente por ela mesma, mas em conexão com todas as partes da totalidade social.

REFERÊNCIAS

- ENGELS, Friederich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem** (1876). Revista Trabalho Necessário, v. 4, n. 4, 2002.
- ENGELS, Friederich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- FRERES, Helena; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica** In: V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju-Sergipe. O ensino e a pesquisa em História da Educação. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. V. 1. P. 1-15.
- LUKÁCS, Gorge. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- LUKÁCS, Gorge. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. **O dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. Centauro, 2008.
- MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos de 1844**. Ediciones Colihue SRL, 2015.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I – 34ª ed.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- NETTO, José Paulo. BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2007.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

A IMPORTÂNCIA DE ESTUDOS FEMINISTAS PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

UVA

Iana Jessica Ximenes Paiva

Geysse Gadelha Rocha

Daniele Kelly Lima de Oliveira

1 INTRODUÇÃO

Entendemos o feminismo como um movimento que busca a emancipação feminina e a luta por igualdade. Ao longo da história, o feminismo tem um papel essencial na libertação e luta pelos direitos das mulheres. Durante a história, a mulher foi vista como um ser inferior e submisso, perante a vontade e necessidade dessa sociedade patriarcal e machista. “As relações hierárquicas entre os homens, assim como a solidariedade entre eles existente, capacitam a categoria constituída por homens a estabelecer e a manter o controle sobre as mulheres” (SAFFIOTI, 2015, p. 111).

Nesse percurso, a mulher foi excluída das conquistas e, principalmente,

daquelas na área da educação, onde a mulher conquistou esse espaço com muita luta. O que nos faz refletir hoje sobre o papel da mulher na sociedade e dentro da educação. A luta das mulheres foi marcada por três grandes ondas, em que a primeira baseia-se na busca pelo direito ao voto; na segunda, protestavam pela desconstrução do mito da beleza criado pela sociedade e pela igualdade, em que passaram a questionar toda forma de opressão e submissão. Na terceira começaram a lutar pela liberdade de escolha e emancipação, independentemente de raça, classe, comportamento, vestimentas e orientação sexual.

Na área da educação podemos observar um grande número de mulheres no campo das humanas. É necessário ver o tanto de opressão que essas mulheres sofreram durante a história, interferindo, significativamente nesses números, de modo que a condição das mulheres negras era ainda pior em relação à educação:

De acordo com a ideologia dominante, a população negra era supostamente incapaz de progressos intelectuais. Afinal, essas pessoas haviam sido propriedade, naturalmente inferiores quando comparadas ao epítome branco da humanidade. Mas, se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas negras nunca teriam se manifestado desejo nem capacidade de adquirir conhecimento. Portanto, não teria sido necessário proibi-las de aprender. Na realidade, é claro, a população negra sempre demonstrou uma impaciência feroz no que se refere à aquisição de educação. (DAVIS, 2016, p. 109).

Segundo a coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, cerca de 87.84% do curso é composto por mulheres, o que nos faz refletir sobre o lugar da mulher nas ciências exatas, nas humanas e nos cursos, predominante formado por homens, de modo que é preciso pensar ainda sobre o papel do curso de Pedagogia na busca pela transformação e emancipação das mulheres e na formação dos pedagogos do curso.

Nesse sentido, os estudos sobre o movimento feminista pode transformar a vida de todas as mulheres, fazendo com que as elas percebam qual seu papel na sociedade, quebrando padrões impostos, desconstruindo tabus acerca do corpo e da sexualidade feminina, na luta pelo empoderamento das mulheres e, principalmente, na luta contra o machismo, o patriarcado, a violência, o assédio e a desigualdade de gênero.

A partir dessas colocações, o objetivo deste trabalho é provocar reflexões nos indivíduos que buscam compreender a formação de base do pedagogo e como os estudos feministas contribuem neste processo.

1.1 METODOLOGIA

A metodologia adotada caracteriza-se como um levantamento teórico bibliográfico, de estudos e debates realizados nos grupos de estudos Gramsci e a Formação do Educador e no Grupo de Estudos Lutas Universitárias, Trabalho e Educação (GELUTE). Esses grupos de estudo estão sediados na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Para a coleta dos dados, aplicamos a observação participante, entrevista e leitura bibliográfica, a partir de estudos e estudiosas, referência nesta temática como Ângela Davis, Saviotti, Paulo Freire e Mulheres da FENED.

1.2 DESENVOLVIMENTO

Segundo Ribeiro (2003, p.79), “durante 322 anos – de 1500 a 1822 –, período em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos”. Nessa época, apenas os homens indígenas e colonos tiram o direito a instrução.

Nesse sentido, os jesuítas desenvolveram várias ações educativas, criando escolas de primeiras letras e colégios, mas para eles, a instrução das mulheres deveria ser apenas voltada para o lar, para a igreja e o marido:

Nesse sentido, a atuação dos jesuítas sobre a mulher não foi senão negativa, porquanto não lhe ofereceu nenhum instrumento de libertação, mas ensinou-a a submeter-se à igreja e ao marido, segundo os preceitos de apóstolo Paulo; empresa simples por estar de acordo com a tradição da Península Ibérica, conforme a qual se destinavam as mulheres à inferioridade social e à ignorância (SAFFIOTI, 2013, p. 267).

Como vemos, nem mesmo a língua portuguesa as mulheres sabiam falar, “[...] na civilização portuguesa não havia lugar para instrução feminina, considerada verdadeira “heresia social”. O ideal de educação feminina circunscrevia-se exclusivamente a prendas domésticas.” (SAFFIOTI, 2013, p. 269). Assim, a mulher era considerada um ser inferior e que todos os seus comportamentos eram controlados pelo pai, pelo marido e pela igreja.

De fato, o projeto de lei assinado em 1827 pelos deputados Januário a Cunha Barbosa, José Cardoso Pereira e Antônio Ferreira França visava a organização do ensino primário, na qual iriam se estabelecer em todas as cidades, vilas e lugares escolas de primeiras letras. As mulheres nesse projeto poderiam ser mestras de meninas, mas iriam dar apenas uma instrução voltada as funções maternas, onde noções de geometria, aritmética e as quatro operações foram excluídas:

A realidade brasileira frustrava, assim, a aplicação do primeiro plano de educação feminina, o qual oferecia a mulher o mínimo em matéria de instrução. Na verdade, a lei de 1827 constituía um verdadeiro instrumento de discriminação dos sexos. Embora fosse a primeira legislação concedendo à mulher o direito de instrução, e daí constituir um marco histórico, só admitia as meninas nas escolas de primeiro grau, ou seja, nas pedagogias, reservando os níveis mais altos – liceus, ginásios e academias – para a população masculina. (SAFFIOTI, 2013, p. 275).

As mulheres continuavam sendo rejeitadas do ensino secundário, na qual vieram até acesso no século XX. Enquanto isso, a escola secundária preparava os homens para o ensino superior e as mulheres continuavam presas ao primário, onde a educação era pautada para o casamento. Já no período da República, em 1930, as mulheres ainda não haviam conquistado o seu lugar no Ensino Superior e universitário, instrução de baixo nível dado às mulheres e era defendido em nome da moral e da preservação da família. Apesar das mulheres conquistarem o direito de adentrem ao ensino secundário e superior, ainda era necessário equipara os conteúdos e currículos dos cursos. Um exemplo disso foi que as mulheres foram destinadas apenas aos trabalhos de ensino primário, mesmo almejando o que tinham direito eram barradas tanto pela igreja como pela sociedade.

É, no Brasil de então, pelo menos no ensino superior oficial, a educação estava seriamente comprometida, teórica e praticamente, com a Igreja. Eis por que o ensino superior brasileiro se constituía num dos focos mais resistentes de conservadorismo, desconhecendo a função de centro irradiador de novas doutrinas e idéias que tanta importância teriam para a evolução do País nas duas últimas décadas do Império. (SAFFIOTI, 2013, p. 294).

Durante a era Vargas foi implantado um novo sistema de educação, muito conhecido também como escola nova, o que gerou diversas tendências pedagógicas e metodologias. Porém, a mulher foi usada apenas com mão de manobra nesse sistema, também foi o momento em que mulheres e homens publicaram em revistas e anais científicos sobre a história da educação do Brasil e da mulher. Com o passar do tempo, as diversas mudanças que ocorreram no que se refere a educação feminina. As limitações típicas da cultura patriarcal brasileira e a péssima qualidade estrutural do ensino público permaneceram as mesmas, sendo necessárias muitas lutas até os dias atuais para que haja, na prática, a equiparação dos papéis sociais de ambos os sexos.

Durante a história as mulheres lutaram pela direito à educação e a ingressar nas universidades e, embora as mulheres tenham conquistado o direito a educação, diversas demandas continuam em aberto como, por exemplo, a violência, a desigualdade de gênero, discursos sexistas. Assim, se faz necessário que a educação seja emancipadora e libertadora, pois com a educação podemos quebrar

A IMPORTÂNCIA DE ESTUDOS FEMINISTAS PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA UVA
o ciclo de dominação e exploração da mulher e principalmente o machismo e o patriarcado.

Na educação as mulheres só foram conquistar o direito de entrar numa universidade no século XIX, primeiramente nos Estados Unidos em 1837, sendo que no Brasil essa inserção foi bem mais tarde em 1887. De acordo com as mulheres da FENED

Apesar deste avanço, as Instituições de Ensino ainda não se adequaram à realidade que já não é mais nova. Muito embora haja abertura do debate de inclusão social na Universidade, a realidade da mulher brasileira e suas demandas não são levadas em consideração. A segurança, o combate ao machismo e as políticas de permanência para as mães, não passam de discursos vazios. (CARTILHA FEMINISTA, 2012, p. 5).

O espaço da mulher na educação se tornou extremamente limitado durante esse período, ainda hoje se perpetua nos espaços dentro dos cursos das universidades.

[...] é bom lembrar que grande parte das matrículas de mulheres, que extrapolam, em número, às dos homens, continua sendo em Ciências Humanas, Sociais, Letras e Pedagogia, como 30 anos atrás. As áreas de Ciências Exatas continuam sendo espaços masculinos, em que poucas mulheres se aventuram. (PEDRO, 2005, p. 175).

Apesar de as mulheres terem acesso à universidade, ainda existem cursos que são predominados por homens, como na Filosofia, Contábeis, Matemática e Engenharias, as mulheres ainda não ocupam nem metade das cadeiras, já nos cursos de letras, enfermagem e pedagogia vemos o reflexo da história nesses cursos, pois historicamente a educação da mulher foi baseada para assumir esses cursos, não desmerecendo a entrada desses cursos, mas refletindo sobre a participação e a entrada nos cursos de exatas.

No final do século XIX e no início do XX, as poucas mulheres que conseguiam ser estudante e se formar, foram notados em alguns jornais por ser tão rara a entrada e a conclusão de seus cursos por mulheres. As taxas de matrículas de mulheres nas universidades durante o século XX aumentou consideravelmente, mas apesar dessa abertura, não houve avanço na superação da sua posição de inferioridade imposta pela sociedade machista e patriarcal, nas áreas social, educacional e profissional. Mesmo as mulheres estudando mais que os homens e tendo suas responsabilidades do lar, ainda no mercado de trabalho ganhavam menos, mesmo que fizesse mesmo curso de ensino superior que qualquer homem.

O número de mulheres vem se tornando maioria em todos os níveis de ensino no país, principalmente no Ensino Superior, embora, um dos maiores desafios é o

ingresso e a permanência das mulheres em cursos predominantemente formado por homens. É possível notar o desconforto e a dificuldade das mulheres nesses cursos, como Filosofia, Engenharia, Ciências Contábeis, Matemática dentre outros cursos na área das exatas. A resistência das mulheres nesses cursos é muito grande.

Apesar do aumento da presença das mulheres no Ensino Superior nas últimas décadas no Brasil, ocorre ainda muita discriminação quanto a entrada e a permanência da mulher em alguns cursos. O curso de Pedagogia é um dos cursos na Universidade Estadual Vale do Acaraú composto majoritariamente por mulheres e a quantidade de homens presente no curso é bem menor, comparado à quantidade de mulheres.

De acordo com o documento do perfil dos alunos do curso de Pedagogia em 2018, 87.84% é composto por mulheres, enquanto 12.16% é formado por homens. E de 2014 a 2018 o número de homens dentro do curso oscilou bastante:

TABELA 01: Quantidade de alunos matriculados no curso de Pedagogia por sexo.

SEMESTRE	MASCULINO	FEMININO
2018.2	97	699
2018.1	91	653
2017.2	93	665
2017.1	92	668
2016.2	85	686
2016.1	86	702
2015.2	80	699
2015.1	81	708
2014.2	88	722
2014.1	92	694

FONTE: Coordenação do Curso de Pedagogia UVA, 2018

Nesse contexto, traremos uma reflexão acerca do curso de Pedagogia, mesmo sendo composto predominantemente por mulheres, ter uma discussão sobre o feminismo ainda de forma introdutória, dependendo muito do (a) professor (a) e da relação com tema dentro da disciplina proposta em cada semestre dentro do currículo. Nos fazendo refletir que tipo de pedagogo estamos formando.

De acordo com a pesquisa feita em 2019 na Universidade Estadual Vale do Acaraú, foi possível perceber o quanto os pedagogos em formação sentem a necessidade desses temas como feminismo serem abordados durante as disciplinas do curso. E o quanto essa formação baseada na luta dos movimentos sociais auxilia na visão crítica do discente e futuro educador. Segundo o relato das estudantes do curso de Pedagogia UVA

ESTUDANTE DO 1º PERÍODO: *Tem uma imensurável importância, pois diante desse estudo pode se ter uma melhor compreensão e conhecimento desse movimento.*

ESTUDANTE DO 4º PERÍODO: *A importância do conhecimento da história do movimento feminista está na questão de mostrar para as mulheres que elas possuem voz e que devem lutar pelos seus direitos, pois muitas chegam no curso com uma mentalidade fechada, com pensamentos de que ser submissa é o certo, porque, infelizmente, foi algo colocado em suas cabeças. Além, também, da importância do mesmo para os homens que cursam pedagogia, para que eles possam, assim, desconstruir conceitos errados e que foram apresentados para eles como sendo certos.*

ESTUDANTE DO 8º PERÍODO: *Em um curso, onde há um público predominantemente feminino, o estudo do movimento feminista é de extrema importância, pois enquanto futuros educadores devemos ter conhecimentos sobre a luta pela conquista dos direitos das mulheres, para não adotarmos uma pedagogia caracterizada pela recusa do conhecimento.*

É possível notar o quanto esse estudo impacta na vida das estudantes, não só apenas como formação, mas toda a sua visão e entendimento a cerca do tema. Apesar da quantidade de mulheres no curso de Pedagogia, é perceptível a necessidade do debate e da discussão acerca do tema. Apesar do grande número de mulheres no curso, ainda dentro do curso não temos um coletivo organizado de mulheres que pensem e estudem sobre o feminismo, o que se faz necessário diante da conjuntura atual.

Nesse contexto, o estudo sobre o movimento feminista pode transformar a vida de todas as mulheres, fazendo com que as mesmas percebam qual seu papel na sociedade, quebrando padrões impostos, desconstruindo tabus acerca do corpo e da sexualidade feminina, na luta pelo empoderamento das mulheres e principalmente na luta contra o machismo, o patriarcado, a violência, o assédio e a desigualdade de gênero.

Então, o papel do educador se faz necessário nesse momento, buscando construir criticidade. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 26) “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa de docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo.”

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das conquistas de as mulheres terem conquistado alguns espaços que antes não nos cabia, vemos que ainda hoje se faz necessário o debate e o estudo acerca do feminismo, pois as mulheres precisam conhecer sua história e quem lutou para chegar onde estamos hoje.

Dizem que nós não precisamos mais do feminismo, mas precisamos porque diversos problemas não foram superados, como a desigualdade de gênero, a

permanência de mulheres mães nas universidades, a permanência de mulheres nos cursos composto predominante por homens e o estudo do feminismo dos cursos formados majoritariamente por mulheres, como é o caso do curso de Pedagogia na UVA, na qual 87.84% são mulheres.

Através da pesquisa feita com as estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), notamos o quanto é importante o estudo do movimento feminista, pois as acadêmicas ainda sofrem com diversos tipos de discriminação, preconceito e assédio dentro da universidade. Por isso, torna-se relevante o debate e a discussão desse tema dentro da universidade e do curso de Pedagogia, para que as pessoas percebem como a desigualdade de gênero se desdobra na sociedade, dentro da universidade e, principalmente, no curso de Pedagogia, composto predominantemente por mulheres.

Cabe ressaltar que só vamos compreender as diversas opressões que as mulheres sofrem nessa sociedade, se conhecermos nossa história, nossa luta e as batalhas que travamos todo dia contra o machismo e o patriarcado. Compreender e investigar o percurso do movimento feminista é extremamente necessário para a emancipação e o empoderamento das mulheres.

O curso de Pedagogia poderia contribuir nessa busca pela emancipação e empoderamento das mulheres, na luta contra a violência, o machismo, o assédio, a desigualdade de gênero, dentre outros problemas que enfrentamos diariamente por sermos mulheres.

Desse modo, o curso poderia dispor de palestras, seminários, cursos, grupos de estudos e pesquisa, disciplinas dentro da grade curricular do curso, assim, de modo que as mulheres e os homens do curso e da universidade, poderão conhecer a história do movimento feminista, suas vertentes, suas lutas e conquistas. E no futuro quem sabe, construir um coletivo organizado por mulheres da Pedagogia, que lutam pelos seus direitos e pelo seu lugar de fala dentro da universidade.

Essa pesquisa nos faz refletir sobre o movimento feminista dentro da universidade e como os universitários veem esse movimento. No curso de Pedagogia foi possível observar que as estudantes acreditam ser extremamente importante esse estudo para seu próprio protagonismo dentro e fora da universidade, mas também nos faz refletir sobre os cursos predominantemente compostos por homens, como as mulheres desses cursos se sentem, o que nós poderíamos fazer.

Cabe também à universidade se apropriar do papel de formadora e transformadora, formar para fora da caixa, para além do que os currículos exigem. O estudo do feminismo se faz importante na formação dos pedagogos, pois essa formação feminista se faz necessária na base educacional, para que um dia possamos ser todas feministas. E possamos construir uma sociedade mais humana e livres para todas, buscando entender nosso papel histórico na sociedade. Entendendo que o pedagogo passa por todas as bases educacionais, sejam elas formais ou não – formais e se faz necessário esse estudo para que possamos entender e lutar contra as opressões que tanto nos oprimem diariamente.

REFERÊNCIAS

DAVIS, Angela, 1944. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenação Nacional de Estudantes de Direito. Mulheres da FENED. **Cartilha Feminista**. Rio Grande do Sul. 2012.

ANÁLISE DO DISCURSO NA PESQUISA ARQUEOGENEALÓGICA

Dorgival Gonçalves Fernandes

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo evidenciar uma das possibilidades de se trabalhar com a arqueogenealogia enquanto abordagem metodológica, tendo-se como inspiração o pensamento e a obra do filósofo francês Michel Foucault. Empregamos aqui o termo como uma das possibilidades por entendermos que são diversas as possibilidades de se empregar tal ferramenta metodológica, pois Foucault não forjou ou empregou e nem descreveu um tratado metodológico formal e definitivo sobre o modo como desenvolveu as suas diversas pesquisas envolvendo variados objetos de estudo. Foucault sempre se referiu à construção dos seus processos metodológicos como experiências específicas de acordo com o objeto a que se propunha estudar. Portanto, não seria conveniente falarmos, numa perspectiva cartesiana de método, acerca de um método foucaultiano de pesquisa (VEIGA-NETO, 2009).

Sobre a construção do conjunto da obra de Michel Foucault, diversos estudiosos desse processo, a exemplo de Veiga-Neto e Saraiva (2011), Dreyfus e Rabinow (2013), assinalaram que o seu pensamento é marcado por uma intersecção entre três eixos, dimensões ou momentos que se imbricam e se implicam

mutuamente: no primeiro momento, o saber, que se refere mais intensamente à arqueologia; no segundo, o poder, que se refere, de modo mais acentuado, à genealogia; e no terceiro, a ética ou o si. Este último, no qual se situa a noção de experiência como trabalho crítico do pensamento para uma analítica dos jogos de verdade, denominado de perspectiva arqueogenealógica, seria o momento de maior maturação, de apuração positivada e produtiva de uma trajetória de pensamento marcada por dúvidas, retornos, deslocamentos e riscos.

Deste modo, a arqueogenealogia como possibilidade metodológica para se empreender trabalhos de pesquisa se constitui na complementaridade entre a arqueologia e a genealogia, na acepção desenvolvida por Foucault. Em tal acepção, essas duas perspectivas, considerando-se a sua complementaridade, são compreendidas como ferramentas de pesquisa visando o fazer filosofia, o filosofar, e se organizam no âmbito e em função da história, valendo-se de análises sobre as práticas discursivas de indivíduos, de grupo de indivíduos ou institucionais, como também de práticas não discursivas.

Neste artigo, buscamos descrever como metodologicamente trabalhamos com análise de práticas discursivas no desenvolvimento de uma pesquisa acerca da constituição da filosofia da educação no Brasil, no período de 2010 a 2015. Em tal pesquisa, desenvolvida no âmbito da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, entre os anos de 2017 e 2018, analisamos o discurso acadêmico veiculado no formato de artigos científicos cuja tematização se refere à filosofia da educação, publicados em Periódicos brasileiros das áreas da educação e da filosofia.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: UMA DESCRIÇÃO

A pesquisa desenvolvida, cujo título é “A constituição da filosofia da educação no discurso acadêmico educacional brasileiro”, teve como objetivo geral analisar os processos de constituição da filosofia da educação brasileira na contemporaneidade no discurso educacional. Seus objetivos específicos foram: examinar o que tem sido pensado acerca da filosofia da educação nos periódicos brasileiros e o modo como “esse pensado” tem sido desenvolvido e descrito nesses periódicos; diagnosticar repetições, descontinuidades e encaminhamentos de proposições na produção do pensamento sobre a filosofia da educação brasileira e apontar os temas, problemas e questões que têm animado os estudos e reflexões no campo da filosofia da educação.

Para atingir esses objetivos, nos inspiramos nas visadas foucaultianas acerca do filosofar e da filosofia, exercitamos o pensamento como ato investigativo crítico que toma a atualidade como contexto de estudo. Assim, perguntamos sobre a nossa atualidade ao interrogar sobre a atualidade da filosofia da educação,

isto é, a constituição dessa disciplina-domínio de conhecimentos e saberes na contemporaneidade, entendendo a constituição, segundo Veiga-Neto (2009, p. 92), “no sentido de formar, organizar, estabelecer”, ou seja, a constituição como produção de alguém ou de alguma coisa.

Quanto ao discurso, Foucault o compreende como uma prática, isto é, a prática discursiva, assegurando que os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (2008, p. 60). Essa afirmação torna-se compressiva quando entendemos que Foucault é um filósofo não-representacionista, não-essencialista e não-fundacionista, como afirma Veiga-Neto (2009, p.85). Sendo assim, “a verdade é deste mundo”, como assinala Foucault (1999).

Assumindo tal compreensão, a materialidade empírica desta pesquisa foram os discursos acadêmicos sobre a filosofia da educação no tempo presente. Sobre o discurso, Foucault (2008, p. 122) asseverou que “o termo discurso poderá ser fixado: conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico”.

A partir disso, no caso desse estudo, nos centramos sobre o discurso educacional para tratar o objeto e os objetivos de estudos propostos. Sobre o sentido de enunciado e de formação discursiva, o filósofo assinalou que

descrever enunciados, descrever a função enunciativa de que são portadores, analisar as condições nas quais se exerce essa função, percorrer os diferentes domínios que ela pressupõe e a maneira pela qual se articulam é tentar revelar o que se poderá individualizar como formação discursiva, ou, ainda, a mesma coisa, porém na direção inversa: a formação discursiva é o sistema enunciativo geral ao qual obedece um grupo de *performances* verbais. (FOUCAULT, Op. cit, p.135) (Destaques no original).

Segundo a descrição elaborada por Fischer (2012, p. 77) acerca da análise do discurso, na perspectiva do pensamento de Foucault, a condição de enunciado seguiria quatro elementos básicos, que seriam: 1 - “Um referente. A referência a algo que identificamos” [no caso em estudo, a filosofia da educação no Brasil na contemporaneidade]. 2 - “Um sujeito. Alguém que pode efetivamente afirmar aquilo” (o que identificamos) [neste estudo, será o sujeito acadêmico que pensa a filosofia da educação]. 3 - “Um campo associado. O fato do enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso” [neste estudo, o discurso educacional/acadêmico]. 4 - “Uma materialidade específica. A materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece em textos”.

Considerando tais elaborações acerca do discurso, bem como os objetivos postos a este trabalho, e os encaminhamentos teórico-metodológicos que

assumimos, nos debruçamos sobre o discurso educacional, configurado em documentos escritos, tomando a filosofia da educação na contemporaneidade brasileira como “formas de um saber possível”, como “matriz normativa de comportamento” e como “modos de existência virtual” (FOUCAULT, 1984). Isto é, pensamos a constituição da filosofia da educação como problematização, compreendendo-a na articulação entre saberes que incidem na normatividade e na virtualidade da filosofia da educação, e que se constitui “simultaneamente como objeto de saber, objeto de poder [...]” (BERT, 2013, p. 29).

Assim, organizamos o *corpus* documental do estudo, ou seja, a sua base empírica, a partir de documentos (artigos acadêmicos) publicados no período de 2010 a 2015. A escolha dessa periodização justifica-se devido ao fato de que as transformações na configuração social, política, econômica e cultural que demarcam a contemporaneidade e colocam seus efeitos sobre a educação. No caso desse estudo acerca da filosofia da educação, começaram a ser percebidas e discutidas como problema, com maior vigor, no início dos anos de 1990. Assim, no período aqui definido, cremos, as reflexões e produções sobre essas transformações devem estar mais apuradas, sistematizadas e amadurecidas.

Dos artigos publicados nesses periódicos no período delimitado para o estudo, foram selecionados para compor a sua base empírica, aqueles que tomam por objeto de reflexão e análise, a filosofia da educação. Para proceder a tal seleção, foi lido o título, as palavras-chave a partir dos descritores Filosofia, Filosofia da educação, Filosofia e educação, Educação e filosofia, Filosofia e escola e ensino de filosofia, e o resumo do artigo, averiguando a sua pertinência ao tema, ao problema de estudo e aos objetivos da pesquisa. Após a seleção dos artigos que tratam do tema em estudo, cada um dos artigos selecionados foi lido na íntegra, de modo sistemático, seguindo-se as orientações metodológicas apontadas por Foucault (2008) e Fischer (2012), referentes à análise do discurso na perspectiva foucaultiana.

Assim procedendo, formamos a base empírica deste estudo com 61 artigos cuja publicação se divide por 19 periódicos brasileiros, identificados pelo sistema QUALIS-CAPES como pertencentes à área das ciências humanas, na qual se inserem a educação e a filosofia, e classificados quanto a sua qualidade científica como A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5.

Na área da educação e da filosofia, foram consultados e encontrados artigos correspondentes aos objetivos desta pesquisa nos seguintes periódicos, apontando-se a cidade e o estado onde se localiza a sua editoração, bem como a sua qualificação de acordo com a avaliação Qualis, da Capes: **Educação e Filosofia** – A2 para a área de educação e B1 para a área de filosofia - (Uberlândia, MG), **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** - A1 na área Ensino e A2 em Educação - (Brasília, DF), **Educação e Pesquisa** – A1 - (São Paulo, SP), **Educação e Cultura**

Contemporânea – A2 - (Rio de Janeiro, RJ), **Educação** – A2 - (Porto Alegre, RS), **Diálogo Educacional** – A2 - (Curitiba, PR), **e-Curriculum** – A2 - (São Paulo, SP), **Educação & Realidade** – A1 - (Porto Alegre, RS), **Educação em foco** – B1 - (Juiz de Fora, MG), **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** – B1 - (Curitiba, PR), **Educação Unisinos** – A2 - (São Leopoldo, RS), **Educação e Sociedade** – A1 - (Campinas, SP), **Inter-Ação** – B1 - (Goiania, GO), **Alpha** – B5 – (Patos de Minas, MG); e na área de filosofia: **Theoria** – B3 - (Pouso Alegre, MG), **Argumentos** – B2 - (Fortaleza, CE), **Saberes** – B4 - (Natal, RN) **Aufklärung** – B1 - (João Pessoa, PB), **Dialectus** – B3 - (Fortaleza, CE).

No mapeamento e quantificação dos artigos publicados e convertidos, de acordo com os propósitos e objetivos desta pesquisa, em base empírica do estudo, obtivemos os seguintes resultados quanto à quantidade de artigos publicados por ano: 2010: 08, 2011: 03, 2012: 09, 2013: 08, 2014: 06, 2015: 27, perfazendo um total de 61 artigos. A quantidade maior de publicações sobre o tema pesquisado no ano de 2015 deveu-se aos vários dossiês sobre Filosofia da educação publicados nesse ano.

Quanto à quantidade de artigos publicados por periódicos, levantamos a seguinte situação: Educação e Cultura Contemporânea: 01, Educação (PUCRS): 01, Saberes: 01, Alpha: 01, Educação e Filosofia: 02, e-Curriculum: 02, Educação & Realidade: 02, Inter-Ação: 02, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: 03, Diálogo Educacional:03, Cadernos de Pesquisa: 03, Educação e Sociedade: 03, Educação Unisinos: 05, Educação e Pesquisa: 11, Educação em foco: 14, Theoria: 01, Aufklärung: 01, Dialectus: 02, Argumentos: 03. Total: 61 artigos. Esses últimos quatro periódicos são do campo da filosofia.

Em relação ao quadro geral de artigos publicados com título de periódicos, título de artigos, autores e ano de publicação, tivemos o seguinte resultado:

QUADRO 01: Artigos publicados em periódicos entre 2010 e 2015

TÍTULO DO PERIÓDICO	TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR(ES)	ANO
E d u c a ç ã o e Cultura	Educação bancária: uma questão filosófica de aprendizagem	Maria Judith S. da Costa Lins	2011
E d u c a ç ã o (PUCRS)	Filosofia e Literatura: diálogo motivado a partir de Platão e Tchekhov	Flávia B. Ramos; Athany Gutierrez; Morgana Kich	2011
Alpha	<u>As contribuições de Anísio Teixeira para a</u> formação do pensamento pedagógico brasileiro	Maria Marta C. P. Rodrigues	2012

Saberes	Platão e Rousseau: prescrições à educação infantil em seus primeiros livros	Luciano da S. Façanha; Maria do S. G. Costa	2015
e-Curriculum	Por uma política de formação de professores de filosofia: da desqualificação da docência à formação aligeirada	Alexandre F. de Carvalho; Luiz C. Novaes; Midiã O. de Oliveira	2012
e-Curriculum	O devir trágico na educação escolar: especulações filosóficas aplicadas à educação a partir da concepção de tragédia em Nietzsche	Carlos Betlinski	2013
Educação e Filosofia	Filosofia da práxis e as práticas político-pedagógicas populares	Giovanni Semeraro	2014
Educação e Filosofia	A filosofia da educação de Richard Rorty: conservadorismo e elitismo ou reformismo e edificação privada?	Richard Corrêa de Araújo	2015
Educação & Realidade	Relações entre a filosofia e a educação de John Dewey e de Paulo Freire	Darcísio Natal Muraro	2013
Educação & Realidade	Richard Rorty e a filosofia da educação: uma análise da recepção marxista	Felipe Quintão Almeida; Alexandre Fernandez Vaz	2013
Inter-Ação	Filosofia e educação inclusiva: reflexões críticas para a formação docente	Giovani F. Bezerra; Doracina A. de C. Araujo	2012
Inter-Ação	Naturalismo ético, formalização do pensamento e educação em John Dewey	José Oto Konzen	2012
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino	Sérgio Pereira da Silva	2011
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	A Filosofia da Educação na Rbep: o debate filosófico nos últimos 15 anos.	Antônio Joaquim Severino	2012
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci	Renê José Trentin Silveira	2013
Diálogo Educacional	Quinze anos de filosofia da educação na ANPED: balanços e desafios	Maria Betânia B. Albuquerque; Alder de S. Dias	2012
Diálogo Educacional	Formação do professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem	Elisete M. Tomazet; Cláudia Cisiane Benet	2012
Diálogo Educacional	Formação e didática do ensino da filosofia	Celso João Carminat	2013
Cadernos de Pesquisa	A educação e a estreita relação entre o homem e a tecnologia: uma abordagem baseada em Álvaro Vieira Pinto e Antonio Gramsci	Estevam Sandesk	2015

Cadernos de Pesquisa	A Educação e a Participação Política no Contexto do Liberalismo e do Neoliberalismo: uma reflexão a partir de alguns escritos de Gramsci	V i c e n t e E s t e v a m Sandeski	2015
Cadernos de Pesquisa	Educação Filosófica: entre a redução às metodologias procedimentais, os limites da institucionalização e a razão instituinte	Valéria Arias; G e r a l d o Balduino Horn	2015
Educação e Sociedade	Princípios filosóficos e pedagógicos da educação natural em Rousseau: uma investigação sobre o Segundo Livro do <i>Émile</i>	Claudio A. Dalbosco	2012
Educação e Sociedade	Espinosa e a radicalização ética na educação pública	Fernando B. de Oliveira	2012
Educação e Sociedade	Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões	José Sérgio Fonseca de Carvalho	2014
E d u c a ç ã o Unisinos	Um ensaio sobre algumas categorias do pensamento filosófico-educacional de John Locke	G u s t a v o Araújo Batista	2010
E d u c a ç ã o Unisinos	O pensamento educacional de Santo Tomás de Aquino como consequência de sua teologia e de sua filosofia	G u s t a v o Araújo Batista	2010
E d u c a ç ã o Unisinos	Da ética ambiental à agroecologia: contribuições do ensino de Filosofia para a educação agrícola	Claudio Luis de A. Barbosa	2010
E d u c a ç ã o Unisinos	O ideário pedagógico platônico n'A República	G u s t a v o Araújo Batista	2013
E d u c a ç ã o Unisinos	Filosofia, ciência e educação no pensamento de Francis Bacon	G u s t a v o Araújo Batista	2015
Educação e Pesquisa	O professor de filosofia: limites e possibilidades – dinâmica e problematização do ensino-aprendizagem	Anderson M. da S. Pimentel; Dawson de B. Monteiro	2010
Educação e Pesquisa	Notas sobre o problema da explicação e da experiência no ensino da Filosofia	R o d r i g o P e l l o s o Gelamo	2010
Educação e Pesquisa	A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau	Carlota Boto	2010
Educação e Pesquisa	A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação	V a n e s s a Sievers de Almeida	2010
Educação e Pesquisa	A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt	José Sérgio Carvalho	2010
Educação e Pesquisa	Razão, sentido e formação a partir de um diálogo entre Benjamin e Habermas	C l a u d i a Fenerich	2013
Educação e Pesquisa	Condição humana e formação virtuosa da vontade: profundezas do reconhecimento em Honneth e Rousseau	Claudio Almir Dalbosco	2014
Educação e Pesquisa	Das perguntas wittgensteinianas à pedagogia das competências: ou desmontando a caixa-preta de Perrenoud.	Rafael Ferreira de S. M. Pereira	2015
Educação e Pesquisa	Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação	N a d j a Hermann	2015
Educação e Pesquisa	Conhecimento, arte e formação na República de Platão	Damião B. Oliveira; Waldir F. de Abreu	2015

Educação e Pesquisa	Jean-Jacques Rousseau entre uma poética da superfície e a ideia de infância	Marlene de Souza Dozol	2015
Educação em foco	Apresentação – Dossiê Filosofia da Educação	Tarcísio Jorge S. Pinto; Marcus Vinicius da Cunha	2015
Educação em foco	Do estatuto epistemológico da filosofia da educação: o embate entre reflexão e criação de conceitos	Antonio Joaquim Severino	2015
Educação em foco	Retórica, a ciência da educação	Tarso B. Mazzotti	2015
Educação em foco	Anotações sobre as relações entre teoria e prática	Alfredo Veiga-Neto	2015
Educação em foco	Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade	Maximiliano Valerio López	2015
Educação em foco	Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro	Walter Omar Kohan	2015
Educação em foco	A (trans) formação humana na perspectiva foucaultiana: interpelações à educação escolar e à docência na atualidade	Pedro Angelo Pagni	2015
Educação em foco	Intersubjetividade e educação: o estatuto do olhar nas relações educativas. Uma reflexão a partir da fenomenologia existencial de Sartre	Márcio Danelon	2015
Educação em foco	Problemas e desafios para a produção do conhecimento em educação: Fundamentos filosóficos	Samuel Mendonça	2015
Educação em foco	Filosofia da Educação, Exercícios Espirituais e Arte de Existência.	Andrea Díaz Genis; Sílvio Gallo	2015
Educação em foco	Montaigne: filosofia e educação para a vida	Márcio Silveira Lemgruber	2015
Educação em foco	Razão e Educação Política: Crítica de um Fragmento da Ideologia Liberal	Ralph Ings Bannell	2015
Educação em foco	Filosofia e Educação em Bergson	Tarcísio Jorge Santos Pinto	2015
Educação em foco	Experiência e afeto em Dewey: uma conexão orgânica	Marcus Vinicius da Cunha	2015
Dialectus	A filosofia da educação entre a teoria crítica e a filosofia da diferença	Cristiane Marinho	2014
Dialectus	Educação e política para além da lógica do capital	Wildiana Kátia M. Jovino	2015
Aufklärung	Pedagogia e Dialéctica na metodologia de investigação Socrática	José Trindade Santos	2014
Argumentos	Hannah Arendt: educação grega ou romana?	Sônia Maria Schio	2013
Argumentos	Educação e ação na filosofia política de Eric Weil	Aparecido de Assis Rogério P. Martins	2014
Argumentos	O educador-modelo nietzschiano	José Junio Souza da Costa	2015
Theoria	A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica	José Junio Souza da Costa	2015

FONTE: autoria própria.

Constituída a base empírica da pesquisa, nos ocupamos da leitura analítica

dos artigos, produzindo uma leitura efetiva e problematizadora dos artigos, na sua integralidade, observando o tema específico de cada artigo e registrando as formações discursivas que engendravam a produção de cada artigo, a partir dos enunciados que organizavam cada uma das formações discursivas.

Deste modo, considerando-se a apreensão e análise dos enunciados organizadores da formação discursiva dos artigos, nos foi possível compreender que o conjunto de enunciados engendravam a constituição da filosofia da educação brasileira na atualidade a partir de três grandes temas: 1 – Os sentidos e o estatuto da filosofia da educação; 2 – Filósofos e tematizações da educação; 3 – Processos de ensino e aprendizagens em filosofia no ensino médio e na formação docente. A partir de tais temas, foram descritos e analisados os principais enunciados que referendavam o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa.

3 CONCLUSÃO

Considerando a complexidade do pensamento de Michel Foucault, a largueza e a profundidade da noção de arqueologia e de genealogia que engendram a arqueogenealogia foucaultiana, operar metodologicamente e analiticamente nessa perspectiva é uma atividade que requer tempo, esforço, dedicação e preparação constante. Mas, a nossa experiência demonstrou quão produtiva pode ser trabalhar com a arqueogenealogia como ferramenta de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BERT, Jean-François. **Pensar com Michel Foucault**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.

DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2ª ed. ver. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda G. Carneiro. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres**. Tradução de Maria T. da C. Albuquerque. 13ª ed., 2ª impressão. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e Método em Michel Foucault: (IM) possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set./dez de 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. EDUCAR COMO ARTE DE GOVERNAR. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.5-13, Jan/Jun 2011

CINCO DESAFIOS ATUAIS PARA A PESQUISA EM LITERATURA

Nelson Eliezer Ferreira Júnior

Começo com uma advertência: títulos que remetem a temáticas muito abrangentes podem ser considerados inadequados e pretensiosos por diversas razões, com as quais concordo. Faço uso desse recurso nesse ensaio, no entanto, de modo consciente e para atingir um efeito de estranhamento que, por sua vez, pode ajudar para a reflexão. Certamente tal uso particular não redime autor e textos das inadequações e pretensões, mas essas constatações já não cabem a mim, a nós.

Pensar sobre a pesquisa em literatura nos anos 2020 no Brasil requer necessariamente revisar pontos que denomino aqui, de modo otimista, como desafios, mas que também poderiam ser postas como aporias. São cinco aspectos, todos interligados, que costumam ser levados em consideração, com diferentes níveis de atenção, quando alguém se propõe a fazer pesquisa no âmbito da literatura.

O primeiro diz respeito aos **objetivos e justificativas**. O “para quê?” normalmente nem é mais uma pergunta, é uma acusação. Fora e dentro das Letras, olhos se reviram e bocas se torcem quando se deparam com alguém disposto a se engajar nos estudos literários. Minha experiência como coordenador de curso de graduação em Letras me fez perceber concretamente que os alunos de graduação são os alvos preferenciais, mas não exclusivos: muitos professores dentro e fora das salas de aula desestimulam e ridicularizam tanto os estudos quanto quem os faz, sem

demonstrar nenhum constrangimento com tais práticas. As acusações comumente pairam em torno da falta de cientificidade e aplicabilidade de tais estudos e são ecos de um discurso hegemônico que usa esses critérios para estabelecer cisões e hierarquias sobre o conhecimento e a pesquisa na universidade brasileira.

Nem todas as críticas, no entanto, devem ser desconsideradas. Disputas acadêmica e egóicas a parte, o que realmente podemos considerar com seriedade é a importância de se refletir sobre a coerência e a fundamentação das justificativas utilizadas nas pesquisas em literatura. Para tanto, não é razoável nem adequado repetir mecanicamente ainda as mesmas cantilenas dos antigos manuais de teoria literária e suas “funções da literatura”, que fazem apelo unicamente à tradição, com base em um *humanismo* anacrônico, genérico e insustentável. As várias paráfrases utilizadas e reiteradas para evocar a *formação cidadã através da literatura* e o *poder humanizador do texto literário* soam antiquados e remetem a uma época em que o estado e a escola supunham ter na literatura uma aliada para seus objetivos patrióticos e “civilizatórios”.

A perpetuação desse discurso nos projetos de pesquisa atuais parece ser resultado de um círculo vicioso entre o mofo da teoria e a pouca disposição em revisar as justificativas para a pesquisa em literatura e sua importância acadêmica e política. O desinteresse dos novos pesquisadores por discutir, aprofundar e atualizar esses aspectos no âmbito da teoria da literatura gera uma fragilidade na área, que não vê outra saída para esse cerco que não seja a incorporação de agendas oriundas de outras áreas.

Essa precariedade, por sua vez, atinge diretamente a pesquisa em literatura porque ao desistir de criar ferramentas próprias em detrimento de outras – que são incorporadas de modo direto – ou de estabelecer um diálogo crítico entre os objetivos da crítica literária e aqueles oriundos dos demais campos, maior o risco de a literatura ser convertida em um objeto inerte e unidimensional utilizado para exemplificar a eficácia de uma tese.

Não se trata absolutamente de advogar por um retrocesso no sentido de delimitação disciplinar positivista. O desafio é trazer para a teoria da literatura questões importantes na atualidade, do modo a marcar as diferenças (étnicas, regionais, etárias, sexuais...) que problematizam e desmantelam o pretense *sujeito universal*, estando esse subjacente ao argumento da “função humanizadora da literatura”, ainda usado implícita ou explicitamente nas pesquisas.

A saída desse impasse requer inicialmente a tomada de consciência sobre esse problema e, a partir disso, promover questionamentos que apontem novas respostas para aquela questão. Um caminho possível, por exemplo, é a ampliação do diálogo com a filosofia contemporânea, especialmente aquelas vertentes que se debruçam e refletem sobre as implicações éticas e políticas da literatura e dos seus leitores, a exemplo do neo-pragmatismo de Richard Rorty. Tais considerações

são urgentes e podem ajudar a teoria a reformular os argumentos que dão base aos objetivos e justificativas para a pesquisa em literatura no contexto do séc. XXI.

Outro ponto pertinente para essa discussão tem a ver com a **escolha do corpus** da pesquisa. Em posição inversa ao primeiro desafio apontado, marcado pela estagnação, houve nas últimas décadas uma formidável mudança de paradigmas: a partir da revisão crítica da constituição do cânone literário, a percepção dos desníveis sobre autoria e representação no que diz respeito a classe, gênero, raça/etnia, sexualidade, espacialidade e tantas outras variáveis sociais vêm impulsionando pesquisas que privilegiam autores e textos outrora silenciados, esquecidos ou inferiorizados. Muitas correntes críticas dentro dos estudos literários surgiram ou ganharam fôlego a partir dessa perspectiva desconstrucionista. Sem qualquer ilusão de neutralidade e afinadas com movimentos similares em outras áreas do conhecimento, avolumam-se pesquisas que trazem autores, textos e pontos de vista daqueles que, dentro e fora da academia, tiveram historicamente seu espaço subalternizado. Simultaneamente, são questionados os autores, textos e pontos de vista privilegiados.

A serviço dessas pesquisas estão correntes de pensamento distintas e mesmo conflitantes que incluem desdobramentos dos estudos culturais, pensamento decolonial, estudos gay e lésbicos, teoria queer, vertentes múltiplas do feminismo e do movimento negro, além de diversos outros, incluindo aqueles que põem em primeiro plano a interseccionalidade entre gênero e raça, por exemplo. Não se trata, pois, de campos teóricos homogêneos ou que apontem para a mesma direção, bem ao contrário disso, há constantes debates, pontos de tensão e discordância que potencializam a efervescência intelectual e repercutem nas pesquisas, nos sujeitos e na forma como os textos são escolhidos, lidos e interpretados.

Decursivo também do que denominei anteriormente como mudança de paradigma, é igualmente possível verificar mudanças nos currículos dos cursos de graduação em Letras e especialmente nos componentes curriculares mais direcionados à literatura, de modo a dar conta dessas discussões. Certamente tais alterações, em seus diferentes graus de aprofundamento, quando ocorrem, não se dão sem contestações nem com a velocidade pretendida por alguns.

Tais contestações, que comumente trazem para a discussão a maldita questão da “qualidade”, não deveriam ser desprezadas tão rapidamente sem que se filtre o que é puramente conservador e o que pode ajudar a aprumar os rumos sobre o papel das pesquisas que trazem à tona esse corpus literário com tamanho dimensionamento político. O desafio requer esforços para superar uma desigualdade quantitativa através de investigações necessariamente qualitativas. Enfatizo esse aspecto porque a melhor contribuição que as pesquisas em literatura podem dar para a sustentação desse corpus é exercendo o que sabe fazer de melhor: esquadrihar o texto em seus aspectos mais variados, sutis e paradoxais,

de modo a não torná-lo objeto amorfo, unívoco, unidimensional e virtualmente morto. Assim, e só assim, as marcas identitárias das quais as obras extraem seu potencial político não se tornam uma etiqueta, um aprisionamento, uma limitação que esvaziaria tanto o trabalho da crítica quanto a própria percepção sobre a obra. O desafio seria, nesse sentido, lançar olhares múltiplos para essas obras, o que só é possível com a continuidade e a diferenciação das pesquisas.

O lugar a ser ocupado por esses *novos* textos literários que vêm sendo enfocados pela academia também deve ser objeto de reflexão, pois diz respeito a problemas mais difíceis de serem contornados: a escassez de leitores de literatura no Brasil e a forma de acesso ao texto literário para a maior parte da população do país. Nesse sentido, o processo de revisão do “cânone literário” muitas vezes parece ter como pressuposto a lógica de substituição: alguns autores/textos precisam *sair* para dar espaço a outros autores/textos. Estamos tão acostumados a entender o sistema literário entre autores, textos e leitores como parte de uma pequena elite intelectual, que parece prevalecer a imagem popular do cobertor curto, o que põe em posição de disputa obras já estabelecidas nos manuais, livros didáticos e no imaginário coletivo com as mais recentemente trazidas à tona pela academia.

Pessoalmente, por vários motivos, creio serem imprescindíveis esforços no sentido de passarmos para uma lógica de ampliação, na qual mais pessoas – especialmente aquelas pertencentes a grupos que foram excluídos ou inferiorizados – poderem se compreender como integrante desse sistema. Para tanto, é preciso considerar a própria fragilidade do campo simbólico literário em um país que lê pouco e, desse pouco, ainda menos pode ser considerado como literatura.

Nesse microcosmo, o ambiente escolar representa, para muitos brasileiros, um ambiente privilegiado ou até mesmo o único meio de acesso às obras. Assim, da mesma forma que é pertinente considerar os desníveis em relação ao acervo dos textos corriqueiramente levados aos alunos (a autoria predominantemente masculina e branca, por exemplo), é prudente considerar que o prestígio simbolicamente atribuído aos autores e obras pertencentes a esse *cânone escolar* representa um importante estímulo à leitura para os jovens leitores. Assim, é muito mais vantajoso um esforço para tentar alargar o rol de obras e autores reconhecidos que o desdém ou a recusa daqueles já estabelecidos.

Tal empreitada nos conduz ao terceiro desafio, que é a relação entre **a pesquisa e o ensino de literatura** no Brasil. Longe de ser uma questão recente, os ruídos entre a produção acadêmica e as aulas na educação básica e superior têm uma longa trajetória, marcada por acusações de desinteresse e descaso. Essa discrepância é facilmente percebida ao serem comparadas as abordagens e a seleção do corpus nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação e os temas relacionados à literatura presentes nos editais de concursos para professor.

Esse desacordo é resultante de diversos fatores e tornou-se ainda mais explícito à medida em que as pesquisas foram se distanciando das abordagens literárias mais recorrentes nos ementários dos componentes curriculares e nos livros didáticos. Embora seja salutar perceber que os jovens pesquisadores não estão dispostos a repetir os mesmos trajetos estabelecidos pela tradição da crítica literária, é importante ponderar sobre os efeitos dessa separação relacionados à fragilização da própria área.

Os efeitos danosos podem ser notados nas duas pontas: por um lado, a pós-graduação está produzindo pesquisadores que têm dificuldade em se adequar ao perfil exigido pelas instituições de ensino e, mesmo quando eles conseguem esse feito, tendem a se sentirem frustrados pois os resultados de suas pesquisas encontram pouco ou nenhum espaço na sua efetiva atuação profissional; por outro lado, o ensino de literatura se ressentiu de novas abordagens e estratégias que amplifiquem e aprofundem a leitura do texto literário nos espaços escolares e para além desses.

A esse respeito, ainda que sejam percebidos esforços políticos e acadêmicos no sentido de propor mudanças no ensino de literatura no Brasil, tais ações não se mostraram suficientes e mesmo sua eficiência requer ser avaliada. Projetos políticos importantes nesse sentido, a exemplo da criação, ampliação e interiorização de mestrados profissionais em Letras (o Profletras é um caso paradigmático a esse respeito), infelizmente estão entre os alvos mais frágeis no processo de desmonte da pesquisa no Brasil, especialmente nas áreas que não estão diretamente relacionadas aos interesses econômicos empresariais. Do ponto de vista acadêmico, é importante destacar as resistências e relutâncias sobre as possíveis contribuições para o ensino de literatura vindas de pesquisas que não estejam voltadas diretamente ao chamado letramento literário. Nesse sentido, o recorrente chamamento ao letramento literário como sendo a via primordial ou mesmo única de contato entre pesquisa e ensino tende tanto a desconsiderar outras formas de abordagem como a produzir redundâncias.

A superação desse desafio, pelo visto, requereria a revisão e alterações significativas nos currículos, de modo a incorporar mais textos e novas abordagens da literatura em sala de aula, o que pressupõe uma ampla discussão a esse respeito. A incorporação dessas mudanças nos processos de admissão de novos professores seria, então, uma consequência factível. Infelizmente, todo esse processo, no entanto, pode facilmente esbarrar nas tendências à inércia, à repetição e à procrastinação.

Em posição oposta a esse comodismo, outros espaços estão bem mais abertos para divulgar e discutir esses “novos” textos literários. Nessa perspectiva, o quarto desafio que estou me propondo a apresentar aqui é justamente a relação ambivalente entre **o conhecimento acadêmico e as mídias digitais**. Refiro-me

especificamente a criação e profusão de blogs, canais no YouTube e podcasts promovidos por entusiastas dedicados à divulgação e ao debate sobre literatura.

Se, por um lado, esse fenômeno consiste em uma ferramenta eficiente para estimular a leitura das obras, por outro, tende a simplificar as interpretações, em decorrência inclusive das características de produção, circulação e consumo de tais mídias. Essas, em princípio, poderiam ser compreendidas como canais factíveis para a divulgação do conhecimento acumulado sobre os textos a partir das pesquisas acadêmicas, no entanto, esse não está sendo o direcionamento dado pelos produtores de conteúdo, que preferem uma abordagem informal e um conteúdo mais superficial. Essa escolha, obviamente, está em sintonia com um público que prioriza as impressões subjetivas e descontraídas de um ou vários leitores, em detrimento de comentários críticos que direcionassem a uma leitura mais aprofundada da obra.

Por si só, a existência de comentários mais despojados e menos pretenciosos sobre a literatura não é de modo algum uma novidade, tampouco representa um problema para a pesquisa acadêmica. Os jornais, por exemplo, já faziam isso há muito tempo. O que há de novo e merece a nossa atenção é a recorrente utilização desse conteúdo digital como fonte de informação para os jovens estudantes de literatura, principalmente na educação básica. A substituição dos livros didáticos e paradidáticos como meio privilegiado de informação sobre a literatura promove o esvaziamento de um dos objetivos mais nobres da pesquisa centrada na crítica literária: produzir um conhecimento acumulado capaz de reverberar na formação dos jovens leitores, tanto em sua compreensão do sistema literário brasileiro, a partir de seus aspectos históricos e estilísticos, como no estímulo a leituras consideradas relevantes para esse sistema.

Nesse ponto, é importante compreender que a discussão aqui sugerida não propõe um lamento melancólico pela perda do prestígio (ou privilégio) da academia, da escola e dos livros em direcionar os primeiros contatos dos jovens leitores com a Literatura. Afinal, o surgimento de novos espaços que estimulam a leitura do texto literário, ainda mais quando esse consumo se dá para além do espaço escolar e de qualquer traço de obrigatoriedade, é extremamente benéfico e deve ser celebrado. A emergência de influenciadores digitais no domínio da crítica literária representa, na verdade, um desafio para a pesquisa: como tornar popular e acessível um conhecimento contextualizado e embasado das obras e de seus autores de modo a avolumar e qualificar o conteúdo atualmente produzido nos meios digitais?

O caminho a ser seguido não pode se restringir aos meios tradicionais de publicação das pesquisas na graduação ou na pós-graduação. É preciso, com efeito, utilizar os mesmos meios digitais e o emprego de uma linguagem compatível se quisermos a manutenção do diálogo entre a pesquisa, o ensino e o público leitor.

Renunciar a isso implica em consolidar a tendência ao isolamento acadêmico e à fragilização da função social dessas pesquisas.

Para realizar qualquer ação nesse sentido, é necessário aguardar que tais conteúdos sejam produzidos e endossados pelos grandes centros universitários do Brasil? São necessários exemplos correlatos vindos de outros países para nos sentirmos confortáveis e respaldados? Essa antiquada, embora persistente, **relação assimétrica entre centro e periferia** constitui o quinto e último desafio aqui destacado.

A expansão dos cursos de graduação e pós-graduação ocorrida nas últimas décadas ampliou a capacidade de formação acadêmica em regiões mais distanciadas dos grandes centros urbanos do país. É importante avaliar, no entanto, o grau de visibilidade e de reconhecimento dessa efervescência intelectual interiorana, no sentido de minimizar ou mesmo neutralizar os antigos ranços de hierarquização historicamente produzida entre os centros universitário considerados como referências e aqueles que deveriam seguir o caminho traçado pelos outros.

Especialmente na área de literatura, há uma vasta tradição de linhas de pesquisas que foram criadas no séc. XX, no lastro daquilo que era estabelecido na USP, por exemplo. A partir desse aspecto, é importante questionar qual foi, qual é, e qual pode ser o lugar do pesquisador em literatura situado nessas regiões periféricas. A divisão de tarefas parecia estar bem estabelecida: aos centros cabia pensar as totalidades, os fenômenos de grande amplitude, a investigação sobre os diálogos entre a literatura brasileira e as demais literaturas; à periferia cabia refletir sobre o local, o regional, os fenômenos particulares – de preferência reconhecendo esses como ecos daquilo que foi identificado e categorizado pelos pesquisadores renomados das grandes universidades. Embora muitos pesquisadores tenham contornado e mesmo rompido com essa segmentação, qualquer análise sobre as referências mais utilizadas na área vai comprovar a persistência, mesmo que atenuada, dessa assimetria na atualidade.

Assim, embora definitivamente não seja recente, este continua sendo um desafio aos pesquisadores em literatura, especialmente aqueles que estão nessas áreas de expansão universitária, nas quais as linhas de pesquisas e as abordagens teóricas podem ainda não ter sido suficientemente consolidadas.

À essa altura da discussão, acho oportuno tomar minha própria escolha por tratar desses assuntos nesse ensaio como exemplo para a discussão. Sendo professor de um câmpus da Universidade Federal de Campina Grande, localizado na cidade de Cajazeiras-PB, talvez possa causar estranhamento um tema tão abrangente, tal como mencionei na advertência inicial. Eu poderia, por exemplo, com muito mais propriedade e segurança, falar sobre minha experiência como pesquisador e como orientador no curso de graduação em Letras e no Profletras. Refletir sobre a pesquisa, no entanto, requer movimentos ascendentes e descendentes, pensar

tanto no local como na conjuntura. Essa liberdade, no entanto, não pode estar restrita a apenas aqueles que estejam em locais simbolicamente privilegiados. Assim, encontrar meios de romper com essas limitações que reiteram, no campo epistemológico, uma lógica colonial permanece sendo um desafio para os jovens pesquisadores em literatura.

Por fim, reitero que essas ponderações sobre a pesquisa em literatura na atualidade não têm qualquer anseio prescritivo. Contudo, podem ser úteis para fomentar discussões caso alguns desses “desafios” se mostrem efetivamente presentes nos contextos específicos. Quanto aos jovens pesquisadores, interlocutores preferenciais desse texto, espero que essas provocações contribuam para a firmeza e a confiança das escolhas a serem feitas, assim como para a tomada de consciência sobre os contratempos que certamente os espreitam ao longo da jornada.

PARTE II

SABERES E FAZERES
EM EXPERIÊNCIAS
DO(DIS)CENTES
NA GRADUAÇÃO

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: MONITORIA DE LIBRAS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFCG

*Adriana Moreira de Souza Corrêa
Geraldo Venceslau de Lima Júnior*

1 INTRODUÇÃO

A monitoria no Ensino Superior é uma atividade singular para a formação de docentes, à medida que permite uma interação mais próxima entre o professor com o licenciando, tendo em vista que este último dispõe de conhecimentos na área de estudo, e além disso participa desse processo de (re)construção de conhecimentos.

Neste sentido, esse trabalho objetiva elencar as atividades desenvolvidas pelos monitores da disciplina de Língua Brasileira de Sinais, no Programa de Monitoria desenvolvido no Centro de Formação de Professores - CFP da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, no Campus de Cajazeiras – PB, discutindo as suas interlocuções com as atividades de ensino, pesquisa e extensão,

bem como as suas contribuições para o letramento acadêmico.

Para tanto, a pesquisa é composta por um levantamento de dados nos relatórios de atividades, eventos e cursos organizados pelos dois professores de Libras do CFP, a fim de identificar a participação dos monitores de Libras em atividades de ensino, pesquisa e extensão no período de 2015 a 2017. Além disso, a pesquisa está orientada sob uma abordagem quantitativa, de natureza básica, com o procedimento de coleta de dados, a análise documental e da pesquisa bibliográfica com dados examinados sob uma abordagem quanti-qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Desse modo, o primeiro momento traz um breve histórico da monitoria na disciplina de Libras no CFP, seguido da apresentação das participações dos monitores em atividades e eventos de fomento à pesquisa e à extensão. Após a identificação das informações, essas foram organizadas em tabelas para favorecer a visualização dos dados que serão discutidos à luz dos documentos que regem a monitoria e da literatura na área.

2 MONITORIA NA UFCG

Santos e Lins (2007) definem o programa de monitoria como um momento propício para fortalecer a experiência do estudante para o exercício da docência e se configura como “[...] uma das formas de, desde cedo, desenvolver, em uma parcela dos alunos da graduação, o gosto pela atividade docente.” (SANTOS; LINS, 2007, p. 7). Dias (2007, p. 39) apresenta como o principal objetivo de um Programa de Monitoria da Instituição de Ensino Superior “[...] despertar para a relevância do ensino e da formação de professores para o ensino superior e estimular professores a envolverem estudantes de graduação no processo ensino-aprendizagem, inserindo neste contexto a pesquisa e a extensão”.

De acordo com a Portaria da PRE/UFCG nº 2/2014, o Programa de Monitoria é mantido e coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino, visa incentivar o uso de metodologias diferenciadas no processo ensino-aprendizagem oferecido pela universidade; promover a cooperação entre professores e alunos (licenciandos ou bachareis) a fim de contribuir para a melhoria do processo formativo dos alunos da instituição, bem como desenvolver o potencial didático-pedagógico dos monitores (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2014).

Nessa abordagem, a monitoria, em todas as atividades propostas, pode contribuir para o letramento acadêmico, conceituado por Cruz (2007) como: práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita em ambientes acadêmicos. A autora adverte que “[...] os letramentos não estão diretamente associados a conteúdos e a disciplinas isoladamente, mas aos amplos e abrangentes discursos e gêneros institucionais que subjazem à escrita na universidade” (CRUZ, 2007. p7).

Na perspectiva de uma formação docente universitária para além dos conteúdos trabalhados nos diferentes componentes curriculares, a monitoria funciona como uma oportunidade de participação do estudante em ações que ampliam as possibilidades de reflexão sobre a prática educativa em determinada área do conhecimento.

2.1 A MONITORIA NA DISCIPLINA LIBRAS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFCG

A inserção da disciplina de Libras foi oficializada com a aprovação da Lei nº 10436 que dispõe, no Art. 4º, sobre a “[...]a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior” (BRASIL, 2002). Em 2005, esta lei foi regulamentada através do Decreto nº 5.626 e garantiu a oferta do componente curricular Libras como obrigatório nos referidos cursos e na forma de disciplinas optativas nos bacharelados (BRASIL, 2005).

No CFP, a monitoria na disciplina de Libras iniciou simultaneamente à implementação do componente curricular nos cursos oferecidos no *Campus*, em 2015, quando foram contratados dois professores efetivos para realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Os docentes atendem às oito licenciaturas (Pedagogia, Letras, História, Geografia, Física, Química, Matemática e Biologia) e aos dois bacharelados (Medicina e Enfermagem), além de propor e de participar de atividades de pesquisa e extensão.

No período relatado nesse trabalho - 2015 a 2017 - essa disciplina contou com monitores em todos os semestres em que foi ofertada, como descrito no quadro abaixo:

QUADRO 01: Monitores de Libras por período

ANO	SEMESTRE	MONITORES REMUNERADOS	MONITORES VOLUNTÁRIOS	TOTAL DE MONITORES
2015	2015.1	01	-	01
	2015.2	03	-	03
2016	2016.1	01	-	01
	2016.2	02	02	04
2017	2017.1	06	02	08
	2017.2	05	01	06

FONTE: Autoria própria (2019)

A primeira seleção para a monitoria de Libras foi regida pelo Edital CFP nº 14, de 8 de abril de 2015 (UFCG, 2015). O quadro 02 mostra o preenchimento das vagas de monitoria na disciplina de Libras, o que foi significativo, pois todas as vagas ofertadas foram preenchidas, tanto na modalidade bolsista quanto voluntária.

QUADRO 2: Vínculo com o Programa de Monitoria

MONITOR(A)	PERMANÊNCIA COMO MONITOR(A) (EM SEMESTRES)	MIGRAÇÃO DE MODALIDADE DE PARTICIPAÇÃO	MUDANÇA DE PROFESSOR ORIENTADOR	CURSO
1	2			Pedagogia
2	1			Ciências Biológicas
3	1	Bolsista para voluntário		Ciências Biológicas
4	3			Letras ⁴
5	2		sim	Letras
6	3	1 semestre = voluntário 2 semestres = remunerado		Ciências Biológicas
7	3	1 semestre = voluntário 02 semestres = remunerado	sim	História
8	02			Letras
9	01			Letras
10	02			Letras
11	02			Letras

FONTE: próprios autores (2019)

Como vemos no quadro acima, dos onze monitores listados no período, 10 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino - alunos dos cursos de Letras/Língua Portuguesa, Pedagogia, Ciências Biológicas e História. O quadro 2 demonstra a predominância de alunos de Letras, ou seja, vinculados à Unidade Acadêmica na qual a disciplina está vinculada. Todos os monitores eram licenciandos e apesar de haver oferta de vagas para os bacharelados.

Na vigência dos contratos referentes ao segundo semestre de 2015 e do primeiro semestre de 2017, somente dois estudantes migraram da modalidade de monitoria remunerada para voluntária. Entretanto, consideramos, para efeito do quadro 02, o maior período de permanência na modalidade, que foi a de bolsista do Programa de Monitoria. A mudança ocorreu em virtude do ingresso dos alunos em outros Programas oferecidos pela universidade.

De acordo com a Portaria da PRE/UFCG nº 2/2014, o período de permanência do monitor no Programa de monitoria é de até quatro semestres letivos, sendo intercalados ou consecutivos e o ingresso ocorre mediante processo seletivo (UFCG, 2014). As informações no quadro 02 mostram ainda que maioria dos monitores permaneceu por mais de um período no Programa, predominando a opção por atuarem junto ao mesmo docente, o que pode revelar a afinidade e a credibilidade no trabalho desenvolvido. Apenas dois monitores passaram a acompanhar os trabalhos de outros professores em virtude da disciplina ser assumida por outro docente no curso no qual o monitor estuda.

¹ Letras/Língua Portuguesa.

3 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA DISCIPLINA LIBRAS NO CAMPUS CAJAZEIRAS/UFCG

A Resolução nº 26/2007, que homologa o Regulamento de Graduação da UFCG prevê que o aluno aprovado na seleção do Projeto de Monitoria deve dispor de doze horas semanais para realizar atividades orientadas e supervisionadas pelo professor (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2007). O contrato de monitoria, segundo a Portaria da PRE/UFCG nº 2/2014, tem vigência de um período letivo, mas pode ser renovado por mais um período caso haja a solicitação do professor orientador e seja comprovado o desempenho satisfatório do monitor nas atividades propostas por meio do relatório. Esse instrumento é construído pelos alunos e docentes, ao fim de cada semestre, e descreve o rendimento do monitor, o rendimento da turma, explicita as condições de efetivação de atividades da monitoria e contém a autoavaliação do monitor e da percepção do docente sobre esse trabalho (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2014).

A análise do relatório comprova que o trabalho desenvolvido pelos orientadores do Programa de Monitoria do CFP, na disciplina de Libras está organizado a partir das quatro características apresentadas por Dias (2007, p. 39): fomentar formação para a docência no Ensino Superior; discutir a dimensão pedagógica da docência, estimulando o trabalho coletivo; incentivar a prática de experiências inovadoras de ensino, com metodologias diferenciadas; respeitar a diversidade; e incentivar a troca de experiências, saberes e competência na proposição das atividades relacionadas ao projeto. Dias (2007) destaca ainda que o programa de monitoria não pode se restringir às atividades de ensino, mas respeitar o “princípio de indissociabilidade” com a pesquisa e a extensão.

Para tanto, Dias (2007) elenca três ações que devem ser observadas no âmbito da instituição para o desenvolvimento do Programa de Monitoria. O primeiro é propor projetos que associem o ensino, a pesquisa e a extensão à ação docente; o segundo se refere à implementação de uma política de financiamento acadêmico para fomentar a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior – IES; e o terceiro se trata do aprofundamento teórico-prático que envolve a participação no:

[...] planejamento, participação nas aulas, orientação de colegas em atividades teórico-práticas, discussão e elaboração de critérios de avaliação, desenvolvimento de pesquisas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, apresentação de trabalhos em encontros científicos (DIAS, 2007, p. 41).

Conhecendo essa orientação, a monitoria de Libras procurou seguir o primeiro e o terceiro tópicos, tendo em vista que o financiamento das atividades acadêmicas é uma ação coletiva e depende de vários fatores além da proposição de

atividades pelo professor. Assim, a seguir, apresentamos as ações apresentadas por Dias (2007).

3.1 MOMENTOS DE ENSINO

Os momentos de ensino envolvem duas atividades: apropriação do conteúdo e esclarecimento de dúvidas. O primeiro envolve leituras, fichamentos, estudos dirigidos (questionários com questões objetivas e/ou dissertativas), análise de vídeos, produção de glossário, produção de vídeos e participação das aulas; o segundo compreende o atendimento aos alunos para dirimir dúvidas e auxílio no processo de estudo, esclarecimentos pontuais via redes sociais (*WhatsApp*), criação de portfólios de atividades para atendimento aos alunos além de produção de vídeos-atividades para serem aplicadas junto aos discentes sob a orientação do professor.

3.2 MOMENTOS DE PESQUISA E EXTENSÃO

Dividem-se em quatro ações: participação em eventos organizados pelos docentes de Libras; participação nos eventos anuais de monitoria propostos pelo CFP; apresentação de trabalhos oriundos de necessidades formativas individuais dos monitores; participação em projeto de pesquisa proposto pela docente.

A participação em eventos organizados pelos docentes de Libras ocorreu, especialmente, nas comemorações em alusão ao Dia da Libras. Nos anos de 2015 e 2016 os professores de Libras organizaram o “*Workshop*: conhecendo a Língua Brasileira de Sinais” para divulgar essa língua. Nas duas edições do evento, houve uma participação intensa dos monitores e egressos que se dispuseram a compor a equipe de organização do evento realizando palestras, interpretações, monitoria entre outras atividades. Em 2016, durante a I Semana Nacional de Letras UAL/CFP/UFCG: Linguagem e Ensino: Homenagem a Luiz Antônio Marcuschi foi proposto, pela professora de Libras, uma monitora e um aluno que frequentava os encontros quinzenais da monitoria como ouvinte, o minicurso denominado “Contação de Histórias e Acessibilidade na escola Regular”, ofertado com carga-horária de 4h/a, distribuídas em dois dias. Em 2017, na Semana do Incluir, os professores de Libras envolveram-se na organização desse encontro que contou com a participação de duas antigas monitoras (uma egressa da instituição e uma licencianda) que auxiliaram no processo de interpretação do evento.

Nesse sentido, a monitoria de Libras esteve presente em dois eventos anuais de monitoria propostos pelo CFP. O primeiro, denominado “II Encontro de Monitoria do CFP/UFCG: Avaliação e Perspectivas da Monitoria na Formação do Discente”, ocorrido no período de 9 a 10 de agosto de 2016. Segundo consta nos

anais desse evento, na ocasião houve duas ações relacionadas à Libras: 1 oficina e 1 apresentação de pesquisa. O trabalho intitulado “A Libras no Contexto de Formação de Professores” (RODRIGUES; COSTA, SILVA–JÚNIOR, 2016) contou com a participação de dois monitores na elaboração e apresentação na modalidade Comunicação Oral, possibilitando a discussão da temática no evento e na publicação do resumo expandido nos anais do encontro para difusão dessa discussão no meio digital. Foi proposta ainda uma oficina intitulada “Surdez ou deficiência auditiva?: comunicação e aprendizagem” por uma docente de Libras e uma monitora. Em 2017, no período de 29 a 31 de agosto, foi promovido o I Encontro Estadual de Monitoria do Alto Sertão Paraibano e III Encontro de Monitoria do CFP/UFCG. Sobre as temáticas relacionadas à Libras foram apresentados um minicurso denominado de “Da história em Libras ao texto em Português” e uma oficina intitulada “Produção de material didático em Libras”. Entretanto, a participação da monitoria ocorreu na oficina “Trabalhando a Literatura em Braille”. Apesar de a temática estar relacionada à pessoa cega, o aprofundamento da monitora com o tema relaciona-se à participação da aluna nos minicursos sobre Deficiência Sensorial (cursado pela estudante) e a participação enquanto monitora do Curso de Braille (também oferecido pela docente de Libras) que ocorreu no semestre anterior ao ingresso na monitoria.

No âmbito da pesquisa, houve a publicação de dois resumos expandidos nos anais do evento, ambos construídos na perspectiva do relato de experiências, denominados Construção e aplicação de jogos pedagógicos para o ensino de Libras (CORRÊA, SOUSA, BRITO, 2018a) e Produção de vídeos-atividades para aprendizagem da Libras (CORRÊA, SOUSA, BRITO, 2018b) que tratam de processos de planejamento de atividades, construção de material didático, aplicação e reflexão sobre esse processo.

Houve ainda a apresentação de trabalhos oriundos de necessidades formativas individuais dos monitores. Nesses momentos, os próprios alunos que estão vinculados ao programa buscam o professor orientador para aprofundar as leituras na área e divulgar a Libras e a Educação de Surdos nos eventos que acontecem no *Campus* de Cajazeiras. Além dos eventos específicos da monitoria descritos anteriormente, aconteceu a apresentação de trabalhos nos eventos promovidos pelos cursos de Física e de Biologia.

Em 2017, no período de 19 a 21 de junho ocorreu no CFP a I Semana da Física: perspectivas e tendências do ensino e da pesquisa em Física no Alto Sertão Paraibano. As duas monitoras, orientadas pela professora de Libras, apresentaram a pesquisa Ensino de Física para surdos e Interdisciplinaridade que se refere a uma reflexão sobre as estratégias de socialização e acesso ao conteúdo contido em três dissertações que tratam do tema. Nos dias 25 a 28 de julho do mesmo ano, durante a I Semana de Ciências Biológicas da UFCG: Educação, Meio Ambiente, Saúde

e Convivência no Semiárido, duas alunas vinculadas ao programa de monitoria, orientadas pela professora da disciplina de Libras, apresentaram a pesquisa “Educação de surdos: materiais didáticos no ensino de citologia numa perspectiva inclusiva” (BRITO; SOUSA; CORRÊA, 2017) que discorria sobre os recursos materiais visuais que favorecem o aprendizado dos surdos que estão matriculados em classes inclusivas. O resumo do trabalho foi publicado na forma de anais.

No que se trata da participação em projeto de pesquisa proposto pela docente de Libras no período 2017.2, das seis monitoras, quatro participaram do projeto de pesquisa coordenado pela docente denominado “Recursos e Estratégias Didáticas para o ensino de surdos em classes inclusivas” que se propôs a estudar os recursos didáticos para o trabalho com disciplinas da área das ciências exatas, divulgando os resultados entre os alunos do CFP por meio de cartazes.

Assim, os estudantes participaram de diferentes atividades que propiciaram a vivência em várias práticas de letramento, tais como, oficinas, redação e apresentação de trabalhos, organização de eventos, projetos de pesquisa entre outros, que ampliaram o contato com as regras de produção e socialização do texto na esfera acadêmica, em ações que envolveram o ensino, a pesquisa e a extensão. Desse modo, foram ampliadas as possibilidades de compreensão e participação nos letramentos acadêmicos, que correspondem às convenções de uso da língua nos espaços científicos.

4 IMPLICAÇÕES DA ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

O componente curricular Libras, desde a sua implementação, esteve vinculado ao Programa de Monitoria. Contudo, os anos 2016.1 a 2017.1 merecem destaque tendo em vista que através dos dados presentes no quadro 01 ocorreu um crescimento considerável no número de discentes que participaram do programa. Do período 2016.1 para 2016.2, o número de monitores passou de um para quatro (representando o quádruplo do período anterior) e de 2016.2 para 2017.1 dobrou (passando de quatro para oito monitores). Além disso, a maior parte dos vínculos dos alunos com o programa foi efetivada pela modalidade de monitoria remunerada.

O quadro 02 mostra que 72,7% (que corresponde a 8 alunos) renovaram dos alunos a monitoria e apenas 18,2% (2 discentes) optaram pela mudança de professor orientador. Em relação às licenciaturas cursadas pelos monitores temos 54,5% de alunos do curso de Letras/Língua Portuguesa; 27,3% de Ciências Biológicas; 9,1% de Pedagogia e 9,1% de História. Com isso, comprova-se o engajamento dos alunos na proposta à medida que a maioria permaneceu por dois ou três semestres desenvolvendo, além das atividades de ensino que se referem ao acompanhamento da disciplina, outras ações propostas pelos próprios discentes ou pelo docente orientador.

Após o término do contrato, ou mesmo do curso de graduação, alguns monitores continuaram colaborando com as atividades propostas pela disciplina, demonstrando a solidez dos vínculos firmados com os docentes e com a proposta educacional. Houve ainda o envolvimento dos monitores com outros temas relacionados à educação inclusiva e o uso de linguagens, ampliando as discussões nos encontros realizados na instituição. Isso implica em um trabalho que busca sensibilizar a comunidade acadêmica para acolher as especificidades da educação inclusiva, com o maior número de trabalhos voltados para a monitoria de Libras.

A colaboração dos monitores reflete-se na organização de três eventos, na proposição de quatro oficinas, apresentação de seis trabalhos, sendo cinco publicados nos anais dos respectivos eventos (um trabalho completo, três resumos expandidos e um resumo) e uma participação em um projeto de pesquisa vinculado à monitoria, ampliando o contato com diferentes modalidades de produção de texto na academia, a oralidade, requerida nas apresentações e ministrações de minicursos e em diferentes gêneros escritos que permearam a prática: produção de slides de apresentação, resumo, trabalho completo, planejamento das ações entre outros.

Diante do exposto, a monitoria de Libras no CFP enseja a participação dos estudantes em outras atividades acadêmicas, ampliando a sua participação em eventos e práticas de letramento presentes no ambiente da universidade.

5 CONCLUSÃO

A monitoria de Libras no CFP é realizada na perspectiva da articulação entre a observação e a intervenção realizada durante as aulas e nas práticas de pesquisa e extensão, seja de iniciativa dos monitores ou do próprio discente. Trata-se de um trabalho pautado na parceria entre o professor e o aluno/monitor que, além de contribuir com a formação desse último para a docência no Ensino Superior, funciona também como elemento que favorece a reflexão do educador/orientador sobre a seleção de conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem. Isso ocorre mediante a observação da relação entre o docente e os discentes matriculados na disciplina, tendo em vista que o monitor passa da condição de aluno para aluno-colaborador, despertando um novo olhar sobre a abordagem dos conteúdos, das estratégias de ensino, avaliação e outros aspectos envolvidos no trabalho docente.

Em contrapartida, o estudante pode vivenciar diferentes experiências de interação mediadas pelo texto acadêmico - letramentos - em diferentes momentos propiciados na academia, desenvolvendo interlocuções entre a teoria e ações que estimulam a ampliação e reflexão sobre o conhecimento, como a pesquisa; a apropriação e reflexão sobre o processo pedagógico, no ensino e o compartilhamento do saber em atividades de ensino através da extensão.

Diante do exposto, é necessário promover, na universidade, ações que compreendam o ensino, a pesquisa e a extensão como atividades complementares, indissociáveis, que precisam ser vivenciadas pelos estudantes das licenciaturas, a fim de promover uma formação ampla, que compreende o saber reflexivo, construído em diferentes momentos e experiências, e que precisa ser compartilhado para a comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10436, 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: 16 fev. 2018.

BRITO, N. S.; SOUSA, J. M.; CORRÊA, A. M. S. **Educação de surdos**: materiais didáticos no ensino de citologia numa perspectiva inclusiva. In: SEMANA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFCG: EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE, SAÚDE E CONVIVÊNCIA NO SEMIÁRIDO. 2017, Cajazeiras, **Anais [...]**Cajazeiras: RPI, 2017, p. 23.

CORRÊA, A. M. S.; SOUSA, J. M.; BRITO, N. S. Construção e aplicação de jogos pedagógicos para o ensino de Libras. In: I ENCONTRO ESTADUAL DE MONITORIA DO ALTO SERTÃO PARAIBANO; ENCONTRO DE MONITORIA DO CFP/UFCG, 3.; 2018a, Cajazeiras, **Anais [...]**. Campina Grande: Editora da UFCG, 2018. p. 414 - 427.

CORRÊA, A. M. S.; SOUSA, J. M.; BRITO, N. S. Produção de vídeos-atividades para aprendizagem da Libras. In: I ENCONTRO ESTADUAL DE MONITORIA DO ALTO SERTÃO PARAIBANO; ENCONTRO DE MONITORIA DO CFP/UFCG, 3.; 2017, Cajazeiras, **Anais [...]**. Campina Grande: Editora da UFCG, 2018b. p. 390- 399.

CRUZ, M. E. A. O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens. **Gestão e Conhecimento**, Poços de Caldas, v. 4, n. 1, julho/novembro, p. 2 -12, 2007.

DIAS, A. M. I. A monitoria como elemento de iniciação à docência: ideias para uma reflexão. In: SANTOS, M. M. dos S.; LINS, N. de M. (Orgs.) **Monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007. 102 p. (Coleção Pedagógica; n. 9).

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2a. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, A. C.; COSTA, E. N. SILVA-JÚNIOR, G. V. da. A Libras no contexto

de formação de professores. In: ENCONTRO DE MONITORIA DO CFP/UFCG, 2., 2016, Cajazeiras, **Anais [...]**. Campina Grande: Editora da UFCG, 2016.

SANTOS, M. M. dos S.; LINS, N. de M. Apresentação. In: _____. (Orgs.). **Monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007. 102 p. (Coleção Pedagógica; n. 9)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Câmara Superior de Ensino. **Resolução de Ensino nº 26**, de 13 de dezembro de 2007. Homologa o Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande: Câmara Superior de Ensino, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Pró Reitoria de Ensino. **Portaria da nº 002**, de 6 de maio de 2014. Regulamenta o Programa de Monitoria para alunos dos cursos de graduação da UFCG. Campina Grande: Pró Reitoria de Ensino, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Centro de Formação de Professores. Assessoria de Graduação. **Editais CFP nº 14**, de 08 de abril de 2015, referente ao edital PRE nº 014/2015. Processo seletivo de monitores. Cajazeiras: CFP, 2015.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E TENSÕES

*Miryan Aparecida Nascimento de Souza
Zildene Francisca Pereira*

1 INTRODUÇÃO

*Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.
A gente se acostuma a morar em apartamentos
de fundos
e a não ter outra vista que não as janelas ao
redor.
E porque não tem vista,
logo se acostuma a não olhar para fora.
E porque não olha para fora,
logo se acostuma a não abrir de todo as
cortinas.*

*E porque não abre as cortinas
logo se acostuma a acender cedo a luz.
E a medida que se acostuma, esquece o sol,
esquece o ar, esquece a amplitude.*

(A gente se acostuma - Crônica de Marina Colassanti)

Pensar o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, a partir do olhar da crônica de Marina Colassanti, nos faz pensar a importância de olharmos para fora, para um novo contexto, considerando as diferentes aprendizagens que a inter-relação entre a Universidade e a Escola são capazes de nos proporcionar, principalmente através da relação teoria e prática.

Destacar a importância da formação de professores, a partir das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, no curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, é o principal objetivo desta breve discussão, tecendo compreensões de como a formação é parte fundamental para se atingir uma prática docente bem articulada.

É no espaço de sala de aula, componente de uma estrutura maior que é a escola, independentemente da etapa da educação básica, que refletimos e construímos cultura, novas relações interpessoais e conhecimentos diferenciados. Tanto as escolas quanto as creches são ambientes constituídos de política, pois é um recinto de formação e construção de cidadania, em que se desenvolve as diferentes habilidades dos sujeitos sociais, e a sua principal função é subsidiar a formação política e humana, além da preparação para o mercado do trabalho.

Esse texto é um relato de experiência formativa, vivenciada durante o estágio supervisionado, que nos possibilitou o conhecimento do ambiente escolar e mais especificamente da sala de aula, onde foram desenvolvidas atividades diferenciadas com a participação de crianças de contextos diversos e conhecimentos distintos.

2 RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO: APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem a atividade docente. No entanto, a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porque de darem certo ou não, configura o passo adiante à simples experiência. A mediação

dos supervisores e das teorias possuem papel importante nesse processo.

(PIMENTA, 2004, p 103).

Ao falar em estágio é necessário retomar a discussão da importância da relação teoria-prática, enquanto possibilidade de se pensar a prática docente e a própria vivência no ambiente escolar, para desvendarmos o que há de oculto no cotidiano da escola, na sala de aula e nas relações que são estabelecidas nesse ambiente. Não se trata de elementos separados, a teoria e a prática são intrínsecas e fazem parte diretamente da formação do/a docente na graduação. Defender uma prática docente envolve o pensar problematizador, pesquisar, planejar dimensões do processo pedagógico que só é possível executar de modo coerente com o auxílio de uma boa base teórica, que garanta a reflexão. Desse modo, podemos enfatizar que

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática', que certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra'. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 6)

É na base formativa que temos que minimizar essa compreensão de teoria separada da prática, pois em sala de aula escutamos diversas reflexões voltadas para essa separação e o que aprendemos durante o curso de Pedagogia é que essas afirmações são demasiadas frágeis para se pensar à docência em toda sua complexidade, principalmente, considerando as experiências das crianças, a relação com as famílias e o próprio entendimento do processo de ensino-aprendizagem mediado pela tão discutida relação teoria e prática.

As autoras, ao constatarem a dissociação nas afirmações populares cotidianas, revelam a importância de, no processo formativo, se alinhar seja por uma fundamentação teórica baseada na prática, ou a prática fundamentada na teoria, já que os diferentes saberes dos docentes não têm como fonte única a pesquisa, pois alguns saberes surgem na experiência, que nos induz ao levantamento de indagações, e conseqüente a teorização de hipóteses sobre tal experiência.

Desse modo, no que se refere a formação de professores, é um campo vasto de abordagens defendidas por diferentes estudiosos, pois apresenta-nos uma

discussão sobre a importância do aperfeiçoamento da prática pedagógica, cientes de que são diversos os problemas, e continuará a ser, pois ao educador é dada a tarefa de lidar com sujeitos humanos, e o processo educativo de pessoas é uma tarefa demasiada complexa, da qual envolve além da aquisição dos conhecimentos a formação humana. Assim, vimos que

Educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento que nasce. (PARO, 2010, p. 772)

Neste sentido, é pertinente refletirmos que o ato de ensinar não seja restrito apenas a aquisição dos conhecimentos técnicos, mas que seja possível considerarmos outras dimensões, até porque não adianta direcionar à criança apenas para os conhecimentos específicos, quando outras dimensões do saber não são trabalhadas. É preciso se construir na escola uma formação ética e cidadã para que a criança possa conviver melhor em sociedade, pois ao chegar à vida adulta o sujeito terá que lidar com questões mínimas de convivência, inclusive dependendo da construção de vínculos significativos. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) vimos que,

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998,23).

Podemos afirmar que a Educação Infantil proporciona uma nova relação da criança com o saber, ao ser instigada a conhecer novas situações de uma sala de aula, a desvendar o cotidiano, a partir do olhar de pequenos investigadores, porque a relação de conhecer que a criança constrói é a partir do sentir, da curiosidade, favorecendo o despertar de ideias. Essas são molas propulsoras para servir de base para o melhor desenvolvimento da criança em diferentes faixas etárias. Acerca da prática docente, Charlot (2006) atenta para à importância do processo intelectual, que não importa se o professor é tradicional ou construtivista, mas se ele consegue construir uma relação positiva no que se refere à atividade intelectual. Assim,

Não me importa saber se o professor é tradicional, se não é tradicional, se é da pedagogia nova, da pedagogia antiga, e todo esse debate. Importante é saber o que vai permitir ao aluno aprender a desenvolver suas próprias práticas intelectuais. O aluno tem ou não tem uma atividade intelectual? Esta é a questão central; a outra que é qual é o sentido dessa situação para o próprio aluno, e, uma terceira, qual o prazer que o aluno pode encontrar na atividade intelectual. Se resolvermos essas três questões estamos resolvendo as questões mais importantes. (CHARLOT, 2006, p. 97-98).

É preciso atentar que, independentemente da vertente de pensamento que o educador segue, é importante, conforme Charlot (2006), saber a que custo se constrói a atividade intelectual proposta pelos professores com práticas tradicionais, que submetem os educandos a aprender sem considerar o ritmo do educando ou os conhecimentos já construídos oriundos de outras vivências.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado nos dá margem para pensarmos as atividades que são realizadas com as crianças da Educação Infantil, quando percebemos o acelerar de informações que caberiam somente quando as crianças estiverem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, continuamos a nos questionar acerca da atividade intelectual que é proposta ou não em sala de aula. É necessário pensarmos o estágio enquanto uma atividade que é constituída no ir e vir das nossas formações, pois

[...]Um trabalho que, construído no encontro de estudantes-educadores no campus, com profissionais-educadores em campo, tem os olhos na realidade e vai nela penetrando através de um movimento de articulação de vozes, desejos e ações daqueles que estão em processo de formação inicial e daqueles que estão atuando e que, no movimento, experimentam uma verdadeira formação em serviço Ostetto (2012, p. 20).

A compreensão difundida sobre o ensino tradicional no Brasil corroborou para que se tornasse ofensivo dizer ser um professor tradicional, por outro lado têm muitos professores(as) dito(as) construtivistas com práticas de decoreba, metodologia típica do ensino tradicional. Destacamos a necessidade de pensar que não se trata de abominar o ensino tradicional, mas repensá-lo, e essa mudança leva tempo não é instantânea. Charlot (2006), afirma que o aluno tem uma atividade intelectual, e essa atividade precisa ser instigada diariamente para que a criança não se submeta a situações repetitivas e mecânicas, apenas.

No que se refere ao sentido que a atividade intelectual tem para o educando, vai variar das condições em que a criança é instigada, ou seja, se é inserida nas ações que favoreçam a conexão com os diferentes mecanismos de aprendizagens, é possível que a criança desenvolva um sentido no processo de aprendizagem e consiga até desenvolver melhor as diferentes aptidões. Assim como Charlot (2006),

Libâneo (2018) também corrobora com a importância da relação do educando com o saber ao afirmar que:

[...] reconhece-se que a aprendizagem, enquanto relação do aluno com o processo de conhecimento, implica especialmente um processo de mudança, de reorganização e enriquecimento do próprio aluno, na dependência de sua participação ativa nesse processo (LIBÂNEO, 2018, p. 56).

Com relação ao educando e o prazer no processo de aprendizagem, pensamos ser relativo, pois vai depender diretamente da representação que o educando tem perante a sua atividade intelectual, se o educando consegue se perceber enquanto autor no processo de atividade intelectual. É por essa e outras razões que o processo educativo envolve a dimensão humana, porque o prazer está intimamente ligado ao sentido que é dado.

Vejam um exemplo: para a criança, desde cedo, construir uma sensibilidade com as questões ambientais é preciso que, minimamente, seja proporcionada a ela a oportunidade de intervir, conectar-se seja com árvores, a água, dentre outros inúmeros recursos naturais que estão ameaçados com o consumo indevido do ser humano. É preciso que elas sejam instigadas a refletir sobre o meio que as cercam, a perceber que o conhecimento da escola têm relação direta com a vivência, pensando soluções do tipo: De que modo podem contribuir para diminuir os efeitos negativos? Pensar em aplicar o conhecimento através da ação, seja com a diminuição do consumo de água indevido em casa, ou com o ato de plantar uma árvore, pode vir a ser um caminho e com certeza à criança aprenderá mais facilmente.

Outro exemplo simples é o conhecimento matemático visto em sala, se elas forem colocadas em situações que as motivem para compreender como a soma, a subtração, enfim, independentemente das situações problema, a matemática em questão colabora para entender como se construiu uma janela, as cadeira que elas(es) estão sentados, talvez o que falta é a conexão direta com os objetos e as ações humanas.

Dessa forma, poderemos compreender que o processo de ensino e aprendizagem, vivenciados na escola, implica na tomada de decisões e escolhas do(a) próprio(a) professor(a), na maneira de trabalhar, na escolha dos conteúdos e na forma de repassá-los de modo que a criança seja privilegiada.

3 REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Após o estudo dos textos, discussões e reflexões realizadas em sala, é chegado o momento da observação no campo de estágio. De início, visualizamos à estrutura padronizada das salas de aula dos últimos séculos: as cadeiras enfileiradas, as crianças andando em fila para o lanche, a professora exigindo silêncio que se comportem como boas mocinhas e bons mocinhos e foi assim as primeiras experiências provenientes do estágio na Educação Infantil.

Com essas posturas, o educador consciente ou inconscientemente, orienta lugares e posturas das crianças, bem como define lugares. Esse primeiro olhar desperta a reflexão sobre o poder que a disciplina exerce nas diferentes relações humanas, e como as creches e escolas refletem as formas disciplinares que segundo Foucault (2014, p. 143) é possível destacar que: “A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”. Assim, é pertinente refletir até que ponto essas práticas individualiza os sujeitos, no caso as crianças, e institui modos de ser e agir, nos diferentes espaços de socialização.

Na sala de aula, a professora contou uma história e solicitou que as crianças fizessem um desenho das suas impressões sobre a história. Após os educandos concluírem os desenhos, a docente passou em cada carteira olhando os desenhos e tecendo elogios. Nesse momento, chamou atenção o desenho de um garoto que, depois do olhar da professora, ela indagou em voz alta para os demais discentes se a história tinha haver com besouro, bruxa ou algo do tipo, e em coro as crianças responderam que não. A criança que havia desenhado os besouros e bruxas ficou no cantinho quieto com um rosto sem expressão, e a professora seguiu afirmando que o problema era que ele não prestava atenção na aula por isso fazia errado as tarefas.

É questionável se era preciso fazer uma pergunta tão óbvia sobre a história para a turma inteira, para reafirmar que o menino não cumpriu o esperado pela professora. Caberia naquele momento, questionar se o que a levou a fazer o determinado desenho de bruxas e besouros, e não o dos personagens da história contada na aula. Talvez esse fosse o caminho para compreender as razões da criança. Afinal o que é fazer a atividade correta? Seria atender a expectativa do professor? Essa seria uma justificativa, ou então, seguir o ritmo padrão e desenhar exatamente os elementos que constavam na história, talvez a criança tivesse uma justificativa para ter desenhado bruxas e besouros, tivesse criado uma continuação para a história que foi contada, mas, isso a professora nunca vai saber, pois não existiu a possibilidade do diálogo.

Enfrentamos ainda a dificuldade de escutar a criança, o rótulo de que,

quando a criança não atende as expectativas singulares do educador, ela é tida como preguiçosa, desatenta, entre outros adjetivos. Outra indagação pertinente é sobre a liberdade de expressão da criança, de repente a criança não pode desenhar ou colorir seus desenhos ao seu gosto, tendo que repetir formas e cores de acordo com o que foi solicitado. Tem sempre que atender as expectativas do educador. Podemos pensar que

[...] uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos dentro de nós próprios. Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início. Não é o momento em que colocamos a criança numa relação de continuidade conosco e com nosso mundo (para que se converta em um de nós e se introduza em nosso mundo), mas o instante da absoluta descontinuidade, da possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início. Por isso, o nascimento não é um momento que se possa situar numa cronologia, mas aquilo que interrompe toda cronologia (LARROSA, 1998, p. 234).

É importante percebermos que cada criança, como um ser diferente e único, não são a continuidade do que somos, a introdução da criança no mundo envolve novas descobertas, e à escola cabe mediar, orientar, facilitar essa inserção, não podá-la no sentido de que a criança só poderá realizar algo se o(a) professor(a) autorizar.

A experiência de estágio nos mostrou que são inúmeras as possibilidades de pensarmos o espaço de sala de aula, bem como a aprendizagem da docência, mas para que isso seja viável, faz-se necessário repensarmos as práticas pedagógicas cotidianas, como viabilizar o processo de ensino e aprendizagem em diferentes situações em que estamos submetidos na educação de crianças, em diferentes faixas etárias.

4 CONCLUSÃO

Refletirmos este momento de experiência no estágio supervisionado em Educação Infantil, nos fez compreender que a dinâmica de planejamento, as aulas ministradas, mesmo na condição de estagiária nos fez sentir o quanto é desafiador e emocionante ser professora, executar metodologias diferenciadas, a partir da compreensão dos contextos que as crianças estão inseridas, elaborando atividades, criar meios para contribuir com a formação, pois a responsabilidade e o desafio andavam lado a lado.

O desafio consiste, porque em cada aula se reconstruía bases do saber que já estavam solidificadas. A vivência com as crianças sempre era a oportunidade de reavaliar, refletir, repensar, agregar saberes e cada situação sempre havia uma

relação direta com um texto já lido, uma aula de tal disciplina, uma experiência negativa, ou positiva vivida ao longo da graduação e anterior a ela, então a sensação era de que estava somando saberes e em outros momentos existia o conflito entre o que se planejava e não saía conforme o planejado.

Nesse sentido, foi decisivo uma reflexão mais aprofundada voltada para o entendimento de que, em sala de aula, a prática educativa não tinha como garantir os resultados, o que enquanto estagiária e educadora, poderia ser feito visando o melhor resultado e aprender a lidar com resultados positivos e negativos, a partir deles refletir e agir era o que restava, que não haveria receita, pois a força que move o processo é a formação.

Existia sempre o preparo, a pesquisa, a criatividade e a curiosidade enquanto professora pesquisadora, que a cada aula sempre havia coisas para pesquisar, novas abordagens para melhor acolher as dificuldades das crianças. Assim, ser professora não cabe em conceitos ou metodologias fechadas, a vivência e a prática educativa é um constante pesquisar e vivenciar, pois sem a vivência refletida na pesquisa, não se faz a diferença em sala de aula com práticas repetitivas.

Com a pureza das crianças, aprendemos que ser professora é estar aberta a saber um pouco de tudo e, diante delas, sentir que ainda existe muito o que aprender, há uma força criativa nas crianças que o educador, nem sempre consegue acompanhar, mas se souber como lidar pode vir a ser grande aliado no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o estágio é uma experiência que reafirma a importância da ação humana ser movida em equipe, o quando flui quando se está em sintonia com diferentes pessoas, que na escola não cabe o individualismo, nem o pensamento de incapacidade, principalmente na escola pública, pois observamos que tudo que foi planejado a escola acolheu, a professora que nos acompanhou esteve sempre presente, incentivando cada momento e a paixão dela pela docência era contagiante para que as aulas fluíssem com segurança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

COLASSANTI, Marina. A gente se acostuma. Disponível em: https://www.pensador.com/textos_de_marina_colasanti/ Acesso: 10 de dezembro de 2019.

CHARLOT, Bernard. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4^a. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 89-108.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos Libâneo. **Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar.** In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. Didática: teoria e pesquisa. 2. ed. Araraquara SP: Junqueira&Marin; Ceará:UECE, 2018.

OSTETTO, Luciana E. (org.) **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil:** Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Por que o estágio para quem não exerce o magistério:** o aprender a profissão. IN: PIMENTA, Selma Garrido; LUCENA, Maria do Socorro (Orgs.). Estágio e docência. 2. Ed. São Paulo, Cortez, 2004 (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poiesis, v. 3, n. 3-4, p. 5-24. 2005/2006.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: TECENDO SABERES ACERCA DA PRÁTICA EDUCATIVA

*Gabriela Cavalcanti Lucena
Andrêssa Glaucyara Silva Ramos*

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho descreve as observações e intervenções realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como componente curricular do curso de Pedagogia e ainda uma exigência para conclusão do curso, como regulamenta a Resolução N° 03/2011 do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, da Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores do campus de Cajazeiras - UFCG/CFP. O Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorreu no período de 01/10 à 20/11 de 2018, em uma escola pública municipal, localizada na cidade de Bonito de Santa Fé - PB, na turma do 2º ano “B”, no período matutino.

O referido estágio foi dividido em três períodos: o primeiro aconteceu durante as aulas presenciais da disciplina na universidade, que consistiam em uma preparação inicial para, posteriormente, adentrar em campo. As aulas aconteceram no período vespertino, nas quais ocorreram discussões e estudos de textos que foram necessários para a nossa preparação. Além dos textos, também foram ofertadas orientações sobre como proceder no período de observação e de intervenção na sala de aula.

No segundo período, realizou-se a observação, que ocorreu nos dias 01, 02, 03, 09 e 10 de outubro de 2018, no horário das 07:00 às 11:00. Esse momento se deu através de observações na sala de aula durante dois dias, nos quais obtivemos os dados necessários para o diagnóstico da instituição escolar e observação das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. O terceiro momento ocorreu com o período de intervenção escolar, entre os dias 24/10 a 20/11 de 2018, no turno matutino, do horário das 07h:00min às 11h:00min, somando uma carga horária de 80 horas, conforme estabelecido no Art. 9º, da Resolução Nº 03/2011, que fixa as normas para o Estágio Supervisionado em Educação Infantil e no Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Neste trabalho, são relatadas as experiências decorrentes do estágio, compreendendo o período de observação e intervenção e também como ocorreram as relações entre docente-discentes, discentes-discentes, funcionários, gestão e também a metodologia docente, além das metodologias utilizadas pelas estagiárias durante a intervenção.

2 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO DISCENTE-ESTAGIÁRIO

O Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é o momento de vivenciar, ainda na graduação, o campo de atuação do pedagogo em espaços escolares. Com educandos de faixa etária mais avançada que no estágio anterior (Educação Infantil) e organização curricular mais abrangente, este faz-se um período de grandes desafios frente à formação ofertada no ambiente acadêmico, pois é o momento em que há a união da teoria adquirida no ambiente acadêmico com a prática em sala de aula. Conforme aponta Pimenta e Lima (2004, p. 103)

O estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. no entanto, a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de darem certo ou não, configura o passo adiante à simples experiência. a mediação dos supervisores e das teorias possui papel importante nesse processo.

Assim, para quem ainda não exerce a docência, o estágio faz-se um campo de inúmeras possibilidades, entre elas, a de aprender com o docente que está atuando em sala de aula. O estagiário não se insere na sala de aula como quem tudo sabe ou sabe mais que o docente, mas ele amplia a sua visão, extraíndo que há de melhor na prática pedagógica desse docente, bem como, observando os pontos negativos, que servirão como aspectos a serem evitados.

Estas contribuições ampliam-se quando o estágio é realizado no município que o estagiário reside, expandindo seu conhecimento acerca da escola pública,

do campo educacional que faz parte do contexto no qual está inserido e do modo como é organizada a rede municipal de ensino. Ao refletir sobre a função do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores, Barreiro (2006, p. 90) afirma que

[...] deve-se atribuir valor e significado ao estágio supervisionado, considerado não um simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação, e sim um lugar por excelência para que o futuro professor faça a reflexão sobre a sua formação e sua ação, e dessa forma possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade.

Portanto, como espaço de reflexão e aprofundamento dos saberes, o estágio supervisionado amplia a visão do graduando não apenas em relação a sala de aula, mas também sobre todo contexto escolar, conforme estabelecido na Resolução N° 03/2011, que fixa normas para o Estágio Supervisionado em Educação Infantil e o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em seu Art 2º, parágrafo 2º:

Na disciplina estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, o aluno deve observar a infra-estrutura geral e específica dos estabelecimentos de ensino básico (laboratórios, bibliotecas, recursos didáticos e uso de novas tecnologias), projeto pedagógico da escola, perfil do corpo docente e discente [...].

É preciso compreender a dinâmica de organização escolar, as dimensões pedagógicas e administrativas da instituição, havendo o diálogo entre as disciplinas e o campo de estágio, permitindo uma abrangência de conhecimentos sobre a gestão escolar, coordenação pedagógica, docência, projetos e programas direcionados à educação, livro didático, avaliações internas e externas e organização curricular.

3 OBSERVAÇÕES E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

O período de observação ocorreu durante os dias 01, 02, 03, 09 e 10 de outubro de 2018 e, na nossa primeira visita à instituição, fomos bem recebidas pelos profissionais docentes, não docentes e educandos. As observações e intervenções ocorreram na sala de aula do 2º ano “B”, que localizava-se no anexo. Durante cinco dias, observamos a metodologia de trabalho da docente, bem como o comportamento dos educandos. Durante esse período, notamos que a acolhida era feita por meio de uma oração, seguida de uma contação de história e, posteriormente, iniciava a aula, com uma pausa para o intervalo e, após o término deste, a turma voltava para o anexo.

O período de intervenção ocorreu entre os dias 24/10 a 20/11 de 2018. Para melhor descrever nosso estágio, destacamos cinco categorias de análise, que são: planejamento, ludicidade, diálogo, diversidade e inclusão e tecnologias na sala

de aula que, durante o período de intervenção, complementaram-se e estiveram presentes na nossa prática pedagógica.

3.1 PLANEJAMENTO

Com relação ao planejamento, a docente disponibilizou os livros didáticos e pediu que déssemos continuidade aos assuntos que estavam sendo propostos por este instrumento, além de ter um horário semanal que também deveria ser cumprido. Em consonância com o livro didático, buscamos planejar atividades nas quais os discentes fossem capazes de dialogar, fazendo uso também de recursos lúdicos, visto que este é um método que agrada a maioria das crianças, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

O planejamento é uma etapa imprescindível, porque é a partir dele que tem-se a base para o desenvolvimento da prática pedagógica. Nesse processo, deve-se levar em consideração as especificidades de cada educando e o contexto social no qual estes estão inseridos. Para Souza *et all*, (2005 p. 05) “o planejamento de ensino se verifica, portanto, como um elemento integrador entre a escola e o contexto social”. Diante disso, mesmo tendo que abordar assuntos propostos pelo livro didático, procuramos fazer um planejamento que fosse flexível e que atendesse as necessidades dos educandos, buscando atividades lúdicas, dialógicas e que abordassem questões sociais como a inclusão e a diversidade, por exemplo.

3.2 LUDICIDADE

Desde o período de observação em sala de aula, desenvolvemos uma boa relação com os educandos, sendo esta pautada no diálogo, o que nos permitiu manter proximidade e abertura para ambas as partes falarem livremente. Tais aspectos foram essenciais para obter conhecimento sobre o grupo, bem como conhecer o que lhes era agradável ou não, no que refere-se ao desenvolvimentos das atividades e demais aspectos pedagógicos.

Assim, objetivando desenvolver um ensino significativo e prazeroso, propomos atividades pautadas na ludicidade. Luckesi (2014, p. 18), em seus estudos, relata que

[...] ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem.

Não limitando-se a brincadeiras, a ludicidade está relacionada aquilo que é prazeroso e não gera desconforto para o sujeito envolvido na atividade. Em um

dos primeiros dias da intervenção, propomos duas atividades para trabalhar os números e conceito de par e ímpar. A primeira consistia em fazer uma roda e dançar a cantiga clássica “Fui no Tororó” e, compreendendo em que circunstância era formado um par; nesta atividade, grande parte dos meninos recusaram-se a participar, pois eles não queriam formar pares nem com meninos e nem com meninas. Na segunda parte da atividade, foram formados grupos para jogar o “Dominó do par ou ímpar”, porém, mais uma vez, não houve participação total da turma, visto que dois educandos recusaram-se a participar, afirmando que queriam atividade escrita e que não era possível aprender brincando. Em momento algum, nenhum educando foi forçado a participar das atividades e, diante da recusa, percebemos que era necessário repensar como faríamos a união entre ludicidade e ensino, evitando aulas monótonas ou que deixasse parte da turma sem participar.

A partir de então, tomando por base o livro didático, mas não limitando-se a este, exibimos vídeos educativos e desenvolvemos atividades que envolviam leitura e escrita, mas embasadas na ludicidade, de modo que fossem prazerosas aos alunos e houvesse participação destes. Assim, foram desenvolvidas atividades como o ditado estourado, tabela de adesivos autocolantes, com os números de 0 a 99, formação de palavras com sílabas em tarjetas, ditado por meio de imagens, organização de alguns livros da sala de leitura por ordem alfabética, atividades em grupo, escrita coletiva do alfabeto no quadro e, em atividade propostas pelo livro didático, fazíamos a leitura das perguntas, os educandos respondiam oralmente e, com base em suas respostas, escrevíamos a resposta no quadro, para que passassem para o livro ou caderno.

Após a atividade do “Dominó do par ou ímpar”, a professora titular da sala disse aos alunos que, a partir de então, não haveria mais essa opção de não participar, visto que nós (estagiárias) estávamos nos esforçando para planejar as aulas e desenvolver os materiais. Mesmo discordando totalmente de sua afirmação, não nos posicionamos naquele momento. Ainda de acordo com Luckesi (2014, p. 18):

Experiências que podem gerar o estado lúdico para um não é o que pode gerar o estado lúdico para outro, à medida que ludicidade não pode ser medida de fora, mas só pode ser vivenciada e expressa por cada sujeito, a partir daquilo que lhe toca internamente, em determinada circunstância.

Assim, compreendendo que as atividades eram direcionadas aos educandos e não a nós ou a professora, em momentos posteriores, quando algum deles não queriam participar da atividade, não forçávamos, mas pedíamos que observassem como ocorria, justamente por saber que se este é forçado a fazer ou participar de algo lúdico, se gera desconforto para ele, a ludicidade deixa de existir.

3.3 DIÁLOGO

Sabendo que o diálogo é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, buscamos a todo momento ouvir os educandos e abrir espaço para o debate, para perguntas e sempre estimulamos os questionamentos, visto que para a formação de sujeitos críticos e participativos, é necessário que o diálogo aconteça.

Por muito tempo, a “educação bancária”, discutida por Paulo Freire, permeou o contexto educacional, de modo que os educandos não tinham abertura para desenvolver o seu conhecimento prévio e nem ao menos dialogar com o educador, pois acreditava-se que este era o detentor do saber e o processo de ensino-aprendizagem deveria acontecer do modo vertical, pautado em uma ideia de soberania docente.

No ato de ensinar, o docente precisa ter consciência que ele não é detentor do saber e precisa estar aberto ao diálogo, bem como nos afirma Freire, (2015, p. 120), “respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”. É preciso que o docente veja o educando como o construtor da sua própria história, trazendo consigo conhecimentos válidos e que devem ser ampliados em sala de aula.

Desse modo, ao explicar um conteúdo, íamos questionando a turma, para que pudéssemos identificar seus conhecimentos sobre o assunto e, a partir disso, ir ajudando-os na compreensão do conteúdo. Ao final da aula, buscamos dialogar com eles, perguntando o que haviam gostado ou não, a fim de planejarmos aulas que fossem significativas para estes.

4.4 TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

Acerca da inserção das tecnologias na sala de aula, Prado (2005, p. 55) entende que:

[...] é fundamental que o professor, independentemente da sua área de atuação, possa conhecer as potencialidades e as limitações pedagógicas envolvidas nas diferentes tecnologias, seja o vídeo, a Internet, o computador, entre outras. Importa que cada uma delas carregue suas próprias especificidades, que podem ser complementadas entre si e/ou com outros recursos não tecnológicos. Por sua vez, uma determinada tecnologia configura-se por uma multiplicidade de recursos distintos, os quais devem ser considerados para que seu uso seja significativo para os envolvidos e pertinente ao contexto.

A tecnologia é utilizada como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. Sendo um recurso tecnológico que não substitui os conteúdos do livro didático e nem mesmo a aula, mas que contribui com a aprendizagem dos educandos.

Durante o período de intervenção, o recurso tecnológico que nos foi possível utilizar foram os vídeos. Por meio destes, aprofundamos conteúdos propostos inicialmente pelo livro didático, como os que tratavam dos costumes do povo Mundurucu e das brincadeiras das crianças pertencentes a estes. Diante disso, levamos vídeos que aprofundavam os textos do livro e que dialogavam com este conteúdo, como é o caso da animação intitulada “Mudar o mundo”, que retrata a infância de diversas crianças que moram na zona urbana e que vivem em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Ao tratar sobre temáticas como diversidade e inclusão, os vídeos foram primordiais para retratar situações que envolvem esses temas. Assim, foi exibido o filme “Extraordinário”, que aborda o dia a dia na escola de uma criança com a síndrome de Treacher Collins e, por conta da deformidade facial, sofre bullying na instituição.

Conforme preconizado na Lei Nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade no ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e, entendendo quão crucial faz-se a abordagem desta temática em sala de aula, exibimos os vídeos que tratam do histórico dos negros escravizados no Brasil e as consequências deste regime escravista também para a população afrodescendente atual e, a fim de desconstruir estereótipos sobre o continente africano, exibimos o vídeo “Viagem a África”. Para aprofundamento do tema, também foi exibido o filme “Vista minha pele”, que trata do imaginário de um Brasil onde os negros fazem parte da classe hegemônica, ao invés dos brancos.

De acordo com o documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a educação é:

[...] uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997, p. 33).

Em consonância com o que é preconizado nos PCN e longe de ser um passatempo, os vídeos exibidos no período de intervenção do estágio tiveram intencionalidade pedagógica, visando contribuir, por meio de recursos tecnológicos, com a formação dos educandos, de modo que estes pudessem inserir-se socialmente, compreendendo e respeitando a diversidade presente em nossa sociedade nos mais diversos aspectos.

3.4 DIVERSIDADE E INCLUSÃO

O tema “Diversidade e Inclusão” foi um ponto muito destacado durante o estágio, de modo que abordamos conteúdos direcionados ao tema direito a escola acessível, Libras, e relações étnico-raciais. Os assuntos programados no livro didático de Ciências, continham várias propostas relacionadas à inclusão, de modo que buscamos abordá-las com os educandos. Nossa intenção foi que orfetássemos um ensino que fosse além dos conhecimentos propostos pelo livro, na intenção de formar sujeitos para uma sociedade inclusiva, compreendendo que no ambiente escolar existe uma diversidade humana, bem como para além dele. Assim, foram abordados assuntos como acessibilidade, Libras, a cultura indígena, e a cultura africana, no intuito de desenvolver nestes sujeitos o respeito a diversidade. Para isso trabalhamos com vídeos, documentários e contação de histórias.

Como conteúdo de Libras, propomos atividades lúdicas como a História das Vogais em Português, adaptada às Vogais em Libras. Para que os educandos aprendessem o alfabeto em Libras, a história foi contada com o auxílio de palitoches e, em seguida, para fixação do conteúdo, passamos o livro sensorial das vogais em Libras, que consistia em fazer relação entre a vogal em Português, em Libras e o animal que tinha a primeira letra do seu nome correspondente aquelas vogais; ao final da atividade, percebemos que as crianças gostaram da atividade e a maioria conseguiu aprender não só as vogais, e sim todo o alfabeto.

Ainda relacionado a inclusão e respeito às diferenças, exibimos o filme “Extraordinário”, que consiste num garoto com a síndrome de *Treacher Collins*. O intuito dessa exibição foi refletir sobre o preconceito e a exclusão que acontecem dentro da instituição escolar.

Ao trabalharmos com as questões indígenas, exibimos um vídeo em que o professor e escritor Daniel Munduruku falava sobre suas tradições indígenas e demais fatos relacionados a sua vida pessoal, como as dificuldades e preconceitos que sofria para chegar a escola, bem como as suas conquistas.

Realizamos ainda a contação do conto africano “A herança maldita”, que refletia questões sobre discriminação racial, mentira e avarência, além de fazer um breve relato sobre o *Apartheid*, um regime de segregação racial adotado entre os anos de 1948 a 1994, na África do Sul. Quando perguntamos se estes achavam correto que negros e brancos vivessem em lugares separados, um fato chamou nossa atenção quando uma aluna fez o seguinte questionamento: “E eles vão viver juntos?”. Diante dessa situação, notamos a necessidade de trabalhar com tais questões cotidianamente, no intuito de desmistificar a ideia de hierarquia racial, na qual imagina-se que há superioridade dos brancos em relação aos negros.

Trabalhamos o Dia da Consciência Negra, a fim de discutir questões sobre esse dia, abordando temas como racismo, o negro no Brasil e o continente africano. Exibimos os vídeos “Os Africanos - Raízes do Brasil #3” e “Viagem à África”. Após

essas exposições, foi formada uma roda de conversa para debate e socialização das reflexões acerca do vídeo, abordando temas como a escravização dos negros no Brasil, a África, e os negros e a discriminação racial. Em seguida, exibimos também o documentário “Vista a minha pele”.

4 CONCLUSÃO

Ao realizarmos o Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos deparamos com uma sala de aula onde nem todos os educandos gostavam de atividades lúdicas, pois, preferiam realizar cópias. Dentre 20 crianças matriculadas no 2º ano, pouquíssimas sabiam ler e algumas nem as letras do alfabeto conheciam, o que dificultou a escolha de recursos pedagógicos que atendessem as necessidades de todos. Assim, ao perceber tais dificuldades, buscamos trabalhar durante todo o estágio com as especificidades de cada educando. Outros fatores que dificultaram a prática pedagógica foram aqueles relacionados a infraestrutura precária da sala de aula e a falta de recursos que possibilitassem a inserção das tecnologias no ensino.

Percebemos, durante a nossa regência, a importância de um docente comprometido com a aprendizagem do aluno, que visa atender a necessidade destes, tanto por conteúdos programáticos, como para a vida social, e que, certamente, esse é um grande desafio para os profissionais da educação, porém, não é algo impossível, quando se tem um planejamento eficaz e flexível. Notamos ainda o quanto o diálogo em sala de aula torna-se importante, visto que é a partir deste que os educandos podem interagir de modo mais efetivo com o educador e esse passa a compreender melhor a necessidade de cada educando.

Diante do exposto, concluímos que inserir-se em sala de aula, enquanto estagiárias, não é uma atividade simples e envolve desafios que vão desde a escolha do material pedagógico, até o momento de condução da aula, havendo então a vivência de realidades e situações que são, de fato, desafiadoras. Acrescenta-se a tais desafios os momentos que tivemos de lidar com interferências da professora titular, situação que exigiu de nós uma postura de respeito em relação a docente, pois, mesmo estes sendo atos desagradáveis, a sala de aula era responsabilidade desta e éramos apenas temporárias naquele local.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Estágio Curricular na formação de professores propostas e possibilidades no espaço escolar. In: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas, GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 87-115.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de Janeiro, de 2003.
Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 08 dez. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ªed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>. Acesso em: 08 dez. 2018.

Níveis do planejamento educacional. In: Texto extraído do caderno 2 da Coleção Gestão e Avaliação da Escola pública. SOUZA, Ângelo Ricardo de. [et al.] **Planejamento e trabalho coletivo**. Universidade Federal do Paraná, Pró reitoria de Graduação e ensino profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretária de Educação básica. – Curitiba : Ed. Da UFPR, 2005, p. 27-42. 50p. – (Gestão e avaliação da escola pública; 2)

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão. In: Estágio e docência. **Revisão técnica José Cerchi Fusari**, - 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos). p. 99 -121.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia. Articulando saberes e transformando a prática. In.: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Orgs). **Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/iniciaissf.pdf>. Acesso em: 25 nov de 2018.

CAJAZEIRAS. **Resolução Nº 3/2011 que fixa as normas para o Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colegiado do curso de Pedagogia Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras- PB**. Cajazeiras, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. [2011]. Disponível em:

<http://www.cfp.ufcg.edu.br/estagio.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

AS INTERFERÊNCIAS QUE PODEM SER FEITAS MUTUAMENTE NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Abdemar Lima Cunha

Louise Ellen Carneiro de Oliveira

Fabiano Martins de Castro Filho

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado em Movimentos Sociais e Educação Popular do curso de Pedagogia proporciona a observação do trabalho do pedagogo fora dos ambientes escolares, como este profissional deve atuar e quais são os espaços que estão abertos a nos aceitar.

Num primeiro momento, é possível notar a importância do Estágio para a formação de um pedagogo, como um espaço rico de possibilidades e articulações entre teoria e prática, que enriquece a formação acadêmica e profissional, revelando

outras visões do campo educacional. A instituição escolhida para a realização do estágio foi a Secretaria dos Direitos Humanos, Habitação e Assistência Social, localiza-se na cidade de Sobral – CE, localizada na Avenida Comandante Maurocéllo Rocha Pontes, nº 501, Derby. Seu horário de funcionamento acontece de 08h às 12h, 13h às 16h e tem como principal objetivo, promover e coordenar a política municipal de Direitos Humanos de Sobral, atuando de forma transversal a todos os órgãos da gestão municipal e dando especial destaque para as políticas públicas das pessoas com deficiência, da igualdade racial, da diversidade sexual e de geração – infância, adolescência e população idosa, garantindo espaços de participação desses segmentos.

No decorrer do estágio tivemos a oportunidade de por em prática os conhecimentos adquiridos durante o oitavo semestre do curso de Pedagogia, que tem como eixo norteador a relação entre Educação e Movimentos Sociais nos espaços escolares e não escolares. Não significa dizer que pensemos teoria e prática de forma separados, mas em consonância com Pimenta e Lima (2012) essa ideia de diferenciação leva a um empobrecimento das práticas:

[...] A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicar porque o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). 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. (p. 41).

O estágio em Estágio Supervisionado em Movimentos Sociais e Educação Popular nos leva a entender tanto a importância da relação entre teoria e prática quando a amplitude do campo de atuação dos pedagogos, conforme já apontavam as DCN's do curso de Pedagogia de 2005:

Os movimentos sociais também tem como assento insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos. (DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2005, p. 5).

Nessa modalidade de estágio tivemos a possibilidade concreta de adentrar em diversos espaços que compõem o campo de atuação do pedagogo no contexto dos espaços não escolares, como por exemplo a Santa Casa de Misericórdia de Sobral e a Secretaria Municipal de Direitos Humanos.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho teve como metodologia a pesquisa bibliográfica e a vivência através do estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA.

As atividades da Coordenadoria dos Direitos Humanos de Sobral estão pautadas em reduzir índices de violências na infância, adolescência, juventude e pessoas idosas; contribuir para prevenção de 100% dos homicídios na juventude de 11 a 15 anos de idade; acompanhar e monitorar casos de discriminação e violência em decorrência de Orientação Sexual, Identidade de Gênero, Raça, Etnia e religiosa; construir um fluxo de encaminhamentos e acompanhamentos de casos de pessoas ameaçadas, em situação de trabalho escravo.

Há pedagogo na instituição, mas não atua na área, pois foi contratado como Supervisor Técnico, responsável pela pasta que cuida dos assuntos da Diversidade Sexual, dispondo das seguintes atribuições: ser pessoa de referência para as políticas LGBT; responsável pela articulação dos locais e parcerias para eventos promovidos pela CDH; responsável pela organização da ambiência e estrutura dos eventos, bem como conferência de todos os itens solicitados para a determinada ação ou evento; responsável pelo contato com as representações de outras políticas públicas, assim como outros órgãos; responsável pelas atividades pós-eventos: providência de declarações, agradecimento às instituições e relatoria dos eventos promovidos. O profissional de pedagogia pode ficar responsável por desenvolver novas ferramentas que facilitem o processo de aprendizagem nestes espaços não escolares.

São desenvolvidas algumas atividades de caráter pedagógico pela instituição, tais como: oficina de Formação em Direitos Humanos com Orientadores Sociais dos CRAS; minicurso conceitual sobre Direitos Humanos e Políticas Públicas numa faculdade da rede privada ; capacitação “Direitos Humanos, Marcadores Diferenças”; intervenções com famílias de adolescentes em medida socioeducativa. Todas as atividades estão baseadas no Plano Pluri e Anual (PPA), que é um projeto com 12 propostas de ação com validade de 4 anos.

3 DESENVOLVIMENTO

A educação está em tudo e em todos os lugares, desde o princípio de nossa existência. No entanto, devemos reconhecer sobre os diferentes tipos de educações e o que ela nos tem a dizer. Há diferentes tipos de educação, que podemos chamar de “educações”:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços

da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida, por que não começar a pensar sobre ela com o que uns índios uma vez escreveram? (BRANDÃO, 1989, p. 07).

A escola, desde o princípio, foi usada como uma forma de manipular as massas para que seja repetido apenas o que interessa a quem detém do poder. Mas, por muitas vezes, vemos professores que vão na contramão e conseguem romper esse sistema de manipulação. A educação tem por missão transformar e emancipar o sujeito, para que sejam homens e mulheres melhores. Entretanto, nos espaços educativos, principalmente no âmbito formal, os educadores não trabalham o desenvolvimento humano e emancipatório:

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros: "...e deles faremos homens". Mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer: "...eles eram, portanto, totalmente inúteis". (BRANDÃO, 1989, p. 12).

O trabalho do pedagogo, geralmente, está associado somente ao cuidar de crianças, como se esta fosse a sua única função, e na trajetória formativa deste profissional esse paradigma é rompido, pois este profissional está apto a desenvolver atividades socioeducativas em diferentes áreas de atuação, pois uma das suas principais competências é desenvolver nos ambientes formais e não formais os processos de transmissão e assimilação de saberes. Existe uma carência destes profissionais em hospitais, empresas de pequeno, médio e grande porte, e em diversos setores que trabalhem direta ou indiretamente com seres humanos.

Há uma grande diferença entre educação formal, informal e não-formal. A educação formal é aquela que acontece nos sistemas de ensino tradicionais, como por exemplo, nas escolas. Por outro lado, a não-formal está nas iniciativas organizadas de aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas de ensino. Já a informal é aquela que acontece ao longo da vida, no cotidiano de cada indivíduo, como nos mostra Gohn (2006):

A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização -na

família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. (pp. 23).

Há uma necessidade que aconteça, antes de tudo, um diálogo para que se conheça o indivíduo com quem iremos trabalhar, respeitando sua história, bem como tudo que ele traz consigo em relação a seus conhecimentos. Será através deste diálogo que surgirão as perguntas, problematizações e curiosidades com as quais iremos trabalhar com cada ser individual. A acolhida está inteiramente ligada a pedagogia da pergunta, pois a mesma ocorre durante os processos de acolhimento do sujeito, com o intuito de fazer uma sondagem sobre os seus conhecimentos através da oralidade.

Como bem fala Paulo Freire, o conhecimento se dá através do diálogo, e este possui um poder de transformar os indivíduos em cidadãos emancipados, contextualizando sempre com a sua realidade. A construção de uma pedagogia baseada na contextualização dá a cada sujeito o reconhecimento de que já não será somente o professor que deterá o conhecimento e que o mesmo irá surgir também a partir dele.

O Estágio Curricular Supervisionado em Movimentos Sociais e Educação Popular estimula o acadêmico do Curso de Pedagogia a elaborar uma proposta pedagógica que gere algum impacto na vida dos sujeitos, agregando novos conhecimentos e conquista. É muito importante elaborar algo significativo que, mesmo depois do término da aplicação do projeto, estes possam continuar usando a proposta, cada um da forma que se sinta melhor, ou que lhe foi/for mais significativo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização do Estágio Supervisionado em Movimentos Sociais e Educação Popular na Secretaria Municipal de Direitos Humanos nos possibilitou perceber que o debate sobre a função do pedagogo na sociedade ainda necessita de muitas discussões, visto que sua imagem está na maioria das vezes, atrelada apenas a perspectiva do ensino escolar. Isso acaba por deixar de lado campos de atuação como a educação popular, social, hospitalar e organizacional, dentre outros.

O licenciado em Pedagogia é formado para atuar na educação, tendo como competência, a transmissão do conhecimento e a associação das temáticas sociais com a realidade de cada sujeito de diferentes classes sociais. Além disso, atua como um mediador nos processos educativos. Para Pimenta e Lima (2012) a

atividade docente é uma práxis social, portanto, para interferir na realidade social, o pedagogo necessita de uma ampla formação, ou seja, o currículo do curso de Pedagogia necessita ter como base, além dos conteúdos que tratam dos processos de ensino e aprendizagem, a gestão democrática, o trabalho em equipe, a ética profissional e o compromisso com o projeto político pedagógico da instituição que está inserido naquele momento, as questões relativas à educação popular, social, organizacional, hospitalar e etc.

A necessidade e importância da função do pedagogo na escola, sua atuação para a melhoria e renovação do processo educacional também depende de se complementar que sua prática esteja relacionada com a teoria que corresponde às suas atividades:

A presença do pedagogo escolar torna-se, pois, uma exigência dos sistemas de ensino e da realidade escolar, tendo em vista melhorar a qualidade da oferta de ensino para a população. Quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo docente, [...] entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula (LIBÂNEO, 2000, p. 55).

O trabalho do pedagogo é um ato processual, em que mostra também suas qualidades de educador, na medida em que trabalha com propósitos bem definidos em relação ao desenvolvimento educacional face às exigências sociais requeridas da escola, [...] a pesquisa como forma básica de construção do saber, em confronto, em questionamento, com os saberes já estabelecidos e como instrumento para desenvolvimento das competências do pensar. (PIMENTA, 2002, p. 38).

Assim, o trabalho do pedagogo é propor à sua equipe uma possibilidade de ação que considere a utilização de “técnicas adequadas que permitem o estudo de alternativas e tomadas de decisão. [...] Uma metodologia que permite a apropriação do conhecimento e seu manejo criativo e crítico”. O papel do pedagogo é mais do que dar vistos nos planejamentos dos professores ou de, simplesmente, assinar fichas exigidas pela burocracia da regência escolar, mas sim de “derrubar paredes” da escola de “saltar seus muros” (GUIRRO, 2009, p. 71). Em outras palavras, o papel do pedagogo é de quebrar velhos paradigmas que retardam ou diminuem a capacidade de interação entre alunos e professores e buscar outras possibilidades de interação por meio de tecnologias modernas, por meio de recursos gratuitos que convoquem todos a interagir com a escola. Isso mostra que o pedagogo está atualizado com as novas interações sociais, novas formas de contatos sociais, novos conhecimentos que podem ser apreendidos com essas situações.

Construímos um projeto que tinha como proposta promover a compreensão

da política dos Direitos Humanos e os seus processos interventivos na sociedade civil, ou seja, buscamos tratar da temática através de ações pedagógicas que poderão fomentar um acesso da sociedade civil ao conhecimento dessa esfera política e de como esta poderá realizar suas interferências a partir de uma tomada de consciência desse cenário. A preocupação em realizar essa ação interventiva na comunidade atendida pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos surgiu apoiada na disciplina de Estágio Supervisionado em Movimentos Sociais e Educação Popular orientada pela professora Nadja Rinelle Oliveira de Almeida, no 8º semestre do curso de Pedagogia, na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Em uma das aulas, a professora sugeriu que escolhêssemos instituições que estivessem dentro do perfil do campo não escolar, sendo uma dessas que prestam assistência social ao município. Foi então que o trabalho realizado pela secretaria despertara nosso interesse.

A argumentação em desenvolver um projeto que permita a construção de uma conscientização sobre os direitos humanos e as possibilidades de interferência da sociedade civil, a partir da Secretaria Municipal de Direitos Humanos de Sobral, surgiu a partir de pesquisas realizadas, visitas e observações, onde pudemos perceber o quão grande é a não-compreensão da cobertura que a lei nos oferece, por isso, a necessidade de divulgar os serviços oferecidos pela Coordenadoria e, com isso, construir diálogos com o público na tentativa de conscientizar sobre seus direitos e deveres. As atividades deste projeto contaram com carga horária de aproximadamente 20 horas, ao longo de cinco dias, e foram aplicadas no Centro de Saúde da Família (CSF) e na Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA.

Uma das nossas regências foi durante uma aula da professora Nadja Rinelle, durante a disciplina de Educação e Participação Social, no qual conversamos sobre o que é Direitos Humanos. A princípio, fizemos essa pergunta a fim de sondar quais os conhecimentos dos mesmos sobre o tema. Em seguida, colocamos quatro palavras no chão (Direitos Humanos, Liberdade, Sociedade Civil e Educação), e seguindo a metodologia de Paulo Freire, fizemos uma roda de conversar sobre o que cada palavra nos fazia pensar. Finalizando a intervenção, levamos informação sobre o Direitos Humanos, como surgiu a necessidade de se ter estes direitos garantidos e dialogamos sobre qual o papel da sociedade civil nesta seara. Todo este debate foi pautado no âmbito da educação por se tratar de um grupo de universitários.

Em um outro dia de aplicação do projeto, fomos conversar com um grupo de idosas do Centro de Saúde da Família (CSF) do Centro da cidade de Sobral. Levamos as mesmas palavras e seguimos o mesmo roteiro, no entanto, seguimos sobre o direito do idoso e da mulher. Algumas das senhoras que estavam presentes na roda de conversa não tinham ciência de como poderiam interferir nos direitos humanos de Sobral e tão pouco sabiam que em sua cidade teria uma coordenadoria.

Falamos também sobre o papel da coordenação e toda sua contribuição para que estes direitos fossem de fato garantidos e respeitados.

Finalizamos nossa regência percebendo o quão enriquecedor foram estes dias, onde pudemos ter o contato direto com a sociedade nos espaços não escolares, que são nossa ferramenta de trabalho, e pudemos praticar tudo que havia sido trabalhado em sala de aula, nas pesquisas e leituras que a disciplina nos possibilitou. Ao nos depararmos com alguns problemas pudemos nos debruçar sobre o tema e pesquisar um pouco sobre o mesmo afim de que tal questionamento fosse sanado internamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda essa reflexão e vivência nesse estágio supervisionado, foi possível compreender a sua importância para nós como acadêmicos de pedagogia já que, durante esse período, conseguimos conciliar o que foi abordado em sala de aula com a prática nos espaços não escolares, agregando experiências significativas em nossa formação. Além disso, pudemos perceber que a educação está em tudo e em todos os lugares e é impossível não encontrar com ela diariamente.

Através das intervenções pudemos ter mais contato com a sociedade civil, dialogar sobre nossos direitos e falar um pouco sobre o papel do pedagogo, bem como dialogar sobre a importância do estágio nos espaços não escolares, posto que, o mesmo tem a função de ser um facilitador entre a sociedade e o conhecimento. Percebemos que existe uma necessidade de que o profissional esteja constantemente se renovando, afim de provocar desafios e criar situações que faça com que todos se manifestem.

Durante esse período de estágio supervisionado, compreendemos que o mesmo nos trouxe um conhecimento maior e ampliado, pois além do conhecimento teórico que nos é disponibilizado na universidade o estágio nos possibilitou unir esse conhecimento teórico à prática, este aprendizado foi bastante enriquecedor em minha construção como pedagogo.

REFERÊNCIA

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC, 2005.
BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 08 de julho de 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ.** Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 2738, Jan/mar.2006.

GUIRRO, Antonio Benedito. **Administração de benefícios e remuneração: RH.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONSTRUÇÃO DE SABERES NO LAR DE IDOSOS GRUPO REENCONTRO

*Maria Janete de Lima. Professora Adjunto.
Daniela Cristina Pereira Ramos. Graduanda em Pedagogia.*

1 INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Pedagogia possibilita ao licenciado a inserção em vários contextos educativos, dentre eles o espaço não escolar. Nesta perspectiva, proporciona uma valiosa reflexão diante das várias realidades e a importância da construção de relações sociais, étnico-raciais, da pedagogia hospitalar e o trabalho com pessoas idosas, entre outros. Estas inserções nos mais diversos espaços, contribuem na construção conceitos e práticas acerca da educação e que envolvem toda a sociedade, não se limitando aos espaços escolares.

A motivação para a pesquisa surgiu de nossa atividade docente e como representante do Conselho do Idoso de Cajazeiras pela sociedade civil. Para ampliar os conhecimentos sobre esta população que vive em lares, procurou-se dentro

do curso de formação de professores, identificar práticas educativo-pedagógicas incorporadas aos espaços de educação não escolar, por meio da realização de um projeto de extensão. Com isso, nos questionamos: Quais as contribuições e práticas educativas do pedagogo no espaço não escolar com pessoas idosas em instituição de longa permanência? Nesse texto, trazemos algumas reflexões sobre a educação, prática educativa e pedagógica, pedagogia social e gerontologia educacional como fundamentos para desenvolver as ações educativo-pedagógicas nos espaços não escolares.

Para ampliar a compreensão sobre o tema definiu-se como objetivos do projeto de extensão: promover atividades de arte educação e motricidade, visando a interação das pessoas idosas em uma instituição de longa permanência; e desenvolver práticas pedagógico-educativas em espaço não escolar. As atividades desenvolvidas têm por base a motricidade, arte educação, jogos e contação de histórias. O público alvo se constitui das idosas atendidas no Lar dos Idosos: Grupo Reencontro de Cajazeiras – PB. Quanto às características sociodemográficas, todas as participantes são do sexo feminino, com idade variando de 62 a 102 anos e tempo de institucionalização entre seis meses a 19 anos de permanência num total de onze idosas. Para a construção e elaboração das análises utilizamos a abordagem qualitativa dos dados resultados das ações do projeto de extensão que dão subsídios a este artigo.

2 REFLEXÕES SOBRE: PEDAGOGIA, IDOSOS E EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLAR

O envelhecimento populacional é um fenômeno demográfico, vivenciado pela maioria dos países do mundo. Envelhecer é um processo de mudanças orgânicas complexas que envolvem muitos fatores, acrescidos ao longo da vida, porém, as características deste processo se tornam mais evidentes quando as pessoas estão próximas aos 60 anos, devido ao grande acúmulo de danos físicos e da perda gradual de suas reservas fisiológicas (OMS, 2015). Com o passar dos tempos, esses danos ampliam o risco de desenvolver diversas doenças e há um declínio geral nas capacidades básicas e fundamentais ao indivíduo, que por fim resultarão em morte. Entretanto, as mudanças não são lineares e, tão pouco, ocorrem na mesma idade e da mesma forma em todas as pessoas (OMS, 2015).

No sentido de contextualizar o artigo em tela, propõe-se destacar aspectos teóricos sobre a Pedagogia, Pedagogia Social e Gerontologia Educacional e suas contribuições às atividades educativo-pedagógicas realizadas por pedagogos com pessoas idosas em ambientes não escolares.

A Pedagogia Social, por conter indicações sociais próprias da atualidade

em que se consolida a necessidade de educação permanente, discute as relações entre educação formal, não formal e informal, ações diversas em instituições, alcançando vários segmentos da população, que passam a ser beneficiados por estas ações educativas.

Atualmente, questões sobre o envelhecimento são temas de estudos quando se discute a vida humana. Essas questões ligadas à velhice e ao processo de envelhecimento, representam um desafio para estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas, em especial, quando falamos das práticas educativas, como instrumento e possibilidade transformadora na/da sociedade. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - nº 9.394/96 no Título I do Art. 1º afirma: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, em convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, em instituições próprias”.

De igual entendimento tem-se que o licenciado em Pedagogia tem formação e habilidades para atuar e desenvolver ações e práticas junto a pessoas idosas, desenvolvendo atividades adaptadas que domina com o trabalho desenvolvido com crianças, assim o pedagogo contribuirá com características que dão maior ênfase ao aspecto intergeracional e formativo dos idosos.

Sobre a atuação do pedagogo nos espaços não escolares, a Resolução Nº 2 de 2015 no Capítulo V da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior institui:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. (BRASIL, 2015).

Os textos em destaque nos remetem a ampliar a compreensão de educação para além do espaço escolar e formal valorizando assim a presença do pedagogo nesses ambientes institucionais e sociais.

Sobre o aporte teórico da Gerontologia, tem-se que é um campo interdisciplinar de estudo da ciência que abrange várias áreas do conhecimento como a medicina, fisioterapia, psicologia, serviço social, direito, além da educação, no trabalho com questões relacionadas ao envelhecimento. A gerontologia educacional, campo emergente da gerontologia social, está voltada para estudos e práticas educativas voltadas à formação profissional para atuação com pessoas idosas, campo

educacional que focalizar os processos de aprendizagem dos idosos. Segundo Cachioni e Neri (2014, p. 105), David Peterson foi o percussor da Gerontologia Educacional, em 1970, ficando conhecida como o campo interdisciplinar que se desenvolve no âmbito do desenvolvimento da educação com pessoas idosas, da formação de recursos humanos para lidar com a velhice, e na mudança das perspectivas das sociedades em relação aos idosos e ao envelhecimento.

Neste sentido, os destaques para a gerontologia compreendem uma visão interdisciplinar sobre os campos de saberes, unindo assim os espaços de atuação e áreas de conhecimento. Enquanto política de assistência e proteção a pessoa idosa no Brasil a Lei nº. 8.842 de 4 de janeiro de 1994, que trata da Política Nacional do Idoso destaca no capítulo IV Art.10 – III;

– na área da educação que preconiza que os currículos, metodologias e material didático devem se adequar aos programas educacionais destinados ao(a) velho(a), assim como, devem ser desenvolvidos programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições dos(as) velhos(as); e também preconiza que como meio de universalizar o acesso às diferentes formas de saber, se deve apoiar a criação de universidades abertas para a terceira idade. (BRASIL, 1994)

Ainda na perspectiva de legislação, contextualiza-se no Estatuto do Idoso, no capítulo V no artigo 20 que determina: “o idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (BRASIL, 1994). Para Lins (2013), a gerontologia educacional compõe-se de uma formação específica, que possibilite a atuação de profissionais na educacional em gerontologia, mediando o conhecimento sobre o processo de envelhecimento e suas consequências para a população idosa, destaca-se a divisão entre,

gerontologia educacional - educação de adultos maiores, gerontologia educativa e gerontologia acadêmico-profissional - que habilite estes últimos a fazer intervenções de qualidade, no sentido de colaborar para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem da pessoa idosa. (LINS, 2013, 118).

A gerontologia educacional se inscreve na história da gerontologia social e baseia seu campo de conhecimento teórico e sua prática na educação de adultos e idosos, (LINS, 2013).

Como primeira área majoritária de atuação da gerontologia educacional, (*educação de adultos*), encontro aquela que se dedica à educação para idosos. Como segunda área (*gerontologia educativa*), aquela que é voltada para a educação do público em geral e específico sobre idosos. E, finalmente, como terceira área

(*gerontologia acadêmico-profissional*), identifico a que está dirigida à educação de profissionais ou estagiários que vão trabalhar com idosos. (PETERSON APUD LINS, 2013, 122).

Enquanto sistematização das reflexões sobre tempo livre, lazer e atividades, Moragas (2004) destaca que essas expressões têm diferentes significados para a pessoa idosa aposentada e para o trabalhador ativo profissionalmente, de modo que o idoso passa ter todo o seu tempo livre para atividades, descanso e alimentação. Entre estas atividades assinala: atividades físicas e manuais; atividades sensoriais; atividades psíquicas; atividades sociais; atividades recreativas; atividades esportivas; atividades educacionais e culturais, atividades ecológicas; atividades ideológico-políticas; atividades de voluntariado; atividades espirituais e religiosas.

Segundo o autor, a variedade de atividades para idosos se baseia na possibilidade individual, coletiva, na idade e sexo, capacidade vital, aptidão funcional, requerendo criatividade e adaptação a situação e necessidade do idoso. Para Moragas (2004), três características parecem universais a medida que as pessoas envelhecem e o tipo de atividades se constitui em: obrigatórias a voluntárias; de externas ao lar a realizadas neste; e de sociais a individuais ou em duplas.

Desse modo, reitera-se que o trabalho do Pedagogo nesses ambientes não escolares vem com a perspectiva de inclusão dos sujeitos envolvidos visando o conhecimento como um instrumento necessário para a emancipação dos idosos, no espaço em que vivem. Por meio de práticas educativo-pedagógicas os idosos adquirem novas possibilidades de atividades, atualização de conhecimentos, valorização e elevação da autoestima, interação, desenvolvimento pessoal, autonomia em suas atividades cotidianas.

3 O FAZER DO PEDAGOGO COM IDOSOS

O Campo de atuação do pedagogo se ampliou ao longo dos últimos anos, hoje ele atua em diversas áreas e campos educativos. O papel do pedagogo está;

[...] não apenas na gestão, supervisão e coordenação das escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias da educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes e brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional, etc. (LIBÂNEO, 2004; p43).

Nos últimos anos, um novo cenário de atuação do pedagogo foi se constituindo, e o papel de professor se ampliou das instituições escolares para a atuação em outras áreas, de modo que o pedagogo passou a exercer suas atividades em empresas, hospitais, setor judiciário, em instituições que trabalham com idosos, em Organizações Não-Governamentais (ONG), contribuindo como um elemento importante para a construção da cidadania dos envolvidos.

O pedagogo pode trabalhar em conjunto com psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, enfermeiros, administradores e gestores planejando e executando cursos, projetos, dinâmicas de grupo e atividades destinadas à melhor comunicação de conceitos, de conhecimentos e de práticas educativo-socializadoras. Entre as atividades que o pedagogo Pires e Lima (2007), identificam ao trabalho com pessoas idosas, algumas práticas, como:

- Pesquisar e analisar a vivência dos idosos no contexto em que vive, ou seja, lar social, instituição de longa permanência, cidade madura, entre outros;

- Criar, adaptar e aperfeiçoar instrumentos didáticos pedagógicos que possam ser utilizados nas ações com idosos;

- Motivar, dirigir e assessorar atividades de dinâmicas de grupo de cunho interativas a serem realizadas com os idosos;

- Desenvolver palestras sobre diversos temas sociais, políticos, educacionais contextualizando as vivências dos idosos.

No contexto das práticas e metodologias a serem exercidas pelo pedagogo com pessoas idosas, Pires e Lima, (2007, p.34),

afirmam que não existe uma pedagogia para idosos, “o que existe são técnicas de trabalho com pessoas idosas em um processo de aprendizagem”, essas técnicas são desenvolvidas em instituições por pedagogos e profissionais de outras áreas que são formados e estudam para atuar diretamente com idosos.

Sobre o trabalho realizado pelos pedagogos, Cachione e Neri destacam que;

[...] numa proposta pedagógica de educação permanente direcionada a adultos maduros e idosos, mas que pode abranger todas as idades, os envolvidos são o investigador-educador e o educando-ator, coparticipantes no processo de indagar e refletir acerca de sua própria realidade para descrevê-la e explicá-la, gerar conhecimento e atuar sobre ela. Isso porque, à medida que o homem reflete sobre o seu contexto e responde aos seus desafios, ele se compromete, cria cultura, constrói a si mesmo e torna-se sujeito. (CACHIONI; NERI, 2014, p.111).

Quanto às práticas educativas, como se trata de uma educação para

peessoas idosas, as atividades pedagógicas devem ter suas próprias características, valorizando os saberes e vivências e levando em conta as dificuldades de cada um e suas singularidades, adotando recursos e técnicas adequadas. Cabe ao pedagogo formular objetivos de acordo com cada situação qualificando as habilidades a serem adquiridas pelos idosos, determinando também o método a ser utilizado no processo.

Neste sentido, observa-se que as metodologias de ensino-aprendizagem promovem relações positivas entre o aprendiz e o idoso, de modo que a função de educador no trabalho com pessoas idosas deve promover a fala entre os idosos, estimulando a troca de ideias, posto que, se trata de grupo que mesmo na condição de envelhecimento tem uma história de vida e necessita ser reconhecido.

Entre as habilidades do educador para o uso de metodologias de ensino-aprendizagem diversificadas, estão: estimular a fala, manter o foco no grupo e conteúdos interdisciplinares, promover associações entre informações novas e as já absorvidas, prover informação quando os envolvidos apresentarem dificuldades de expor suas ideias ou quando houver oportunidade para aprofundar a discussão.

Essa metodologia permite que o docente acompanhe o desenvolvimento de todos: quando os idosos são parcialmente ativos ou comprometidos fisicamente, os professores são capazes de observar o processo de aprendizagem e fornecer feedback frequente, tanto coletivo como individualizado, para ajudá-los a identificar as melhores estratégias nas atividades. Em resumo, o conhecimento, a experiência e as habilidades do professor são importantes para que as metodologias de ensino tenham êxito entre o grupo.

4 METODOLOGIA

A metodologia se constitui numa análise qualitativa das ações desenvolvidas em um projeto de extensão nas dependências do Lar dos Idosos Grupo Reencontro. Para início, fez-se a leitura de artigos sobre Educação, Pedagogia Social, Gerontologia Educacional na UFCG/CFP; na sequência, realizou-se estudo sobre metodologias de ensino e atividades direcionadas aos idosos na UFCG/CFP. Para a realização das atividades efetivas na instituição de longa permanência, realizou-se o planejamento e elaboração das atividades a serem desenvolvidas com as idosas do Grupo Reencontro com uma estudante de pedagogia e duas voluntárias que são licenciadas em pedagogia.

O grupo se constitui das idosas atendidas no Lar dos Idosos Grupo Reencontro de Cajazeiras - PB. O lar tem 23 anos de existência e serviços prestados à população de idosos de Cajazeiras e região circunvizinha. Quanto às características sociodemográficas, todas as participantes são do sexo feminino, com idade variando de 62 a 102 anos e tempo de institucionalização entre seis

meses a 19 anos de permanência num total de onze idosas. Podemos destacar a heterogeneidade do grupo com pessoas cadeirante, baixa visão, baixa audição, limitações física devido a Acidente Vascular Cerebral. No entanto pessoas amáveis e sensíveis, que demandam carinho e atenção no desempenho das atividades.

5 DISCUSSÃO E PRINCIPAIS RESULTADOS

Pode-se destacar que as ações desenvolvidas têm valor significativo de cunho subjetivo a todas as participantes e, em especial, entendem-se as ações permanentes e/ou temporárias como importantes para todas as envolvidas. O planejamento das ações se fez de forma criteriosa com todos os participantes das ações, fazendo adaptações específicas para atender a heterogeneidade do grupo de idosas. Desse modo relata-se a seguir as atividades:

- Contação de histórias: durante as atividades previstas valorizamos textos e contos tradicionais com alcance social diversificado, histórias que se podia relacionar a vida de pessoas comuns em diversas faixas etárias. Assim conseguiu-se aproximar das histórias de vida de algumas das idosas que lembravam seu curso da vida (infância, adolescência, idade adulta) períodos de dificuldades financeiras, família, entre outros;
- Atividades de arte educação (pintura, recorte e colagem): o conjunto de experiências vivenciadas ao longo das ações nos permitiu ver diferentes aspectos das idosas no tocante ao participar das atividades. Algumas tinham pouco envolvimento, observou-se as limitações físicas na visão, audição e mobilidade motora (cadeiras de rodas), a baixa estima em dizer que não sabiam e não tinha habilidades. Dificuldades motoras em cortar papel e colar numa folha, pintura com poucas cores, desenho livre limitado, limitações no traçado, a pintura de gravuras com muitos detalhes lhes desestimulavam;
- Atividade de motricidade com bola, flauta, música: usou-se uma bola leve que jogávamos em dupla com uma idosa, em principio houve rejeição ao dizerem não sei jogar, ao final observou-se o envolvimento e a disposição física ao pegar a bola e jogar. Ofereceu-se uma flauta doce para ser tocada no sentido de fortalecer o aparelho respiratório, para a motricidade fina usávamos um alinhavo composto de figuras de animais. No inicio algumas precisaram de muito estímulo para realizar a atividade, depois se viu que elas ficavam felizes por conseguir contornar a figura. Caminhou-se com uma a uma no corredor para exercitar a musculatura das pernas.

6 CONCLUSÃO

Pelas discussões aqui elencada e pela experiência vivenciada, compreendemos que as atividades pedagógico-educativas desenvolvidas, atingiram os objetivos propostos, ou seja, promover atividades de arte educação, contação de histórias

e motricidade, visando a interação das idosas em uma instituição de longa permanência e desenvolver práticas pedagógico-educativas em espaço não escolar. Outros aspectos se revelaram, como a interação da professora, estudante e voluntárias junto às idosas; a construção de um conhecimento sobre o tema idoso e prática pedagógica, assim como a construção de um saber teórico e metodológico sobre as possibilidades do pedagogo atuar no espaço não escolar com idosos institucionalizados.

Nesse sentido, o sucesso das ações desenvolvidas está ligado aos vínculos de respeito e amizade estabelecidos entre a coordenadora e as idosas, tais relações interpessoais foram consolidadas ao longo do projeto, gerando assim relações benéficas ao trabalho educativo, também é notória a integração entre funcionários, voluntários e a coordenadora do projeto que possuem relações de afetividade, cuidado e respeito entre si e com as idosas.

O projeto proporciona pensar que a prática pedagógica, acima de tudo, é humana, pois as atividades desenvolvidas com o grupo de pessoas idosas demarcam subjetividades e individualidades de um processo de ensino e aprendizagem que permitem aprender com quem tem muito a ensinar. Assim, as vivências construídas ao longo do projeto, marcaram significativamente, fazendo enxergar que o fazer pedagógico é sensível, e que a educação é algo que ocorre durante a toda a vida, não se restringindo a limitações físicas advindas com a idade. É sempre possível aprender.

Acredita-se que o desenvolvimento das ações com pessoas idosas se encontra em construção, no sentido do empoderamento do idoso e sobre as questões do envelhecimento. Os resultados de projetos e pesquisas nessa área terão como benefícios a divulgação, promoção e integração das ações junto as Instituições de Longa Permanência e aos setores que promovem a assistência ao idoso no sentido de fortalecer a representatividade destes setores na formulação das políticas municipais.

Considerando os momentos de ação, as recusas nas falas das idosas, a impossibilidade de alguns em algumas atividades, o baixo envolvimento inicial podem ser suplantados pela efetiva participação de algumas, a construção de pinturas, o envolvimento dentro das possibilidades, estes aspectos mostram a importância do projeto. Neste sentido, propõe-se que a atenção com o processo de envelhecimento se faz essencial, por meio de condições propícias ao crescimento e desenvolvimento dos indivíduos nos aspectos biopsicossocial, especialmente aqueles de classes sociais menos favorecidas, a fim de que tenham condições de manter o convívio institucional e os laços afetivos desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L.(1978). **Análise de conteúdo**. São Paulo, Brasil: Edições 70.
- BRASIL. (1994) **Lei n. 8.842, de 4 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências [texto na Internet]. Brasília, Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8842.htm. Acesso em 12 de junho de 2019.
- BRASIL. **Plano de ações estratégicas para o enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) no Brasil: 2011-2022**. 1a edição ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011.
- BRASIL. **Ministério da Saúde. Atenção à saúde da pessoa idosa e envelhecimento: Série Pactos pela Saúde**. Brasília, 2010. Vol. 12. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_saude_pessoa_idosa_envelhecimento_v12.pdf>. Acesso em: 11 maio. 2019.
- BRASIL. **Orçamento e Gestão. Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período 2000-2060**; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2013/default.shtm>. Acesso em: jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Atenção à saúde da pessoa idosa e envelhecimento: Série Pactos pela Saúde**. Brasília, 2010. 2006, v. 12. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_saude_pessoa_idosa_envelhecimento_v12.pdf>. Acesso em: 10 julho 2019.
- DAVIM, Rejane M.B. et al. **Idosos de instituições asilares no município de Natal-RN: características socioeconômicas e de saúde**. Rev. Latino-Americana de enfermagem vol 12, nº 3. Ribeirão Preto, SP. Maio/junho 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciJarttext&pid=S010492004000300010>. Acesso em 21 de julho 2019.
- IBGE.<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>.Matéria de 2018. Acesso em 11/04/2019.
- CACHIONI, Meire; NERI, Anita. **Educação e gerontologia: desafios e oportunidades**. Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, Passo Fundo, p. 99-115, jan./jun. 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê**. São Paulo: Cortez. 7º ed. 2004.
- LINS Tereza. **Gerontólogo educacional brasileiro: a construção do modelo brasileiro**. Revista Kairós Gerontologia. 2013 jun;16(3):117-140.
- MORAGAS, Ricardo M. (2004). **Gerontologia Social: Envelhecimento e qualidade de vida**. São Paulo, Brasil. Ed. Paulinas.

OMS (Organização Mundial de Saúde). (2005). **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Tradução Suzana Gontijo. Brasília, Brasil: Organização Pan-Americana da Saúde.

OPAS (ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD). (2003). **Guia clínica para atención primaria a las personas mayores**. Washington, Estados Unidos: OPAS.

PIRES, Lenísia Silva; LIMA, Sueli Azevedo de Souza da Cunha. **O Pedagogo e a Pedagogia do envelhecer**. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 17, n. 3/4, p. 403-419, mar./abr. 2007.

CRIANÇA, INFÂNCIA E ESCOLA NA REVISTA DO ENSINO (PARAÍBA, 1932-1942): SABERES AUTORIZADOS DA “CAIXA DE UTENSÍLIOS” E DA “CIÊNCIA DA BIBLIOTECA”

Anne Caroliny Rufino Soares Vieira

Cristina da Silva Gomes

Hercília Maria Fernandes

1 INTRODUÇÃO

No Estado da Paraíba, a partir dos anos 1920, tem-se a circulação das ideias educativas propostas pela Escola Nova, que orientaram as Reformas educacionais estaduais nas décadas de 1920 e 1930. A partir do governo do Interventor Anthenor Navarro (1930-1932), a educação escolar paraibana foi se reorganizando mediante o ideário escolanovista que, orientado nas ideias de John Dewey (1859-1952), propunha a transformação da escola com base nos interesses e necessidades das crianças (DEWEY, 2002; TEIXEIRA, 2007).

Além da diretriz filosófica deweyana, o ideário escolanovista brasileiro, tendo como principais expoentes Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, também defendeu e divulgou as teorias e métodos de outros educadores da chamada Escola Nova, entre os quais se destacam os nomes da médica italiana Maria Montessori e do médico belga Jean-Óvide Decroly (FERNANDES, 2018). Para Silva, Rodrigues e Lima (2019, p. 57), o governo de Argemiro de Figueiredo (1937-1940), no Estado da Paraíba, também demonstraria uma inquietação com os problemas do ensino, evidenciando a necessidade de se realizar uma Reforma na educação paraibana. Para tal feito, convoca “[...] o professor José Baptista de Mello, adepto do ideário do Movimento da Escola Nova dos anos de 1920 e 1930, para implementar a reforma de ensino no Estado”.

A implantação do projeto da Escola Renovada exigia modificações na mentalidade e no comportamento pedagógico dos professores (MELLO, 1996). Entre as medidas em prol da renovação do ensino primário de conformidade aos ideais escolanovistas da década de 1930, a Diretoria do Ensino cria a *Revista do Ensino da Paraíba*, sob o Decreto nº 287, de 18 de maio de 1932, promulgado por Gratuliano da Costa Brito, então Interventor Federal Interino no Estado da Paraíba, como uma publicação de periodicidade trimestral.

A criação da *Revista do Ensino* se orientou mediante a finalidade de “[...] de levar ao professorado do interior não só o que se processa nos centros adiantados, em assuntos de educação, mas ainda para trazê-lo a par do movimento em relação ao Departamento da Instrução” (MELLO, 1996, p. 98). Esse “órgão de publicidade”, segundo Mello, traria grande vantagem aos professores paraibanos, pois despertaria “o gosto pelas letras” e serviria “[...] de veículo de ideias novas aproximando elementos, estimulando-os ao mais eficaz desempenho de suas funções” (MELLO, 1996, p. 98).

Com base nessa dupla função, a *Revista do Ensino* colaborou para disseminar, junto ao professorado paraibano, os saberes propostos tanto pela pedagogia da “caixa de utensílios” (Educação Moderna) como pela pedagogia da “ciência da biblioteca” (Nova Educação), considerando que, nesse período, essas duas pedagogias orientavam a formação docente nas Escolas Normais brasileiras (CARVALHO, 2000; FERNANDES, 2018).

Assim, a literatura pedagógica veiculada na *Revista do Ensino* pode ser concebida, como observado por Fernandes (2018), em relação ao modelo escolar paulista de educação, enquanto uma fonte sistematizadora e difusora de uma forma e um modo escolar de socialização (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Nela, os saberes dirigidos à formação e à prática docente se alinhavam à escolarização da infância paraibana, para tornar a criança, entre outras finalidades, “[...] uma abelhinha laboriosa, diligente” (MONTEIRO, 1932, p. 13).

Esses saberes circularam, em grande medida, por contribuição do professor

José Baptista de Mello, que defendia a necessidade de se “[...] formar um novo professor para uma nova educação” (SILVA; RODRIGUES; LIMA, 2019, p. 58). Assim, a *Revista do Ensino* da Paraíba se inscreve no quadro de reconstrução da educação nacional, em que se almejou introduzir “[...] um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (MANIFESTO DOS PIONEIROS... 2006, p. 188).

Tendo em vistas as discussões iniciais propostas, o artigo se associa à pesquisa histórica em andamento do projeto de iniciação científica “Literatura pedagógica e escolarização da infância na Paraíba (1932-1942): interseções com a caixa de utensílios e a ciência da biblioteca” (PIBIC/CNPq/UFCG 2019-2020). Como parte da investigação desse projeto, o trabalho debate as concepções de criança, infância e escola (re)produzidas na e pela *Revista do Ensino* da Paraíba, no período de 1932 a 1942, buscando responder a seguinte questão: Quais “saberes autorizados” voltados à escolarização da infância paraibana, as professoras autoras da *Revista do Ensino* expandiram por meio da escrita e publicação de suas concepções? A fim de discutir a problemática anunciada, o objetivo geral da comunicação consiste em refletir as concepções das educadoras autoras da *Revista do Ensino*, em observância às teorizações da pedagogia moderna (caixa de utensílios) e da nova pedagogia (ciência da biblioteca).

Para tal feito, a abordagem teórico-metodológica do trabalho se liga às noções de forma e modo escolar de socialização (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Enquanto instrumentais e procedimentos metodológicos, a categorização e o tratamento discursivo-analítico dos artigos selecionados da *Revista do Ensino* se orientam na análise de conteúdo (BARDIN, 1977), visando à inferência e à interpretação de expressões e palavras-chave que constituíram a gramática escolar das professoras escritoras desse Periódico, entre as quais se destaca o nome da educadora Alice de Azevedo Monteiro, diretora do primeiro Jardim de Infância oficial da Paraíba.

Realizados esses percursos investigativos e discursivos, considera-se que as concepções das professoras autoras, produzidas e reproduzidas na e pela literatura pedagógica paraibana, se associam a um conjunto de saberes escriturais-escolares autorizados, condizentes tanto à pedagogia da caixa de utensílios como à da ciência da biblioteca.

2 A REVISTA DO ENSINO E A FORMAÇÃO DOCENTE

A *Revista do Ensino* da Paraíba (1932-1942) abarcou a missão de difundir os modernos conhecimentos e processos de ensino da Nova Pedagogia e, simultaneamente, informar as ações do Estado em prol da educação paraibana. Para Lucena (2016), mais do que um periódico de natureza “técnico-pedagógico” e

de caráter “educacional”, a *Revista do Ensino* da Paraíba se caracterizou enquanto “instituição”; assumindo importante papel “[...] tanto na circulação como na produção de saberes [...] ligados à educação e, conseqüentemente, na progressiva institucionalização do campo pedagógico [...] cada vez mais especializado” (FERNANDES, 2008, p. 22, apud LUCENA, 2016, p. 52).

A assinatura da *Revista* foi estabelecida pela Diretoria do Ensino como “obrigatória” a todo professorado paraibano. Criada para promover melhorias ao ensino primário, o ideário escolanovista de educação da criança atravessa os diversos números publicados pela *Revista*, no curso dos seus dez anos de existência. Conforme apreciação geral dos “sumários”, é possível localizar títulos e matérias compostos por “expressões” e “palavras-chave” diretamente ligadas à gram movimento escolanovista.

Os artigos da *Revista do Ensino* foram escritos por intelectuais, educadores, políticos, que se destacavam nas redes de sociabilidade do estado da Paraíba. Além desse atributo, as matérias exprimem os ideais de progresso e modernidade, disseminando “[...] um projeto educativo dirigido ao contexto paraibano em harmonia com um projeto brasileiro” (SILVA; RODRIGUES; LIMA 2019, p. 61). Assim, é possível observar nas páginas da *Revista*, ações políticas voltadas à reorganização do aparelhamento escolar; conforme se pode inferir a partir da publicação do texto do professor Anísio Teixeira intitulado “As diretrizes da Escola Nova”. Consideradas essas “diretrizes”, em que o ensino paraibano deveria se orientar nos interesses das crianças, ofertando maior destaque aos métodos e processos postulados pela Escola Nova; como os centros de interesse e o método de projetos. Nesse sentido, nas matérias da *Revista* são constantemente reiteradas as concepções escolanovistas, que reproduzem e produzem “[...] uma pluralidade de significados sobre as infâncias, de como deveriam ser educadas as crianças na escola, sobre o papel do professor, do que deveria conter o currículo, etc.” (SILVA; RODRIGUES; LIMA, 2019, p. 63).

Escritos por educadores, em geral, diretoras de instituições educativas, esses artigos foram escritos e difundidos em período análogo à implantação dos Jardins de Infância nos Grupos Escolares da Paraíba. Essa realidade é condizente à atuação da professora Alice de Azevedo Monteiro que, segundo Lima (2016, p. 20), “[...] empreendeu grandes esforços na busca em criar os *Kindergartens* na Cidade da Parahyba”.

Embora as defesas em torno da criação de Jardins de Infância públicos estivessem presentes nos discursos dos intelectuais e políticos paraibanos desde o início do século XX, o primeiro Jardim de Infância fundado na capital João Pessoa seria criado por iniciativa particular. Segundo pesquisa de Lima (2016), o primeiro Jardim de Infância foi criado pelas professoras Alice de Azevedo Monteiro e Nayde R. Martins Ribeiro, funcionando, inicialmente, na residência dessa segunda educadora. Posteriormente, o

“Curso Modelo” seria transferido para o prédio da Ordem dos Advogados da Paraíba. No ano de 1929, porém, por meio de Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Estado, durante o governo João Pessoa, recomenda-se o envio da professora Alice de Azevedo Monteiro ao Rio de Janeiro, a fim de “[...] estudar a organização dos Jardins de Infância no sentido de adaptá-los, quanto possível, às condições do nosso meio [...]” (PARAÍBA DO NORTE, 1929, apud LIMA, 2016, p. 46).

É somente no ano de 1934 que se efetiva a criação e inauguração do primeiro Jardim de Infância Oficial da Paraíba, na capital João Pessoa, instalado no Grupo Escolar Dr. Thomas Mindello, o primeiro Jardim público paraibano teve a professora especialista Alice de Azevedo Monteiro como a sua primeira diretora. Na ocasião da inauguração, a ilustre diretora assegurou que a instituição consistiria

[...] uma escola para filhos do povo, os quais aqui encontrarão com os cuidados e carinhos maternos os meios de realizar uma educação que as mães muita vez são incapazes de lhes dar. Receberão eles lições da vida prática, adquirirão hábitos de higiene, de cortesia, de solidariedade, de fraternidade (MONTEIRO, 1934, apud LIMA, 2016, p. 70-79).

Com a missão de oferecer bons meios à educação das crianças e à formação de jardineiras, a professora Alice Monteiro, além de desenvolver suas atividades pedagógicas no Jardim de Infância Oficial, escreveu diversos artigos que foram publicados na *Revista do Ensino* da Paraíba; destacando-se os títulos: “Jardins de Infância” (1932); “Brincar e estudar” (1932); “Palavras da diretora do Jardim de Infância” (1933), “O ensino do cálculo no Jardim de Infância” (1934); e, “A educação dos Parvulos e o Jardim de Infância” (1937).

Além dos escritos da diretora do Jardim Oficial da Paraíba, em que a autora evidencia saberes e prescrições da pedagogia moderna e, simultaneamente, do ensino renovado, a *Revista do Ensino* publicou diversos artigos sobre a educação escolar da primeira infância, destacando-se os textos “Através do mundo infantil” (1934), de Ezilda Milanês; “Educação infantil” (1934), extraído de artigo da *Revista Sul América*; e, “Educação pré-primária” (1942), de Maria Leite.

Nesse sentido, no tocante à escolarização da infância paraibana, verifica-se uma série de artigos destinados a orientar os educadores acerca dos modos de ensinar e educar as crianças. Os significados atribuídos à infância, conforme Azevedo (2019), e, especialmente, aos modos constituintes da educação escolar das crianças, apresentam-se expostos de diferentes formas. Além de propagados sob a forma “escritural-escolar” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), são também ilustrados em fotografias, evidenciando os momentos vivenciados nos espaços escolares, que deveriam servir de exemplo, igualmente, para orientar os comportamentos sociais das famílias dos escolares.

Tendo em vista o atributo, notadamente político da *Revista do Ensino* da

Paraíba, no sentido de fomentar mudanças no comportamento social em face dos significados e tratamentos atribuídos à infância e à criança paraibanas, a análise das concepções das professoras autoras dessa *Revista*, orientada nas técnicas e procedimentos da “análise de conteúdo” (BARDIN, 1977), comporta a investigação dos textos “Jardins de Infância” (1932) e “Brincar e estudar” (1932), ambos de autoria da professora Alice de Azevedo Monteiro, e “Educação pré-primária” (1942), da professora Maria Leite.

3 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E ESCOLA NA REVISTA DO ENSINO

No texto “Jardim de Infância”, a professora Alice de Azevedo Monteiro se refere à criança como uma “[...] planta mimosa e gentil, frágil e encantadora”. Para essa autora, a Jardineira, “[...] sabendo mais psicologia que pedagogia”, deveria agir “[...] mais [como] uma mamãe que mestra” (MONTEIRO, 1932, p. 13). O Jardim de Infância, nesse sentido, corresponderia a uma “[...] escola do afeto, onde a criança começa a amar os seus mestres” e aprende “[...] com boa vontade o que lhes ensinam” (MONTEIRO, 1932, p. 13-14).

As concepções de criança, infância e escola infantil compartilhadas pela professora Alice Monteiro na *Revista do Ensino* da Paraíba, se aproximam das ideias defendidas pelo educador alemão Friedrich Froebel, um dos maiores representantes da pedagogia da “caixa de utensílios”. Segundo Fernandes (2018, p. 46), a teoria educativa de Froebel “[...] associou a criança e o desenvolvimento infantil à metáfora da ‘semente’ ou ‘planta’ e os processos educativos ao ideário pedagógico da ‘semeadura’”.

Em sua produção pedagógica escrita, especialmente em o livro *Pedagogics of the kindergarten* (FROEBEL, 1897), Froebel defende a necessidade de se pensar a criança em observância à totalidade do desenvolvimento de sua natureza física e espiritual. Para o educador alemão, da mesma forma que se deveria corresponder às especificidades de uma “semente de milho”, tornando visíveis a potencialidade e os desdobramentos de sua vida interna, a infância necessita, para se tornar conhecida, de cultivos apropriados. Assim sendo, ao estabelecer a metáfora “criança-semente”, “Froebel expande a ideia de o germe de todo o desenvolvimento futuro do homem e da humanidade concentrar-se na própria natureza interna da criança” (FERNANDES, 2018, p. 62).

As concepções de criança, infância e escola infantil de Friedrich Froebel se associam ao pensamento formulado por Jean-Jacques Rousseau, para quem a criança representa a bondade natural do Criador da natureza. De modo semelhante, ao autor d’*O Emílio* ou *Da educação* (ROUSSEAU, 1762), Froebel entrevia a necessidade de se pensar a criança “[...] no que ela é antes de ser homem” (ROUSSEAU, 2004, p. 4). Ele defendia que a formação da infância não podia se processar mediante doutrinas rígidas e prescrições demasiadas, que tendiam a “[...] anular, a oprimir e a perturbar o homem no que ele tem de espontâneo – de originalmente são –, na

obra divina que nele se manifesta” (FROEBEL, 2001, p. 26).

Dessa maneira, o *Kindergarten* pensado por Froebel não abarcava a significação costumeiramente atribuída à escola. Fundado na natureza do homem e em seu natural impulso à atividade e ao autoconhecimento, Froebel intencionou que seu Jardim de Crianças constituísse, assim como concebia a vida familiar, “um todo vivente”, “uma árvore em si mesma”, e, ao mesmo tempo, promovesse “[...] meios de emprego e, conseqüentemente, de cultura e instrução fundados na relação do homem com a Natureza e com a vida” (FROEBEL, 1897, p. 13, tradução nossa).

As concepções froebelianas parecem orientar o pensamento expresso pela diretora do Jardim de Infância Oficial da Paraíba, na medida em que a infância ilustrada pela autora, condiz a uma fase particular do desenvolvimento natural humano, onde habilidosas jardineiras poderão trabalhar para nivelar o “terreno”, preparando-o para as aprendizagens da escola primária. Nas palavras da professora Alice Monteiro (1932, p. 13-14): “Que tesouro para o professor primário serão os futuros alunos que lhe chegarem vindos dos jardins de infância! Meninos que não precisarão ser castigados e que farão com interesse, isto é, com boa vontade e alegria as suas tarefas escolares!”.

Dessa maneira, sendo o Jardim de Infância uma “escola do afeto”, a educação da primeira infância deveria ser orientada pelo “exemplo”, levando em consideração a “individualidade” de cada flor, que necessita de “carinhosos e inteligentes cuidados”. Para essa autora de literatura pedagógica, a vontade da criança seria “[...] um meio favorável à evolução infantil” (MONTEIRO, 1932, p. 13-14).

Consideradas a individualidade e o progressivo desenvolvimento infantil, Alice Monteiro defende, no artigo “Brincar e estudar”, coloca que a escola moderna é a “escola-oficina”, a “escola-laboratório”, a “escola-jardim”. Nesse ponto, evidencia saberes ligados tanto à pedagogia da “caixa de utensílios” como à “ciência da biblioteca”, explicitando como deve ser a organização do ambiente de um Jardim de Infância, que deveria corresponder a um “[...] alegre salão, onde os móveis práticos e baratos, claros, leves, inteligentemente dispostos, são avivados pela graça moderna dos cretones floridos [...]” (MONTEIRO, 1932, p. 47).

A organização desse ambiente envolveria também a disposição de “[...] cadeirinhas leves, [...] armários-prateleiras [...], trabalhos dos alunos enfeitando as paredes... e flores... e plantas... e luz... tudo que faz a alegria, o bom humor, a felicidade das coisas puras e elevadas...” (MONTEIRO, 1932, p. 47). Nessa escola do afeto, viva e alegre, organizada conforme o “modelo familiar” ou do “bom lar” (FROEBEL, 1897; DEWEY, 2002; MONTESSORI, 1965; TEIXEIRA, 2007), uma criança de 3 (três) anos se mostra capaz de arranjar “[...] flores em um vaso, procurando depois colocá-lo sobre a mesa em posição de maior realce...”

(MONTEIRO, 1932, p. 47).

Nesse sentido, a ideia de a escola se orientar no modelo de organização familiar, além de formulada pelo próprio idealizador do *Kindergarten*, foi defendida pelo filósofo norte-americano John Dewey (2002), pela médica e educadora italiana Maria Montessori (1965) e pelo professor Anísio Teixeira (2007). Para John Dewey (2002), se a primeira educação se organizasse e se generalizasse, mediante o modelo familiar chegar-se-ia à obtenção de uma “escola ideal”. Para essa realização, bastaria organizar “sistematicamente” e de forma “ampla, inteligente e competente” aquilo que “[...] na maioria dos lares só pode ser feito de uma maneira comparativamente mais pobre e ocasional” (DEWEY, 2002, p. 41).

Voltando às concepções da professora Alice Monteiro, com um ambiente inspirado na vida familiar, o Programa escolar do Jardim de Infância deveria se orientar no cultivo dos sentidos. A função dessa instituição corresponderia a desenvolver “[...] o bom gosto, o senso de harmonia, de elegância, sem desprezar o amor ao bem e às qualidades do caráter” (MONTEIRO, 1932, p. 48). Para tal feito, o “canto”, que constitui a “[...] forma mais bela de que se serve a arte para expressar o sentimento”, é concebido por essa educadora como um meio auxiliar da educação da infância, que concorre, simultaneamente, “[...] para que as lições sejam melhor compreendidas e conservadas na memória”, como, também, para “[...] o desenvolvimento do entusiasmo patriótico” (MONTEIRO, 1932, p. 48).

No tocante à organização do ambiente escolar, as concepções expressas pela professora Alice Monteiro parecem se harmonizar às ideias defendidas por Maria Montessori, que atribuiu expressiva importância à organização psicológica do espaço e dos materiais de ensino em face da educação da criança. Para Montessori (1965, p. 42), a organização inteligente do ambiente escolar possibilita “[...] a observação metódica do crescimento morfológico dos alunos”; permitindo aos educadores infantis a compreensão das “qualidades e necessidades” das crianças. Montessori propôs ainda um “padrão de mobília escolar” composto por mesas, cadeiras, armários, pias, objetos sensoriais e da vida prática, proporcionais à fisiologia da criança e à sua necessidade de agir inteligentemente no ambiente. Ideias que foram expandidas pela professora Alice Monteiro em seus artigos publicados na *Revista do Ensino* da Paraíba.

Além dos escritos da diretora do Jardim Oficial da Paraíba, a *Revista do Ensino* publicou vários trabalhos voltados à educação da primeira infância, destacando-se o artigo “Educação pré-primária” (1942), da professora Maria Leite. Nessa escrita, a autora evidencia como deveria tratar-se a educação escolar das crianças, enfatizando que: “a criança, desde os primeiros instantes de vida, precisa de ambiente adequado ao desenvolvimento harmônico de suas faculdades físicas, morais e intelectuais” (LEITE, 1942, p. 83). A autora discute ainda a importância da educação pré-escolar na organização do ensino, argumentando que “[...] educar a

infância nessa primeira fase de sua existência é assentar, em base verdadeiramente sólida, os alicerces sobre que há de elevar-se o edifício da escola primária renovada”. Ao expandir fundamentos escolanovistas, defende que as atividades no Jardim de Infância deveriam ter por base o “interesse da criança”, que constitui “[...] o centro orientador do programa escolar” (LEITE, 1942, p. 83-84).

Orientadas pelo interesse infantil, as atividades na primeira escola deveriam ser norteadas pela educação sensorial, de modo que “os sentidos são os primeiros instrumentos de nossos conhecimentos: antes de se ensinar o menino a ler, é preciso lhe ensinar a ver”, dizia Rousseau” (LEITE, 1942, p. 84-85). Ao se orientar na educação dos sentidos, a aprendizagem da criança deveria ser dirigida “[...] no sentido de desenvolver o senso de cooperação social, fraternidade e solidariedade”. Para tanto, as instituições infantis deveriam se organizar mediante “[...] um plano de ideias associadas utilizando-se dos centros de interesse, projetos e outras formas de ensino globalizado” (LEITE, 1942, p. 85).

As concepções expressas pela professora Maria Leite se aproximam dos pressupostos organizativos da “nova educação” defendidos por John Dewey e Jean-Óvide Decroly, assim como pelo reformador brasileiro Anísio Teixeira. A ênfase dada ao interesse da criança e ao desempenho da escola de novas funções sociais tem por base a orientação filosófica deweyana de a escola se converter em uma “sociedade em miniatura”, onde a “vida da criança” torna-se o centro da atividade educativa (DEWEY, 2002). Para Dewey (2002), quando a vida da criança constitui o centro do processo educativo, as atividades infantis também se organizam como centro, de maneira que os adultos deixam de ver as crianças como um ente que apenas ouve. Sendo a criança natural e intensamente ativa, a escola deveria se esforçar em “[...] gerir essas atividades e dar-lhes um rumo definido” (DEWEY, 2002, p. 42). O médico e educador Jean-Óvide Decroly, cujas ideias e experiências educativas foram bastante difundidas na *Revista do Ensino* da Paraíba, também construiu a sua obra pedagógica em observância ao interesse infantil e ao exercício da escola de novas funções sociais.

Nesse sentido, para Decroly, o fim da educação seria o de preparar “[...] a criança para viver na atual sociedade”. Essa preparação implicaria em oferecer-lhe o conhecimento da própria personalidade, das suas necessidades, aspirações, deveres e ideal; bem como o “[...] conhecimento das condições do meio natural e humano no qual ela vive, do qual depende e sobre o qual deve agir” (HAMAIDE, 1934, p. 29). Nos textos escritos pelas educadoras paraibanas Alice de Azevedo Monteiro e Maria Leite, verifica-se a defesa em torno dos saberes vinculados à Nova Pedagogia e às Ciências da Educação. Estando as atividades do Jardim de Infância sistematizadas de forma integrada e globalizada, essa escola da primeira infância consistiria “[...] um local propício ao desenvolvimento da individualidade, [...] uma sociedade em miniatura, onde a criança faz uma aprendizagem da vida sob os seus diversos aspectos” (LEITE, 1942, p. 85).

Todavia, integrando um tempo histórico em que os fundamentos da educação

moderna e o pensamento médico-higienista do início do século XX também repercutiam na mentalidade docente e nas ações educativas empreendidas nos Grupos Escolares paraibanos, essas ilustres educadoras não seriam indiferentes às prescrições normativas oriundas da pedagogia da “caixa de utensílios” e da ciência médica, que embasaram as ações político-educacionais nos primeiros anos da República (CARVALHO, 2000; FERNANDES, 2018).

4 CONCLUSÃO

Os artigos escritos e publicados pelas professoras autoras Alice de Azevedo Monteiro e Maria Leite na *Revista do Ensino* da Paraíba evidenciam as ideias que deveriam orientar a educação escolar da infância paraibana nas primeiras décadas do século XX. Esses textos contribuíram para formar as concepções docentes, bem como direcionar modos de atuação aos educadores, de forma que esses escritos podem ser concebidos enquanto dispositivos de uma forma e um modo escolar de socialização da infância, norteados por um conjunto de “saberes autorizados” vinculados à pedagogia moderna e ao ideário escolanovista de reconstrução educacional e às “Ciências da Educação”.

Destinada a formar e a guiar a prática docente nas escolas, a literatura pedagógica paraibana produzida e reproduzida na e pela *Revista do Ensino* pode ser concebida como uma gramática escolar, composta por uma série de “[...] saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado como à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos, quanto às práticas dos mestres” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28). Assim como também por saberes escriturais-escolares imbuídos de intencionalidades políticas, que visavam ordenar, civilizar, normatizar os comportamentos das crianças e de suas famílias; promovendo, assim, “[...] o aperfeiçoamento físico, intelectual e moral, por meio de exercícios adequados – ‘higiênicos, para o corpo, instrutivos para a inteligência e educativos para o coração’” (LEITE, 1942, p. 85).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Meryglauca Silva. A educação da infância: uma leitura na revista do ensino da Paraíba (1932-1934). In: RODRIGUES, Melânia Mendonça; LIMA, Niédja Maria Ferreira de; SILVA, Vívica de Melo (Org.). **Leituras sobre a revista de ensino da Paraíba** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUFCEG, 2019, p. 137-152.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade**. A criança e o currículo. Lisboa: Relógio

D'Água Editores, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000.

HAMAIDE, Amélie. **O método Decroly**. Prefácio Édouard Claparède. Tradução Alcina Tavares Guerra. 2. ed. aum. P. BRIGUIET & C.^a – Editores: Rio de Janeiro-RJ, 1934.

FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender e apreender no Jardim-Escola (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993)**. Natal-RN: UFRN, 2018, 367 f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

FROEBEL, Friedrich Wilhelm August. **A educação do homem**. Tradução Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo (Rio Grande do Sul): Editora Universitária, 2001.

FROEBEL, Friedrich Wilhelm August. **Pedagogics of thekindergarten**. Translated by Josephine Jarvis. New York: Appleton, 1897.

LEITE, Maria. Educação pré-primária. **Revista do Ensino**, Órgão da Diretoria do Ensino Primário. João Pessoa: Imprensa Oficial, ano X, n. 18, p. 83-86, maio./jun./jul., 1942.

LIMA, Rosângela Chrystina Fontes de. Percursos e percalços na implantação dos jardins de infância na cidade da Parahyba: uma contribuição ao estudo sobre a educação infantil (1917- 1939). In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira... [et al.] organizadores. **República**: escritos da história LABORHIS. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 17-122.

LUCENA, Meryglauca Silva Azevedo. **“A creança é uma planta mimosa e gentil, frágil e encantadora”**: um estudo sobre a revista do ensino da Paraíba (1932-1942). 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**: Campinas-SP, n. especial, p. 188-204, ago. 2006.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do ensino na Paraíba**. 3. ed. João Pessoa, PB: Secretaria da Educação e Cultura, Conselho Estadual de Educação, 1996. (Coleção Biblioteca Paraibana).

MONTESSORI, Maria Tecla Artemesia. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. Tradução Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Editora Flambuyant, 1965.

MONTEIRO, Alice de Azevedo. Jardins de Infância. **Revista do Ensino**, Órgão da Diretoria do Ensino Primário. João Pessoa: Imprensa Oficial, ano I, n. 1, p. 13-14, abr., 1932.

MONTEIRO, Alice de Azevedo. Brincar e estudar. **Revista do Ensino**, Órgão da

Diretoria do Ensino Primário. João Pessoa: Imprensa Oficial, ano I, n. 2, p. 47-48, jul., 1932.

RODRIGUES, Melânia Mendonça; SILVA, Vívía de Melo. Imprensa e educação: a revista do ensino da Paraíba. In: RODRIGUES, Melânia Mendonça; LIMA, Niédja Maria Ferreira de; SILVA, Vívía de Melo (Org.). **Leituras sobre a revista de ensino da Paraíba** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUFPG, 2019, p. 1952.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, Vívía de Melo; RODRIGUES, Melânia Mendonça; LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Orientações político-pedagógicas na revista do ensino da Paraíba: o escolanovismo e o estadonovismo. In: RODRIGUES, Melânia Mendonça; LIMA, Niédja Maria Ferreira de; SILVA, Vívía de Melo (Org.). **Leituras sobre a revista de ensino da Paraíba** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUFPG, 2019, p. 53-88.

SOUSA, Amurielle Andrade de. **O ideário da escola nova na Paraíba**: circulação de novos saberes nos discursos de José Baptista de Mello (1930-1936). 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A educação pré-escolar. In: TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. (Coleção Anísio Teixeira, v. 4).

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 9-47, jun. 2001.

(RE)CONSTRUÇÃO E COMPREENSÃO DO IMAGINÁRIO DE GEOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR

*Anny Catarina Nobre de Souza
Luiz Eduardo do Nascimento Neto*

1 INTRODUÇÃO

A Geografia, enquanto ciência que estuda o espaço geográfico, entendendo as relações da sociedade com a natureza materializadas nele pelas construções, através do tempo e as modificações nesse próprio espaço. A evolução do pensamento geográfico se configura pela própria dinamicidade do contexto científico com o da sociedade, na evolução das civilizações, da produção da ciência e das revoluções técnico científicas na construção do saber (ANDRADE, 2006).

É mais que necessário compreender o entendimento desta ciência presente na escola pela Geografia Escolar que, mesmo com as recentes mudanças estruturais das disciplinas, a Geografia ainda se constitui como um componente do currículo da Educação Básica, “[...] que encaminha a compreender o mundo e, às pessoas a se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos

fenômenos sociais” (CALLAI, 2011, p. 129). Assim, a escola como ambiente de formação, constrói saberes, identidades e diversidades no conjunto de culturas que se a permitam diante das contradições de uma realidade complexa e dinâmica.

Neste sentido, é objeto de preocupação, compreender como se configura na atualidade, a Geografia Escolar e a sua aplicação no processo de ensino nas escolas, quais entendimentos se tem construído desta ciência pelos alunos e as relações vividas, tratadas no âmbito do conhecimento geográfico para com o sujeito na sua relação identitária com o mundo. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir acerca da (re)construção do imaginário dos alunos na aprendizagem da Geografia Escolar, a partir das dimensões do universo pesquisado e intervindo.

Estes questionamentos devem partir, sobretudo, dos seres protagonistas que estão no “chão das escolas” ou à que eles se destinam, os professores de Geografia, sob a concepção de buscar entender a escola como espaço pesquisa, de investigações, desde a formação acadêmica estendendo-se até a inserção plena nas salas de aula.

Desse modo, o presente trabalho é fruto das atividades de diagnóstico e regência no âmbito do subprojeto do programa residência pedagógica em Geografia, “Ensaio e construindo práticas geográficas para consolidação da formação docente”, pelo supracitado Programa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) – financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2018/2019).

No tocante ao percurso metodológico, *a priori*, foi realizado uma revisão de literatura em relação ao entendimento dos temas da Geografia Escolar, sobre a formação docente e o ensino de Geografia, destacando as concepções de autores e autoras como: Callai (2003 e 2011), Castellar e Vilhena (2010), Martins (2014) e Kaercher (2007 e 2014) entre outros. *A posteriori* foi reaplicado uma atividade com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da escola-campo vinculada ao subprojeto, que propôs a confecção de um desenho do globo terrestre (cópia imagem) por meio do que eles acreditam ser a Geografia, resgatando conteúdos e conceitos estudados até então pelas propostas de intervenção dos bolsistas em Geografia. Vale salientar que esta atividade foi aplicada inicialmente, como aferimento e agora como possibilidade de (re)construção do imaginário de Geografia.

Nesta perspectiva, este escrito se configura como uma reflexão de experiências vivenciadas na Educação Básica, por meio do Programa do Residência Pedagógica subprojeto em Geografia, no diagnóstico e pesquisa com instrumentos de aferimento acerca da(s) concepção/concepções dos alunos do 6º ano do ensino fundamental sobre “O que é Geografia?”.

Partindo das concepções teóricas da Geografia Escolar, do ensino de Geografia e a formação docente, nos questionamos: Qual a compreensão da

Geografia Escolar pelos sujeitos alunos? Como (re)construir o imaginário de Geografia pelos menos afim de contribuir com a aprendizagem geográfica destes?

Dessa forma, o escrito encontra-se organizado em três seções: na primeira, tratamos do ponto de vista teórico-prático da Geografia Escolar na visão de alguns autores; na segunda, relatamos a experiência por meio do programa do residência pedagógica com a intervenção em sequência didática, considerando as dimensões do ato de planejar sob os conceitos básicos da Cartografia (conteúdo da turma do 6º ano); e por fim, apresentamos os desenhos elaborados pelos alunos com a discussão sobre (re)construção e compreensão do imaginário de Geografia no espaço escolar.

2 REFLEXÕES SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR: TEÓRICO-PRÁTICA

Ensinar Geografia escolar é traçar possibilidades de diálogos com nossa existência, é fazer uso das categorias-chaves de interpretação do Espaço Geográfico para sala de aula como meios de estudo do educando ao abordar os temas e conteúdos da Geografia. Mas esta é uma tarefa complexa, tanto ao docente como ao discente, pois o ensino não é alheio aos problemas e contradições da escola e nem esta é imparcial diante os dilemas da sociedade contemporânea.

Reside neste contexto, a concepção de Castellar e Vilhena (2010), quando refletem sobre o domínio e mediação de saberes – acadêmico e escolar (ensinado), como desafio ao professor de incorporar mudanças no seio escolar, sobretudo, na sua prática de ensino de Geografia mais dinâmica, como proposta capaz de atribuir significados e compreensão real do que é ensinado, além traçar metodologias de envolvimento do aluno na construção do conhecimento.

Neste sentido, reforçamos a concepção posta por Cavalcanti (2010, p. 370) uma vez que distingue o entendimento da Geografia Escolar e da Geografia acadêmica, de modo a refletirmos sobre as dimensões formativas teórico-práticas que tecemos da universidade as salas de aula da escola:

[...] a Geografia escolar tem uma estruturação própria, não é, como já foi dito, uma simples transposição da ciência geográfica para o ensino, mas tem essa ciência como uma das importantes referências, por isso, é pertinente e relevante discutir as abordagens da Geografia escolar em sua relação com as concepções teórico-metodológicas da Geografia acadêmica.

Neste universo, ao dialogarmos com a Geografia Escolar e seus pressupostos teóricos metodológicos, devemos nos atentar para o ensino dos seus conceitos-chaves como preocupação epistemológica da significação de Geografia, sobretudo, como proposta didática ligada ao vivido dos discentes, conforme aponta a supracitada autora:

Para que o aluno aprenda Geografia, para formar um pensamento espacial, é necessário que forme conceitos geográficos abrangentes, que são ferramentas fundamentais para a compreensão dos diversos espaços, para localizar e analisar os significados dos lugares e sua relação com a vida cotidiana (CAVALCANTI, 2010, p. 377).

Kaercher (2014), ao fazer referência ao ensino de Geografia, incorpora elementos do cotidiano, como forma de remeter o aluno a pensar sua condição concreta, o espaço vivido e o mundo extra sala de aula. Sob esta perspectiva, devemos também refletir que concepção de Geografia estamos construindo (ou não) em nossos educandos, ao “dar aulas de Geografia”, a partir de quais recursos didáticos, e sob de que forma os resultados da avaliação da aprendizagem, tem impactos diretos nestas concepções de Geografia.

Por meio de tais reflexões, durante o nosso percurso formativo temos a possibilidade de dialogar diretamente com a escola por meio dos programas formativos. Para Callai (2003), reside nesta ligação, a verdadeira formação plena do professor, quando integra-se universidade com o ensino básico.

A partir disso, nos incumbimos do olhar investigativo de compreender e intervir na (re)construção do imaginário geográfico dos nossos sujeitos alunos, no discernimento que está capacidade de pensar o que é a Geografia, o que ela estuda, colocando o aluno no jogo de significados que refletem diretamente na sua motivação em aprendizagem geográfica significativa. Fazendo uso dos instrumentos didáticos pedagógicos a fim de contemplar a vivência do ensino de Geografia no espaço escolar, principalmente, da análise de documentos importantes como o Projeto Político-Pedagógico da escola, considerando-o como alicerce para o entendimento das dimensões políticas, físicas e filosóficas da escola com olhar ao planejamento de ensino na sala de aula.

3 ATIVIDADE DE PLANEJAMENTO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Compreende-se a dimensão formativa e essencial do ato de planejar como instrumento de ações no sistema escolar, estratégico e como ponto de articulação, não só da teoria e da prática, mas como oportunidade de intervir a partir dos olhares vivenciados no diagnóstico e concretizar o “fazer diferente”, bem como aquilo que idealizamos na academia, por parte de nós professores em formação em estágio no espaço de atuação. Nisto Stefanello (2008, p. 60-61) aponta que:

[...] o planejamento requer reflexão diante das decisões e das atitudes docentes como forma de autonomia de seu trabalho. [...] Assim, no processo de ensino, planejamento e prática devem estar articulados entre si, pois o educador, ao vivenciar novas e diferentes situações em seu cotidiano, repensa suas ações e conseqüentemente revê o seu planejamento.

Assim, articulamos a preocupação com a atividade de planejar, ao aferir a realidade de intervenção, o universo de sala de aula em interpelação as dimensões do espaço escolar – biblioteca, espaços escolares e não escolares, relações de ensino e administração, disponibilidade de materiais didáticos, entre outros. Quando consideramos a nossa prática pedagógica, ela sozinha pode não dar conta do contexto da aprendizagem, pois muitos fatores independem dela, mas interferem no processo de obtenção de uma aprendizagem significativa. Ainda assim, esses fatores devem ser considerados e sofrer intervenções, uma vez que nos atentamos em melhorar o desempenho de nossos educados e sua relação com a ciência a qual destinamos o ensino (LUCKESI, 2011).

Neste sentido, a intervenção por meio da regência com o residência pedagógica, concretizou-se por meio de uma unidade didática de planejamento acerca da “Representação do Espaço Geográfico: Noções de Cartografia” na turma de 6º ano do Ensino Fundamental, ao trabalharmos com os conceitos e temas inerentes ao estudo dos mapas e a Cartografia, o sistema da linguagem cartográfica e sua interpretação adentrando na Cartografia digital com o estudo do lugar pela ferramenta do *Google Earth*. Consideramos os conteúdos da aprendizagem como dimensão dos objetivos, sendo eles: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais de Zabala (1998). Ainda assim, adotamos a postura de regência, por meio da sequência didática ao acreditar que:

[...] o parcelamento da prática educativa em diversos componentes tem certo grau de artificialidade, unicamente explicável pela dificuldade que representa encontrar um sistema interpretativo que permita, ao mesmo tempo, o estudo conjunto e inter-relacionado de todas as variáveis que incidem nos processos educativos [...] (ZABALA, 1998, p. 53).

No tocante a exposição do tema e a realização das atividades direcionadas, consideramos satisfatória, os alunos se envolveram em todas as atividades e demonstraram bom desempenho, ressaltando algumas divergentes da própria dinâmica da turma. Ainda assim, entendemos que o processo de ensino aprendizagem está sujeito a inúmeras metamorfoses, pois a prática docente é permeada de desafios, sobretudo, para o processo supracitado, por parte de nós professores em formação e de nossos alunos da Educação Básica. Destacamos que a alfabetização cartográfica deve ser trabalhada constantemente e contextualizada ao ensino de Geografia, para além do ensaio trabalhado nesta aula.

4 (RE)CONSTRUINDO: IMAGINÁRIO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA

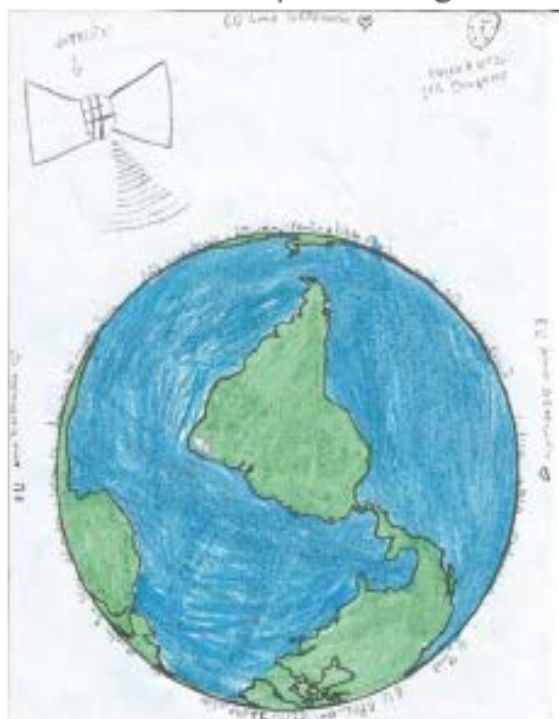
Neste processo, ao fim de nossas atividades, reaplicamos a dinâmica inicial de confecção do desenho do globo terrestre, em que os alunos foram orientados

a ilustrar no papel o entendimento de Geografia, por meio da indagação “O que é Geografia?”. Vale salientar que nesta atividade estimulamos os alunos a fazerem uso da representação espacial por meio de desenhos, considerando que:

[...] o desenho é revelador de aprendizagens porque permite e exige escolhas que mostram um quadro geral da concepção geográfica. Quando o aluno desenha, ou elabora um mapa mental, ele escolhe, seleciona elementos da realidade, local/global, faz uma abstração, expressando assimilação de conhecimentos nem sempre passíveis de expressão verbal [...] (CAVALCANTI, 2010, p. 378379).

Desse modo, as figuras 01, 02, 03 e 04 representam alguns dos desenhos, produzidos pelos alunos por meio da dinâmica e selecionados para discussão da temática.

FIGURA 01: “O que é Geografia?”



Fonte: Desenho dos alunos.

FIGURA 03: “O que é Geografia?”



FONTE: Desenho dos alunos.

Percebe-se nestas representações, diferentes concepções e interpretações de Geografia. Em sua maioria, os alunos conseguiram associar os temas e conceitos trabalhados, ao destacarem no globo o seu lugar/cidade, ao produzirem uma legenda com símbolos do desenhos remetendo a própria linguagem do mapa na figura, ao ilustrar satélites ao redor do globo terrestre - sendo este um elemento marcante da cartografia digital – ao escreverem conceitos básicos estudados (lugar e paisagem) e destacarem que, “por meio das aulas de Geografia, podemos estudar nossa casa, nosso bairro da escola, nosso município” (fala de um aluno durante a atividade) e ao descreverem ainda os elementos básicos do mapa considerando ele como instrumento do estudo de Geografia.

A ilustração dos desenhos é a fala do imaginário dos alunos, o quanto eles constroem o significado de Geografia por meio de nossas aulas. O tema da Cartografia e a própria alfabetização cartográfica é caro ao ensino de Geografia, perpassando ao *déficit* de aprendizagem dos alunos, e aos problemas que encontramos na escola, ao trabalhar com o tema – como ausência de mapas em

nossa escola-campo de atuação. Este fato reforça a tese de que o mapa, mesmo sendo uma ferramenta indispensável nas aulas de Geografia, é pouco trabalhado e contextualizado na leitura dos fenômenos do espaço geográfico.

Assim como a intervenção com a unidade didática sobre os temas supracitados representa um ensaio no exercício da alfabetização cartográfica - e que esta deve ser incorporada ao ensino de Geografia, somos conscientes de que a (re)construção do imaginário de Geografia por parte de nossos alunos é um ação gradativa, inerente ao próprio conjunto escolar, a figura docente e ainda ao contexto social e pessoal a qual o discente faz parte.

Entender a Geografia pelo imaginário dos sujeitos a qual destinamos nossos esforços, é compreender sob qual dimensão se faz a Geografia Escolar, sem se desvincular da tentativa de uma aprendizagem geográfica significativa, capaz de assimilar conceitos e temas e discernir na construção do ser social, produto e produtor do espaço geográfico, enquanto elo de sua existência.

Ainda assim nota-se em alguns desenhos compreensões de uma Geografia sem identidade, difícil de atribuir significados, contextualizando ao aprendido o vivido, diante do dilema de definir Geografia. Sendo este o nosso desafio, “despertar a fome pela Geografia e pelo conhecer [...] fazer da Geografia uma ponte que conecte o nosso lugar, o nosso lar com o mundo, com os outros lugares” (KAERCHER, 2007) capaz de nos mover enquanto seres, dada a importância da ciência geográfica na formação de cidadãos pela educação escolar.

5 CONCLUSÃO

Pelas reflexões e pela experiência vivenciada aqui, entendemos que é indissociável a compreensão de Geografia pelo imaginário que os alunos têm dessa ciência como matéria na Educação Básica, que reflete na aprendizagem geográfica deles. Enquanto professores de Geografia, precisamos nos preocupar com nossa capacidade motivacional, tanto como docentes como os nossos discentes de fazer uma Geografia nas salas de aulas para além das “quatro paredes”, mas como eixo articulador dos imaginários dos sujeitos do espaço geográfico na construção de uma aprendizagem geográfica significativa.

Assim, os objetivamos refletir acerca da (re)construção do imaginário de Geografia pelos nossos alunos, se colocamos no percurso formativo de professores de Geografia capaz de compreender os desafios da docência e os desafios do fazer geográfico pelo saber ensinado. Inseparável dos desafios de aprendizagem dos alunos na Educação Básica – contexto social, *déficit* em habilidades de ler, escrever, interpretar etc. – que confortam com o processo de ensino e aprendizagem, e consequente concepção de Geografia Escolar que se tem no contexto da educação básica, bem como o seu papel.

Ressaltamos nossos agradecimentos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como parte fundamental neste processo de formação e contribuição ao ensino do país, uma vez que nos oportuniza a inserção nas escolas básicas e fomentar a nossa formação docente, capaz de exercitar reflexões e buscar contribuir nos índices de uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia: ciência da sociedade**. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia**. 2º ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia Escolar – e os conteúdos da Geografia. **Revista virtual Geografia, Cultura y Educación**. nº 1, 2011.

CASTELAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Um breve referencial teórico e a educação geográfica. In: **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010, p. 1-19.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções teórico-metodológicas da Geografia Escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 368391.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia escolar: Gigante de pés de barro Comendo pastel de Vento num fast food? **Terra Livre Presidente Prudente** Ano 23, v. 1, n. 28 p. 27-44 Jan-Jun/2007.

KAERCHER, Nestor André. De astronautas e extraterrestres; de partos e gregos... Todos nós entendemos um pouco. Em busca da Geografia do já é! In: MARTINS, Rosa Elisabete Miltz Wypczynski; TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz (org). **Ensino de Geografia no contemporâneo: experiencias e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014, p. 151-169.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

STEFANELLO, Ana Clarissa. Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia. Curitiba: Ibpex, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 53-86.

UMA PERSPECTIVA ATRAVÉS DO OBJETO EDUCACIONAL: O ESTUDO DO RELEVO E A FORMA URBANA DA CIDADE DE CAJAZEIRAS-PB

*Luciana Belso Pinheiro
Natália Késia de Caldas Oliveira*

1 INTRODUÇÃO

Para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem em Geografia, busca-se metodologias que contribuam para o aprendizado do aluno, desenvolvendo um objeto educacional capaz de atender essas necessidades para o estudo do relevo e do processo de urbanização, a partir da construção de maquete.

Desse modo, este trabalho apresenta uma experiência da disciplina de Prática de Ensino em Geografia Humana, do curso de licenciatura em Geografia, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande. O trabalho aborda sobre o desenvolvimento do projeto com a turma do 6º ano F da EEEFM “Dom Moises Coelho”, destacando o estudo do relevo e a forma urbana na cidade de Cajazeiras – PB, onde se desenvolveu, junto aos alunos, a construção de uma maquete da área de estudo.

Nesse sentido, foram realizadas duas aulas sobre os tipos de relevo existente

na superfície terrestre, associando com o processo de formação urbana da cidade de Cajazeiras, destacando os aspectos sociais e econômicos que interferem no processo de ocupação no morro do Cristo-Rei, que é um local não próprio para as construções humanas, por causa do relevo íngreme e dos matacões presente neste lugar.

Para isso, foram utilizadas metodologias como exemplos e explicações sobre o assunto, utilizando fotografias do relevo e fotos antigas da cidade e construção de uma maquete como materiais escolares como cartolina, lápis de cor, cola, tinta guache e dentre outros. Por fim, uma aula de campo no morro do Cristo-Rei, para conhecermos de perto o que foi discutido em sala de aula. A sua finalidade foi de superar as dicotomias existentes no ensino de Geografia entre a Geografia Física e a Geografia Humana, como também despertar o interesse dos alunos do estudo local da cidade onde eles moram, facilitando o processo de aprendizagem dos conteúdos visto em sala de aula.

Para tanto, traçamos um objetivo, como: trabalhar os conceitos de relevo e urbanização na cidade de Cajazeiras - PB, havendo a construção conjunta em sala de aula da maquete do local de estudo, o morro do Cristo-Rei, com os educandos.

Com isso, procuramos construir um objeto educacional para o melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos que, a partir da construção das maquetes, eles desenvolveram o interesse pelo assunto de conhecer a realidade local, associando as construções humanas e o relevo entendendo a sua relevância na paisagem da cidade de Cajazeiras-PB.

2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTUDO: O MORRO DO CRISTO REI

O morro do Cristo-Rei (Imagem 01) está localizado na cidade de Cajazeiras - PB, sendo destaque na paisagem local, por ser uma área mais elevada, onde vemos o Cristo, as antenas que estão instaladas, as formações rochosas, chamando a atenção da população local e de visitantes. Apesar disso, este local reflete o processo de expansão urbana da cidade, em que vê-se construções de habitações características de baixa renda, onde o relevo não é apropriado para a construção de casas, pois são rochas em estado de intemperismo físico que pode levar o desprendimento da rocha, podendo ocasionar acidentes no local, em que isso é característico do clima semiárido da região que está inserido.

FIGURA 01: Mapa de localização da e.e.e.f.m. dom moisés coelho e do morro do cristo rei na cidade de Cajazeiras-PB



FONTE: PINHEIRO, 2020.

Por a sua localização ser próxima da escola e pelo impacto que este local tem na cidade, torna-se um tema interessante uma abordagem sobre ele no ensino básico, associando o relevo e o processo de ocupação, em que esses assuntos são vistos pelos alunos de locais distantes da sua realidade, de modo que aplicando ao seu lugar, torna-se mais fácil para aprender e eles desenvolvem o interesse pelo tema. Quando se volta para a realidade do aluno, facilita o processo de compreensão acerca do que está sendo estudado:

Nesse contexto, o estudo do lugar constitui-se um conteúdo significativo para este período escolar, pois confere concretude ao lugar onde vive o estudante, ao delimitar um determinado tempo e espaço e, por conseguinte, permitir a análise de todos os aspectos da complexidade de uma determinada localidade. Assim, os elementos que expressam as condições sociais, econômicas, políticas do nosso mundo, tornam-se concretas, por estarem próximos ao estudante. Por isso tornam-se decodificáveis, adquirem sentido, permitem constatações, comparações, deduções, conclusões, por conter elementos simbólicos já conhecidos. Desse modo, o conhecimento da realidade consiste no processo de reconhecimento do que existe no lugar, com as devidas explicações para o que acontece e a análise crítica de como se dispõem as coisas. (LEITE, 2018, p. 9).

Nesse sentido, estudar o lugar onde o aluno vive, permite que ele desenvolva uma capacidade crítica acerca do que está acontecendo onde ele mora, analisando os fatos em que acaba conhecendo a realidade onde está inserido, facilitando a sua compreensão em outros níveis de escala, do seu lugar até o global. Por isso, o morro do Cristo Rei torna-se pertinente, a partir de suas características como

o processo de urbanização que ocorre a nível global. O local pode ser facilmente analisado pelos alunos, porque está inserido no cotidiano deles, de modo que pode ser comparado com a urbanização de outros lugares, inclusive, o relevo como facilitador ou não da urbanização.

FIGURA 02: Morro do Cristo Rei



FONTE: Blog do furão. Disponível em:
<http://www.blogdofurao.com/blog/wp-content/uploads/2016/01/rei.jpg>. Acesso em: 22 jan. 2020.

Também deve-se destacar a sua relevância na paisagem da cidade de Cajazeiras - PB (Imagem 02), em que podemos observar as ações antrópicas ocorridas no decorrer do tempo. De acordo com Lima *et al* (2017, p. 3670) “ao longo do tempo a paisagem sofre transformações, sendo modificada tanto por ações do antrópicas como por ações da própria natureza levando a paisagem a modificações, desencadeando um processo de dinâmicas ou evoluções do meio. ”

A partir disso, trabalhamos com a turma essas mudanças ocorridas na paisagem da cidade de Cajazeiras, destacando o morro do Cristo Rei que, a partir da expansão urbana, vemos mudanças significativas como podem ser observadas na imagem abaixo:

FIGURA 03: Fotografia antiga do morro do Cristo Rei



FONTE: Blog da Fátima Rolim. Disponível em:
<http://fatimarolim.blogspot.com/p/fotos-antigas-de-cajazeiras-e.html>. Acesso em: 25 jan. 2020.

Observa-se que nesta fotografia antiga que o morro do Cristo Rei não tem as edificações construídas, nem as antenas, mas vê-se as casas e prédios a sua volta que, com a expansão da urbanização, temos como resultado atual as construções no próprio local (Imagem 02). Com isso, podemos trabalhar com os alunos o avanço do processo de urbanização do Cristo Rei e o seu reflexo na paisagem da cidade de Cajazeiras - PB. A escolha de estudar este local com a turma do 6º ano, se deu pela necessidade de mostrar todas essas características do relevo e o processo de urbanização da cidade como consequência da ocupação do morro do Cristo-Rei e as possíveis causas que podem atingir os habitantes dessa localidade.

3 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO NA TURMA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O projeto de intervenção teve três momentos, de forma que, nas duas primeiras aulas foram as apresentação do projeto e desenvolvemos a parte teórica, a construção da maquete do morro do Cristo-Rei e a aula de campo.

A parte teórica foi realizada em sala de aula, discutindo sobre os tipos de relevo até chegar no estudo do relevo local. Em seguida, adentramos no processo de formação urbana da cidade de Cajazeiras – PB, para compreender as construções de habitações no morro do Cristo Rei, como uma área de risco para os moradores deste local, por causa da sua formação rochosa, os matacões. Assim, por causa do seu formato esférico, têm o risco de cair pela própria ação da gravidade podendo ocasionar acidentes neste local por haverem moradores nesta área.

FIGURA 04: Parte teórica do projeto de intervenção



FONTE: DANTAS, 2019.

Na imagem, podemos ver a realização da parte teórica do projeto, em que utilizou-se, como recurso didático, o projetor, trabalhando com imagens do relevo e da cidade e um mapa para melhor conceituar sobre os tipos de relevo, destacando

o relevo em que a cidade de Cajazeiras está inserida, a depressão sertaneja até chegar no morro do Cristo-Rei. A construção da maquete teve o auxílio de imagem do Google Earth Pro do local de estudo em que conseguiu-se fotografias de vários ângulos facilitando para a sua construção que foi realizada pelos próprios alunos.

FIGURA 05: Construção da maquete



FONTE: PINHEIRO, 2019.

Como vemos na image, para a construção da maquete, a turma foi dividida em dois grupos, por ser pouco numerosa. Com o uso de materiais como isopor, cartolina, tinta guache, jornal e dentre outros, foram construídas duas representações do morro do Cristo-Rei, destacando muito bem o que foi trabalhado em sala de aula: o relevo e as edificações ao seu redor. A aula de campo tem como finalidade, observar no próprio local de estudo, o morro do Cristo-Rei, o que foi discutido em sala de aula e destacar a sua relevância na paisagem da cidade.

FIGURA 06: Aula de campo



FONTE: Acervo Pessoal, 2019.

Como demonstra a imagem, na aula de campo, procuramos analisar, a partir da observação da paisagem, características do estudo de campo na Geografia, fazendo perguntas para eles sobre o que tinham estudado, e se realmente condiziam com a realidade, como observou as residências construídas no morro do Cristo-Rei e o relevo e sua formação rochosa, em que a finalidade do campo foi de fazer uma culminância de todo o que tínhamos estudado durante todo o projeto.

Diante disso, vemos a importância do campo que é destacado por Nunes, Santos e Matos (2016, p. 02) “é importante procurar desenvolver a capacidade de reflexão do aluno, buscando alternativas para que ele não memorize o que foi visto, mas que ele possa entender as relações sociais e naturais que modificam aquele espaço”.

Desse modo, a aula de campo contribui para associar as características físicas e humanas do local de estudo, em que o aluno compreenda essas reações, buscando também junto com objeto educacional construído neste projeto de intervenção de superar as dicotomias existentes no ensino de geografia.

4 A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE MAQUETES COMO OBJETO EDUCACIONAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A disciplina de Geografia sempre é vista pelos alunos como uma matéria decorativa, chata, que não atrai os mesmos. A partir da aplicação deste projeto, buscou-se desenvolver um objeto que seria um método aplicado no ensino de geografia para mudar essa visão do alunado. A construção da maquete é uma das metodologias que contribui para o processo de aprendizagem dos alunos, desenvolvendo a percepção e reflexão sobre o espaço geográfico a ser estudado.

O uso da maquete no ensino de geografia contribui para o estudo do relevo, em que pode observar a sua morfologia e também das construções humanas como as ruas, as casas, os prédios, ou seja, desenvolver a compreensão da paisagem que está sendo confeccionada na maquete. Para Azevedo, Arcanjo e Cardoso (2017, p. 04-05) que “A construção e análise da maquete torna possível levar o aluno a construir conceitos referentes à geografia física e depois relacioná-los à ocupação humana, entendendo desta forma o espaço geográfico que é objeto de estudos da geografia”.

A partir disso, vê-se a importância da maquete como um objeto educacional que proporciona no ensino de Geografia, a construção de conceitos e reflexão sobre o espaço físico e o espaço humano, em que compreende o espaço geográfico que está sendo estudado. O uso da maquete serve para compreender a formação da cidade a partir “das dificuldades apresentadas pelas altitudes do relevo, acentua a importância do respeito às condições naturais locais e permite observar os erros e acertos que ocorrem nas ocupações do espaço”. (SILVA e ARAÚJO, 2018, p. 03- 04 apud ANDUJAR & FONSECA, 2009, p. 394).

Assim, vemos a relevância da construção de maquete com o tema que foi trabalhado no projeto, associado ao estudo da urbanização da cidade de Cajazeiras - PB com o morro do Cristo-Rei, entender o porquê do seu processo de ocupação em uma área de risco. Silva e Araújo (2018) explanam sobre a contribuição da maquete no processo de ensino e aprendizagem em que o aluno sinta como o agente de transformação do espaço a partir da construção das maquetes.

Observa-se a importância do objeto educacional no processo de ensino e aprendizagem, de modo que neste projeto de intervenção procurou-se, durante a construção da maquete, associar as ações humanas com o relevo estudado, ou seja, quebrar essa dicotomia existente no ensino de geografia, associando o estudo da geografia física e geografia humana a partir dessa metodologia de aprendizagem. Apesar do objeto educacional contribuir para a ruptura da dicotomia no ensino de Geografia, entretanto, isso ainda é comum no ensino básico como destaca o Gomes (2017, p. 06):

Ao abordar a dinâmica da natureza apartada da ação humana não se verifica aí a *geograficidade* dos fenômenos, tendo em vista que, para se chegar a esta condição tem-se como fundamental a clareza acerca da relação dialética entre sociedade-natureza na (re) produção do espaço.

Neste caso, a autora realiza uma crítica da dicotomia praticada no ensino de geografia, pois quando se separa a Geografia Humana e a Geografia Física não estamos exercendo o ensino de geografia, em que para a realização do estudo da mesma devemos associar as transformações humanas e a natureza para a compreensão do espaço. Por isso, a importância de se buscar metodologias que contribuam para a ciência geográfica e o processo de aprendizagem, pois, a partir da categoria paisagem, foi essencial para o desenvolvimento desse projeto, aplicando as observações das imagens levadas em sala para a confecção da maquete e contribuindo para a superação da dicotomia, em que conseguiu-se associar as construções humanas com o estudo do relevo do morro do Cristo-Rei na cidade de Cajazeiras-PB.

5 CONCLUSÃO

Por toda a experiência vivida, relatada e analisada neste trabalho, percebemos que o projeto de intervenção durante o seu desenvolvimento com a turma do 6º ano F, teve a sua relevância, pois conciliamos o estudo do relevo, visto nessa série com a forma da cidade, votando para o lugar onde eles moram, despertando a curiosidade deles e o interesse por aprender, que foi evidente durante as aulas.

Para o desenvolvimento da aprendizagem, buscou-se sempre metodologias que atraem a atenção dos alunos e desenvolvem o gosto pelo aprender. A construção

da maquete do morro do Cristo-Rei como objeto educacional, fez com que o aluno se envolva quando está construindo, aprende sobre o relevo e as construções humanas do lugar que está sendo representado, ou seja, o aluno desenvolve a capacidade de analisar e reconstruir a paisagem com um olhar mais crítico.

Diante disso, procurou-se com esse objeto educacional, associar o ensino de Geografia Física com a Geografia Humana. Durante o estudo do relevo e das habitações no morro do Cristo-Rei, com a finalidade de superar a dicotomia existente no ensino de Geografia, colocando o estudo do relevo e da urbanização da cidade, a partir da categoria paisagem contribui para o estudo da Geografia, relacionando a natureza e as ações humanas que ocorrem no morro do Cristo-Rei.

Com isso, observamos que o projeto de construção da maquete foi uma metodologia satisfatória para o desenvolvimento do projeto de intervenção, pois conseguimos construir o conhecimento com os alunos sobre o relevo e o processo de urbanização do Cristo-Rei, em que a turma foi bastante participativa e demonstrou interesse deste o primeiro dia de aula, tornando-se prazeroso para todos. Por ser um estudo de uma área já conhecida por eles, por se tratar de um estudo local, também foi importante considerar os conhecimentos prévios deles, que contribuiu para este resultado positivo no processo de aprendizagem. Assim, vemos a relevância da maquete na construção do conhecimento geográfico no ensino básico.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. de C. de; ARCANJO, V. M.; CARDOSO, H. J. M. OFICINA DE MAQUETE: a busca por um aprofundamento do processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 287-297, jul./dez., 2017.

GOMES, V. C. F. A QUESTÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: da relação sociedade-natureza as possibilidades de leitura crítica do espaço. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 382399, jan/jun., 2017.

LEITE, C. M. C. O CONCEITO LUGAR NA PERSPECTIVA DA GEOGRAFIA ESCOLAR. **Revista eletrônica da graduação/pós-graduação em educação UFG/REJ**, v.14, n. 2, 2018.

LIMA, M. T. *et al.* **A geografia escolar e o conceito de paisagem**. v. 1. Campinas: Unicamp, 2017. E-Book. ISBN 978-85-85369-163. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/sbgfav1i2017.2372>. Acesso: 25 jan. 2020.

NUNES, P. B.; Santos, B. A. dos; Matos, A. A. de. **Aula de campo e o ensino de geografia**: metodologia aplicada na turma de 9º ano da EMEF Princesa do Xingu na cidade de Altamira-PA. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRÁFOS, 18, 2016, São Luiz. Anais [...] São Luiz: UFMA, 2016.

SILVA, E. R. F. da; Araújo, R. L. de. **Utilização da maquete, como recurso didático para o ensino da geografia.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E SEMINÁRIO DE ENSINAR A GEOGRAFIA NA CONTEMPORANIEDADE, 2, 4, 2018, Maceió. Anais [...] Maceió: UFAL, 2018.

DIFICULDADES MATEMÁTICAS ENVOLVENDO PROBLEMAS COM ESTRUTURAS ADITIVAS

Dagmar Alaíde de Lira Ferreira

Flávia Moraes Cartaxo

Francisco Bruno de Freitas Alves Germano

1 INTRODUÇÃO

Apesar da Matemática estar presente no cotidiano dos indivíduos, ela ainda é vista como uma disciplina difícil de ser compreendida, e muitas das vezes, causa temor aos educandos. Isso ocorrer devido ao modo como se trabalha a Matemática em sala de aula, não permitindo a relação dos conhecimentos vivenciados no dia-a-dia com os conceitos estudados na escola, dificultando assim a aprendizagem e a resolução dos problemas propostos.

Quando se trata do ensino da Matemática, nota-se que esse ensino está ancorado em situações problemas. De acordo com Dante (1999), um problema pode ser compreendido como qualquer situação que requer o pensar dos indivíduos para

a obtenção de uma solução. Em relação as estruturas aditivas, os alunos ainda encontram dificuldades na resolução de problemas.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral, analisar as dificuldades de resolução de problemas envolvendo as estruturas aditivas. De modo específico, pretende-se identificar como os alunos resolvem os problemas envolvendo as estruturas aditivas e compreender as dificuldades apresentadas na resolução de problemas. Para isso, desenvolvemos a seguinte problemática: por que as crianças apresentam dificuldades na resolução de problemas envolvendo as estruturas aditivas?

As estruturas aditivas são uma das maiores dificuldades que os educandos apresentam com a Matemática, que não compreendem as situações de adição e subtração quando estão juntas no mesmo problema. Todavia, as estruturas aditivas não são complexas como muitos pensam. Segundo Nunes (2001), o modo como os problemas aditivos são formulados podem ser significantes para a resolução dos problemas, ou seja, se a questão proposta deixar de forma clara o problema dificilmente os educandos terão dificuldades.

Nesse sentido, entende-se que a utilização das estruturas aditivas precisam ser trabalhadas de forma desafiadora, pois precisam apresentar problemas que despertem a curiosidade dos educandos. Assim como as demais dificuldades matemáticas, as estruturas aditivas precisam ser ensinadas de forma coerente na escola, uma vez que, o ensino da matemática precisa formar cidadãos capazes de sobressair em todos os espaços.

2 ENSINO DA MATEMÁTICA: ESTRUTURAS ADITIVAS

A Matemática é considerada por muitos educandos uma disciplina complexa, a falta de contextualização com a realidade talvez seja a razão das dificuldades que muitos educandos enfrentam com a Matemática. Quando se trata dos primeiros anos do Ensino Fundamental, é necessário que o ensino da Matemática seja convidativo e sempre relacionado com o dia a dia dos educandos, pois só assim as crianças podem entender que a Matemática não é muito complexa como muitos de nós pensamos.

[...]é necessário que o professor entenda que as noções matemáticas que o aluno começa a desenvolver no início dos seus estudos estarão sempre o acompanhando em sua rotina diária, no decorrer de sua vida, e devem ser aprofundadas em sua estada na escola, de forma que o novo conhecimento nela adquirido esteja sempre acompanhando e tenha alguma relação ao conhecimento previamente adquirido (OLIVEIRA, 2014, p. 16).

Uma das dificuldades das crianças está ligada as estruturas aditivas. Em vista disso, pode ocorrer situações que envolvam a subtração e a adição. “Particularmente,

adição e subtração fazem parte do mesmo campo conceitual, que Vergnaud denominou de Estruturas Aditivas” (VERGNAUD, 1990, *apud* ETCHEVERRIA, 2017, p.3). Inicialmente, as crianças irão resolver de forma independente, uma vez que não conseguem compreender a relação entre ambas. De acordo com Nunes (2001), a compreensão surgirá quando os educandos aprenderem que a subtração é oposta a adição, mas, nas estruturas aditivas os dois conceitos estão conectados.

Precisamos deixar claro os conceitos de adição e subtração elementos que compõem o raciocínio aditivo. A adição: “[...] associadas às ideias de juntar, reunir e acrescentar” (MACCARINI, 2010, p. 122). Percebe-se que as operações de adição apresentam suas peculiaridades, mesmo o problema sendo de adição as estruturas são diferentes. A ideia de juntar é diferente da ideia de acrescentar, quando o problema pede para juntar quantidades não ocorre nenhuma transformação nos valores apresentados. Já os problemas que propõem a ideia de acrescentar ocorrem uma transformação nas quantidades iniciais e tem-se um novo valor.

Outrossim, conforme Maccarini (2010), em relação a subtração é preciso destacar que esta: é caracterizada pelas ideias de tirar e comparar, ambas são situações diferentes que compõem problemas de subtração. Os problemas de adição e subtração não se resumem apenas ao ato de somar e diminuir, outras percepções caracterizam estas operações. É necessário que os professores expliquem aos educandos as variadas composições que envolve os problemas de adição e subtração.

A partir do momento que os educandos compreendem as particularidades que compõem os problemas de adição e subtração, os professores poderão propor problemas com características das estruturas aditivas. Há várias maneiras de ensinar e aprender as estruturas aditivas. A forma como os enunciados são elaborados pode contribuir significativamente para a resolução dos problemas:

A importância da diferença entre situações que envolvem mudanças na quantidade e aquelas que não envolvem, para o desempenho dos alunos, pode ser testada de uma forma muito simples. Ao invés de perguntarmos aos alunos “quantos alunos há a mais do que cadeiras”, podemos perguntar-lhes “quantas cadeiras temos de buscar para que todos os alunos possam sentar-se”. Essa segunda forma de fazer a pergunta transforma uma questão estática em uma questão dinâmica. Ao trazermos cadeiras, estamos modificando a quantidade de cadeiras (NUNES, 2001, p. 50).

Percebe-se que o modo como o enunciado foi apresentado pode refletir na compreensão que os educandos terão acerca do problema proposto. No exemplo citado acima, o primeiro enunciado era mais complexo, pois faltava o concreto, já o segundo traz o enunciado reformulado e este apresenta uma situação mais dinâmica. O exemplo demonstra uma situação que pode ser praticada na sala de aula. O docente, ao perceber que as crianças não estão compreendendo o exercício

proposto, pode criar estratégias que tornem a compreensão mais fácil. De fato:

[...] entende-se ser necessário que o papel do professor é utilizar-se de metodologias que facilitem a compreensão do aluno na proposta de resolução de problemas, incentivar as ideias apresentadas pelo próprio aluno, tornando-as produtiva e motivando os alunos a pensarem e construir seus próprios conhecimentos. Assim, deve-se criar um ambiente em que haja cooperação, exploração e descoberta, no qual o processo de construção é o ponto mais importante (ANDRADE, BORBA, 2013, p. 101).

Ao discutirmos sobre as estruturas aditivas não devemos deixar de apresentar também alguns pontos relevantes da resolução de problemas. De certa forma, as estruturas aditivas e a resolução de problemas estão interligadas, além disso, sem a compreensão das estruturas aditivas fica difícil aprender as resoluções de problemas. Maccarini (2010) afirma que em relação a resolução de problemas, é preciso frisar que este não é um conceito a parte da Matemática, mas é uma metodologia que norteia o ensino da Matemática. Com base na resolução de problemas, o ensino da matemática precisa fazer uma conexão com os diversos contextos em que vivem os educandos, assim, poderão compreender que a Matemática não se resume apenas ao espaço escolar, mas também em outras situações cotidianas os problemas Matemáticos estão presentes. Os educandos precisam aprender Matemática não só para ir para outra série, mas principalmente, para resolver situações Matemáticas no seu dia a dia.

O foco da resolução de problemas é tornar o ensino da Matemática mais próximo do cotidiano do educando, em outras palavras, o ensino da Matemática precisa ser dinâmico e sempre fazendo uma contextualização com a realidade. Assim, os educandos vão aprendendo que a Matemática não é algo estranho, mas apenas um modo científico para demonstrar as experiências cotidianas.

Mais do que nunca precisamos de pessoas ativas participantes, que deverão tomar decisões rápidas e, tanto quanto possível, precisas. Assim, é necessário formar cidadãos matematicamente alfabetizados, que saibam como resolver, de modo inteligente, seus problemas de comércio, economia, administração, engenharia, medicina, previsão do tempo e outros da vida diária. E, para isso, é preciso que a criança tenha, em seu currículo de Matemática elementar, a resolução de problemas como parte substancial, para que desenvolva desde cedo sua capacidade de enfrentar situações-problemas (DANTE, 1999, p. 15).

A matemática está presente em nossas vidas, por isso, o ensino desta disciplina precisa ser pensado na formação de cidadãos aptos a sobressair diante das diversas situações. No entanto, é necessário que desde cedo o ensino da Matemática seja desafiador e não simplesmente uma mera memorização de

fórmulas. Em relação as estruturas aditivas, consideradas um dos fatores em que mais os educandos apresentam dificuldades, é preciso que os problemas aditivos sejam sempre contextualizados e diversificados, para que de fato a aprendizagem se concretize.

3 PRINCIPAIS CONCEITOS DAS ESTRUTURAS ADITIVAS

As estruturas aditivas são um: “[...] conjunto de situações que requerem uma adição, uma subtração, ou uma combinação das duas, [...]” (OLIVEIRA, 2014, p.20). As estruturas aditivas são formadas por problemas que envolvem a adição e subtração. Como exemplo, Nunes (2001, p47) apresenta questões formuladas com base nas estruturas aditivas: “PROB A: Carla tinha alguns doces. Ela jogou um jogo e ganhou 2 doces. Agora ela tem 12 doces. Quantos doces ela tinha?”. Nota-se que neste problema a quantidade inicial não é apresentada. O educando precisa realizar a subtração para descobrir quantos doces tinha Carla, ou seja, subtrai a quantidade que ganhou pelo resultado final.

As atividades pensadas nas estruturas aditivas não são de fácil compreensão, pois é necessário que durante todo o Ensino Fundamental as crianças sejam desafiadas a resolverem problemas envolvendo esse tipo de estrutura. Com efeito, quando se trata da formulação dos exercícios, é necessário que os professores fiquem atentos para não repetirem sempre o mesmo tipo de questão, pois os educandos tendem apenas a reproduzir mecanicamente as operações. Sabemos que a memorização não possibilita a aprendizagem, então é necessário que as atividades de Matemática sejam sempre diversificadas. Vergnaud (1993) classifica as estruturas aditivas em problemas de composição, problemas de transformação, problemas de comparação e problemas mistos.

Problemas de composição – estão às situações problema associados à ideia de juntar uma parte à outra para formar um todo, esse é um dos primeiros problemas que a criança vem a dominar, e desde bem novas não apresentam dificuldades para resolver, são tipos de problemas que se relacionam com as primeiras experiências da criança em torno da adição[...] (VERGNAUD, 1993, apud OLIVEIRA, 2014, p. 21).

Estas são as primeiras situações Matemáticas que as crianças têm o contato. Geralmente, os educandos costumam ser mais assertivos nestes problemas. As crianças costumam também utilizar os esquemas de ações para resolver essas questões. Os esquemas de ações podem ser os dedos e também alguns tracinhos. De certa forma, a aprendizagem destes problemas é bem mais fácil, não só pelo prazer de ganhar coisas, mas também pela vantagem de utilizar recursos próximos a criança para resolver o problema.

A segunda categoria das estruturas aditivas são os problemas de

transformação este organiza-se da seguinte forma: é apresentado um resultado inicial, depois ocorre a transformação, podendo ser a alteração positiva ou negativa, ou melhor dizendo, o sujeito ganha ou perde alguma coisa. Em seguida, é questionado a quantidade final (OLIVEIRA, 2014). Essas situações podem ser mais complexas, uma vez que, a criança ainda não estar acostumada com a ideia de perder. A terceira categoria das estruturas aditivas são os problemas de comparação: geralmente pedem uma comparação entre o problema inicial e o problema final. Vale ressaltar que nos problemas de comparação não ocorrem nenhuma transformação, nada é retirado ou acrescentado. E para finalizar precisamos destacar os **Problemas mistos**:

[...]nessa classe é possível combinar problemas nas classes anteriores. Por exemplo, 'João tinha 13 carrinhos deu alguns para seu irmão ficando com 8 carinhos. Depois ganhou 4 carinhos de seu pai. E, por fim, presenteou seu primo com 4 carinhos. Quantos carinhos João deu ao todo? E com quantos carinhos João ficou no final?' (MENDONÇA, PINTO, CAZORLA, RIBEIRO, 2007, p. 226).

Os problemas mistos são os mais complexos, pois envolvem mais de uma transformação. Por esse motivo, é necessário que os educandos realizem a leitura coerente do problema. Em virtude disso, percebe-se que a forma como os enunciados são elaborados podem ser significativos para a compreensão do problema. Questões como esta do exemplo acima são mais complexas, no entanto, são essenciais para que de fato os educandos aprendam como funciona as estruturas aditivas. Para entender o campo conceitual que compõe as estruturas aditivas, é necessário apresentar as situações problemas que envolvem essas categorias. Os problemas são classificados como: protótipos, problemas de 1º extensão, problemas de 2º extensão, problemas de 3º extensão e problemas de 4º extensão (VERGNAUD, 1990, apud ETCHEVERRIA, 2017). Assim, esses problemas são definidos da seguinte forma:

- Problemas Protótipos: são problemas considerados fáceis, são compostos por problemas de composição e transformação. Quando o problema é de composição o todo é desconhecido. Em problemas de transformação o estado final é desconhecido. As situações de 1º extensão são formadas por problemas de transformação e composição. Nos problemas de transformação a situação de transformação é desconhecida. Nos problemas de composição uma das partes é desconhecida. Percebe-se que as situações de primeira extensão são mais complexas do que os problemas protótipos;
- Os problemas de 2º e 3º extensão propõem situações de comparação. Numa situação de 2º extensão o referente (estado final) e a comparação estão evidentes nos problemas, apenas o referido (estado inicial) é desconhecido. Já em problemas de 3º extensão referente e referido estão postos, mas a relação é desconhecida;
- Problemas de 4º extensão são considerados os mais complexos, pois o referente

(estado final) estar posto, porém o referido (estado inicial) podem ser desconhecidos.

Assim, nota-se que as estruturas aditivas são compostas por vários tipos de problemas, é necessário que os professores ensinem aos educandos as principais características desses problemas, para que seja possível a superação das dificuldades com as estruturas aditivas.

4 DIFICULDADES NA COMPREENSÃO DOS ENUNCIADOS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

O modo como são criados e propostos os problemas aos educandos pode dificultar a compreensão e resolução dos mesmos. De acordo com Dante (1999), os problemas, comumente, são elaborados com uma linguagem distinta da usada diariamente pelas crianças, são constituídos de muitas informações em um único parágrafo. Diferentemente da forma como que se está habituado no dia-a-dia, no qual há uma única ideia, as crianças, geralmente, ao se depararem com um problema complexo e com muitas frases, se perdem na leitura e conseqüentemente na resolução.

Nesse sentido, a falta de contextualização com a realidade e as várias ideias propostas, dificultará na compreensão e resolução dos problemas. “Uma das maiores dificuldades do aluno ao resolver um problema é ler e compreender o texto” (DANTE, 1999, p.52). Então, compreende-se que a elaboração de problemas matemáticos que favoreçam a compreensão do contexto envolvido, facilitará aos educandos formas de resolvê-los com mais facilidade. O autor discute ainda que o vocabulário matemático utilizado na elaboração dos problemas, pode dificultar a compreensão, pois as crianças fazem confusão com palavras como: operação, dobro, diferença, meio. Neste caso, é necessário o auxílio do professor, pois problemas com números extensos fazem com que as crianças fiquem preocupadas e prendam a atenção apenas para esses números, dificultando a resolução.

Alguns desses termos, provavelmente, não são usados frequentemente no cotidiano das crianças, dificultando a compreensão de seus significados e impossibilitando a resolução dos problemas propostos. Neste caso, seria necessário a mediação do educador que proporcionará a descoberta dos significados das palavras, sendo importantes para o aprimoramento dos saberes e conseqüentemente facilitando a resolução de problemas. A leitura e a interpretação dos textos dos problemas são relevantes para que se decida estratégias para a resolução dos mesmos. Assim discute Dante (1999):

Para resolver problemas, precisamos desenvolver determinadas estratégias que, em geral, se aplicam a um grande número de situações. Esse mecanismo auxilia a análise e a solução de situações onde um ou mais elementos desconhecidos são procurados (DANTE, 1999 p. 14).

Para obter a solução de um problema, é necessário estabelecer planos, ou seja, pensar em caminhos, analisar, para se encontrar soluções para a situação que se deseja resolver. Conforme Polya (2005, *apud*, DANTE,1999), as resoluções de problemas estão divididas em quatro fases: 1. *Compreender o problema*: é necessário que se compreenda o enunciado, interpretando o que se pede; 2. *Organizar um plano*: momento em que se pensa em uma operação, desenha imagens ou manipula objetos; 3 *Executar o plano*: neste instante coloca-se em prática o que foi pensado. 4.*Retrospecto ou verificação*: o aluno examina se a resposta está correta e faz uma retrospectiva do caminho percorrido.

Dante (1999) argumenta que nem sempre estas fases são desenvolvidas passo a passo que levam a uma solução, mas ajudam na orientação do processo e resolução. Nesta perspectiva compreende-se que nem todos os alunos irão utilizá-las da mesma maneira. Para a obtenção da resolução de um problema, não é nada simples, pois requer do aluno saberes matemáticos construídos anteriormente, interpretação e raciocínio lógico. Logo, a contextualização e o uso de enunciados claros, ou seja, fáceis de serem interpretados facilitarão o caminho que eles terão que percorrer e conseqüentemente alcançando a resolução dos problemas propostos.

5 METODOLOGIA

Este trabalho se apresenta como uma pesquisa qualitativa e de campo. Aplicamos um teste contendo três situações problemas envolvendo estruturas aditivas, que foram respondidas pelos alunos. Eles leram as questões, interpretaram os enunciados e desenvolveram estratégias para a resolução dos problemas. Os alunos foram orientados a resolverem os problemas individualmente, registrando suas respostas na mesma folha que foi apresentada as situações problemas. Posteriormente, questionou-se quais estratégias eles utilizaram para resolverem os problemas. O público alvo destinou-se a crianças de nove a treze anos, especificamente, a cinco alunos da turma do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de São João do Rio do Peixe –PB.

QUADRO 01: Problemas de estrutura aditivas

PROBLEMAS	TIPO
1- José foi ao sítio de seu avô e trouxe 25 mangas. A mãe de José fez um delicioso suco de manga. Só resta agora 18 mangas. Quantas mangas a mãe de José usou para fazer o suco?	Transformação
2- Elias e Maria vão ao mercado comprar doces. Maria tem 12 reais a menos que Elias. Sabendo que Maria tem 36 reais quantos reais tem Elias?	Comparação — Quantidade maior desconhecida
3- João tinha alguns pontos acumulados em uma partida de jogo. Ele jogou uma nova partida e ganhou 25 pontos. Agora tem 50 pontos. Quantos pontos ele tinha?	Transformação

FONTE: autoria própria.

6 ANÁLISE DE DADOS

Segundo Polya (1995, *apud* DANTE, 1999), a primeira estratégia para se resolver um problema matemático é interpretar seu enunciado, ou seja, é necessário que saiba o que se pede, para se desenvolver o cálculo apropriado para a obtenção da solução. Ao analisar as respostas dos alunos, observa-se que o problema que teve o maior número de erros foi o problema 3, caracterizado de 4º extensão, considerado mais complexo, chegando a não ter nenhum acerto. O estado inicial não aparece na questão proposta, nestes problemas é comum que os educandos não encontrem a solução, talvez porque não estão acostumados a resolverem problemas desafiadores e conseqüentemente não interpretando seu enunciado.

QUADRO 02: Quantidade de erros e acertos.

QUESTÕES	ACERTOS	ERROS	RESULTADOS ESPERADOS
1	3	2	7 mangas
2	3	2	48 reais
3	0	5	25 pontos

FONTE: autoria própria.

É notório as dificuldades apresentadas pelas crianças em relação a resolução de problemas envolvendo as estruturas aditivas. Mesmo no problema que sua estrutura é considerado de fácil interpretação, ou seja, dos problemas de 1º extensão (como a questão 1), ainda se identificou um número considerável de erros. Este tipo de problema envolve a questão da perda e para Oliveira (2014), esta situação é um pouco complexa, pois a criança não está acostumada a perder. Em relação ao problema 2, caracterizado como problema de comparação ou 2º extensão, um tipo de problema de difícil resolução e interpretação, observa-se que também houve a mesma quantidade de acertos e erros cometidos pelos alunos, comparado com o

problema 1. Dante (1999), afirma que geralmente as crianças fazem confusão com termos como a palavra a menos. Nesse caso, é necessário a ajuda do professor, no sentido de trabalhar bem este tipo de problema, oferecendo condições para que os alunos interpretem o enunciado dos problemas matemáticos. No problema 3, que se trata de um problema de transformação, no qual não se tem a parte inicial, mas a final, nenhum dos alunos conseguiram encontrar a solução esperada. Três das cinco crianças que participaram da pesquisa, usaram o cálculo de adição, ao invés de usar a subtração para encontrar o resultado. Um destes alunos mencionou que leu cinco vezes o enunciado do problema e, mesmo assim, não conseguiu êxito. O restante dos alunos desenvolveram a operação correta para a obtenção da solução, mas não conseguiram resolvê-la, pois nesse caso, a dificuldade não está na compreensão, mas na resolução do algoritmo.

Nota-se que a maioria dos alunos sabem resolver operações envolvendo as estruturas aditivas, mas não conseguem interpretar o enunciado do problema proposto e, conseqüentemente, não sabem identificar o cálculo correto na resolução do problema. Para Dante (1999), “uma das maiores dificuldades do aluno ao resolver um problema é ler e compreender o texto”. O fato de não saber ler e compreender o enunciado impossibilitaria a resolução do problema. Questionados sobre quais estratégias foram utilizadas para a resolução dos problemas, os alunos responderam que leram os enunciados, escolheram e armaram as operações, contaram nos dedos, desenharam traços, efetuaram os cálculos e posteriormente verificaram a resolução. Estas estratégias variaram de acordo com cada aluno, ou seja, elas não foram utilizadas por eles na mesma ordem.

Percebe-se que os alunos têm entendimento do caminho que se deve percorrer para resolver um problema, eles usaram planos para o desenvolvimento e resolução, mas não conseguiram praticar a primeira estratégia que Polya,(1995 apud, DANTE, 1999) descreve que é a interpretação dos enunciados, assim, não obtendo êxito na resolução dos problemas propostos. Nota-se que o público alvo deste estudo talvez não esteja acostumado a resolver problemas mais desafiadores, o que, conseqüentemente, exige maior reflexão na resolução dos problemas. Nesse sentido, entende-se que:

O saber matemático não é apresentado ao aluno como um conjunto de conceitos, o qual possibilite a resolução de um grupo de problemas, dificultando dessa forma a sua compreensão. Assim, entende-se que só há problemas a partir do momento em que o aluno é levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é apresentada, buscando a construção e interpretação de conceitos que já existem unindo aos novos que se apresentam. Portanto, o problema nessa perspectiva precisa ser desafiador, fazendo com que o aluno busque /invente uso inteligente e eficaz dos recursos disponíveis naquele momento. Sendo assim, a resolução de problemas exige criatividade para a procura de soluções (ANDRADE; BORBA, 2013, p. 100).

Entendemos que a melhor forma de aprender e superar as dificuldades matemáticas é a prática desafiadora. Por isso, é necessário que os docentes trabalhem mais com problemas, pois eles despertam o interesse dos educandos, e quanto mais eles desenvolvem o hábito de resolver problemas, os educadores podem também desafiá-los propondo problemas complexos. Com a prática, os educandos também criam estratégias novas para superar as dificuldades com os problemas que envolvem as estruturas aditivas. É necessário sempre a prática e também é preciso desmistificar o medo de errar.

Portanto, percebe-se que os problemas propostos desafiaram os educandos, uns acertaram, outros não, mas o fato mais relevante é que todos de certa forma tentaram resolver os problemas, leram o problema várias vezes na tentativa de resolvê-lo, criaram suas próprias estratégias umas foram assertivas, outras não.

7 CONCLUSÃO

A elaboração desta pesquisa teve o objetivo de coletar dados que proporcionasse a análise das dificuldades de resolução de problemas envolvendo as estruturas aditivas da turma do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para identificar como os alunos resolvem os problemas envolvendo as estruturas aditivas e compreender as dificuldades apresentadas na resolução de problemas.

A partir dos dados analisados, identificou-se que os educandos que participaram da pesquisa, apresentam dificuldades em relação a resolução de problemas envolvendo as estruturas aditivas. Compreende-se que uns dos fatores que contribuem para os erros cometidos pelos educandos é a não compreensão dos enunciados dos problemas e a escolha do cálculo numérico apropriado. Acredita-se que estas dificuldades advêm da ausência do conhecimento e prática dos distintos tipos de problemas, o modo como são elaborados os enunciados e a prática de situações desafiadoras que promovam o despertar pela satisfação em resolver problemas.

Portanto, o trabalho possibilitou a reflexão da relevância do professor trabalhar desde os anos iniciais os distintos tipos de problemas, contextualizando, desafiando os educandos e criando possibilidades que eles desenvolvam a interpretação e, conseqüentemente, a resolução dos problemas. Contribuindo assim, para o desenvolvimento de sujeitos capazes de resolver situações problemáticas cotidianas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R.M; BORBA, V.M.L. **Resolução de problemas aditivos: compreender para resolver**. XI Congresso nacional de educação, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://educere.bruc.com.br/anais2013/pdf>. Acesso em: 12/10/2020

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de Matemática**. 12 ed. São Paulo: ática,1999.

ETCHEVERRIA, Teresa Cristina. **Um estudo sobre o campo conceitual aditivo nos anos iniciais do ensino fundamental**. Bahia, 2017.

Disponível em: 33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT19-6639--Int.pdf. Acesso em: 19/10/2019.

MACCARINI, Justina Motter. **Fundamentos e metodologia do ensino de matemática**. 1 ed. Curitiba: Fael, 2010.

MENDONÇA, T.M; PINTO, S.M; CAZORLA, I.M; RIBEIRO, E. **As estruturas aditivas nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo diagnóstico em contextos diferentes**. Revista Latinoamericana de Investigación em Matemática educativa.p.219-239, 2007.

NUNES, T; CAMPOS, T.M.M; MAGINA, S; BRYANT, P. **Introdução à Matemática: os números e as operações numéricas**. 1 ed. São Paulo: Proem,2001.

OLIVEIRA, Maria de Fatima Souza Araújo. **Alunos resolvendo problemas envolvendo as estruturas aditivas: ideias e estratégias**. 2014. Monografia- Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2014.

A DEMONSTRAÇÃO EXPERIMENTAL COMO VIA DE CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA ELETRICIDADE

Olinto Dantas Pinheiro Filho

Mirleide Dantas

1 INTRODUÇÃO

De acordo com nossa concepção de ensino é preciso que haja um reconhecimento da necessidade de enfrentar determinados desafios da escola contemporânea, de modo que, para isso, requisita-se uma postura ousada no que se refere às propostas metodológicas. No entanto, não podemos nos posicionar de maneira irresponsável frente a esses desafios. É preciso tomar cuidado, uma vez que no decorrer do processo educacional surgem diversos efeitos como conseqüências das decisões tomadas.

Não se trata de aderir a uma postura política neutra, não se trata de ficar “em cima do muro”. Na verdade, é esse cuidado esmerado, em relação à adesão de uma ou outra proposta metodológico-pedagógica, que proporcionará efeitos desejáveis, uma vez que esse cuidado remete a uma faceta importantíssima do processo educacional, o planejamento do ensino com vistas à aprendizagem.

Nesse sentido, não podemos falar em “inovação” e “mudança” em educação no sentido em que essas palavras são empregadas, quase sempre atreladas ao modismo desvairado, sem uma preocupação em revolucionar de fato, genuinamente, os processos de aquisição do conhecimento.

Dessa maneira, a intenção não deve ser necessariamente a mudança, pedagogicamente falando. Evidentemente, a intenção deve ser a busca através de um esforço coletivo e, acima de tudo pessoal, da aquisição do conhecimento. Com isso, há de se concordar que a busca pelo conhecimento na relação professor-aluno, não deve ser mediante uma simples escolha de metodologia pedagógica em torno de uma formação técnica ou mesmo social. Trata-se da busca pela verdade, e para alcançarmos essa verdade, se faz necessário uma postura objetiva, no sentido de nos posicionarmos como seres pensantes e responsáveis por essa busca. É claro que devemos ter em mente que as verdades científicas não são absolutas, pois o conhecimento científico está em constante construção.

Dessa forma, o professor como sujeito interessado na verdade, não pode subestimar o estudante. Mesmo sabendo das dificuldades e deficiências, cada vez mais perpetuadas através de um paradigma educacional/cultural ineficaz, é preciso reconhecer os estudantes também como sujeitos capazes.

Assim, destacaram-se as ações e empreendimentos de personagens importantes para a ciência, ressaltando o esforço pessoal que eles empreenderam em suas experiências e trabalhos desenvolvidos na busca pelo conhecimento.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com o relatório que apresenta o resultado do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), divulgado pela OCDE e pelo INEP, o Brasil ocupa o 63º lugar no *ranking* dos conhecimentos em ciências. O exame é realizado junto a 70 países. Assim, talvez seja plausível questionar sobre se o paradigma educacional está ou não contribuindo para uma aprendizagem efetiva por parte dos estudantes.

Nesse sentido, muito se tem falado em inovação pedagógica e muito se tem publicado sobre tais inovações. Entretanto, a inovação no Brasil, muitas vezes, toma um viés ideológico, no sentido negativo da palavra, de modo que é possível destacar dois aspectos. Um diz respeito a tentativa de adaptar a proposta inovadora e colocá-la em uso através de um estudo um tanto insuficiente. A outra se trata de inovar por inovar simplesmente, através de uma adesão irresponsável, ou seja, por modismo. É o folclore pedagógico, como bem coloca Wanderley in Garcia (1995).

Em se tratando de Brasil, é perfeitamente possível arriscar e dizer que a segunda opção, na citação acima, prevalece na maioria das vezes. Essa citação permanece muito atual. Não há necessidade de se fazer uma escolha ideológica-

política no sentido de direcionar a prática pedagógica, pois muitas vezes corre-se o risco de aderir aos modismos. É preciso estabelecer, enquanto professor, a intenção pedagógica em sala de aula, mas muitas vezes, essa não é a prioridade. Muitas vezes, a prioridade é aderir a uma espécie de cinismo, no intuito de manter as aparências. Muitos professores têm práticas que se aproximam mais da abordagem tradicional do que das abordagens construtivistas, e, no entanto, tentam mostrar que são “construtivistas”. Charlot (2013) aponta essa questão pertinente à educação brasileira, em que muitas professoras, apesar de desenvolverem uma prática tradicional em sala de aula, se autodeclaram construtivistas. Ele afirma que isso acontece devido ao fato de o professor, que se diz construtivista, ser mais valorizado, ao passo que o tradicional, não. Charlot (2013) vai além ao que concerne a adoção de um modelo pedagógico de ensino, ao afirmar que a aceção dada ao método tradicional de ensino está equivocada. Ele afirma que ao contrário do que se prega, o modelo tradicional de ensino requer bastante atividade do aluno. Por outro lado, nas palavras de Charlot (2013, p. 112):

Ser construtivista não significa, como se pensa muitas vezes, ou, melhor, como se fala sem pensar, ser moderno, dinâmico, inovador. Como se toda e qualquer inovação fosse boa... Ser construtivista é opor ao modelo tradicional da aula seguida por exercícios de aplicação, um modelo em que a atividade vem primeiro: ao tentar resolver problemas a mente do aluno mobiliza-se e constrói respostas que são vias de acesso ao saber.

Assim, a Física, enquanto disciplina escolar, não está fora desse contexto de incompreensão, de modo que muitas vezes o trabalho pedagógico nessa disciplina não é levado a sério, sob a luz da compreensão de Charlot sobre o que seja ensino tradicional e ensino construtivista. Não podemos admitir que o ensino da Física, apesar de ser concebido sob um ponto de vista “tradicional”, seja feito de maneira desinteressante. Com isso, ainda que haja uma postura educacional voltada para o ensino tradicional, é possível conceber um ensino da Física efetivo no sentido de dar significação ao estudo dessa disciplina. Esse pensamento é corroborado pelas ideias de Robilotta (1988, p. 8) ao afirmar que:

O ensino, tanto da Física como de outras áreas do conhecimento, acontece no cenário cinzento da passividade, da falta de interesse e da apatia. Os estudantes parecem estudar apenas para passar de ano, enquanto que os professores parecem ensinar apenas para conseguir os seus em geral, magros salários. É claro que este quadro não corresponde às expectativas internas tanto de professores como de alunos.

É nesse pensamento que se deve propor o ensino da Física, considerando a utilidade da experimentação e a necessidade de conhecer a trajetória histórica dessa disciplina. Essa é uma maneira de ensinar e estudar Física com ânimo e com

sentido. Abordar os conteúdos da Física em uma perspectiva histórica se torna necessário, pois

a história pode também facultar a introdução do NÃO no ensino da Física. O contraste promove a consciência, e o que é melhor compreendido ao ser comparado com o que NÃO É. Só se pode entender o papel das interações eletromagnéticas no universo, caso se pense como ele seria se tais interações não existissem. O conteúdo negativo tem um papel positivo no ensino. (ROBILOTTA,1988, p. 18)

No ensino da Física há uma peculiaridade notória, no sentido da necessidade de considerar o trabalho/estudo experimental na abordagem dos conteúdos. Isso se apresenta como uma enorme vantagem para o professor da Física, quando este busca promover uma aprendizagem mais profunda nos estudantes. Como bem coloca Lopes (2004, p. 16):

O trabalho experimental faz parte da própria essência da construção do conhecimento científico. Se admitirmos que o trabalho experimental é uma confrontação organizada do pensamento com o real, então precisamos de ter boas questões para o real (problemas que podem ser operacionalizados através de hipóteses) e este, por sua vez, coloca-nos sempre novos problemas (que podem ser operacionalizados por hipóteses) que devemos reconhecer com humildade.

3 METODOLOGIA

As apresentações foram pautadas prioritariamente por exposições orais, procurando abordar de maneira clara os conceitos científicos envolvidos. Foi feito uso da experimentação, a fim de proporcionar aos alunos uma amplificação e, ao mesmo tempo, uma simplificação no sentido de facilitar a compreensão dos conceitos relacionados ao estudo da eletricidade. Para realizar as apresentações foi feita a leitura de dois livros que abordam o estudo da eletricidade sob um ponto de vista experimental e histórico.

O primeiro livro tem como título *Stephen Gray e a descoberta dos condutores e isolantes*. Neste livro, os autores fazem traduções dos artigos originais de Gray e procuram reproduzir os experimentos usando materiais presentes na nossa vida diária. O segundo livro se chama *Os fundamentos experimentais e históricos da eletricidade*. Neste segundo livro, o autor faz um passeio pela história e procura reproduzir instrumentos científicos importantes para o estudo da eletricidade.

A partir da leitura desses livros, foi montado um roteiro para as apresentações que foram realizadas no ambiente de física da Universidade Federal de Campina Grande. Como a quantidade de experimentos nos livros é muito grande, foram

separados em torno de dez experimentos que tiveram grande importância para a observação e estudo dos fenômenos elétricos ao longo da história. Os experimentos mostravam fenômenos relacionados à eletrostática e ao eletromagnetismo. Alguns dos experimentos que foram apresentados estão sendo mostrados na imagem abaixo. Essa maleta contém vários experimentos que foram usados nas apresentações e que serão futuramente usados em aulas de Física.

IMAGEM 01: Maleta contendo experimentos



FONTE: Autoria própria (2019)

Nesse sentido, o quadro abaixo mostra todos os experimentos que foram usados nas demonstrações. As apresentações começaram com as demonstrações de experimentos relacionados com a eletrostática, e para finalizar foram demonstrados os experimentos relacionados ao eletromagnetismo:

QUADRO 01: Experimentos usados na demonstração

EXPERIMENTOS	
1	Eletróforo de Volta
2	Eletroscópio
3	Versório de Gilbert
4	Pendulo elétrico
5	Experimento que demonstra o "poder das pontas"
6	Experimento de Osrtd
7	O motor de Faraday
8	Telégrafo
9	O anel de thompon
10	Eletroímãs
11	A bobina de ruhmkorff

FONTE: autoria própria.

Com relação ao primeiro momento, foi feita uma exposição inicial sobre o efeito âmbar, que é uma resina fóssil que apresenta um efeito muito interessante ao ser atritada com lã. Foi levado um pedaço de uma resina proveniente de uma árvore muito presente na nossa região, conhecida como "ninho". Para demonstrar o efeito âmbar foi usado um cano de PVC, atritando-o com um tecido de seda.

Logo em seguida, aproximou-se o cano eletrizado de pequenas esferas de isopor e de pedaços de papel picado e, com isso, foi possível verificar o efeito da atração elétrica que ocorre.

Logo em seguida, foi dito para os estudantes que existe a necessidade de armazenar o efeito âmbar à eletricidade. Pra isso, foi demonstrado o funcionamento de um dispositivo conhecido como eletróforo de Volta. Com este dispositivo, é possível armazenar o efeito elétrico. O momento de maior euforia por parte dos estudantes foi durante a eletrização do eletróforo, em que alguns alunos puderam tocar no mesmo. Ao tocar no eletróforo é possível sofrer um pequeno choque elétrico, bem como observar pequenas centelhas elétricas ao descarregar o eletróforo.

Depois disso, foi usado o mesmo eletróforo para eletrizar eletroscópios. Os estudantes puderam verificar que a maneira mais usual de descarregar o eletroscópio, é simplesmente tocando nele com o dedo. Com o auxílio de um eletroscópio carregado, foi possível demonstrar algo muito interessante, pois ao aquecer o ar que está em volta do eletroscópio, ele se descarrega, demonstrando que, quando aquecida certa massa de ar, esta se torna um condutor elétrico. Com o auxílio de um bastão de PVC eletrizado, mostrou-se que é possível eletrizar um objeto metálico e fazê-lo flutuar sobre o bastão eletrizado. Com o mesmo bastão foi mostrado um fenômeno muito interessante conhecido como “poder das pontas”. Para demonstrar este fenômeno, é necessário usar dois objetos metálicos com a mesma altura.

Depois desse momento, foi feita uma discussão sobre uma descoberta realizada por um professor dinamarquês, chamado Hans Cristian Oersted. Foi feita a reprodução do experimento que ele realizou em 1820. O experimento demonstra que existe uma relação entre eletricidade e magnetismo. Se nas proximidades de uma bússola existir uma corrente elétrica passando por um fio condutor, a agulha da bússola sofre uma deflexão. Esse fenômeno deu margem para explicar e demonstrar o funcionamento dos eletroímãs. Ao passar uma corrente elétrica pela bobina do eletroímã, este passa a se comportar com se fosse um ímã. Os estudantes puderam observar que ao desligar a corrente, o efeito magnético desaparece. A explicação do funcionamento dos eletroímãs possibilitou os estudantes entenderem o funcionamento de uma tecnologia muito presente em meados do século passado, que é o telégrafo. Logo após, foi mostrado um experimento muito semelhante ao que foi desenvolvido por Michel Faraday. Esse experimento consiste no primeiro motor elétrico da história. Para fazê-lo, precisamos de uma fonte de tensão contínua, um ímã cilíndrico, fios de cobre e um líquido condutor de eletricidade. Na época de Faraday ele usou mercúrio líquido para fazer seu motor funcionar, mas no motor que foi usado na demonstração, foi utilizada água salgada para fechar o circuito elétrico do motor.

No momento seguinte, foi usado um eletroímã para demonstrar a

repulsão de campos magnéticos produzidos por uma corrente alternada. Para tal demonstração, foi discutido o anel de Thompson. Esse dispositivo consiste em uma bobina que pode gerar um campo magnético variável por meio de uma corrente alternada. Para fazê-lo funcionar, é preciso adicionar um núcleo de ferro ao instrumento. Para observar o efeito da repulsão é preciso utilizar também um anel de alumínio. Depois de a montagem estar pronta conecta-se os terminais da bobina à rede elétrica. Quando a corrente elétrica passa através da bobina, o anel de alumínio sobe devido à repulsão magnética. Muitos estudantes ficaram admirados com tal efeito e alguns deles fizeram a comparação do equipamento com um tipo de canhão eletromagnético. Em muitos casos, o anel pode chegar a uma altura de quatro metros.

Para finalizar, foi apresentado um experimento que causou maior admiração nos estudantes. Esse experimento consiste num transformador de alta tensão, que pode converter uma tensão elétrica de três volts para uma tensão de quinze mil volts. Foi possível fazer os estudantes visualizarem centelhas elétricas que saltavam entre dois eletrodos. Usou-se o mesmo transformador para acionar lâmpadas contendo diferentes gases. Em nenhum momento, os estudantes tiveram contato direto com esse equipamento. Em todas as apresentações o equipamento foi manuseado pelo estudante de graduação que possui experiência no manuseio dos experimentos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as apresentações foi possível constatar que o uso da experimentação instiga os estudantes a participarem. Isso é muito importante para o desenvolvimento dos estudantes das escolas e também do estudante de graduação, responsável pelas apresentações. A maior parte dos experimentos foi produzida pelo estudante que ficou responsável pelas apresentações. O professor em formação da física deve procurar desenvolver habilidades em manusear ferramentas, o que possibilita ao mesmo fabricar réplicas de experimentos e de instrumentos necessários para as demonstrações.

As apresentações realizadas tiveram grande impacto nos estudantes que estavam presentes no dia. Alguns deles até cogitaram a possibilidade de cursar Física na universidade. Outro momento interessante foi quando um dos estudantes relatou que já tinha visto o fenômeno das centelhas elétricas no seu trabalho:

IMAGEM 02: Momento de apresentação



FONTE: Autoria própria (2019).

5 CONCLUSÃO

Na sociedade de hoje as pessoas estão cada vez mais distantes da realidade, mas esse distanciamento se deve, não pelo fato de terem uma aversão à realidade, em que elas estão inseridas. Elas estão distantes no sentido de não saberem como as coisas que elas desfrutam surgem. Abordar a Física usando experimentação e a história e filosofia das ciências é de extrema importância, pois permite destacar para os estudantes os processos históricos que levam ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, observando a intenção original dos cientistas e filósofos responsáveis pelas investigações empreendidas na construção das teorias científicas. Através da atividade oral relatada, constatamos que, além desta abordagem ser importante para despertar o interesse dos estudantes da educação básica pela Física, ela também tem um papel bastante relevante na formação inicial dos docentes, uma vez que estimula a realização de práticas dessa natureza com maior frequência.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LOPES, J. B. **Aprender e ensinar física**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

M. R. Robilotta - **O cinza, o branco e o preto** – da relevância da história da ciência no ensino da física Instituto de Física – USP São Paulo – SP, 1988.

WANDERLEY, L. E. Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

ASSIS, A. K. Torres. **Os fundamentos experimentais e históricos da eletricidade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

BOSS, Sérgio Luiz Bragatto. **Stephen Gray e a descoberta dos condutores e isolantes**: tradução comentada de seus artigos sobre eletricidade e reprodução de seus principais experimentos/ Sérgio Luiz Bragatto, André Koch Torres de Assis, João José Caluzi.- São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES

*Mikaele Silva Santos
Hercília Maria Fernandes*

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se efetiva a partir da possibilidade de uma educação pública de qualidade à margem das diferentes realidades. Mediante um panorama técnico, com base em avaliações, entre as quais o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a universalização da educação pública no Brasil vem se constituindo historicamente enquanto um problema alarmante, que se relaciona ao seu percurso relativamente curto e à diversidade de realidades socioeconômicas de grupos sociais, assim como aos fatores particulares de aprendizagem que constituem o arcabouço de uma educação de qualidade para todos.

Partindo da problemática da (im)possibilidade de uma educação de qualidade no âmbito público em uma escola de zona periférica, analisando as questões de vulnerabilidade social que podem interferir na educação de qualidade por meio da

visão da comunidade escolar, destaca-se que, a princípio, apenas as classes sociais privilegiadas dispunham de acessibilidade ao ambiente escolar. Esse direito, no entanto, foi estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei nº 8.069 de julho de 1990.

De acordo com o artigo Art. 53 do ECA, o acesso à educação escolar e a permanência nos estudos, para o pleno desenvolvimento e capacitação para o mercado de trabalho e cidadania, constitui, no Brasil, um direito soberano de todas as crianças e jovens, cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar a igualdade de condições. A educação é um processo dinâmico e controverso, em que os avanços ocorrem no decorrer do tempo, mas mesmo com a democratização do acesso escolar, problemas relacionados à qualidade na educação ainda existem.

Nessa perspectiva, a pesquisa em andamento, mostra-se como relevante para repensar a educação de qualidade, pois havendo superado o problema do acesso, com o ingresso escolar de membros oriundos das diferentes classes sociais e suas necessidades particulares, a escola ainda não dispõe de subsídios suficientes para garantir a qualidade na educação, de modo a oferecer a mesma base de conhecimentos a todos os integrantes, representando um desafio da educação brasileira.

Considerando o exposto, objetiva-se investigar os fatores que interferem na qualidade da educação de uma escola localizada em zona periférica. Em correspondência ao objetivo geral, essa comunicação debate a constituição histórica da educação de qualidade no Brasil, assim como a importância do trabalho docente em face da qualidade na educação. Para tais feitos, a abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, envolvendo a seleção e a sistematização da temática em categorias de análise, por meio da revisão de literatura e da pesquisa em *locus* de cunho explicativa. Os procedimentos e instrumentos de investigação efetivar-se-ão no semestre letivo 2020.1.

De forma preliminar, entende-se que os desafios e as (im)possibilidades da educação de qualidade em uma escola periférica de Cajazeiras se relacionam a um projeto educacional brasileiro em construção. Acredita-se, porém, que a qualidade na educação não deve configurar um privilégio de poucos, de modo que a qualidade da educação exige a edificação de propostas que colaborem para superar o insucesso escolar em contextos de vulnerabilidade social.

2A HISTORICIDADE POLÍTICA FRENTE À EDUCAÇÃO SOCIAL DE QUALIDADE

No campo da educação, o conceito de qualidade é imbuído de polissemia, podendo se articular a diversos vieses teóricos e metodológicos, conforme destacam os estudos de Eyng e Pacievitch (2015), assim como os de Oliveira e Dourado (2009). A discussão relacionada “[...] à educação de qualidade social não

é desvinculada da reflexão quanto ao viés das políticas públicas na atualidade. É inegável que as políticas educacionais atuais estão alinhadas ao ideário neoliberal” (EYNG; PACIEVITCH, 2015, p. 13483).

Nessa lógica de entendimento, até mesmo as escolas públicas e gratuitas seguem um viés determinando de intenções, que auxiliam na manutenção da ordem capitalista. O interesse neoliberal, na oferta de uma educação para todos, em si mesmo, não está centrado na formação dos sujeitos, mas numa eminente preocupação de manutenção do *status quo*. A educação de qualidade social pode ter diferentes abordagens, de acordo com a perspectiva do local e do tempo histórico, estando diretamente relacionada com a qualidade no ensino e os insumos necessários a essa prática.

De acordo com Gusmão (2013), pode ter acontecido uma perda da qualidade na educação para as elites brasileiras. Já para as classes populares, que até pouco tempo não disponham de pleno acesso a esse bem, a visão é outra, podendo relacionar a qualidade a uma característica diretamente ligada ao poder aquisitivo. Nesse sentido, segundo destacam Carreira e Pinto (2006, p. 9):

Um período em que, podemos dizer, houve certo avanço no padrão de ensino oferecido, em especial nas escolas de nível médio (que se iniciava na atual 5ª série do ensino fundamental) e nos municípios maiores, situa-se entre as décadas de 1930 e 1950, quando há certa melhoria nos padrões de financiamento em decorrência da vinculação constitucional de parte da receita de impostos para a educação.

No período mencionado, a educação brasileira dispunha de um ensino de qualidade nas escolas públicas, com infraestrutura e equipamentos necessários. A qualidade desse ensino, no entanto, estava atrelada à exclusão da maioria dos brasileiros, tratando-se de um ambiente de privilégios para poucos. Nessa época, prevaleciam os exames de admissão para adentrar ao Ensino Médio (ginásio), que constituíam um meio de segregação, em que as camadas mais pobres saíam desfavorecidas, em virtude da falta de investimentos na educação de base (CARREIRA; PINTO, 2006).

No início da ditadura militar (1964), se efetivou a retirada de recursos para a educação. A partir de 1967, contudo, foi estabelecida a escolaridade obrigatória de oito anos, que correspondia ao Ensino Fundamental, ocasionando o sucateamento das escolas públicas, que provocaria o êxodo da classe média que, anteriormente, se beneficiava desse serviço. A partir da década de 1970, conforme explicitam Carreira e Pinto (2007, p. 9), “[...] o debate foi marcado pela dualidade qualidade *versus* quantidade”. Em meio a essa disputa, diversas camadas sociais puderam adentrar no ambiente escolar, havendo a democratização do acesso à escola pública, embora a qualidade na educação tenha sido deixada de lado.

Desse modo, deu-se a ascensão das classes populares à educação pública,

mediante estabelece a Lei nº 8.069 de julho de 1990, em seu artigo Art. 53 (ECA), constituindo uma nova realidade educacional, em que estudantes com perspectivas e desafios particulares, pertencentes a classes sociais opostas, têm acesso diferenciado a bens culturais e recursos para investir em sua educação, Gusmão (2013, p. 305) acena à perspectiva de essa “nova condição” ser compreendida “[...] não como uma deturpação, mas como um desafio inerente a uma nova situação escolar”. Para esse autor, “[...] não é cabível falar na restauração de uma qualidade vigente num passado vivo no imaginário social como a ‘época de ouro’ da escola pública brasileira. Ao contrário, é preciso criar uma ‘nova’ qualidade”.

Dentro das problemáticas contemporâneas, entende-se que a educação ainda se configura como um desafio. As escolas ainda apresentam dificuldades no atendimento à pluralidade de sujeitos ingressos, estando com problemas para se adaptar e conhecer tais alunos, de forma a desenvolver ações educativas que atraíam e vão ao encontro das realidades plurais. A partir da década de 1980, segundo Carreira e Pinto (2007, p. 9), “[...] ganhou espaço a discussão acesso *versus* permanência”. Essa realidade, no entanto, já não se configura enquanto preocupação, pois segundo dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): “O acesso aos anos iniciais está universalizado, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017, do IBGE. Nessa etapa, o atendimento escolar é de 99,2% da população com a faixa etária adequada: de 6 a 14 anos”.

Esses dados evidenciam um considerável avanço relativo à universalização do ensino, ao menos no sentido quantitativo. Mas atenta-se para a perspectiva de que cada época histórica comportar seus próprios desafios, cuja superação envolve o desenvolvimento de ações educativas qualitativas. De acordo com as taxas de rendimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de 2014 a 2018, a aprovação em 2014 foi condizente a 92,7, reprovação 6,2 e abandono 1,1. Já em 2018, houve uma certa constância nos números, não mudando de forma contrastante ano após ano, pois, em 2018, a aprovação foi 94,2; reprovação 5,1; e abandono 0,7. Para Oliveira e Araújo (2005, p. 7), “a demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade”. Assim, o problema da qualidade emergiu da obrigatoriedade das escolas para todos, retirando o nivelamento anteriormente concebido como natural para apenas membros das classes sociais altas fazerem parte do ambiente escolar.

Assim, se o termo qualidade for compreendido exclusivamente a partir de fins mercadológicos da sociedade capitalista, tal como acenam Oliveira e Araújo (2005), para se alcançar um produto de qualidade, se fazem necessários investimentos nos meios de produção. No entanto, defende-se aqui um processo mais complexo e abrangente, pois a educação de qualidade acarreta diversas

problemáticas que interferem no consolidamento de tal projeto, pois além de investimento físico, é preciso pôr em curso planejamento e desenvolvimento de projetos, a fim de promover uma educação de qualidade para pessoas com necessidades e interesses diferentes, pertencentes a camadas sociais diversas e com aportes conceituais e culturais de ordens distintas.

Desse modo, ainda com Oliveira e Araújo (2003), após o problema do acesso, predominaram os desafios da permanência, pois, embora fossem abertas vagas e disponibilizadas escolas às diversas classes, faltavam subsídios aos alunos, de modo que se mantivessem no ambiente escolar. Nessa constituição, a escola se caracterizou como um local excludente, mesmo sendo apresentada como acessível a todos. Nessa perspectiva de entendimento, Silva (2009, p. 223) considera que uma “escola de qualidade”

[...] é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Mais do que um local de estudo dos conhecimentos socialmente aceitos pela sociedade, a escola de qualidade se faz como um âmbito de lutas em prol das necessidades da sociedade e dos indivíduos nela inseridos. Esse entendimento requer a compreensão das realidades plurais dos alunos, de forma que a escola possa promover aprendizagens significativas, não trabalhando de modo descontextualizado, pois o aluno deve estar no centro do processo de ensino e aprendizagem, e a escola deve atender a essas necessidades. Para Eying e Pacievitch (2015, p. 13483), “[...] a educação, entendida como direito por meio do qual outros direitos podem ser conquistados e/ou garantidos, ainda não se efetivou”. Precisam ser consideradas as condições adversas peculiares a cada região, assim como a formação de professores, a infraestrutura escolar, entre outros fatores. Faltam melhorias contextualizadas de tempo e espaço, que se fazem necessárias para atribuir significância ao entendimento de quem é o aluno, qual a sua realidade, dificuldades e necessidades, para que se possa construir o conceito de qualidade da educação, conforme um envolvimento coletivo de diversas instâncias na compreensão e busca por melhorias. Dourado e Oliveira (2009, p. 202), colocam que “[...] a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sócias mais amplas”.

Nessa linha de entendimento, a educação não se restringe ao ambiente

escolar. Contrariamente, envolve toda a realidade do estudante, isto é, as questões sociais, políticas, ideológicas e culturais que o rodeiam. Assim, se o educando vive à margem das desigualdades sociais, esse fator de vulnerabilidade diz respeito ao que deve ser do interesse da escola, pois faz parte de quem é o estudante, podendo até se relacionar com as habilidades que já dispõe ou não é capaz de desenvolver.

3 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: MARCO LEGAL NO BRASIL

O percurso histórico da educação de qualidade no Brasil mostra o quanto houve mudanças e avanços no decorrer do tempo, de forma que se faz necessário pensar em alguns pontos que foram garantidos por lei durante esse processo, servindo de aporte às lutas pela educação. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96), em seu Art. 32, o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

Enquanto formação básica, o Ensino Fundamental constitui um direito assegurado como obrigatório a todas as crianças e jovens por Lei no Brasil. Tendo sido observado com base nos índices de matrículas, um avanço considerável na democratização do acesso nos níveis de educação básica, a partir da Constituição Federal de 1988, explicitado no Art. 205, estabelece que a educação, sendo um direito de todos e dever do Estado e da família, “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, a educação básica envolve a atuação de diversas esferas, de forma que a escola não é a única instituição responsável em preparar o aluno, mas a família e a sociedade devem contribuir significativamente nesse processo, que se desenvolve desde o nascimento da criança até a vida adulta de forma ininterrupta.

Além disso, no seu Art. 1º, a LDB reforça que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Assim, a educação é um processo indissociável à vida dos alunos, que comporta aprendizagens formais e informais mediatizadas nas práticas escolares e sociais, a partir da interação com os diversos sujeitos que integram a vida dos estudantes.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, por meio do inciso I do artigo 206, determina “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”. Embora dentro do ambiente escolar seja possível uma postura de equidade social no atendimento educativo ofertado, existem também os fatores externos que evidenciam uma realidade contrastante e adversa com

relação às condições de acesso e permanência, então decorrentes dos níveis socioeconômicos, regionais, familiares. Aspectos que exigem maior investimento de programas governamentais para auxílio das populações excluídas socialmente. No inciso VII do artigo 206, acena a uma garantia do padrão de qualidade, o que sugere questionar: a qual tipo de igualdade as legislações mencionadas se referem, tendo em vista a diversidade das condições estruturais ofertadas às escolas? É sabido que os recursos destinados às escolas também diferem, tendo em vista as avaliações externas e o retorno que possibilitam, existindo mudanças regionais, que até mesmo no âmbito municipal são sentidas com nitidez.

Nesse aspecto, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, mencionadas na Constituição Federal de 1988, no inciso 206 do artigo III, configuram-se enquanto uma utopia, com elevado grau de impossibilidade de se estabelecer mudanças concretas, considerando a diversidade de realidades do país, as dificuldades e diferenças regionais, bem como a falta de programas para melhoria de tais condições. Mesmo diante das realidades contrastantes e das dificuldades de se assegurar as determinações estabelecidas no âmbito legal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu Art. 26, enfatiza que:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Nesse sentido, ressalta-se que esse direito, tal qual foi postulado nessa Declaração, vem sendo cumprido. A noção de meritocracia, no entanto, constitui um grave problema que exige contínua problematização, tendo em vista que se a estrutura-base de formação dos sujeitos escolares não é a mesma, é improvável que os resultados assim sejam.

4 A IMPORTÂNCIA DO(A) PROFESSOR(A) NA E PARA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A educação é a base fundamental para construção de uma vida digna, comportando a capacidade inerente de preparo para o convívio dos sujeitos em sociedade, trabalho, construção social como indivíduo autônomo e crítico, e diversos outros papéis sociais fundamentais que a educação tem por missão desenvolver. Quando se trata da educação escolar, há o inerente eixo de ligação com a atuação docente, sendo um dos fatores determinantes e responsável para garantir que o desenvolvimento humano e cultural aconteça. Para Delors (1996), é importante o papel do(a) professor(a) enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como na atualidade, de

modo que se faz necessária uma base sólida de formação docente para que este(a) profissional disponha de instrumentos para garantir as exigências que lhes são designadas. Nas palavras de Delors (1996, p. 153):

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências e as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas.

A educação se constrói em meio a diversos vieses que precisam ser problematizados e discutidos, para que se possa pensar em qualidade, incluindo o ofício de ser professor(a), que necessita de um aporte estrutural e econômico, assim como teórico e técnico que emana de uma formação continuada capaz de oferecer bons subsídios à prática docente. A forma como o(a) educador(a) conduz a aula, o que entende por uma educação de qualidade, pode fazer diferença em sua prática cotidiana. Reforçando esse entendimento, Delors (1996, p. 155) reflete que “Por um lado, as crianças só aprendem com aproveitamento se o professor tomar como ponto de partida do seu ensino os conhecimentos que elas já trazem consigo para a escola [...]”.

Para almejar a construção de conhecimentos, o(a) professor(a) necessita compreender a realidade social dos seus alunos, amparado em uma metodologia que possa se articular às suas vidas, tornando significativos os saberes apreendidos em sala de aula. Alcançado esse objetivo, os conteúdos escolares ganharão importância pessoal e não serão esquecidos, conseqüentemente, com facilidade.

Nesse sentido, a compreensão de que se tem atualmente, uma geração de alunos imersa no mundo tecnológico e globalizado é pertinente, na medida em que a escola pode se tornar um lugar monótono e chato, ao não privilegiar linguagens interativas e metodologias dinâmicas, tais quais as disponibilizadas nas instâncias digitais. A Unesco *apud* (DELORS, 1996, p. 154), atenta às novas exigências estabelecidas à escola e aos(as) educadores(as), alega que “[...] professores e escola encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornece-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da informação”. A educação é uma tarefa árdua, que exige, além de tempo e dedicação, pensamento crítico, compreensão das necessidades e interesses dos alunos, contextualização com o seu meio social, criatividade e inovação; tendo em vista que o trabalho docente, conforme enfatiza Delors (1996, p. 157),

[...] não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes.

O trabalho do(a) professor(a) é fundamental para a construção da qualidade na educação. Aliada às políticas de formação docente continuada, o(a) educador(a) precisa ter clareza do seu papel em face desse objetivo, buscando subsídios para que a sua prática educativa não caía na monotonia, desvinculando-se das aspirações dos alunos e das exigências da sociedade contemporânea. Assim, se fazem necessárias a construção do conhecimento e a valorização da educação como um projeto coletivo e abrangente.

5 CONCLUSÃO

Os desafios e as (im)possibilidades da educação de qualidade em uma escola periférica de Cajazeiras, conforme revisão de literatura realizada, se relacionam a um projeto educacional brasileiro em construção. Acredita-se, porém, que a qualidade na educação não deve configurar em privilégio de poucos. Alcançar essa meta exige a edificação de propostas que colaborem para superar o insucesso escolar em contextos de vulnerabilidade social. Para esse avanço, se faz pertinente a compreensão de que a educação é processual, cuja qualidade está longe de se processar efetivamente, dada as realidades contrastantes e necessidades eminentes de cada grupo social que frequenta o ambiente escolar.

Levando em consideração que a educação deve acontecer de forma unificada, para que os objetivos propostos sejam alcançados, se faz necessária uma compreensão clara por parte dos sujeitos educativos dos seus objetivos e fins, para que se possa construir um projeto de educação de qualidade vivenciado na prática, articulando as instâncias que fazem parte da educação ou que de algum modo a influenciam. Não esquecendo das realidades diferentes e avanços necessários para uma concreta equidade.

Além do mais, a educação assume um papel crucial nas práticas sociais da organização societária vigente, tornando-se o epicentro da vida, precisando estar atenta às reais vivências dos alunos, já que, para muitos, a educação consiste em o único meio promotor de ascensão social. Nesse sentido, a atuação dos(as) profissionais da educação têm uma tarefa fundamental na concretização de um projeto maior. Embora os(as) educadores(as), sozinhos(as), não possam transformar a educação, sem o efetivo empenho docente tampouco poderá se edificar a qualidade na educação.

Assim, a educação de qualidade envolve um viés de problemas e compreensão múltiplos. Para alcançá-la, se faz pertinente políticas públicas, metas bem delimitadas e empenho de todos os sujeitos educativos envolvidos; incluindo as famílias dos escolares e a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)**. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

CARREIRA, Denize; PINTO, Jose Marcelino Rezende. **Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo-SP: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2006.

DADOS DO CENSO ESCOLAR – Ensino fundamental brasileiro tem quase duas escolas de anos iniciais para cada escola de anos finais. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-fundamental-brasileiro-tem-quase-duas-escolas-de-anos-iniciais-para-cada-escola-de-anos-finais/21206 Acesso em: 31 maio 2020.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Brasília-DF: Cortez Editora. 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

EYNG, Ana Maria; PACIEVITCH, Thais. **Das políticas de acesso e permanência na escola ao direito à educação básica de qualidade social: avanço possível?** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20481_10675.pdf. Acesso em: 8 jun. 2019.

FERNANDES, Yrama Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 2-9, jan.-abr. 2017.

GUSMAO, Joana Buarque de. **A construção da noção de qualidade da educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013.

Inep divulga taxas de rendimento escolar; números mostram tendência histórica de melhora. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206 Acesso em: 31 maio 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**[online]. Rio de Janeiro, n.28, p.5-23. Jan /Fev /Mar /Abr, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

EMERGÊNCIAS E TENSÕES NO ENSINO MÉDIO PARAENSE

Afonso Wellington de Sousa Nascimento

Bruna Tenório

Maria Bárbara da Costa Cardoso

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira

1 INTRODUÇÃO

Na perspectiva de ampliar o debate no âmbito da educação e possibilitar reflexões e compreensões das contradições existentes entre as classes separadas por interesses antagônicos, cujas reflexões são pertinentes para compreender os efeitos advindos sobre a dinâmica da vida do indivíduo no seio da sociedade capitalista em decorrência da divisão social do trabalho, bem como identificar as mediações e totalidade em que se insere a gestão pública sobre as políticas educacionais, em especial a gestão pública da educação sobre a etapa do Ensino Médio, é que exploramos o papel do Estado e da sociedade enquanto instâncias políticas que disputam a hegemonia de projetos societários distintos. Essa conjuntura se efetiva a partir de interesses que se conflitam decorrente da correlação de forças empreendida pelos sujeitos envolvidos, ações públicas e processos de cidadania em um ambiente político, econômico e social específico que é o Estado do Pará.

Tratamos aqui de uma exposição, produto de estudos e análises das políticas

empreendidas a partir dos referenciais teóricos da área de políticas públicas e das políticas educacionais que referendam as estratégias do Estado para o atendimento das políticas educacionais. As reformas que hoje se materializam, iniciadas na década de 1990 com a Reforma do Aparelho do Estado, permaneceram no embate histórico e estão sendo continuadas na presente conjuntura de instabilidade política, econômica e social, posto em prática pelo aparato governamental. Isso comporta desdobramentos sobre as políticas educacionais, em especificidade as de educação básica em dimensões como a qualidade da educação, o ensino, a formação, com vistas a contemplar a diversidade de sujeitos e se efetivar por meio de formas de gestão que tem o controle social como elemento de reestruturação. São temas com os quais nos debatemos nos estudos empreendidos sobre a educação e escola públicas, de esfera estadual e municipal, que se configura fruto de um projeto neoliberal de sociedade e de educação que, de forma hegemônica, define os rumos a permanente consolidação desse projeto ideológico de sustentação do capital.

A relação sujeito/objeto no processo de conhecimento não é uma relação de externalidade, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto, por isso, a pesquisa – e a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de “neutralidade”. A teoria é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa.

Para o levantamento de informações foi realizada pesquisa documental com vistas à compreensão do contexto e influências que as políticas públicas educacionais ocorrem, bem como sobre o encontro com mecanismos favoráveis à realização da gestão pública da educação e do controle social a partir de um conjunto de documentos obtidos via internet, assim como políticas municipais elaboradas e executadas no território que fazem parte do banco de dados por nós catalogados para análises.

Com referência em Triviños (1987), utilizamos a técnica de triangulação de dados que contempla tipos diversos, fontes diversas, tempos diversos e diferentes bases de dados. O uso da técnica se justifica pela intenção de contemplar uma amplitude relevante na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo, por reconhecer a interconexão entre os fatos e a inviabilidade de apreensão consistente, se considerados e analisados, como isolados. O autor reconhece que os fenômenos sociais são constituídos por múltiplas determinações e é inviabilizado o desvendamento de sua essência sem o prescrutamento de suas raízes históricas, significados culturais e vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (TRIVIÑOS, 1987).

Nesse sentido, o trabalho está organizado em duas partes: a primeira aborda discussões sobre a atuação do Estado na condução das políticas públicas

educacionais; a segunda trata das implicações, tensões e rebatimentos que essa atuação reflete nos diferentes contextos em que se efetiva o Ensino Médio do Estado do Pará. Assim, para tratar a problemática levantada, justifica-se a realização sob a forma investigativa teorização, sínteses e conclusão, assim como as perspectivas que dialogam e servem de base tanto à compreensão da estrutura e dinâmica do objeto problematizado como os apontamentos para ações de resistência enquanto formas alternativas de desenvolvimento econômico, social e local.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS COMO PRODUTO DA AÇÃO DO ESTADO

Com a intenção de estabelecer discussões sobre o Estado e sua atuação na condução das políticas públicas educacionais, este trabalho toma como base inicial a compreensão de que a forma como os homens produzem a sua existência e se relacionam socialmente compõe sua consciência (MARX e ENGELS, 2007).

Neste caminho, consideramos que o papel do Estado e sua atuação na implementação de políticas públicas educacionais é o de estabelecer mediações na relação dialética entre estrutura econômica e superestrutura político-ideológica, sendo parte desta última (GRAMSCI, 1978). Este pressuposto nos direciona ao entendimento inicial de que as políticas educacionais hegemônicas, sobretudo, aquelas voltadas para a formação dos sujeitos, fazem parte de uma estratégia global na qual os países centrais atuam para fazer dos países em desenvolvimento seu reflexo (MARX, 2013).

Neste estudo específico, a análise se volta para um movimento análogo, focalizando a atuação da gestão pública na efetivação das políticas públicas de Ensino Médio no contexto do Estado do Pará. Buscamos, inicialmente, dar realce à concepção de Estado, evidenciando aspectos da relação do Estado com a sociedade, para destacar as especificidades deste enquanto organização político-administrativa e da sociedade civil, no embate das correlações de forças, que se fazem presentes entre as classes sociais, que evidenciam conflitos e contradições nas estruturas sociais para fins de tornar perceptível a definição desse Estado no seio da sociedade hodierna.

A contribuição de Marx e Engels (2007) sobre o Estado, fundamentado na concepção dialética da história, é fundamental para tornar evidente seu aspecto concreto e histórico vinculado à dinâmica do processo de produção que nos proporciona analisar a perspectiva contemporânea e sua dinâmica na condução das relações atualmente existentes entre as classes sociais. As classes sociais, para Marx, surgem a partir da divisão social do trabalho, em que as relações de produção regulam tanto a distribuição dos meios de produção e dos produtos quanto a apropriação dessa distribuição e do trabalho, ou seja, se converte como

um meio pelo qual se dava a relação de exploração, antagonismos e contradições, cujas relações sociais estão pautadas em interesses diversos. Elas expressam as formas sociais de organização voltadas para a produção, em que os fatores decorrentes dessas relações resultam em uma divisão no interior das sociedades:

A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, membros das corporações e aprendiz, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em contraposição uns aos outros e envolvidos em uma luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre com a transformação revolucionária da sociedade inteira ou com o declínio conjunto das classes em conflito (MARX; ENGELS, 2008, p. 8).

Esta questão é compreendida a partir das relações antagônicas existentes entre os homens, cuja visibilidade se apresenta na relação de exploração entre a burguesia, enquanto classe dos proprietários, e o proletariado, que se apresenta enquanto trabalhador que dispõe apenas da força de trabalho. Isso se desencadeia por uma relação baseada no antagonismo, em que os interesses particulares dos sujeitos de cada uma dessas classes não encontram espaço de conciliação e, para legitimar seu poder nesta relação de dominação, as classes dominantes se utilizam do aparato do Estado, através das instituições que são criadas e estabelecidas para legitimar essa força por vezes coercitiva.

Marx e Engels (2007), ao demonstrar as razões históricas de surgimento de Estados revelam o caso específico do Estado burguês capitalista, demonstrando que esse Estado corresponde à necessidade de classes sociais dominantes para assegurar a reprodução de seu poder de dominação e de seus interesses, utilizando-se de discursos ideológicos imposto por formas de violência, mas também por convencimento. Recorremos à contribuição de Gramsci (2002) também sobre a teoria de Estado e de sociedade civil⁵ para explorar a compreensão da ampliação da luta de classes em vinculação com o Estado, em que, para Gramsci (2002, p. 352):

A unificação histórica das classes dirigentes reside no Estado e sua história é, a história dos Estados e dos grupos de Estados. Esta unidade deve ser concreta e, portanto, o resultado das relações entre Estado e sociedade civil. Quanto às classes subalternas a unificação não acontece: sua história está entrelaçada à da sociedade civil, é uma fração desagregada desta.

Para Gramsci (2004), o conceito de sociedade civil é inseparável da noção de totalidade – Estado ampliado e integra a luta entre as classes sociais de que

1 Com base na concepção de Coutinho (2008), “ao lado do Estado-coerção, surge o que Gramsci chamou de “sociedade civil”, formada pelo conjunto plural dos sujeitos políticos coletivos, ou, na terminologia do pensador italiano, pelos “aparelhos ‘privados’ de hegemonia (p. 28)” tendo como referência o pensamento político de Gramsci (2007).

tratam Marx e Engels (2008). Gramsci, assim como Marx, tem na sociedade civil o elemento fundante da compreensão do desenvolvimento capitalista. Embora Gramsci conceba a sociedade civil como integrante da superestrutura, concebida como fator ativo do desenvolvimento histórico:

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil”, (isto é, o conjunto dos organismos designados vulgarmente como “privados”); e o da “sociedade política ou Estado”. Planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia”, que o grupo dominante exerce em toda sociedade e àquela de “domínio direto” ou ao comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (GRAMSCI, 2004, p. 20 e 21).

Desta forma, Gramsci (2007), ao ver o Estado abrangendo a sociedade civil, também toma a hegemonia presente no processo de exercício de controle, (expressa tanto no Estado como na sociedade civil) embora eivada de contradições e conflitos imanentes desse exercício, que abriga uma liderança política, moral e intelectual para impor a visão de mundo que pretende consolidar, operada por meio da ideologia, constituída como o veículo para produzir e disseminar ideias que legitimem as ações do Estado em prol de seus interesses. Da mesma forma, a ideologia cumpriria o papel de justificar as relações de trabalho e a existência das desigualdades sociais, bem como da exploração do homem sobre o homem:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma representação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção) (GRAMSCI, 2007, p. 244).

Sob essa base teórica, empreendemos o delineamento do estudo que parte da definição de Estado e sociedade civil para problematizar a definição e implementação das políticas públicas de Ensino Médio, enquanto determinação concreta que é decorrente do complexo de determinações que envolvem o desenvolvimento da industrialização, os conteúdos e formas de organização do trabalho, os avanços da ciência e da tecnologia em um país envolto num processo de modernização capitalista voltado ao incentivo do crescimento da concentração da riqueza e da renda, bem como da manutenção e aceleração das desigualdades sociais.

Nessa problematização, também concebemos presente a compreensão das determinações que estão subjacentes à forma de organização do Estado para viabilizar uma proposta neoliberal de educação, formulada e incentivada técnica

e financeiramente por organismos exógenos a conformação do território, porém, com elevado grau de comprometimento por meio de pactos e parcerias, assim como se fazem presentes instituições da sociedade civil com reconhecimento da natureza da participação política nessa relação.

A ação de desenvolvimento de políticas públicas representa o “Estado em ação” que, ao fazer as políticas, o Estado as define e formula, apoiando-se em uma definição social de realidade que funda o referencial normativo das políticas, atrelado, por sua vez, a um referencial global (AZEVEDO, 2004). Os fundamentos do Estado Democrático reside na oscilação de uma referência global que prescreve a cor e o sabor das políticas públicas implementadas, impregnadas pela visão mercadológica, presente na tríade capital-lucro-exploração do trabalhador. As diretrizes de gestão e organização no âmbito brasileiro obedece ao movimento de ampliação mercadológica com progressiva interferência das organizações internacionais nas orientações que direcionam as políticas públicas no Brasil, em que a perspectiva gerencial viabilizada por meio de terceirização, privatização é constante, como assinala Dourado, 2018, p. 8:

[...] a lógica e dinâmica das políticas têm sido marcadas por grande número de reformas, planos de ação, mudanças e alterações de rotas ao sabor dos gestores e de sujeitos num cenário, no caso brasileiro, fortemente pautado pela internacionalização, financeirização e pelo movimento de diversificação e diferenciação institucional, alterando e complexificando os processos de gestão, financiamento e organização da educação nacional, incluindo a democratização do acesso e permanência com qualidade social.

A educação, como uma das principais áreas sociais de encargo do Estado, apesar da ausência de uma regulamentação do regime de colaboração no âmbito de um sistema nacional de educação, como determina o § único do art. 23 da Constituição Federal de 1988, aspecto nuclear do pacto federativo, ocupa posição de destaque no federalismo brasileiro, enquanto área de atuação do poder público por todos os entes da federação. Enquanto direito social de todo cidadão, indispensável à participação do sujeito na definição de uma sociedade justa e democrática, é responsabilidade do Estado que se efetiva sob um pacto federativo⁶, e sob esta forma é adotado um regime de colaboração recíproco.

Sua proeminente necessidade é pauta presente no planejamento educacional brasileiro, conforme evidencia o conjunto de estratégias demandadas pela sociedade e aprovadas no atual Plano Nacional de Educação – Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 assim como o Projeto de Lei Complementar 413/2014, que

² De acordo com Cury (2002, p. 171): um país federativo supõe o compartilhamento do poder e a autonomia relativa das circunscrições federadas em competências próprias de suas iniciativas. Para isso a organização federativa não pratica a centralização do poder, o que remete a necessidade de um certo grau de unidade e sem amordaçar a diversidade. “E, na forma federativa adotada pela CF/88, com 27 estados e mais de 5.500 municípios, só a realização do sistema federativo por cooperação recíproca, constitucionalmente previsto, poderá encontrar os caminhos para superar os entraves e os problemas que atingem nosso país”.

regulamenta as disposições do artigo 23 da Constituição Federal, conforme requer a da Lei do Plano Nacional de Educação.

Essa necessária colaboração na oferta do serviço traz consigo a exigência da observância aos princípios constitucionais como o padrão de qualidade, cujo cumprimento envolve diferentes dimensões, dentre as quais a formação docente, o atendimento da diversidade de sujeitos, a gestão sob a forma democrática e o controle social no efetivo acompanhamento das políticas públicas que pautam a oferta desse serviço (VALE e PEREIRA, 2018). Azevedo (2004) considera que a política educacional comporta uma singularidade específica que a torna herdeira de um grau considerável de desafio à compreensão. A esta, se atrela a ação do Estado, eivada de concepção abstrata de encaminhamento, com pouco ou ineficiente auxílio à concretude, resultando em formulações de processos que pouco levam em conta o quadro mais amplo das determinações sociais e assim desfiguram a feição do Estado.

3 EMERGÊNCIAS E TENSÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO ESTADO NAS POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARÁ

Na pretensão de dar ênfase às tensões desencadeadas pela atuação do Estado sobre as políticas públicas e políticas educacionais para o Ensino Médio do Estado do Pará e seus reflexos nos diferentes contextos em que se efetiva o ensino, nossas análises enquanto Grupo de Pesquisa⁷ problematiza os feitos e as tensões que essas políticas desencadeiam aos sujeitos sociais no contexto de sua implementação.

Para perscrutar as políticas educacionais para o Ensino Médio no Estado do Pará, a condução dos nossos estudos explicita que o significado da gestão operacionalizada na efetivação das políticas públicas educacionais no Brasil e no Estado do Pará, decorre da forte influência que a reestruturação do Estado nacional, em decorrência da Reforma dos anos 1990, ocasionou para o campo da gestão das políticas públicas (PEREIRA, NEGRÃO e NASCIMENTO, 2019).

Os aspectos estruturais de tal reforma em termos de gestão da educação, desencadearam o ajustamento incorporado às políticas da educação nesse momento, e sua materialidade em planos, programas e políticas educacionais delineados pelo Estado na sua função de efetivar políticas públicas para atender o coletivo social. Embora esteja estabelecido na Constituição Federal de 1988, como princípio a ser observado na gestão do ensino público, a gestão democrática, a lógica gerencial preconizada pela Reforma do Estado que se faz dominante (PEREIRA, 2010).

3 Grupo de Pesquisa e Extensão em Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e na Educação do Campo.

Destacamos nesse percurso que o ciclo constitutivo das políticas públicas⁸, se efetivamente realizado, comporta a perspectiva de se configurar como um veículo para a participação dos sujeitos na definição dessas políticas, considerando que o uso dos recursos públicos esteja comprometido com o provimento de insumos necessários ao atendimento dos serviços sociais, para que estes se efetivem enquanto direito social e com qualidade⁹.

Com base nessa perspectiva, a qualidade aqui defendida não está ancorada na lógica da sociabilidade do capital que se postula pela lógica da cidadania, da construção de um mundo cidadão¹⁰, mas por sua radicalidade, que tem no horizonte a matriz da sociabilidade emancipada fazendo pender a balança para o lado da superação da sociabilidade do capital (TONET, 2016).

A partir de tal lógica, evidenciamos que são contradições presentes nas relações entre Estado e sociedade, na efetivação das políticas públicas e nas práticas de gestão da educação pública realizadas no território do Estado do Pará. No entanto, não se pode vê-los em contraposição, uma vez que integram uma sociedade de classes e no interior desta, tanto Estado como sociedade civil são perpassados por interesses mercantis (PERONI, 2016). Assim o capital é a base do Estado Moderno, o que justifica a ocorrência de que sempre que o capital entra em crise, carrega consigo o Estado, de modo que o Estado moderno é indispensável à sustentabilidade material de todo o sistema capitalista, pois é indispensável à sustentabilidade material de todo esse sistema. Para Mézàros, (2002, p.106) o Estado,

surge como um complemento às estruturas econômicas do sistema do capital, como uma estrutura totalizadora de comando político do capital que tem como função primordial assegurar e proteger, numa base permanente, as realizações produtivas desse sistema.

Nesse sentido, a política é a sustentação das determinações socioeconômicas dominantes e análises sobre as políticas forjadas no seio de uma sociedade capitalista, implementada para atender determinações emanadas da classe trabalhadora. Isso implica o reconhecimento de que são reproduzidas no interior do Estado moderno, obedecendo à estrutura de dominação e alienação do capital, entretanto defendemos ser necessário a reação enquanto classe sobre os ditames

4 O ciclo de políticas de acordo com Mainardes (2018) é constituído por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

5 Qualidade aqui defendida enquanto qualidade social ancorada no horizonte de atividades educativas emancipadoras (TONET, 2016).

6 Esta lógica de cidadania, segundo Tonet (2016) tem sua base no ato que funda o capitalismo – de compra e venda da força de trabalho, que se reflete nas relações estabelecidas que se efetivam decorrentes desse ato e que, simultaneamente, vão dar evidência a assimetria presente entre os contratantes no decorrer do processo de trabalho em que “o capitalista evidencia-se como mais igual, mais livre e mais proprietário” (p. 39). Expressando, conseqüentemente, uma cidadania como “forma política de reprodução do capital”, portanto, as políticas sociais forjadas na base dessa cidadania são resultantes da sociabilidade regida pelo capital.

do capital. Gramsci (1968), ao explicitar de forma ampla o conceito de intelectual, declara que estes se formam a partir de diversas categorias, e que tem várias formas de assumir o processo histórico, dentre as quais destaca duas: os que nascem do mundo orgânico, do qual se originam, e ali formam sua consciência e função. Eles decorrentes de grupos sociais de categorias preexistentes, que representam uma continuidade histórica, usando como exemplo a categoria dos eclesiásticos e destaca no mundo moderno, o papel da educação na formação dos intelectuais. Considera esta como o lugar para formar os intelectuais de diversos níveis, assim como realça a atuação destes nos grupos sociais, tanto no âmbito da formação quanto da atuação, pois no processo de formação histórica a que estão submetidos, estabelecem conexões com todos os grupos sociais, inclusive com os grupos dominantes.

Ao explicitar essa conexão dos intelectuais e as mediações que decorrem nas relações destes com o mundo da produção, há a mediação, que decorre do conjunto das superestruturas, no qual estabelece dois grandes planos superestruturais, destacando nesse momento, sociedade civil e Estado e evidenciando a função de cada um desses planos e o papel de hegemonia que exercem nas funções organizativas que executam:

[...] pode-se fixar dois grandes “planos superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, que correspondem a função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado ou no governo “jurídico”. Essas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “comissionários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (GRAMSCI, 1968, p. 10/11).

Existe uma árdua tarefa exigida à organização da sociedade em uma perspectiva diversa da classe dominada pela classe dominante, porém, não impossível. A realidade de desenvolvimento e de diminuição do papel do Estado, frente o oferecimento das políticas sociais, que convertam à ampliação dos direitos de cidadania, a germinação de diferentes estratégias de esmaecimento da real intenção de consolidação dos ditames do capital, apresentadas com múltiplas faces

que se mascararam sob o verniz de modernizações necessárias ao avanço do País. E para essa nova lógica de gestão pública do Estado, a gestão das políticas públicas de educação traz ao centro do palco a potencialização do controle social, que se caracteriza, na lógica do capital, como “cantos de sereias”¹¹ (MONTAÑO, 2014). Assim, o cidadão, é induzido por meio da hegemonia dominante, de que é partícipe na definição das ações do Estado, quando este segue à risca os determinantes do capital.

Desse modo, Marx (2010)¹² coloca que a emancipação humana condiciona-se a liberdade do sujeito, e esta não se encontra consolidada no alcance da emancipação política. Assim, analisamos que a gestão das políticas públicas educacionais, enquanto dimensão fundamental da qualidade da educação, comprometida com a formação do sujeito – consciência, caráter, cidadania usufrui e transforma a realidade, limitando-se ao alcance da garantia dos direitos sociais restritos à configuração adotada pela ordem social vigente. Os próprios sujeitos mobilizam a transformação e pouco se percebem enquanto tal e precisam usufruir mais dos espaços que possuem, sob pena de fortalecer a manutenção do *status quo*.

4 CONCLUSÃO

Depreendemos dessa interlocução que, embora a natureza da ação do Estado seja permanente, e tenha como referência de discurso a sociedade, este mesmo Estado está com as relações fragilizadas junto a sociedade civil, porque possui fortes vínculos com a natureza econômica e se faz presente no intercâmbio de constituição dos instrumentos ideológicos que engendram parcerias com o setor do mercado, desencadeando as tensões emanadas a partir das mediações ocorridas a partir da efetivação das políticas públicas nos diferentes territórios que alcançam.

A inversão dessa lógica ou a “contra corrente” seria a consolidação de uma proposta democrática que represente os interesses das classes, embasada na redefinição do espaço público enquanto dimensão que inclua os organismos da sociedade civil com mecanismos definidos de participação e socialização das políticas, com aprofundamento da democracia na perspectiva de uma sociedade de um novo tipo e não tipificada pelo capital.

Desta feita, as tensões aqui levantadas precisam ser ampliadas e problematizadas sob outros enfoques, contribuindo para a diversificação da investigação no campo temático do ensino, da formação docente, da diversidade, da gestão, controle social como dimensões das políticas educacionais, bem como para contribuir como estratégia de resistência para, senão extinção, ao menos

7 O canto da sereia se constitui de uma crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor” empreendida por Montañó (2014) sobre os novos instrumentos ideológicos, políticos e sociais empregados pelas classes dominantes para enfraquecer a luta de classes.

8 Ver “Sobre a questão judaica”.

diminuição do fosso entre as políticas perspectivas e demandadas como forma de contribuição à qualidade social da educação e propulsora do conhecimento dos sujeitos dos processos educacionais sobre direitos sociais. Esse desconhecimento contribui sobremaneira para a exclusão de inúmeras oportunidades, dentre as quais a garantia da efetividade e exigibilidade do direito à educação e o inalienável poder quanto à condução dos destinos do país.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988)**. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988].

BRASIL. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, [2014].

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, C. R. J. **A educação básica no Brasil**. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DOURADO, L. F. Apresentação. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 07-12.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere- v. 5. O risorgimento: notas sobre a história da Itália**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere- v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere - v. 3: Maquiavel: notas sobre o Estado e a política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3. ed. 2007.

MAINARDES, J. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional**. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I**. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONTAÑO, C. I. Canto: A ilusão da autorrepresentação da Sociedade Civil: as ONGs e seu papel social e político no quadro de hegemonia neoliberal. In: MONTAÑO, C. (Org.). **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 4952.

PEREIRA, M. S. V. **A institucionalização dos sistemas municipais de ensino na realidade paraense - obstáculos e possibilidades: o caso do município de Barcarena**. 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

PEREIRA, M. S. V.; NEGRÃO, A. R. M.; NASCIMENTO, A. W. S. O ensino médio paraense entre as re-formas nacionais e os re-mendos locais. In: SOUSA, R.; MARTINS, A. P.; QUEIROZ, L. M. G.; PEREIRA, M. S. V. (Org.). **Política, Gestão e Pesquisa em educação**. Curitiba: CRV, 2019. p. 2132.

PERONI, V. M. V. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação**. In: Reunião Científica Regional da ANPED, 11., 2016, Curitiba. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2016.

VALE, C.; PEREIRA, M. S. V. A qualidade via índices como pilar estratégico das ações do Pacto pela Educação do Pará. In: LIMA, F. W. C. (Org.). **Educação Básica: controle social, gestão e qualidade**. Curitiba: CRV, 2018. p. 127-142.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

PEDAGOGIA NÃO ESCOLAR: UM DISCUTIR E UM INDAGAR PARA O RECONHECIMENTO DO PEDAGOGO PARA E PELO SOCIAL¹³

Raimunda de Fátima Neves Coêlho

1 INTRODUÇÃO

Dialogar sobre a formação do/a pedagogo/a implica *reconhecer* que em tempos de mudanças permanentes, os princípios formativos e as orientações metodológicas, advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2006), não atendem aos desafios emergentes de uma sociedade que exige um olhar voltado para questões sociais mais urgentes que extrapolam os muros da escola.

Um currículo centrado, prioritariamente, na formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não possibilita à formação inicial de pedagogos/as, o conhecimento, a formação e atuação desse profissional quanto aos processos de uma Educação Não Escolar (ENE), os quais são indicados como “[...] atividades não escolares” (BRASIL, 2006, p.2), que poderão

¹ Texto produzido como palestrante da mesa-redonda no XI Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), 2019 – UFCG/CFP, intitulada: Pedagogia não escolar: questões para a pesquisa na graduação.

ser implementadas na formação e atuação dos discentes egressos do curso de Pedagogia.

Discutir a inserção de práticas formativas consideradas emergentes na contemporaneidade, implica reconhecer a educação em sua pluralidade de sentidos e de ação que não se limita a esfera escolar, mas a grupos humanos em que a condição de humanidade não é, sequer considerada, vivendo assim a condição de seres invisíveis. É relevante entender que o pedagogo social torna-se conforme Machado (2008, p.67)

[...] o protagonista capaz de propiciar que muitos sujeitos possam reescrever os roteiros de suas vidas, tendo como fator fundamental e principal os processos educativos que possibilitem condições de conscientização que, conseqüentemente, resultarão em rompimentos com padrões opressivos, propiciando a emancipação dos envolvidos na atuação.

Pensar uma Pedagogia para o social é compreender e reconhecer a existência de processos complexos que envolvem grupos de pessoas que estão na sociedade vivendo em situação de risco e de vulnerabilidade social. Não basta apenas identificar o *lôcus* de grupos sociais a mercê de uma Pedagogia positiva, mas as Instituições de Ensino Superior, especificamente, a partir do reconhecimento da educação não escolar, de forma institucionalizada, normatize de maneira metódica, sistemática e orientada um saber pedagógico-social, que de fato venha fortalecer a educação institucionalizada ocorrida além das escolas.

Diante das transformações políticas, econômicas, sociais, pedagógicas e educacionais que se vivencia hoje, não se pode negar que professores em suas diferentes áreas de atuação e, principalmente, da Pedagogia, sentem-se impulsionados/as a rever o que se pensa, discute, indaga e se faz na Pedagogia.

A partir dessa premissa aborda-se o entendimento da educação não formal, de modo a contemplar a Pedagogia Social, que busca atualmente sua estruturação como um campo de trabalho profissional, fazendo parte desse contexto o/a educador/a social (MACHADO, 2014). Compreende-se que a Pedagogia não escolar extrapola os muros da escola, indo ao encontro de outros sujeitos e outras demandas e exigências na contemporaneidade em seus diferentes campos do conhecimento, como na saúde, no âmbito empresarial, jurídico e social.

Como modalidade dessa Pedagogia não escolar, o foco destacado nesta discussão envolverá de modo mais específico, a Pedagogia Social, da qual apresenta-se para este momento reflexões desenvolvidas no decorrer de práticas educativas sociais vivenciadas com grupos de alunos/as em ações extensionistas.

Essa ação educativa, que envolveu alunos/as de pedagogia na dimensão de um processo pedagógico-social, face às demandas de grupos sociais (mulheres violentadas vinculadas ao Centro de Referência de Atendimento à Mulher – CRAM)

marcadas pela falta de seus direitos, expostas à violência, com experiências de vidas caracterizadas pelo sofrimento físico e psíquico, entre tantas outras questões que explicam a condição de seres invisíveis.

A partir desse contexto, pretende-se inicialmente, situar a Pedagogia como campo teórico e como é vista enquanto disciplina técnica, e discorrer, não exaustivamente, sobre a regulamentação do curso de Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de Maio de 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Em seguida, discute-se a educação em espaços não escolares no que tange a formação do/a pedagogo/a, levantando pontos merecedores de análise crítica, quanto à visão pragmatista ainda presente na formação e a concepção produtivista da educação, na perspectiva de atender às necessidades mercadológicas, em que questiona-se as possibilidades de enfrentamento e de superação dessas visões da pedagogia, buscando aprimorar a formação pedagógica para além da docência, a partir da pesquisa, de uma construção científica.

Posteriormente, compreende-se a educação não formal em seus sentidos e significados e, finalmente, torna-se necessário compreender a pedagogia caracterizada como social e que deve ser para *o social e pelo social*, quando da apresentação de uma ação pedagógica na perspectiva da pedagogia social.

2 PENSANDO NA FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A

Quando se pensa no/a pedagogo/a, principalmente, na sua formação inicial na universidade, uma questão primordial vem à tona. Essa preocupação está muito associada a dois pontos merecedores de análise crítica, quais sejam: Qual a visão de formação que se encontra presente nas Diretrizes Curriculares – DCNs/2006? Que concepções permeiam a formação do/a pedagogo/a?

Por mais que se trabalhe em sala de aula aportes teórico-metodológicos, observa-se, na maioria das vezes, que nas práticas educativas a visão pragmatista ainda se faz presente na formação desse profissional quando prioriza-se, o *saber para fazer*, de modo que atenda as DCNs/2006, a Resolução CNE/CP 1/2006 na preocupação tanto na formação para gestão quanto para a docência em espaços escolares e não escolares.

Então, como o discente enfrentará os espaços não escolares e ou não formais? Mesmo porque, diante dessa demanda, torna-se impossível a lógica de primeiro saber para depois fazer. Ainda, torna-se problemática toda uma concepção produtivista da educação elucidada por Saviani (2008), quando questiona uma visão de formação para atender necessidades mercadológicas, ao levantar questões merecedoras de reflexão, do tipo: Que posição ocupa os conceitos de emancipação, conscientização e de transformação social? Qual a concepção pedagógica do trabalho do/a pedagogo/a junto às empresas? Que funções assume o/a pedagogo/a

na ótica mercadológica da pedagogia empresarial? E a pedagogia social?

Estas inquietações impulsionam o refletir no processo de formação do/a pedagogo/a e, principalmente, torna-se uma exigência para a formação na gestão e docência em espaços não escolares, prevista em lei, de modo a compreender que a pedagogia é social e deve ser para o social e pelo social. Para Franco (2008), a pedagogia como ciência da educação não pode restringir seu objeto à educação escolar formal. Afirma ainda que a pedagogia relacionada às demandas advindas das necessidades socioculturais, difere das demandas do mercado de trabalho. Assim, a pedagogia para e pelo social, vai se delineando numa dimensão sociocultural e socioeducativa. Estas e outras questões passam a exigir reflexões permanentes em tempos de mudanças constantes.

Para tanto, se faz necessário diferenciar que a base da identidade profissional do professor está para uma ação docente no espaço escolar, e a base da identidade profissional do educador está para uma ação pedagógica nos espaços não escolares, melhor dizendo, na pedagogia não escolar. Neste sentido, é importante ter clareza com o que se vai trabalhar nos espaços educativos. A partir dessas indagações, torna-se relevante entender a educação não formal.

3 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Compreender a educação não formal é tentar entendê-la na perspectiva de educação capaz de formar cidadãos/as emancipados que sejam conhecedores de seus direitos, bem como de seus deveres para com outros. Seu foco principal está voltado para a vivência de processos de aprendizagens constituídos de forma social coletiva participativa, em que as experiências não são geradas nas formas de ensino escolar.

Para tanto, não se pode perder de vista nesse debate, toda uma contribuição da pedagogia freireana, no sentido de se compreender o pensar e a ação de cada sujeito envolvido em um processo coletivo de transformação de vidas daqueles que vivem e se sentem marginalizados socialmente e, muitas vezes, na condição de invisibilidade social.

Definir, pois, educação não formal torna-se, na contemporaneidade, um desafio para os educadores, quando na verdade, insiste-se em afirmar toda sua negatividade, isto é, caracteriza-se pelo que ela não é. Na tentativa de uma maior compreensão pode-se indagar: Que sentidos e significados são atribuídos a essa educação não formal? Sua complexidade tem levado a quê? Gohn (2014) argumenta quanto aos campos de desenvolvimento que estabelece diferença entre educação não formal e formal, esclarecendo que a educação formal é aquela que define conteúdos estabelecidos pela escola conforme organização curricular. Assim, a educação não formal é definida, também, por essa autora (ibid., p. 36), como

aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas, cuja concepção articula-se ao campo da educação cidadã, em que se volta para a formação de cidadãos/as livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o/s outro/s.

Outra diferença abordada por Gohn (2014), trata-se da importância de se elucidar que a educação não formal difere da informal, pois, nesta primeira, há uma intencionalidade na ação, isto é, os indivíduos tomam decisão em realizá-la sob forma coletiva ou individual, e a informal, os indivíduos aprendem em seu processo de socialização, em espaços da família, cidade, de lazer, e outros. Todo esse processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania constitui o conceito de educação não formal para Gohn (2014), de modo que o político seja entendido como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade.

É possível identificar características presentes na ação de práticas socioculturais, de atividades variadas em programas e projetos sociais que se definem como construção por escolhas, por intencionalidades, por um aprendizado não espontâneo, e voltadas para solução de problemas coletivos cotidianos. Porém, não perdendo de vista a importância de programas e projetos da educação não formal, estabelecerem elos de articulação com a educação formal de forma a potencializá-la.

Nesta compreensão, não se pode mais atribuir um conceito de educação não formal em contraposição à escola, à educação formal. Quanto a discussão sobre o entendimento da educação não formal, mesmo de forma breve, é válido colocar que a educação não formal não se define em contraposição à escola, mas também em articulação com esta diante de problemas enfrentados pela sociedade contemporânea. No entendimento de que a pedagogia social está para a educação não formal, apresenta-se a seguir do ponto de vista teórico-metodológico uma ação pedagógica de caráter socioeducativo.

5 AÇÃO PEDAGÓGICA NO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ATENDIMENTO À MULHER SUSANE ALVES – CRAM – CAJAZEIRAS – PB

Na ótica da Pedagogia como Ciência da educação voltada para análise de processos educativos que surgem a partir da demanda socioeducativa que nascem a partir da realidade concreta da sociedade. Pensou-se no trabalho do pedagogo mesmo de forma tímida, mas encorajados/as pela necessidade de intervenção socioeducativa em um espaço não escolar, optou-se por uma ação pedagógica no Centro de Referência de Atendimento à Mulher – Susane Alves – CRAM em

Cajazeiras - PB, vinculado a um Programa/PROBEX – UFCG: Pedagogia Social: Práticas educativas em contextos diversos.

Essa ação pedagógica intitulada “Passageiras Vítimas da Violência: de seus espaços diversos para o CRAM – Cajazeiras – PB”, tendo como objetivo maior fomentar práticas educativas com mulheres vítimas de violência, de modo a intervir a partir de suas singularidades. Para tanto, objetivou-se caracterizar o perfil das mulheres violentadas; vivenciar oficinas psicopedagógicas para a superação de seus conflitos pessoais e coletivos, de modo a humanizar-se; discutir itinerários humanos-inumanos, vivências injustas, porém, resistentes de sujeitos coletivos – as mulheres; ressignificar as formas de resistência no convívio com esse coletivo, tendo em vista a superação do medo, na perspectiva de anúncio e denúncia.

Assim, trabalhou-se com mulheres vítimas da violência cadastradas no CRAM Susane Alves em Cajazeiras-PB, perfazendo um total de 15 mulheres, cuja base teórica norteou-se em Arroyo (2017), Freire (2016/2017), Senra (2016), Severo (2018), Trigueiros; Ortiz (2011).

Do ponto de vista metodológico, definiu-se as temáticas geradoras de diálogos, rodas de conversa, discussões circulares a partir de três eixos norteadores, isto é, *o conhecer-se*: Como se pensam? Como entender-se?; *o saber-se*: Como são pensadas?; e *o humanizar-se*: Como resistir-se? Como libertar-se?

As temáticas geradoras de diálogos constituíram-se em: Mulheres – sujeitos coletivos de direitos; Mulheres – sujeitos do direito a um conhecimento de libertação; Mulheres – sujeitos do direito à cultura e à diversidade; Mulheres – sujeitos do direito à memória, humanas memórias. Estas temáticas foram desenvolvidas a partir da adequação de cada uma às respectivas oficinas psicopedagógicas, sem perder de vista os eixos norteadores de toda ação ao conhecer-se, ao saber-se e ao humanizar-se, atrelados às oficinas de memórias; oficinas para reflexão crítica e ética acerca dos estigmas e preconceitos; oficinas para os cuidados de si e do outro; oficinas para valorização da história e cultura; oficinas de totalidades humanas corpóreas e oficinas para a construção de ações para melhoria da vida.

Dessa ação, destaca-se aqui uma narrativa autobiográfica de uma vítima da violência doméstica, apresentando sinais de transformação no seu processo de libertação e humanização, do direito a vida ameaçado. Assim, expressa a vítima que

Graças a Deus, tô sozinha... sozinha que eu digo assim, morando só, mas não tenho mais aquela vontade de morrer, não corto mais o meu cabelo como cortava, não fico sem comer, eu não tenho foto hoje porque as pessoas apagaram. Eu fiquei bem magrinha pesando 48 quilos, eu cortei meu cabelo como... não tem quando a pessoa tá com câncer, que faz tratamento,... Então, fiquei daquela forma, as pessoas perguntavam se eu tinha câncer. Eu não comia. Meus lábios rachavam, acho que quando cheguei dei entrada aqui meus lábios estavam todo rachado, gel 24 horas e

assim.. eu sofri muito na minha vida, eu peguei um problema chamado fibromialgia, quem é da área da saúde conhece, sabe do que se trata. É um distúrbio no cérebro por conta das agressões psicológicas e também as físicas que agride o psicológico da gente. Foram 18 anos, fui morar com meu esposo tinha 14 anos e nos meus 15 começou as agressões física, por causa que ele tinha muita mulher, e eu aguentava aquele tipo de coisa, levava pra casa, saía com elas, passear e voltava no outro dia, eu não falava nada no início, a mãe dele vinha reclamava e tudo, mas continuava do mesmo jeito... e eu cuidando dos meus filhos, cuidando dos meus filhos e tudo continuava da mesma forma... Falando do empoderamento, no momento que eu fui me impor, foi a partir daí que eu comecei a sofrer as agressões. Eu estava grávida da minha primeira filha há 15 anos. E, a partir do momento que ele saía, Joana me levava porque eu ficava só... Quando era no outro dia, apenas policiais que era amigo dele, aí no outro dia chegava. Aí quando vinha falar assim 'mas porque ele fez isso, a senhora sozinha com muito medo?' Aí ele disse 'eu vou é de novo'. Aí a partir do momento quando eu fui dizer assim 'Vai?' Aí eu fui falar assim, fui falar um monte, que eu falo mesmo, aí foi o momento que eu comecei a apanhar. Puxão de cabelo, arrancava, jogar na parede, murro, apanhar de corda molhada... Quantas das vezes que eu saía pra vender, porque eu sou vendedora e quantas das vezes eu chegava em casa de 6 horas como eu saía de 4 horas da tarde, quantas vezes eu num apanhei de corda molhada. (choro) Eu agradeço muito a Deus por eu ter conseguido... (Arquivo do grupo – CRAM/2018)

Com efeito, esse registro veio confirmar o sentir-se de uma vida não mais na condição de invisibilidade, mas um sujeito social que a partir do pensar em si, poderá propiciar a outros sujeitos sociais o *conhecer-se; o saber-se e o humanizar-se* para uma vida transformada e digna de ser vivida. Nessa situação, não se pode perder de vista as contradições teóricas, práticas e políticas que estão postas no campo educacional.

6 CONCLUSÃO

Conclui-se que a Pedagogia, como ciência da educação, não pode restringir seu objeto à educação escolar formal. Necessariamente precisa estar relacionada às demandas advindas das necessidades socioculturais, situando-a como campo teórico, possibilitando um processo de elaboração, reflexão e construção do pensamento crítico, por meio dos processos de ensino e de aprendizagem nas diversas etapas da evolução dos sujeitos. Não se pode perder de vista a importância da ruptura de uma visão pragmatista e de uma concepção produtivista no processo de formação do/a pedagogo/a na contemporaneidade.

Nesta direção, o projeto desenvolvido com mulheres vítimas de violência – CRAM, Cajazeiras - PB, mesmo de forma ainda tímida, constituiu-se num

aprendizado de um trabalho humanizante e na tentativa de ressignificar formas de resistência à violência, na busca de suas identidades como maneira de emancipação de ser mulher. Além disso, percebeu-se como limitação da formação, quando discentes enfrentaram situações de natureza clínico-comportamentais apresentadas pelas mulheres.

Reconhecer, pois, a relevância da Pedagogia não escolar, notadamente, a Pedagogia Social em contextos de risco e vulnerabilidade social, é compreender uma formação caracterizada por desafios e limites. Desse modo, necessário se faz levantar uma questão que antecede as demais preocupações. Apoiando-se em Orzechowski; Machado; Olkivera (2014), indaga-se: Qual a concepção pedagógica que embasa o trabalho do pedagogo em outros ambientes, além do escolar?

Então, que esta indagação permaneça como preocupação de todos/as a ser delineada na formação do pedagogo, como princípio norteador que alimenta tanto a formação escolar quanto a não escolar, especificamente, como projeto social de um trabalho pedagógico socioeducativo. Segue-se, então, em um espaço aberto às discussões de ideias para o reconhecimento do pedagogo **para e pelo** social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiras da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em processos participativos. **Investigar em educação**, v. 2, n. 1, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na Pedagogia Social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., mar. 2006. **Anais...** São Paulo, 2006.

ORZECOWSKI, Suzete Terezinha; MACHADO, Erico Ribas; OLKIVERA, Alexandre Anastácio de. A Formação do pedagogo para além da docência—possibilidades de articulação entre a pedagogia social-educação popular-educação social. **Anais...** X ANPED SUL, Florianópolis, out. de 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 1999.

MEC-BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**. Resolução CNE/CP, nº1/2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores

Associados, 2008.

SENRA, Ana H. **Oficinas psicopedagógicas para superação da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. O horizonte da pedagogia social: uma perspectiva de aproximação conceitual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. 2017, v4, p. 2122-2137. Disponível em: <https://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8802>. Acesso em 19 de fevereiro de 2018.

SÍNDROME DE BURNOUT E SEUS IMPACTOS NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE

Maria de Lourdes Campos

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a saúde do professor é objeto de estudos e investigações em diferentes áreas da ciência. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) identifica a docência como uma profissão de risco, em nível mundial, sendo a segunda categoria a apresentar maior prevalência de doenças de caráter ocupacional. Dentre os transtornos mais frequentes destaca-se a Síndrome de *Burnout*.

A Síndrome de *Burnout* é uma doença ocupacional que atinge profissionais de várias áreas expostos a situações de estresse contínuo. Nas publicações científicas o conceito de Síndrome de *Burnout* mais aceito é a perspectiva social psicológica de Maslach, que categoriza a condição em três dimensões: A Exaustão Emocional (EE) que se caracteriza por falta ou carência de energia, entusiasmo e um sentimento de esgotamento de recursos; a Despersonalização (DP) envolve carência de resposta afetiva positiva no trabalho, em que clientes, colegas e a própria organização do trabalho são tratados como objetos; Baixa Realização Pessoal no Trabalho (BRP) se caracteriza pela tendência do trabalhador a se autoavaliar de forma negativa. (MASLACH; SCHAUFELI, LEITER, 2001).

2 A LITERATURA DA SÍNDROME DE *BURNOUT*

A literatura aponta a Síndrome como uma nova doença do século que está atingindo, especialmente, o professor em todos os níveis e sistemas de ensino, por estar exposto a fatores estressores e adversidades ocupacionais em face do tipo de trabalho que desenvolve diretamente com pessoas. A SB é uma resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho. A SB em professores afeta o ambiente educacional impactando negativamente no alcance dos objetivos pedagógicos, ocasionando nos docentes, um processo de desumanização, gerando problemas de saúde e, em alguns casos, desencantamento e até a desistência da profissão. Ratifica-se que as exigências atuais impostas aos docentes de ensino tornam os vulneráveis à Síndrome de *Burnout*, que se origina das discrepâncias dos fatores individuais, organizacionais e sociais, especialmente quando o lado humano do trabalho não é considerado.

Essa problemática tem sido objeto de investigações na atualidade, embora na literatura ainda são escassos os estudos referentes à qualidade de vida e Síndrome de *Burnout* no Brasil, especialmente, com docentes em nível superior, o que torna relevante desenvolver pesquisas em nível nacional e internacional. Diante desse contexto, o objetivo desta revisão é identificar evidências da literatura nacional sobre qualidade de vida e Síndrome de *Burnout* em professores no Brasil.

Nesse cenário, é preciso preservar o que preconiza a Organização Mundial da Saúde (OMS), ao definir a qualidade de vida como as perspectivas do indivíduo em relação aos seus objetivos, preocupações, padrões e valores culturais e sociais. Logo, a qualidade de vida nesse contexto multicultural precisa ser estimulada, respeitada e preservada nos diversos ambientes, seja nas instituições de Ensino Fundamental, Médio e Superior, no cotidiano das pessoas. Assim, a OMS caracteriza a saúde não apenas como a ausência de doença ou enfermidade, mas também a presença de bem-estar físico, mental e social.

Revisão de literatura efetivada por busca de estudos transversais publicados em português e inglês, entre os anos de 1983 a 2013 – o ano de 1983 foi escolhido como o marco inicial da busca, porque neste período foram realizados estudos sobre *Burnout* no mundo. A partir de 1987, foi registrada a primeira publicação sobre *Burnout* no Brasil, (FRANÇA, 1987) e o ano de 2013, por ser o período de conclusão da minha Tese de Doutorado: Qualidade de Vida e Síndrome de *Burnout* em Professores de Ensino Superior da Cidade de Cajazeiras – Paraíba. (CAMPOS, 2013).

As bases de dados consultadas foram *SCIELO BRAZIL*, *MEDLINE*, *LILACS E PUBMED*, utilizando descritores específicos referentes à *Burnout*, qualidade de vida, professores e Brasil. Foram inicialmente localizados os artigos, dos quais, 11 estudos preencheram os critérios de inclusão. Os demais foram excluídos por não apresentarem relação direta com a temática da revisão, por não se tratar de estudos transversais, e

ainda por terem sido realizados com profissionais de outras áreas. As informações foram inseridas em banco de dados e apresentadas mediante estatística descritiva.

3 OS ESTUDOS SOBRE A SÍNDROME DE *BURNOUT*

A tabela 01 contém os dados registrados sobre Síndrome de *Burnout* em professores. As amostras variaram de 100 a 601 e nenhum estudo incluiu professores de cursos superiores. A prevalência global de Síndrome de *Burnout* foi identificada em dois estudos, variando de 31% a 70,13%, em Pelotas e Rio de Janeiro, respectivamente. Outros autores optaram por identificar a prevalência de exaustão emocional (2,3% a 63%), BRP (1,63% a 58%) e despersonalização (14,9% a 30%), sendo que as prevalências mais altas foram identificadas em Pelotas e as mais baixas em Porto Alegre. São cidades localizadas na mesma região e com muitas características regionais similares.

TABELA 1: Características gerais dos estudos sobre prevalência de *Burnout* em professores no Brasil

REFERÊNCIA	LOCAL ANO	AMOSTRA	INSTRUMENTOS UTILIZADOS	RESULTADOS
Carlotto <i>et al</i>	Porto Alegre-RS 2006	190 professores de ensino fundamental e médio.	Questionário: dados demográficos, profissionais, variáveis psicossociais e MBI	EE: 2,30% BRP: 1,63 % DP: 149%
Levy, <i>et al</i>	Rio de Janeiro-RJ 2009	119 professores de ensino fundamental.	Instrumento de medida CBP-R Questionário de <i>Burnout</i> Professores - R e inventário sociodemográfico.	70,13% apresentaram Sintomas de <i>Burnout</i> .
Batista, <i>et al</i>	João Pessoa-PB 2010	265 Professores de ensino fundamental.	Questionário MBI-ED	EE: 33,6% DP: 8,3% BRP: 56,6%
Santana <i>et al</i>	Viçosa-MG 2012	100 professores de escolas públicas.	Questionário MBI	Síndrome <i>Burnout</i> presente em termos
Tabeleão <i>et al</i>	Pelotas- RS 2011	601 professores de ensino fundamental e médio.	Questionário MBI	EE: 63% da rede estadual e 21% Municipal. DP: 30% dos docentes apresentou altos níveis. BRP: 58% e 14%. Prevalência de <i>SB</i> 31%.

EE: Exaustão Emocional DP: Despersonalização BRP: Baixa Realização Pessoal no Trabalho MBI: *MaslachBurnoutInventory*

A tabela 02 registra as características dos estudos sobre qualidade de vida em professores. As amostras variam de 91 a 2.133. O estudo realizado em Jequié – BA, indicou que todos os domínios (SF36) apresentaram-se prejudicados: vitalidade: 46,26; dor: 53; capacidade funcional: 65,71 e limitação por aspectos emocionais: 62,63. No estudo realizado em Pelotas, constatam-se os seguintes resultados para os domínios da escala de qualidade de vida: físico: 69,2; psicológico: 70,6; relações sociais: 72,5; e meio ambiente: 60,7. No estudo realizado em Natal - RN, que avaliou os sintomas osteomusculares, a prevalência foi de 63,2. Em outro estudo realizado em Bauru - SP, que avaliou a qualidade de vida relacionada à voz, 39,8% dos professores apresentaram alteração vocal. Outros optaram por considerar a faixa etária (EE - 20 e 30 alta); (30 e 40 - baixa EE e DE e BRP média); (50 e 60 - altos níveis de EE, baixa DE e BRP). Por fim, dentre os estudos revisados, apenas um incluiu professores de ensino superior, que apresentou o índice de qualidade de vida considerado como bom, em todos os domínios analisados (WHOQOL-bref).

TABELA 02: Características gerais dos estudos sobre qualidade de vida em professores no Brasil.

REFERÊNCIA	LOCAL ANO	AMOSTRA	INSTRUMENTO UTILIZADO	RESULTADOS
Jardim <i>et al</i>	Belo Horizonte-MG 2007	2.133 professoras da rede municipal de ensino fundamental	Questionário Protocolo qualidade de Vida e Voz (QVV)	QV é fundamental para analisar disfonia. Condições ruins de trabalho estão associadas a uma pior QV.
Rocha <i>et al</i>	Jequié - BA 2008	91 professores do ensino fundamental	Questionário SF36	Vitalidade-46,26; dor53; capacidade funcional 65,71 e aspectos emocionais 62,63%.
Fernandes <i>et al</i>	Natal – RN 2011	242 professores de ensino Infantil e Fundamental da Educação Básica	Questionários WHOQOL-bref, QV e Nórdico sintomas osteomusculares	QV média 56,15% Sintomas osteomusculares prevalência de 63,2%.

TABELA 03: Características gerais dos estudos sobre qualidade de vida em professores no Brasil. (Continuidade tabela 02)

REFERÊNCIA	LOCAL ANO	AMOSTRA	INSTRUMENTO UTILIZADO	RESULTADOS
Martinello <i>et al</i>	Bauru – SP 2011	97 professores da rede municipal	Questionários: V-RQOL, VHI e VAPP	39,8% dos professores apresentaram alteração vocal.
Costa <i>et al</i>	Umuarama-PR 2012	100 professores de escola Pública. Umuarama-PR.	Questionário	EE- 20 - 30 anos alto 30 - 40-baixa EE e DE e BRP média; 50 - 60 anos- altos níveis de EE, baixa DE e BRP.
Koetz <i>et al</i>	Rio Grande do Sul 2013	203 professores de Ensino Superior	Questionário WHOQOL-bref.	QV dos docentes índice bom em todos os domínios
Tabeleão <i>et al</i>	Pelotas – RS 2011	601 Professores de ensino fundamental e médio	Questionário WHOQOL-bref	Domínio Escala QV Físico: 69,2 Psicológico: 70,6 Relações sociais:72,5 Meio ambiente: 60,7

QV: Qualidade de Vida

QVV: Protocolo qualidade de Vida e Voz

V-RQOL: *Voice Related Quality of Life*VHI: *Voice Handicap Index*VAPP: *Voice Activity Participatio Profile*

EE: Exaustão Emocional

DP: Despersonalização

BRP: Baixa Realização Pessoal no Trabalho

SB: Síndrome de *Burnout*

MBI: Maslach Burnout Inventory

Segundo a aceção da Organização Mundial da Saúde (OMS), a qualidade de vida diz respeito às perspectivas do indivíduo em relação aos seus objetivos, aspirações e necessidades diante dos valores culturais e sociais. Esse conceito de caráter abrangente está, intrinsecamente, relacionado à saúde e ao bem-estar de cada um, podendo variar de um indivíduo para outro. Aspectos como educação, saúde, habitação, transporte, trabalho, segurança e sentimentos de frustração em relação ao trabalho interferem na Qualidade de Vida (QV) e tem sido cada vez mais valorizados na pesquisa clínica. (JOVTEI, 2001).

A QV dos professores depende do modo como estes se estabelecem face às exigências sociais, administrativas e burocráticas impostas pelas instituições de ensino, no exercício da profissão docente (SAMPAIO, JÚNIOR, 1999). A mudança social acelerada que marca a sociedade contemporânea atinge as condições

psicológicas e sociais do professor afetando-lhe a saúde (ESTEVE, 1991). O estudo que ora realizou-se, ratifica essa realidade, pois observa-se que dos 11 estudos revisados, 06 apontaram um comprometimento da QV dos professores da educação básica. Este resultado instiga-nos a refletir sobre as implicações que a atividade ocupacional tem sobre a vida desses profissionais.

Nos dias atuais, as exigências burocráticas do sistema educacional delineiam o trabalho docente. É certo que tais mudanças impactam na QV. Os prejuízos são notórios em função das condições laborais a que os professores são submetidos, pois dispõem, cada vez menos, de tempo para convívio social, lazer, atividades de satisfação pessoal e até mesmo para a realização de atividades físicas.

Além das questões mencionadas, convém destacar que os fatores psicossociais e o ambiente de trabalho também podem influenciar na saúde dos professores (FERNANDES; ROCHA, 2009). Nos altos índices de BRP, identificados neste estudo, podemos inferir que há implícita insatisfação dos docentes, no que se refere ao não atendimento de seus objetivos pessoais. Na realidade, as aspirações individuais são fortemente comprometidas em função do rebaixamento de salários. Até mesmo as necessidades básicas como saúde, lazer e habitação nem sempre são suficientemente atendidas pelos salários dos professores. Esse contexto gera sentimentos negativos no docente que pode torná-lo predisposto a auto depreciação.

No âmbito do Ensino Superior, é preciso considerar que a universidade, como qualquer outro ambiente laboral, também foi influenciada pelas transformações da sociedade de mercado. Neste novo cenário, a universidade passou a exigir dos docentes parâmetros de produtividade e eficiência empresarial. (FRIGOTTO, 1998). Esses profissionais passam a ter, além dessa sobrecarga, um tempo reduzido para sua qualificação, comprometendo seu desenvolvimento e realização profissional. Frente a essas questões, fica evidente que na natureza do trabalho docente existem diversos estressores que, se persistentes, podem levar à Síndrome de *Burnout*.

No cotidiano, os professores são sobrecarregados pelo excesso de trabalho, decorrente de uma estrutura burocrática que não favorece condições humanas e autônomas na realização da atividade laboral, tornando esse profissional vulnerável à Síndrome de *Burnout* que se origina da discrepância da percepção individual entre esforço e consequência, influenciada por fatores individuais, organizacionais e sociais. (FARBER, 1991).

A Síndrome de *Burnout* pode ser decorrente do estresse ocupacional (REINHOLD, 2006) que, ao se tornar crônico, aparece como um sinal de alerta. A exaustão emocional é caracterizada como um dos primeiros sinais no surgimento da SB. Esta se processa de maneira gradual e lenta, sendo muitas vezes detectada tardiamente. A Síndrome de *Burnout* em professores é um fenômeno multidimensional, resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente

de trabalho. Este ambiente não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrossociais, políticas educacionais e fatores sócios históricos. (CARLOTTO, 2002).

Em nível nacional, Codo (1999), coordenou o primeiro estudo sobre às condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores em educação do País. A pesquisa incluiu professores, funcionários e especialistas em educação da rede pública estadual, abrangendo 1440 escolas nos vinte e sete estados, totalizando uma casuística de 52.000 indivíduos. Este estudo identificou a presença de Síndrome de *Burnout* em todos os cargos e locais, alguns com prevalência muito elevada: nas dimensões “Despersonalização”, para o nível mais alto, a variação foi de 4,2% a 15,3%; em “Envolvimento Pessoal no Trabalho” foi de 19,3% a 41,9% e em “Exaustão Emocional” foi 9,9% a 37,3%. Além disso, o estudo apresenta dados considerados preocupantes, no que diz respeito às dimensões da síndrome em diversas categorias como professores, funcionários e especialistas em educação. O nível de exaustão é alto o que certamente prejudica o envolvimento pessoal no trabalho, conforme percentual registrado acima.

Os estudos que abordam a qualidade de vida - registrados na tabela 02 - mostraram o comprometimento dos seguintes domínios: vitalidade, dor, capacidade funcional e aspectos emocionais, meio ambiente e físico, além de aspectos ligados à qualidade de vida relacionada à voz e à sintomas osteomusculares. Esses dados explicitam a realidade vivenciada pelos docentes da Educação Básica, o que nos remete a refletir sobre as condições de vida e trabalho a que estão submetidos professores do Brasil que se deparam, cotidianamente, com uma carga horária elevada, baixos salários – que os obrigam a trabalhar em mais de uma unidade de ensino – elevado número de alunos, questões de ordem burocráticas, exigências de qualificação, além da necessidade de dominar as novas tecnologias. Tantas questões inerentes ao trabalho docente produzem situações de insatisfação, ansiedade e estresse que podem ocasionar a ocorrência da Síndrome de *Burnout*.

Por outro lado, o estudo com os professores de Ensino Superior, registrado na tabela 02, realizado no Rio Grande do Sul, indica que a qualidade de vida dos docentes foi considerada boa em todos os domínios: físico (74,5); psicológico (72,7); social (71,3) e ambiental (69,7). A QV dos professores de educação superior se diferencia da QV dos professores da educação básica, de certo modo, por possuírem uma melhor condição econômica e intelectual.

Entretanto, é necessário reconhecer que a universidade brasileira também está regida pela lógica do mercado. Essa lógica impõe ao professor universitário atendimento a critérios de produtividade e eficiência, pois a esses profissionais é exigido realizar ensino, pesquisa, extensão, produção científica, trabalhos administrativos e participação em comissões diversas.

Neste contexto, o tempo para o lazer fica reduzido, a carga horária fica sempre elevada e a pressão institucional é constante. Tudo isso tem peso sobre a qualidade de vida do professor da educação superior. (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010). A revisão apresentada aponta para a escassez de estudos nacionais sobre qualidade de vida e Síndrome de *Burnout* em professores brasileiros de Ensino Superior. As lacunas existentes na literatura tornam-se mais significativas se consideramos que existe grande diversidade de condições de trabalho docente no território nacional. Identificar aspectos regionais, fatores de risco e adversidades que podem comprometer a qualidade de vida dos professores e deixá-los vulneráveis a Síndrome de *Burnout*, é fundamental para respaldar programas amplos de prevenção.

Nesse sentido, as condições de trabalho e a saúde dos docentes impactam na qualidade do ensino e da aprendizagem. Docentes vulneráveis, pouco estimulados, expostos a situações estressoras comprometem de forma significativa as aquisições pedagógicas de estudantes tanto da educação básica quanto da educação superior. Os estudos revelaram a necessidade da realização de novas pesquisas que contemplem as adversidades que causam prejuízos e comprometem a qualidade de vida dos docentes, sobretudo, considerando as diferenças regionais, aspectos locais e macrossociais vinculados às políticas educacionais.

4 CONCLUSÃO

As pesquisas registradas nesta revisão revelaram dados estatísticos que comprovam o comprometimento da saúde dos docentes, no tocante à qualidade de vida e a prevalência da Síndrome de *Burnout* nos diversos níveis de ensinos e diferentes estados do País. É preciso possibilitar melhores condições e qualidade laboral aos professores nos vários níveis de ensino, de modo que é fundamental que seja reduzida a carga horária semanal de trabalho do docente, por acarretar prejuízos na qualidade de ensino, esgotamento físico e emocional dos professores, e conseqüentemente, o seu adoecimento.

De fato, a Síndrome de *Burnout* está presente entre os professores. O que exige medidas de saúde pública no sentido de preservar a saúde e a qualidade de vida dos professores em todos os níveis de ensino e nas esferas públicas e privadas. Tal medida faz-se necessária em virtude da relação existente entre o trabalho docente, padrão de qualidade do ensino e desenvolvimento humano e social.

Este artigo contribuiu com a literatura acerca da saúde e da qualidade de vida dos professores no exercício da profissão. Como se observa, as condições de trabalho são cada vez mais desumanizadas e desvalorizadas nas instituições de ensino, fatores que impactam de forma direta na saúde desses profissionais.

Espera-se, então, o despertar para este quadro que é real e preocupante, e desse modo, medidas sejam tomadas visando à melhoria da qualidade de vida dos docentes.

REFERÊNCIAS

BATISTA, JBV et al. Prevalência da Síndrome de *Burnout* e fatores sociodemográficos e laborais me professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. **Rev. Bras.. Epidemiol.** 2010; 13(3):502-12.

CAMPOS, M de L. **Qualidade de Vida e Síndrome de *Burnout* em Professores de Ensino Superior da Cidade deCajazeiras – Paraíba.** 2013. Tese (Doutorado em Medicina e Saúde) -Faculdade de Medicina da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2013, p79.

CARLOTTO, MS; PALAZZO, LS. Factors associated with burnout's syndrome: epidemiological study of teachers. **Cad. Saúde Pública.** 2006 May;22(5):1017-26. Epub 2006 Apr 28. Portuguese.

CARLOTTO, MS. A Síndrome de *Burnout* e o trabalho docente. **Psicologia em estudo,** Maringá, v. 7 n. 1, p. 21-29, jan./jun.2002.

CODO, W. **Educação:** carinho e trabalho. Petrópolis: editora Vozes; 1999 .

COSTA, BE; SILVA NL. **Analysis of environmental factors affecting the quality of teacher's life of public schools from Umuarama.**Work. 2012;41 Suppl 1:3693-700. doi:10.3233/WOR-2012-06733693.

ESTEVE, JM. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (Org.) **Profissão professor.** Porto: Ed. Porto, 1991.

FARBER, BA. **Crisis in education:** stress and burnout in the American teacher. San Francisco: Jossey- Bass Inc.; 1991.

FRANÇA, HH. A Síndrome de *Burnout*. **Revista Brasileira de Medicina,** 44,197-199, 1987.

FERNANDES, MH; ROCHA VM. Impact of the psychosocial aspects of work on the quality of life of teachers. **Rev Bras Psiquiatria.** 2009; 31:15-20.

FERNANDES, MH; ROCHA, VM; FAGUNDES, AAR.Impact of osteomuscular symptoms on the quality of life of teachers. Ver **Bras Epidemiol.** 2011 Jun;14(2):276-84. Portuguese.

FLECK MP; LOUZADA S; XAVIER M, CHACHAMOVICH E, VIEIRA G, SANTOS L, et al. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida WHOQOL-bref. **Rev Saude Publica.** 2000;34(2):178-83.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final e século (org) - Editora Vozes, 1998.

JARDIM, R; BARRETO, SM ; ASSUNÇÃO, AA. Work conditions, quality of life, and voice disorders in teachers. **Cad Saúde Pública**. 2007 Oct;23(10):2439-61. Portuguese.

JOVTEI, EG. **Qualidade de vida e o ensino tecnológico**: uma experiência de pesquisa. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)- Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2001, 143p.

KOETZ, L; REMPEL, C; PÉRICO E. **Quality of life of professors of higher education community institutions in the state of Rio Grande do Sul, Brazil**. **CienSaude Colet**. 2013 Apr;18(4):1019-28. Portuguese.

LEVY, GCTM; SOBRINHO, FPN ; SOUZA, C. A. A. Síndrome de *Burnout* em professores da rede pública. **Produção**, v. 19, n. 3, set./dez. 2009, p. 458-465.

MARTINELLO, JG; LAURIS, JR; BRASOLOTTO AG . **Psychometric assessments of life quality and voice for teachers within the municipal system, in Bauru, SP, Brazil**. **J Appl Oral Sci**. 2011 Nov-Dec; 19(6):573-8.

MASLACH, C; SCHAUFELI, WB; LEITER, M P. Job Burnout. **Annual Review Psychology**, 2001, 52, 397-422.

REINHOLD, HH. O Burnout. In: LIPP, M. E.N (org.) **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2006, p. 63-80.

ROCHA, VM; FERNANDES, MH. **Qualidade de vida de professores do ensino fundamental**: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador .**J Bras Psiquiatr.**, 2008.

SAMPAIO, JR. (Org.). **Qualidade de vida, saúde mental e psicológica social**: estudos contemporâneos II. São Paulo: casa do psicólogo, 1999, p. 1938.

SANTANA Â, de MD; JUNIOR, LC; GIRONDOLI, YM; CHIAPPETA, A. **Work . Burnout syndrome, working conditions, and health: a reality among public high school teachers in Brazil.** 2012;41 Suppl 1:3709-17. doi: 10.3233/WOR-2012-06743709.

SILVA, EP ; SILVA JÚNIOR, JR. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. In: **Revista HISTEDBR** On-line. Campinas, número especial, p. 223-238, ago. 2010- ISSN 1676-2584

TABELEÃO, VP; TOMASI, E; NEVES, SF. **Quality of life and burnout among public high school and primary school teachers in Southern Brazil**. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 27 (12):2401-2408, dez, 2011.

TECENDO CAMINHOS ENTRE MEMÓRIA E LEITURA

Maria Lúcia Pessoa Sampaio

Abraão Vitoriano de Sousa

Iandra Fernandes Pereira Caldas

1 INTRODUÇÃO

O tema proposto na mesa redonda “Pesquisas sobre Memória, Leitura e Formação de Professores” (XI FIPED) evocou pontos de interesse/convergência entre pesquisadores da área de Letras e Educação, entendendo que tais temáticas se mostraram relevantes quanto ao exercício da formação de professores na atualidade.

Discutir sobre memórias de professores e sobre a formação de leitores pela poesia, consiste em um dos caminhos para se pensar na práxis educativa, a qual envolve a tríade entre ação – reflexão – ação. Paulo Freire (2011) já refletia sobre esses processos, considerando que ensinar demanda pesquisa, criticidade e abertura para o diálogo.

Ler, nesta conjuntura, significa (re)ler sua própria prática pedagógica, sendo agente de encanto e transformação. O presente trabalho busca apresentar as principais perspectivas da formação de leitores na escola, atravessada pela poesia, bem como evidenciar concepções de memória como experiência e diálogo.

A leitura, assim como a memória, representa uma “interpretação” de si mesmo. Essa interpretação, no tocante ao professor, configura uma via de

apreciação sobre o seu saber e fazer na escola, nas relações sociais, nas páginas de superação e/ou reinvenção. O professor, antes e no exercício em sala de aula, é um sujeito-memória, que lê e interpreta o mundo com base na experiência vivida e na sua capacidade de ressignificar.

2 A EXPERIÊNCIA DA MEMÓRIA: UM DIALOGO INTERMINÁVEL ENTRE O PRESENTE, PASSADO E FUTURO¹⁴

A história de cada indivíduo precisa ser lembrada, conhecida, reverenciada e (re) transmitida, e isso só é possível através da memória. O voltar à memória não significa estabelecer uma linha rígida entre passado, presente e futuro, mas ser capaz de conduzir um diálogo interminável entre eles. Memória e tempo estão intimamente ligados e podem ser analisados através da evocação de sua história. Neste diálogo, o sujeito e os fatos adquirem facetas múltiplas, o jogo de relações que se constrói nessa dinâmica é sempre produto das circunstâncias e, em virtude disto, pode ser olhado sob diferentes ângulos. Para Bergson (2010), a memória é um fenômeno que responde pela reelaboração do passado no presente, “[...] é do presente que parte o apelo ao qual a lembrança responde, e é dos elementos sensório-motores da ação presente que a lembrança retira o calor que lhe confere vida” (BERGSON, 2010, p. 179). Em outras palavras, a lembrança é o registro cerebral de coisas e acontecimentos passados que selecionamos e escolhemos, o que lembramos e que a lembrança tem, aspectos afetivos, sentimentais, valorativos (há lembranças alegres e tristes, há saudades, há arrependimentos e remorso), componentes objetivos e subjetivos que formam as lembranças.

A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará mais, e pode ser trazida ao presente tanto espontaneamente como por um trabalho deliberado de nossa consciência. Lembramos espontaneamente quando, por exemplo, diante de uma situação presente nos vem à lembrança alguma situação passada, ou seja, “[...] a representação de um objeto, fato (grifo do autor) ausente” (BERGSON, 2010, p.80) que está guardado na memória. A memória tem por função recordar-nos o que precedeu e o que seguiu através da lembrança, é a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A memória revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, ela confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo, ou podendo fazer parte dele) e do futuro (podendo permitir espera-lo e compreendê-lo).

Cada instante, cada acontecimento é registrado, e ao mesmo tempo que acontece, esse registro é simultâneo a percepção, esse registro não se perde. A lembrança dessa percepção se conserva na memória. Para Bergson (2010), a percepção é um recorte do mundo material, é o segundo sistema de imagem. O

1 Este subtópico é originalmente parte dos estudos e do referencial teórico da tese: Tecer memórias, (re) contar histórias da formação profissional docente de Iandra Fernandes Pereira Caldas (UERN/PPGL)

primeiro sistema de imagem é o que a gente não percebe, como por exemplo, os grãos de areia do deserto, as moléculas do mar. Uma imagem pode ser, sem ser percebida, sem está representada em nossa mente. O segundo sistema de imagem é um recorte, uma simplificação do primeiro, um exemplo seria o deserto, o oceano. Cada ser vivo vai perceber o que interessa a ele, recorta do mundo o que lhe interessa. É por isso que a percepção é uma ação sobre o mundo, assim sendo,

Nossas percepções estão certamente impregnadas de lembranças, e inversamente uma lembrança [...] não se faz presente a não ser tomando emprestado o corpo de alguma percepção onde se insere. Estes dois atos, percepção e lembrança, penetrou-se, portanto sempre, trocam sempre algo de suas substâncias [...] (BERGSON, 2010, p. 70).

Bergson (2010) também constata a existência de duas memórias distintas, mas que se interligam com frequência, a **memória hábito** e a **memória regressiva ou espontânea**, responsável pelas imagens-lembranças. A memória hábito se desenvolve através da repetição de movimentos ou estímulos que nos afetam, que vão sendo construídos no nosso corpo diversos mecanismos motores em razão da repetição, como por exemplo: falar, andar, dirigir, etc:

Trata-se de um exercício que, retomado até a fixação, transforma-se em um hábito, em serviço para a vida cotidiana. Graças à memória hábito, sabemos “de cor” os movimentos que exigem, por exemplo, o comer segundo as regras de etiqueta, o escrever, o falar uma língua estrangeira, o dirigir um automóvel, o costurar, o escrever a máquina, etc. A memória hábito faz parte de todo o nosso adestramento cultural. (BOSI, 1994, 49)

A memória pura ou a memória propriamente dita, é aquela que não precisa de repetição para conservar uma lembrança. É aquela que guarda alguma coisa, fato ou palavras únicas que não podem ser repetidos e que são mantidos por nós, por seu significado especial afetivo, valorativo ou de conhecimento. São lembranças que se apresentam entre o estímulo recebido e a resposta afetiva:

[...] a lembrança pura, quando se atualiza na imagem-lembrança, traz à tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida. Daí também o caráter não mecânico, mas evocativo, do seu aparecimento por via da memória [...] A imagem-lembrança tem data certa: refere-se a uma situação definida, individualizada, ao passo que a memória-hábito já se incorporou às práticas do dia-a-dia. (BOSI, 1994, p. 49).

Pela necessidade de um recorte para tornar possível o estudo de dados no tempo disponível para a realização desta pesquisa, este trabalho enfoca a memória pura e abordará as evocações de imagens-lembranças que tragam informações sobre

a história da formação e desenvolvimento profissional dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Para Bergson (2010), as imagens são “uma certa existência” situada entre o que o idealista entende por representação e o realista por coisa (e/ou fato, acontecimento). Para esse autor, a realidade não se limitaria a uma visão ou outra, mas seria a composição das duas visões, pois não se pode deixar de considerar que é o nosso cérebro que faz parte do mundo material e não o contrário. Assim, não podemos negar que nossas representações guardam suas singularidades, que possibilitam diversas formas de concepções. Dessa forma, o autor define a memória regressiva como sendo aquela que:

[...] registraria, sob forma de imagens-lembranças, todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana à medida que se desenrolam; ela não negligenciaria nenhum detalhe; atribuiria a cada fato, a cada gesto, seu lugar e sua data. Sem segunda intenção de utilidade ou de aplicação prática, armazenaria o passado pelo mero efeito de uma necessidade natural. (BERGSON, 2010, p.88).

Essas lembranças são evocadas em virtude de uma situação presente a qual respondem, a fim de serem úteis à ação a ser realizada pelo corpo. Dessa forma, observaremos o reconhecimento de uma percepção presente pela imagem-lembrança que se renova, vindo a compor os moldes dessa percepção com a condição de abandonar “[...] muitos de seus detalhes para entrar aí mais facilmente” (BERGSON, 2010, p.111). Para que uma lembrança reapareça, a consciência é preciso que ela desça das alturas da memória pura, virtual até o ponto preciso de sua realização, ela se torna uma imagem lembrança, se torna consciente.

Dessa forma, compreendemos que a memória não pode ser resgatada, da mesma forma que não se resgata o passado ou a história. O passado, a história vivida, passou. É impossível trazer de volta o passado. Segundo Bosi, a memória se associa a concepção de trabalho, ela é um esforço, uma “releitura”, para a autora a *memória-trabalho* desencadeia o processo de “reconstrução” realizado no presente, com as representações atuais do sujeito. Para a autora,

A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi” e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. (BOSI, 1994. p. 55).

A memória pode ser relembrada, rememorada, retomada, recuperada, mas nunca resgatada porque nem o passado e nem nós somos mais os mesmos. “Importa,

porém, reter o seu princípio central da memória como *conservação do passado*: este sobrevive, quer chamado pelo presente sob as formas de lembrança, quer em si mesmo, em estado inconsciente.” (BOSI, 1994, p. 53). É uma “releitura” permeada por reflexões próprias dos contextos atuais que possibilitará a reconstrução de acontecimentos pretéritos em um processo de reminiscência e ordenação das lembranças construídas e localizadas pelas representações afetivas, familiares, sociais, ideológicas, etc., disponíveis no presente.

A teoria de Henri Bergson contribuiu amplamente para um novo conceito dos fenômenos individual da memória, articulando a conservação do passado com o presente, ou seja, a confluência entre memória e percepção. Sua perspectiva teórica é importante no sentido de contribuir para o processo de apropriação dos conceitos de memória como construção realizada no presente. Porém, é importante destacar nessa pesquisa a perspectiva teórica de Maurice Halbwachs. Para Halbwachs, a memória individual é construída a partir da memória coletiva, nossas lembranças são reconhecidas na relação com os grupos sociais aos quais pertencemos: família, religião, escola, classe social, etc. em um movimento constante e interativo do indivíduo com o coletivo.

É preciso que está reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no de outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. Somente assim podemos compreender que uma lembrança seja ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída. (HALBWACHS, 2003, 39)

Muito do que lembramos está vinculado às lembranças de outras pessoas, pois fazemos parte de uma trama coletiva, da qual, ele nunca está sozinho. No entanto, “não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, por que sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem.” (HALBWACHS, 2003, p. 30). Porém, na base de qualquer lembrança, haveria um estado de consciência individual, que podemos chamar de “*intuição sensível*”. Esse conhecimento leva a faculdade das percepções que é carregada de elementos sociais, atriuindo a importância do grupo para a constituição das memórias. Segundo o autor, a origem de muitas lembranças que, aparentemente, são individuais, configura-se no(s) grupo(s) do(s) qual(is) o indivíduo faz parte e do(s) qual(is) partilha de sentimentos e ideias. É o pertencimento aos grupos que determina a constituição de determinadas memórias:

Recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos

alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós. O primeiro testemunho a que podemos recorrer será sempre o nosso. (HALBWACHS, 2003, p. 29)

Mesmo tendo uma origem coletiva, a memória também é individual, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes de um grupo. Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Halbwachs reitera também que a memória individual e a coletiva são interdependentes, destarte, para que ocorra o reconhecimento e reconstrução das lembranças no plano individual, se faz necessário congregar as vivencias no grupo social. Em vista disso, os sentimentos, percepções e pensamentos individuais, também possuem uma origem social:

[...] os fatos e as ideias que mais facilmente recordamos são do terreno comum, pelo menos para um ou alguns ambientes. Essas lembranças existem para “todo o mundo” nesta medida e é porque podemos nos apoiar na memória dos outros que somos capazes de recordá-las a qualquer momento e quando o desejamos. (HALBWACHS, 2003, p. 66-67)

Para esse autor, a memória é situada como fenômeno social, eminentemente coletivo. Sendo o homem um ser social, afirma que não existe lembranças que não estejam relacionadas a um grupo. A memória individual é um ponto de vista da memória coletiva, “[...] da percepção que se impõe ao grupo e que o ajuda a compreender e a combinar todas as noções que lhe chegam do mundo exterior” (HALBWACHS, 2003, 61). Nossas memórias mais fortes são aquelas gravadas na memória dos grupos sociais que nos são mais próximos e aos quais nos vinculamos. Halbwachs e Bergson diferem em suas concepções teóricas sobre memória, em alguns pontos: em primeiro lugar, para Bergson, existe uma memória individual que pode ser conservada em forma de lembrança e eventualmente resgatada através da percepção. Para Halbwachs, a memória individual é condicionada a memória do grupo de pertencimento, assim, o conteúdo de tudo que recordamos, nossos pensamentos é uma construção social fruto do compartilhamento de ideias e concepções. Em segundo lugar, para Bergson, as relações estabelecidas através da memória ficam restritas ao mundo singular da pessoa (relações entre corpo e espírito), para Halbwachs, essas relações estão ligadas a um conjunto de relações interpessoais estabelecidas dentro das instituições sociais “[...] a memória do indivíduo depende de seu relacionamento com [...] os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo”. (BOSI, 1994, p. 54). Não é possível conceber as lembranças sem ter como referência os contextos sociais que são basilares para a construção da memória.

3 FORMANDO LEITORES PELO POÉTICO

A formação de leitores nos anos iniciais focaliza uma temática de grande interesse de especialistas e professores, os quais se propõem a discutir sobre os pressupostos teórico e metodológicos que envolvem o processo de leitura enquanto prática social.

Nesse contexto, uma das perspectivas apontadas consiste nas possibilidades de trabalho com o texto literário, a qual Cosson (2016, p. 16) afirma que:

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer do mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, releva-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

Sobre esta visão, é perceptível que uma criança que lê literatura, geralmente, tem uma imaginação mais aguçada, um olhar atento, cria e recria com mais facilidade, conferindo uma nova roupagem ao real, um brilho mais intenso à sua realidade, viajando ao mundo do *faz de conta*, vivenciando e aprendendo a cada história, a cada verso.

No caso das crianças em processo inicial de aprendizagem da leitura, “[...] mesmo ainda não decifrando o código escrito, a criança constrói significados a partir de um referencial que lhe é muito particular: a própria experiência”. (MAIA, 2007, p. 78). Partindo do pressuposto de que a criança já vem com uma leitura de mundo para a escola, entrando em contato com a literatura, será possível que esse aluno atribua significado às suas vivências, aprofundando, deste modo, sua linguagem e a sua maneira de pensar.

Por outro lado, a obra literária, muitas vezes, quando abordada na escola caracteriza-se de modo engessado e desinteressante. Para Paiva (2010, p. 27), “o professor dos anos iniciais do ensino fundamental, ancorado em uma tradição que lhe exige o ordenamento dos conteúdos em disciplinas, tempos de aulas, intervalo para o recreio, depara-se com práticas de leitura restritas em sua amplitude e compreensão.”. Tudo isso reflete na postura do professor na sala de aula, Kleiman (2008, p. 15) argumenta que “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura”. Quanto mais o professor tem a noção de que a literatura é algo importante na sala de aula, mais contribuirá para a formação leitora de seus alunos: o trabalho com a leitura terá mais êxito e ajudará no processo com as outras disciplinas. Na visão de Maia (2007, p. 43):

Para o professor, a atitude de “assumir o desafio da prática enquanto sujeito” caracteriza-se como um processo de instrumentalização permanente, o que já é tarefa bastante difícil, pois tornar-se sujeito das próprias leituras significa não fazer mais parte do jogo de simular leituras; significa, antes de tudo, fazer parte de um outro jogo – o de formar alunos-sujeitos das próprias leituras. Essa condição de “leitor-sujeito”, que se exige tanto do professor como do aluno, releva o caráter político que o problema da leitura encerra.

Em consonância com esse pensamento, Paiva e Aguiar (2008, p. 115) denotam que ler “[...] literariamente significa resgatar aquela configuração que foi perdida na didatização da literatura, recuperando propostas adequadas de textos produzidos para o público infantil que não se limitem à condição de mais um apêndice para a aquisição da leitura e da escrita.”

O trabalho com a literatura, então, vai muito além de um estudo estético ou de um processo de leitura e de escrita, por se tratar também da humanização do indivíduo, de sentimentos, de uma forma especial de leitura, que oportuniza o letramento literário. A literatura é fundamental dentro do contexto educacional, estando presente como uma lente, que nos permite ver a sociedade e o mundo ao longo do tempo, interligando histórias, magia, beleza, expressão, vida e arte. Nesse aspecto, percebemos que a literatura está intimamente ligada ao contexto real e cultural da sociedade. Ela é entendida como espaço que se relaciona diretamente à experiência que nos rodeia. Reafirmando esse pensamento, a literatura está estreitamente ligada ao constante processo sócio cultural, que atua no resultado e na função do produto literário. Assim, “[...] a literatura infantil possui a especificidade de transformar ou enriquecer a vida do público infantil” (COELHO, 2000, p. 29).

Tratando da poesia para crianças, em especial, o professor precisa transpor alguns limites e criar um ambiente oportuno para a aprendizagem, o qual sobressaia à *tendência geral* de abordar o poema apenas em datas comemorativas, ou com o propósito de trabalhar os valores morais, ou ainda, como recurso para explorar os aspectos gramaticais e o vocabulário. Cunha (1999) defende que a poesia deve ser sentida e não atrelada simplesmente a uma determinada compreensão. O docente, compreendendo a natureza desse texto e sendo um leitor permanente de obras infantis, deve “[...] conhecer a poesia, os elementos que a tornam uma obra de arte. Somente apreendendo a mensagem poética em seus múltiplos sentidos, apreciando sua estrutura e significação e seu valor, poderá transmiti-la aos alunos.” (LOPES, 2015, p. 13).

Dito de outra forma, o professor tem em mãos um texto fértil para oportunizar a experiência dos alunos com a linguagem e com o mundo de significações a partir dos diferentes temas aludidos. Por isso, a produção poética deve privilegiar versos curtos, a aliteração, a onomatopeia; conter rimas, ritmos e situações envolventes,

inusitadas, tendo em vista, o despertar das impressões e curiosidade do pequeno leitor. Para Coelho (2000, p. 222):

O jogo poético, além de estimular o “olhar de descoberta” nas crianças, atua sobre todos os seus sentidos, despertando um sem-números de sensações: visuais (imagens plásticas, coloridas, acromáticas, etc.); auditivas (sonoridade, música, ruídos...); gustativas (paladar); olfativas (perfumes, cheiros); tácteis (maciez, aspereza, relevo, textura...); de pressão (sensações de peso ou de leveza); termiais (temperatura: calor ou frio); comportamento (dinâmicas, estáticas...).

A poesia provoca sentimentos, desperta interesses e aproxima o leitor do processo da leitura de diferentes modos. O aluno, tomando por essa sensibilidade que emana do texto poético, vai ao encontro de suas motivações, de suas impressões sobre o contexto social, enfim, desenvolve sua capacidade de ler e compreender o mundo.

4 CONCLUSÃO

No decorrer dessas discussões, depreendemos que o sujeito constitui-se mediante o confronto com sua imagem especular e com o “outro”, num processo contínuo de transformação. A memória de um indivíduo é diferente da memória de outro sujeito, porque cada indivíduo confronta-se, durante o percurso de vida, com uma complexidade única de situações. Os indivíduos apresentam diferentes comportamentos não porque tenham “personalidades” próprias, independentes do social, mas devido às experiências diversas por que passaram (no sentido de construir e incorporar) ao longo de suas vidas.

A memória revisitada pode contribuir para formação de leitores porque todo conhecimento se constrói de modo sensível e reflexivo. Devemos levar em consideração o experienciado por esse leitor em todas as dimensões pessoais, afetivas e intelectuais, é importante considerarmos que as diferentes maneiras de ser, de estar no mundo e, portanto, de apreender marcam nossa formação leitora. Os sujeitos imersos nas experiências, nos desafios e nas vicissitudes da vida, (re) constroem modos singulares de perceber e de agir. Como diz Drummond em seu poema Memória: “[...] as coisas findas, muito mais que lindas, essas ficarão”.

Desta forma, fios da memória do passado entrelaçam-se no tempo, com o aqui e com o agora, e lançam um olhar prospectivo. Esses tempos emaranhados nos afetam e nos tocam de formas diferentes, produzindo no ato de ler, uma compreensão do mundo e de nós mesmos.

Portanto, o contato e a integração com o texto exigem uma ação efetiva do sujeito leitor, que irá atribuir significados a partir de sua história de vida e das

possíveis relações que venham a estabelecer com o texto. Este processo não é homogêneo para todos, e esta diferenciação parece-nos extremamente importante para ampliar a compreensão do que é lido, de como interpretamos o texto e, conseqüentemente, do repertório de leituras construído por cada um de nós.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaios sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 4ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Biblioteca do Pensamento Moderno)

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PAIVA, A; MACIEL, F. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, A; et al. (Orgs.) **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DE SÃO JOSÉ DA LAGOA TAPADA – PB ENTRE OS ANOS 1960 E 1970

Rozilene Lopes de Sousa

1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A GÊNESE DA PESQUISA

Os novos olhares sobre a história da educação tomam como documento privilegiado a memória em diferentes suportes, a fim de compreender a lógica das múltiplas identidades, através das quais se definem memórias e tradições, pertencas e filiações, crenças e solidariedades reais ou imaginárias que movimentam as práticas educacionais.

Nessa perspectiva, para a condução dessa investigação, adotamos a metodologia de pesquisa qualitativa, empregando métodos e técnicas da história oral, principalmente, na perspectiva das contribuições de Thompson (1992), Meihy (2007), Alberti (2004). Por meio de histórias orais de vida de professoras que atuaram como professoras no Grupo Escolar Genésio Araújo, de São José da Lagoa Tapada – PB, entre os anos de 1960 a 1970, buscamos interpretar o percurso profissional das professoras, a partir do início do exercício do magistério

em escolas rurais até a implantação de grupos escolares naquela cidade.

Pautado nos pressupostos da história da educação brasileira, com especial atenção para a gênese da educação primária pelo país, este trabalho tem como objetivo, analisar a estruturação do campo educacional da cidade de São José da Lagoa Tapada - PB, pelo viés da educação primária, a partir da criação do Grupo Escolar Genésio Araújo. Utiliza-se a metodologia da história oral para, a partir da escuta e escrita de histórias orais de vidas de professoras que atuaram naquela escola, principalmente, entre os anos 60 e 70, discutir-se a identidade do professor e as concepções de educação e sociedade veiculadas nas suas práticas discursivas.

O roteiro de análise das narrativas pauta-se no modelo proposto por Freitas (2000), a partir da observância dos seguintes aspectos: a) o porquê da escolha pelo magistério; b) a caracterização da formação obtida para o exercício da profissão; c) a concepção do papel do professor segundo a ótica dessas professoras; d) a influência do momento histórico sobre o exercício profissional das mesmas ao longo de suas carreiras.

2 EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO BRASIL: A HISTÓRIA PROPOSTA

No final do século XIX e início do século XX, ocorreu a tentativa de alguns intelectuais para implantar um novo modelo de educação no país, através da apresentação de projetos de leis e da criação de escolas, na tentativa de imprimir idéias liberais. Pode-se dizer que essas várias tentativas esbarraram nas forças conservadoras que impediram a implantação de uma política de educação sistemática e planejada.

A grande diversidade de classes sociais presentes na República, notadamente marcada pela industrialização, fez surgir novas necessidades para a população, entre elas, a escolarização. Isso possibilitou a construção de um sistema de ensino pouco democrático, em que a elite, além de enviar os filhos para os colégios particulares, utilizava o Estado para criar um ensino em que esses filhos fossem beneficiados com o acesso ao ensino secundário e superior em escolas públicas.

Essas escolas viam na mulher a figura ideal para o professorado. Era dada a mulher uma imagem idealizada como pura e santa, ao mesmo tempo dotada de valores morais e biológicos, uma projeção da mulher-mãe, que tinha o papel de educadora e que permitia a união entre o campo doméstico e o campo público, capaz de ensinar os homens a serem cidadãos.

Na segunda metade do século XX, a presença majoritária do sexo feminino no magistério deixou à mostra a ambigüidade de significados que a profissão sugeria: ora aparecia como denúncia de proletarização, de sacerdócio, ora a mulher representava a professora como vítima de um sistema capitalista/machista, em que os jogos de poder responsáveis pelas políticas educacionais no país, relegavam a

atuação feminina na esfera pública, pelo magistério, a um segundo plano.

Nas primeiras décadas do século XX, a escola retrata os ideais escolanovistas, marcado pela criação de grupos escolares, como forma de expansão da rede pública de ensino. Aqui, a escola primária surge com o objetivo de combater o analfabetismo como meta para que o país que começava a vislumbrar uma economia urbano-industrial, pudesse caminhar rumo ao desenvolvimento econômico e social. A escola se torna o principal caminho possível para que a política desenvolvimentista alcance a sua meta. Para tanto, adota-se na escola, assim como na empresa, o princípio racionalista: a escola, diga-se o professor, precisa com o menor custo possível, num tempo mínimo, reduzir as altas taxas de analfabetismo. Existe uma necessidade de reorganização dos espaços educacionais e de dedicação integral dos professores às suas funções, ocorrendo um burburinho acerca da urgência de criação de escolas primárias nas regiões em que o ensino ainda não existia efetivamente.

2.1 EDUCAÇÃO PRIMÁRIA EM SÃO JOSÉ DA LAGOA TAPADA - PB: A HISTÓRIA POSSÍVEL

A cidade de São José da Lagoa Tapada está localizada no Sertão da Paraíba, a 420 Km da capital do Estado - João Pessoa. Uma região de difícil acesso por conta das estradas, ainda hoje, do tipo carroçal. Com uma economia baseada na agricultura de subsistência é, como a maioria da microrregião, constantemente assolada por períodos de seca. Denominada, primeiramente, Oiticicatuba, Oiticica, São José, e posteriormente, São José da Lagoa Tapada, o povoado, inicialmente, era formado de casas isoladas, com destaque para a casa grande do Padre Izidro Gomes de Sá que, segundo estudos, a exemplo de Sousa (2003), abrigou uma das primeiras escolas do povoado.

A população urbana do início do séc. XX naquela cidade não tinha o contato com formas de diversão mais elaboradas, como a televisão. O acesso à educação era restrito e a pequena burguesia do lugar encaminhava os filhos para estudar em outras cidades, a exemplo das moças que eram encaminhadas para o Colégio Normal de Cajazeiras, hoje, Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

O primeiro espaço escolar de São José da Lagoa Tapada, pelo relato das professoras colaboradoras desta pesquisa, enquadrava-se nos moldes das **cadeiras isoladas**. Foi uma escola criada na zona rural e a professora era também a diretora, que ainda cuidava da limpeza e residia nos fundos da referida escola. A principal função dessa instituição era ensinar as primeiras lições de leitura, escrita e aritmética. Cuidava ainda de moralizar e formar bons cidadãos e contribuir para o progresso social, sobretudo pelo ensino religioso, conforme atestado pelo depoimento da Professora J. A professora destaca ainda ter sido escolhida para

conduzir a escola após ter sido “indicada” por políticos da região, por ter laços de amizade e afetividade.

Entretanto, estudos demonstram que a gênese da estruturação do campo educacional em São José da Lagoa Tapada remonta ao século XIX e está diretamente relacionada à história da cidade de Cajazeiras, a quem se atribui a vocação educacional da região, conforme expresso:

Em estudos históricos sobre a vida e a obra do Padre Inácio de Sousa Rolim, a quem se atribui a fundação da cidade de Cajazeiras, Leitão (1991: 46) referenda a presença de habitantes no município de São José da Lagoa Tapada, através da figura de Manoel Rolim, irmão de Padre Inácio Rolim que, tendo se formado em Direito, no ano de 1837, abdicou de todos os bens materiais e decidiu residir em São José da Lagoa Tapada, onde fundou uma escola de Latim. (SOUSA, 2003:246):

As análises que ora se sucedem pautam-se na análise das histórias orais de vida das informantes. O ponto maior que norteia as leituras empreendidas a partir desses documentos é a possibilidade de (re) significar a cultura escolar local a partir da memória docente que se fia a uma história maior da educação brasileira.

2.2 MEMÓRIAS DE PROFESSORAS: O PORQUÊ DA ESCOLHA PELO MAGISTÉRIO

A preparação para o magistério como único caminho possível para a profissionalização e, por conseguinte, lugar de importância na cena social, além de trazer o reconhecimento e o destaque local, servia como possibilidade de autonomia financeira, o que já desvinculava a mulher do julgo masculino, ainda que de forma insípida. É o que diz a Professora D: “Foi muito importante essa nomeação, porque eu começava a ganhar o meu próprio dinheiro”. A escolha pelo magistério tem raízes histórico-sociais e circunstanciais, porque a mulher do século XIX até meados do século XX, tinha oportunidades de acesso restrito ao mercado de trabalho.

Por outro lado, pela feminização do magistério, há uma ênfase na questão disciplinar dos alunos, que atendia aos interesses defendidos pelos projetos maiores de governo que objetivavam a ordem para o progresso social e desenvolvimento da nação. A fala da professora D destaca esta questão: “Era tudo muito organizado, desde a entrada, todos deviam estar em fila, em frente a escola às sete horas [...] Cada professor organizava a fila para cantar o Hino Nacional”.

Tal voz atesta o objetivo educacional da época, que se voltava para questões disciplinares que deveriam ser trabalhadas pela escola. O objetivo maior do ensino

era a formação do cidadão para o fortalecimento de uma nação democrática. Para tanto, no cenário educacional, esses princípios deveriam ser trabalhados nas aulas de Educação Cívica, disciplina responsável, sobretudo, pela formação da consciência patriótica do alunado.

As narrativas das colaboradoras revelam que a implantação do sistema escolar em São José da Lagoa Tapada – PB, sobretudo, a partir da criação dos grupos escolares, surge em decorrência da política econômica e social vigentes nas épocas assinaladas nos relatos, que revelavam a preocupação de instaurar o processo de desenvolvimento nacional. Cabia a educação a tarefa de contribuir para a criação de uma nova mentalidade para a educação escolar que deveria preocupar-se com a formação do homem para o bem-estar social. A escola, organizada pelo modelo disciplinar, tinha a finalidade de favorecer a integração social e ganhava espaço pelo país, defendendo a moralidade e civilidade do povo pelo viés da educação.

A partir da metade da década de 1960, começava surgir em São José da Lagoa Tapada, as escolas com modelos mais definidos, incluindo aí uma escola primária urbana que atendia a população local. Com a emancipação política do município, chega à cidade o tão sonhado grupo escolar. O Grupo Escolar Genésio Araújo foi autorizado para funcionamento no dia 29 de julho de 1968, data comemorativa da emancipação política da cidade. Tal projeto decorreu de uma visita feita a São José da Lagoa Tapada pelo governador paraibano da época, Pedro Gondim, que atendeu o pedido de alguns políticos e famílias para a criação de uma escola pública na sede da cidade. O terreno para a construção do educandário foi doado pelo Senhor Genésio Araújo, pai do prefeito nomeado para a administração da cidade, até que fossem realizadas as eleições para a composição da prefeitura e câmara de vereadores daquele lugar.

Nesse tempo, a cidade contava com duas escolas localizadas na zona rural, mantidas pelo Estado. A Escola da Várzea dos Martins e a Escola que funcionava no Sítio Manoel Celestino, que hoje se constitui como um dos bairros mais povoados do município, conforme atesta a professora D (25/07/2005): “A família Gomes de Sá doou um terreno onde foi construído um salão para ensinar, um galpão para a recreação e nos fundos a casa da professora”.

A criação de um sistema educacional para o município, defendida desde os anos 1920, começa a se solidificar com a criação do Grupo Escolar Genésio Araújo, uma vez que a educação naquele lugar era, anteriormente, ministrada em escolas isoladas. Os recortes dos depoimentos das professoras ilustram esses dois momentos da história da educação em São José da Lagoa Tapada:

PROFESSORA D: *Iniciei a vida estudantil numa escola que funcionava na garagem da casa de minha tia Raimunda Gregório, Raimundinha, como é conhecida, aqui mesmo em São José, com minha prima Maricota, com ela estudei as primeiras letras. Terminei o primário*

e o secundário em Sousa. Entrei, a partir do exame de admissão, no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Na época para ingressar na 5ª série era preciso fazer esse exame de admissão para o ginásio.[...] Só estudava naquela época quem tinha condições, mas estudei porque Maricota era prima da minha mãe. (silêncio). Quando foi para fazer o ginásio, terminar, fui para a casa de uma prima em Pombal, estudar na Escola Marinheira, ficando lá até a 7ª série, depois voltei e terminei o ginásio em Sousa.

O depoimento das colaboradoras revela as precárias condições com que eram instaladas as primeiras escolas no município. Se o Grupo Escolar Genésio Araújo surge como sede para o espaço educacional do município, antes o que se verifica é o funcionamento de escolas em espaços diversos:

PROFESSORA J: Fiquei no sobrado, aí depois pediram o sobrado e eu fiquei ensinando em casa. Eu morava naquela casa que hoje é de Crizeuda, que era de Manoel Coura e Pedro alugou pra gente morar. E eu ensinava, aí resolvi terminar o curso. Aí pedi a transferência pra Sousa. Manoel Coura até me prometeu. “Ah! D. Judite você mora de graça na casa pra ensinar a meus meninos”. Eles gostavam de mim, aí eu disse: não eu vou me embora pra Sousa..

As lembranças da Professora J revelam os entraves iniciais sofridos, no exercício do magistério, não apenas por ela, mas por outras colegas que começavam a ser nomeadas para o ensino em São José da Lagoa Tapada:

PROFESSORA J: A escola era só um salão, só um salão, aquele da frente, depois é que ajeitaram. Quando as meninas chegaram ensinaram uma parte de manhã e outra à tarde e não lembro se ensinaram meio-dia, horário intermediário. Era eu e Marlene e Fátima. Aí depois eu saí. [...] Em 62, Maria Marques foi nomeada, porque antes, por causa de política, ela pediu demissão e ficou dez anos sem ensinar. Depois entrou de novo, em 1962, a segunda vez.

O processo de escolha da profissão docente revela-se como reflexo da realidade política educacional brasileira da época. A extensão da obrigatoriedade escolar cria mecanismos que possibilitam à mulher o acesso a uma formação profissional, que não se desvincula do seu papel no lar de protecionismo, instinto materno, zelo pela educação moral das crianças:

A feminização do magistério primário no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos. A mão-de-obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, tendo em vista, entre outras causas, os impedimentos morais dos professores educarem as meninas

e a recusa à co-educação dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador. Com a possibilidade das mulheres poderem ensinar produziu-se uma grande demanda pela profissão de professora.. Aliando-se a essa demanda, o discurso ideológico construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional, derivado do fato de a docência estar ligada às idéias de domesticidade e maternidade. (ALMEIDA, 1998, p.64)

Essas ideias revelam-se na voz da Professora J, ao reconhecer a dimensão do seu trabalho:

PROFESSORA J: *Lá em Lagoa Comprida, em 1962, não tinha o grupo da rua e eu queria trabalhar no sítio pra ajudar a Pedro, meu marido a criar os meninos e dar educação a eles. Foi uma besteira que eu fiz. Devia ter ficado na cidade mesmo. Ai fui pra lá que nunca teve professor. Ninguém sabia ler nem escrever, nem rezar. Menino com 16 anos que não sabia fazer o sinal da cruz. Ai também era descuido dos pais.*

Esses princípios permitem-nos entender que a preparação para o magistério se tornava o único caminho possível para a mulher conquistar o seu espaço social, além de possibilitar o reconhecimento da profissão como atividade remunerada e de utilidade pública. E isso não foi diferente no cenário educacional de São José da Lagoa Tapada – PB.

2.3 A CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO OBTIDA PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

Pela voz das professoras entrevistadas, ainda eram restritos os cursos de formação de professores no interior da Paraíba. O Estado tinha o objetivo de expandir a rede pública, mas não contava com professores capacitados. As escolas de aperfeiçoamento para as professoras entrevistadas consistiam na realização do Curso Normal no Centro de Treinamento, em Sousa, ou Colégio Nossa Senhora de Lourdes, em Cajazeiras. Esses cursos tinham a preocupação de preparar as alunas para a instrução primária.

Na verdade, a maioria das professoras só teve acesso à formação para o magistério, a partir da criação do Projeto LOGOS, que foi concebido em 1973, para habilitar professores para o ensino nas séries iniciais da escolarização, sem retirá-lo da sala de aula, uma vez que era destinado a profissionais que já atuavam em escolas públicas, que tivessem cursado até a quarta série do ensino primário. A formação dos professores por essa proposta consistia na utilização de material impresso como meio básico de desenvolvimento do curso, uma vez que era dividida em duas etapas – LOGOS I e LOGOS II. O primeiro objetivava estabelecer a eficácia

dos materiais e meios que seriam utilizados no curso; na segunda etapa, consistia na expansão do projeto em nível nacional. O curso visava, na primeira parte, uma formação geral, a partir de doze matérias estudadas em 106 módulos. Na segunda parte, buscava a formação especial, a partir de dezoito matérias, cumpridas pelo estudo de 99 módulos. O currículo completo totalizava o estudo de 205 módulos, 170 horas/aula de encontros pedagógicos e 320 horas/aula de sessões de micro-ensino.

Apesar de reconhecido através do Parecer 699/72 do DSU/MEC e ter atendido cerca de 300.000 professores leigos no Brasil, o Projeto LOGOS sofreu severas críticas, tais como: o não reconhecimento do contexto sócio-econômico-cultural dos professores, dificultando o cumprimento integral do curso; o material de ensino não respeitava as diversidades regionais e era extremamente fragmentado; a manipulação política que ocorria, principalmente, na esfera municipal, que se utilizava o projeto junto aos professores para fins eleitoreiros. Assim, em 1976, o Projeto passou a ser coordenado pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – CETEB e, apesar de todas as críticas, havia remanescentes do LOGOS II nos estados da Paraíba e Piauí.

Pela fala da professora D verifica-se a limitada formação que a maioria das professoras de São José da Lagoa Tapada obtiveram ao longo da vida de estudos. Ainda assim, a professora faz questão de destacar a importância do Grupo Escolar Genésio Araújo no contexto de mudanças do campo educacional em São José da Lagoa Tapada:

PROFESSORA D (25-07-2005): *Antes do Grupo, as pessoas estudavam com professoras particulares ali no sobrado com Maria Marques, Marlene, Judite, ficou ali no sítio Trapiá, nomeada do Estado e Francisca ficou na Várzea dos Martins, que também era do Estado. Todas elas foram nomeadas pelo Estado, por indicação dos políticos. Os pais tinham prestígio, tinham condições. Entramos como professores leigos, depois todas fizemos o Logos II.*

Muito mais difícil era a realidade da época da Professora J, como ela mesma diz: “E eu ensinava, aí resolvi terminar o curso. Era difícil professora formada, em São José, uma das que primeiro se formou foi Nazinha Formiga. Aí pedi a transferência pra Sousa”.(Professora J, 20/06/2008). O que se revela pelos depoimentos das colaboradoras é a dificuldade de acesso a uma formação pautada num projeto modernizador de educação, o que se converteu, indubitavelmente, na reprodução de modelos tradicionais de educação vivenciados pelas professoras quando das suas vidas de estudo, apesar das inquestionáveis trajetórias de esforços e de reivindicações pelo respeito e reconhecimento profissional pelas diversas instâncias sociais.

2.4 A CONCEPÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR SEGUNDO A ÓTICA DAS NARRADORAS

O papel do professor primário, ao longo da história da educação brasileira, tem sido concebido como organizar, favorecer situações de ensino e planejar as disciplinas com disciplina. O planejamento aqui compreendido é característica da época em questão, em que planejar deveria ser como discute a teoria tecnicista, ou seja, o trabalho escolar devidamente pensado para ser aplicado com menos gasto, num tempo determinado previamente, para o alcance dos objetivos educacionais de desenvolvimento das potencialidades e preparação para o exercício da cidadania. Ser professor, independente da formação necessária, era saber planejar e organizar o trabalho na sala de aula, além de manter a disciplina.

PROFESSORA D, 25/07/2005: *A gente trabalhava com quatro matérias importantes. Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. O plano anual pra ficar na escola era feito em papel almaço, dividindo por bimestre. Aí tinha que detalhar cada aula e também para quando o aluno perguntar, já saber e responder. Por isso, que os exercícios tinham que ser resolvidos num caderno desse. (mostra o caderno).*

Pela voz das narradoras fica evidente que a organização didático-pedagógica e administrativa do processo ensino-aprendizagem, era também responsabilidade dos professores, ficando inclusive, responsáveis pela aquisição do material didático, uma vez que o Estado não contribuía com o envio desses recursos:

PROFESSORA J, 20/06/2005: *Nessa época que a gente ensinava, o governo não dava nada, o material os alunos tinham se comprasse, nem dava lápis, nem caderno, nem borracha, nem merenda. Não tinha nem servente. Tudo era eu que fazia. A escola que foi criada, quando eu comecei, a cadeira, a minha (ênfase) não tinha prédio, funcionava na minha casa, na sala grande da frente, tudo eu fazia.*

Como se vê, a mulher como figura ideal para a docência, deveria também ser responsável pela condução da boa educação, ainda que fossem mínimas as condições materiais e intelectuais oferecidas. Além da missão de ensinar que lhe era delegada, cabia à mulher-professora, no início da carreira docente, arcar com a compra dos mínimos materiais necessários para o desenvolvimento do seu trabalho. Nota-se na fala da Professora J, que uma figura tinha destaque na regulação das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar: a do fiscal de ensino. Isto porque as atividades escolares, segundo a colaboradora, eram observadas pelo inspetor de ensino, que tinha a função de registrar as impressões acerca do trabalho desenvolvido pela escola, no tocante ao investimento do professor

no desenvolvimento dos conteúdos escolares e no cumprimento das diretrizes curriculares impostas pelo Estado:

PROFESSORA J, 20/06/2005: *Uma vez eu tava ensinando na beira do rio e tinha 85 meninos, ai chegou um fiscal de João Pessoa e tinha uma festa na rua de casamento e eu não fui para cumprir a obrigação e se eu tivesse ido tinha me prejudicado. [...] O fiscal chegou tirou retrato, me elogiou muito, tirou retrato da menineira toda e ficou com os planos, é isso que falta nas escolas hoje. Quando eu ensinava em São José mesmo, eu cheguei em 56, em janeiro, quando foi dia de São José teve a festa. Ai as bebidas foi guardadas no sobrado. No outro dia eu não pude ensinar porque tava cheio de coisa. Pois o fiscal chegou. E era daqui de Cajazeiras. Professor Jeruizo, ainda me lembro o nome dele. Ai eu fui contar a situação, que não estava ensinando aquele dia por causa do movimento da festa que era todo no sobrado.*

Esses embates vivenciados ao longo da profissão das colaboradoras, deixam à mostra sequelas que atestam a ineficácia da educação brasileira em vários segmentos. Mas, se por um lado, há o reconhecimento das limitações vivenciadas pelas narradoras, por outro, reafirma-se o zelo, o amor, a vaidade vivenciada ao longo do exercício de magistério: “Só digo é que trabalhei muito e não me arrependo. Dei estudo a muita gente de São José. Quem quiser que reconheça”. (PROFESSORA J, 20/06/2005)

Pela mesma linha de pensamento (GUEDES; SOUSA In: FREITAS, 2000, p. 115) destacam que os desgastes sofridos ao longo da docência são suplantados pela dedicação e amor devotados à profissão. A vivificação da cena escolar na vida dessas professoras se intensifica com a permanência das mesmas, por opção, no exercício da profissão, mesmo depois de aposentadas. “É uma questão de vida mesmo: o profissional, o ser humano e o cidadão são interfaces de uma mesma totalidade”.

3 TECENDO POSSÍVEIS CONCLUSÕES

As experiências compartilhadas pelas professoras-colaboradoras, a partir da análise de suas entrevistas, permitem que se enxergue que as relações estabelecidas pelas mesmas, a partir da docência, com alunos e comunidade em geral movimentam a práxis cotidiana entre sujeitos rumo a transformações de ordem econômica, política e cultural.

Através da memória dessas professoras, descortina-se passado e presente e são tecidos os modelos pedagógicos assumidos em cada época. Esses eventos rememorados servem de base para o entendimento do contexto local. Pela narrativa, elas assumem a condição de partícipes da construção de um modelo de educação

local que se fia a um projeto nacional.

Pelas narrativas em questão, reafirma-se o papel do professor enquanto formador de alunos conscientes da importância do conhecimento para a produção e transformação do meio em que vivem. As práticas vivenciadas no contexto escolar, pelas professoras e alunos, são atadas aos fios da vida cotidiana como elos de mediação entre realidade escolar e gestos de intervenção no espaço social de natureza mais ampla.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e Educação**: a Paixão pelo Possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

FREITAS, M. T. de A. **Memórias de Professoras**: História e Histórias. Juiz de Fora: Ed. UFIF, 2000.

SOUSA, J. W. A. **Se não me falha a memória**: o discurso da história cotidiana nas lembranças de velhos. 2003. 292 p. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa e Lingüística) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara - SP, 2003. (versão inédita)

SÁ, Judite Lourenço de. **Entrevista** concedida a Rozilene Lopes de Sousa. Cajazeiras, 20 junho 2005.

SOUSA, Denizia Gomes de. **Entrevista** concedida a Rozilene Lopes de Sousa. Cajazeiras, 25 julho 2005.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. 2 ed. Tradução de Lélío Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

OS PROFESSORES INDÍGENAS NA ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA NO CEARÁ/ BRASIL (1988-2018)

Roberto Kennedy Gomes Franco

1 INTRODUÇÃO

A história dos povos indígenas no Brasil está mudando de figura. Até os anos 1970, os índios, supunha-se, não tinham nem futuro, nem passado. Vaticinava-se o fim dos últimos grupos indígenas, deplorava-se sua assimilação irreversível e a sua extinção tida por inelutável diante do capital que se expandia nas fronteiras do país.

(CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 125)

O texto socializa parte dos trabalhos de investigação em História da Educação em realização no estágio de pós-doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal. O fio-condutor almejado pela

investigação é analisar, dialeticamente, a memória histórico-educativa entre os professores e professoras das escolas indígenas a partir do Estado do Ceará, no Nordeste brasileiro. Para tanto, toma-se como práxis epistemológica a experiência interdisciplinar praticada pelo campo da História da Educação, seja no alargamento dos sujeitos de pesquisa, seja na ampliação de fontes e/ou objetos e temáticas de investigação (ALVES & PINTASSILGO, 2015), anteriormente excluídos e/ou subalternizados, entre eles, por exemplo, a Escrita da História da Educação Escolar Diferenciada no Brasil narrada pelas professoras e professores indígenas. A este respeito, Pintassilgo; Mogarro (2012, p.01), comentam que

A História da Formação de Professores, em articulação com a História da Profissão Docente, tem sido uma das áreas a manifestar algum dinamismo na investigação... Esse facto decorre tanto do reconhecimento do papel desempenhado historicamente pela formação de professores e pelas suas instituições, no âmbito do processo de profissionalização da actividade docente, como da consciência da importância de uma memória histórica na construção da identidade profissional.

Os caminhos percorridos pela pesquisa expressam a dialeticidade das narrativas dos professores indígenas que, no jogo contraditório entre lembranças/esquecimentos, possibilitam estudar os modos pelos quais os povos indígenas historicamente situados, materialmente, constituem seus modos de viver. Complementarmente, Magalhães, (1999, pg. 08, 09), afirma que,

[...] Os professores na história é uma forma particular de dizer que a docência, a mestria e os professores tiveram e têm um papel central como construtores do humano, nos planos material, civilizacional e antropológico. E essa dimensão afigura-se tão estimulante como ignorada pelo conhecimento historiográfico. [...]

Posto isto, em nossa compreensão, a história da educação escolar indígena habita nas memórias dos docentes indígenas, entre outros sujeitos que, cotidianamente, se debatem com as adversidades, angústias e vitórias do processo ensino-aprendizagem. No que se refere à metodologia, efetuou-se cruzamento de fontes diversas (orais, escritas e audiovisuais), entretanto, destacamos interesse peculiar pelas fontes orais, ou seja, das “experiências transmissíveis de boca em boca” (BENJAMIN, 1994, pg. 115) pelos professores indígenas. Acerca desta experiência escolar de professores, Souza (2000, p.17, 18, 52, 54) comenta que,

[...] a história da vida profissional de professores foi até recentemente pouco considerada nos estudos educacionais. [...] é preciso que a história da educação inclua o ponto de vista desses agentes [...]. Nesse sentido, as biografias e autobiografias têm o mérito de recuperar, para a história da educação, vestígios desses homens e mulheres e suas obras, tornadas quase invisíveis.

Neste contexto, a análise da “experiência” do “fazer-se” (THOMPSON, 2002; 1981) professor/professora indígena, sua cultura escolar e a luta por uma instituição escolar diferenciada, possibilita uma “escrita da história” (CERTEAU, 2000) com base no trabalho de criação de fontes inéditas sobre os povos indígenas.

2 A MEMÓRIA HISTÓRICO-EDUCATIVA ENTRE OS PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS

A História da Educação Escolar Indígena Diferenciada, focada na experiência dos saberes ancestrais, tendo o bilinguismo, a interculturalidade e a especificidade como sustentáculos essenciais do trabalho educativo, é fruto da luta e da resistência dos movimentos sociais organizados dos povos indígenas. Estrategicamente, essa consciência étnica dos povos indígenas no contexto da América Latina, com foco no Nordeste do Brasil, faz-se na luta pela retomada da terra expropriada em nome da fé e da ganância mercantilista colonial, pela retomada da identidade silenciada/negada por violentos genocídios e etnocídios, mas não apenas, este fazer-se, dialeticamente, evidencia-se também como território de descolonização da educação escolar indígena, estabelecida por ampla legislação educacional pós-1988, com a nova Constituição.

Neste sentido, investigar a memória histórico-educativa narrada por cada um dos professores e professoras indígenas revela-se um trabalho fértil, pois a cada depoimento, a percepção destes múltiplos “regimes de memórias” (OLIVEIRA, 2016) sobre as histórias da educação escolar indígena diferenciada, possibilita que se analise uma dinâmica que elaborou sentidos e práticas, portanto, construiu identidades.

O interesse especial pelo uso metodológico de fontes orais se justifica na medida em que as entrevistas permitem um trabalho investigativo de criação de fontes inéditas sobre a história da educação escolar diferenciada, tendo os povos indígenas como protagonistas e não como meros seres dominados. Este sentido político da entrevista como um experimento de igualdade, nos reporta a Alessandro Portelli (1997, p. 09), quando diz que “uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua”.

Assim, o olhar da experiência de vida destes atores sociais suscita uma análise deste rememorar sobre um tempo vivido, sobre condições de trabalho, de vida e de estudo, caracterizando um período de construção e desconstrução de identidades. No olhar da experiência docente desses agentes sociais, é importante destacar, ainda, a necessidade constante de uma análise crítica e reflexiva, porquanto cada um pode dizer o que quiser. A este respeito, Oliveira (2016, pg. 26), comenta que,

A memória não se compõe de fragmentos mecânicos que possam ser livre e incessantemente montados, desmontados e remontados numa atividade de bricolage, que agrega significações novas e desconhecidas ao objeto precedente conforme os interesses circunstanciais de um intelecto soberano. Ao contrário, cada fragmento não existe em si mesmo, mas se integra em uma arquitetura de memória, em uma totalidade que integra todas as suas partes, instaurando um sentido compartilhado. A memória não é a combinatória nem muito menos o somatório de uma matéria neutra; ela foi tecida pelos próprios atores sociais em diferentes situações, trazendo para seus novos usos muitos sentidos infusos em usos anteriores.

Tais reflexões, metodologicamente, nos inspiram para o trabalho com as histórias da vida profissional de professores e professoras indígenas, das lembranças dos que vivenciam o cenário histórico em questão. De acordo com Weibe Tapeba, liderança indígena do povo Tapeba,

O cenário que estamos vivenciando nesse momento é uma educação voltada com característica de escola diferenciada, com foco na autonomia dos povos indígenas, da escola voltada para o fortalecimento do projeto societário dos povos indígenas. Então a escola indígena, escola diferenciada, escola específica, a escola intercultural, a escola bilíngue e multilíngue, ela deve estar voltada para o fortalecimento das identidades indígenas, para a valorização do patrimônio cultural, sobretudo para o fortalecimento do projeto societário dos povos indígenas, não é apenas letramento, não é apenas leitura, não apenas matemática, não apenas geografia, também formação de quadros de lideranças indígenas, também é proposição de política, de etno-desenvolvimento, de gestão de território e de luta pela demarcação de territórios indígenas que serão demarcados, a escola também está voltada também para o modelo de gestão territorial.

De forma complementar, a fala de Suzenilson Kanindé, liderança e professor indígena, no coloca que,

Eu tava lá na marcha da terra, ai chegou uma Índia, eu não vou dizer da onde é o povo dela, mas existe concepções diferentes, uma que tá se formando pra ser professora, ai ela vem fazer uma pesquisa, ai ela me perguntou, qual a importância que tem esse movimento para educação? Daí eu respondi, mas qual é a tua, isso aqui é educação escolar indígena, educação diferenciada...

Mediante a análise da fala de Suzenilson Kanindé, percebemos como a memória histórico-educativa dos professores indígenas, os quais de forma consciente lutam politicamente pelo movimento da educação escolar indígena diferenciada, se articula a luta pela terra como parte constitutiva do currículo da educação escolar indígena diferenciada, o que evidencia “o caráter educativo do movimento indígena brasileiro (MUNDURUKU, 2012),

Quem sabe assim, com a crítica prática da propriedade privada da terra, possamos retomar o sentido atribuído por Mariátegui (2007) que, em seu indianismo de inspiração marxista, argumentava a necessidade de uma educação indígena anticapitalista, contra hegemônica, autônoma e horizontalmente gestada pelos próprios povos indígenas e não a alienante educação imposta pelos colonizadores.

Assim, vemos que a “*memória socialmente compartilhada*” (PORTELLI, 1997) pelos professores indígenas cearenses, produz mais do que a soma das produções das memórias/silêncios individuais, isoladamente consideradas. Na maneira de se articularem e de constituírem uma unidade de memórias socialmente compartilhadas, os elementos das memórias individuais assumem características que não teriam, caso permanecessem fora do conjunto de memórias. O intuito é que, por intermédio dessas memórias, possamos testemunhar a emergência do movimento de luta dos povos indígenas do Ceará, especificamente o movimento da educação escolar indígena no Estado do Ceará.

Sobre a “*memória socialmente compartilhada*” por Suzenilson Kanindé, liderança e professor indígena, temos ainda que,

Nas próprias lideranças é uma tática descolonizar o processo de educação do europeu, subverter essa história através de um olhar do próprio índio, simplesmente entender o que é que o próprio índio quer. Nessa linha de descolonização do processo da educação, nós encontramos uma coisa interessante, não só de se contar história, mas de se produzir também uma história que era subvertida antigamente pelo olhar do colonizador, que é esse negócio que o cara vai lá ver a história do povo e conta, nós não, nós vamos pensar no processo educativo diferente, de subverter ao olhar do próprio índio, e se é para se ter uma história contada pelo próprio índio, então o índio vai lá, pesquisa seu povo, e conte a sua própria história, sobre a sua própria versão.

Aprendemos com a fala de Suzenilson Kanindé que a educação escolar indígena diferenciada passa a ser também espaço da disputa política “para se ter uma história contada pelo próprio índio”, ao tempo em que reivindicam o direito a existir, mediante o exercício de práticas culturais plurais que evocam uma ancestralidade de raízes históricas profundas, suprimidas pela historiografia tradicional. Para Oliveira (2016, p. 29), “a memória que os movimentos e organizações indígenas tentam construir na contemporaneidade é muito diferente das representações do romantismo.”

Desta forma, interpretamos a memória histórico-educativa entre os professores e professoras indígenas como experiência social na medida em que, dialeticamente, sujeitos históricos vivenciam as tramas da vida cotidiana, organizam sua vida num conjunto de práticas, como pensamentos, ideias e sentimentos, em relações de reciprocidade e de interesses, organizações familiares e de parentesco, nas relações de trabalho, nas formas de exercícios e (des)estruturação de poderes,

nas relações de dominação e de resistência; enfim, nas distintas maneiras de sociabilidade engendradas historicamente como necessidades e valores, para a história da educação.

Sobre o cotidiano escolar das escolas indígenas, a professora Rita Elizangela Pereira da Silva, índia Potiguara de Monsenhor Tabosa, diz assim,

Temos a parte comum e a diversificada, nessa trabalhamos a espiritualidade, toré, as nossas artes, não desprezando as outras, mais reforçando o papel dos nossos artesões que também fazem parte da cultura, também trabalhamos as expressões corporais nesse momento a gente aproveita para trazer o que é nosso, para registrar e não deixar morrer. De 2º a 4º temos a base comum português, matemática, geografia e ciências. Na 5º e 6º trabalhamos a base diversificada, mas na parte diversificada dentro da nossa realidade também posso trazer a matemática, dentro da arte e da cultura, por exemplo, confeccionando uma cordão, com isso posso usar a matemática, ciência, posso usar a divisão, a subtração, ensinar as crianças sobre as sementes para a produção do artesanato, quando o aluno diz que não conhece aí a gente vai explicar o que é, para que serve, de onde ela é natural. Então nessa parte diversificada eu possa por todas as outras disciplinas, em ciências você pode trabalhar um animal X, serve para quê? se é comestível? tem tudo isso, assim a gente vai aprendendo não só o convencional mais dentro da parte diversificada você está trabalhando os dois de maneira transversal.

Mediante a investigação efetuada entre os professores indígenas, podemos averiguar a importância desse trabalho educativo dentro da proposta de educação diferenciada, uma vez que a integração da comunidade e a escola se torna fundamental na construção eficiente desse processo educativo. Como nos disse a professora, “este programa está impulsionando um processo de ensino e aprendizagem de nós mesmos enquanto povo”, influenciando determinantemente na autoafirmação das novas gerações, para assim continuarmos a nossa história preservando as tradições.

Este sentido também é percebido na falas do povo Anacé, quando evidenciam a luta com a Secretaria Estadual de Educação para a criação, dentro do currículo das escolas indígenas, de disciplinas diferenciadas e específicas sobre a história e a memória do povo anacé, por exemplo, as disciplinas de arte, espiritualidade indígena e expressão corporal. Segundo os relatos de Júnior Anacé (2017), a expressão corporal “trabalha o corpo em si né, é tipo como que fosse uma educação física mas voltado pra história indígena”. Quando de nossa visita a campo, tivemos acesso também a informações sobre o trabalho com projetos.

Sobre isso, em resumo, temos a seguinte fala da Professora Angélica Anacé,

A gente trabalha uma semana de um projeto chamado jogos indígenas. Então, no nosso calendário já tem os jogos indígenas. Porque quem faz o calendário das coisas indígenas hoje é a SEDUC, mas a escola indígena, quando ela tem autonomia de criar o seu próprio calendário e colocar as festas, as danças, pois é com a diversidade que a gente trabalha dentro das escolas. Tipo, a gente vai trabalhar num projeto dos jogos indígenas, aí na semana indígena, que é a semana do índio que chama, a gente trabalha de segunda a sexta, e no sábado tem as culminâncias que a gente trabalha voltada pra arte, cultura indígena, por que a gente passa a semana todinha trabalhando com o infantil até o nono ano, e o EJA médio que é exatamente pra trabalhar essa diversidade intercultural. Por que a gente pegou alguns alunos do sexto ao nono ano e até pra trabalhar a história do nosso próprio povo, dos parentes e assim a gente ia trabalhando. Esse ano quem ganhou, por que tem que ter a campeã né, de tudo isso, a campeã foi a sala de terceiro ano com a história do nosso povo, onde foi mostrada aqui como é que é assar o peixe na brasa, levar os alunos pra mata, mostrar como é que sobe, bota os alunos pra subir nas arvores. Então, a gente procura sempre trabalhar essa diferença com os alunos pra poder eles compreender e entender, por que uma coisa é a história que nem algum de vocês falaram hoje, e outra história é vivenciar é pôr em pratica. E a gente pra não deixar essa nossa cultura morrer, acabar com tudo, a gente tem que repassar, por que eu já vivi isso, o Júnior viveu, esse jovem já não vive mais o que é essa cultura, então ele tem que estudar agora pra aprender de novo, é resgatar, como diz a história. Resgatar a história e não por só no papel é preciso pôr em pratica. E é isso que a gente procura fazer dentro das escolas indígenas hoje.

Neste mesmo sentido, temos a fala da professora do Povo Kanindé, Ivoneice (2015), quando pondera que:

Sim, já vejo mudanças porque logo no início quando eu comecei aqui na escola indígena que não era esse prédio, eu ensinava debaixo das arvores, nas casas dos vizinhos, a gente percebe a diferença de lá para agora, pois antes muitas crianças cresciam com o entendimento de que não eram índios e diziam que aqui no Fernandes não tinha índios, mais, no entanto temos famílias na comunidade que dizem que não são índios, mais todos somos de uma única família e viemos do mesmo lugar, essas crianças estavam crescendo desse jeito não se reconhecendo enquanto tal, com o trabalho cultural desenvolvido pela escola, hoje as crianças, jovens, velhos, ou seja, toda a comunidade dizem que são índios.

Fica perceptível na análise das falas que alguns projetos, aulas e atividades desenvolvidas pelos professores indígenas nas escolas diferenciadas, nos permite compreender com mais profundidade o processo formativo pelo qual passam os alunos indígenas, uma vez que a escola tem o importante papel de formar culturalmente seus estudantes. Isso nos faz compreender até que ponto a

instituição tem utilizado os espaços possíveis para a resistência e protagonismo na execução da proposta diferenciada, uma vez que é nesse ponto que encontra a diferença de seu currículo em relação a outras escolas tradicionais brasileira. Aqui, cabe destacarmos a importância da docência indígena na escrita da história da educação escolar diferenciada no Ceará/Brasil, América Latina, para tanto, vejamos o comentário da Professora Angélica Anacé,

O meu objetivo na nossa escola indígena é retomar nossos jogos indígenas, né que é o arco e flecha, a lança, o carregar tora. Então assim, eu sou uma, das atletas indígenas, onde só participei de um jogo indígena pois não teve mais esse jogo, e assim, eu vi que nós temos essa necessidade de recuperar esses jogos indígenas. Meus próprios alunos dizem assim: professora a gente vai pra quadra hoje né, eles esperam que a gente só vai aplicar aquela modalidade de hoje que é futebol que é o que mais faz a cabeça. Eu pretendo aqui, a partir desse ano, onde já estou ocupando essa vaga trabalhar jogos modernos e resgatar os jogos tradicionais que são os jogos indígenas. Então assim, o meu objetivo da minha formação é trabalha justamente isso a recuperação de todos os fatores culturais, com relação a dança, a música, ao esporte, estamos tentando recuperar tudo isso, a parte do teatro. Então eu não sei se a outra professora trabalhava isso, mas eu aprendi por ela não ser índia, por ela não ter consciência do que é ser índio, essa vontade, esse orgulho, então, não é desmerecendo, mas eu acho que pra ensinar as culturas tradicionais indígenas é melhor um índio ensinar pra outro índio. Se é uma pessoa que nunca viveu muito tempo naquela aldeia, ela não vai saber o que é viver, o que é índio, o que é sentir-se índio. Então, um dos meus objetivos é esse abordar todos os fatores culturais da escola relacionados, dança, esporte e tudo mais em relação a isso. O que eu puder já em relação a isso é o meu objetivo.

A fala da professora, entre outras coisas, oportuniza nosso destaque para a reivindicação política pelo direito à docência indígena, de luta pela retomada do protagonismo de uma educação escolar com os povos indígenas e não para os povos indígenas, de uma escola construída de baixo para cima. Entre os povos indígenas, politicamente, a garantia de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, passa necessariamente pelo cumprimento da Legislação Escolar Indígena, ou seja, de assegurar uma outra conquista importante do movimento indígena, que é o professor ter que ser indígena, inclusive, daquela mesma etnia, que o docente da escola indígena seja um sujeito educado por aquela cultura, pela cosmovisão de mundo de seu povo, que compartilhe das histórias, das lutas e das vivências.

Neste sentido, é que temos a crítica do exercício da docência nas escolas indígenas por professores não indígenas. A contradição denunciada é que, limitado em sua formação docente, a prática desse professor não indígena na sociabilidade colonizadora do capital é resultado de um processo educativo permeado pela memória histórica hegemônica e dominante.

Em concordância com a crítica postulada pelo movimento indígena, dialeticamente, analisamos “que o próprio educador deve ser educado” (MARX, 2002) pelo mundo físico da natureza e social da cultura em que se insere como trabalhador. Emerge desta análise a afirmativa de que, para o movimento da educação escolar indígena, o “fazer-se” (THOMPSON, 2002; 1981) professor/professora indígena compreende, não somente o âmbito da institucionalização do saber científico, no espaço-tempo da instituição escolar, mas ele transpõe-se para as vivências sociais, históricas e políticas do processo formativo. Na perspectiva de superação da imersão dessa lógica colonial/productivista, o professor/professora indígena deve se reconhecer como sujeito histórico em experiência permanente de formação e luta por terra, trabalho, educação, saúde, entre outros meios mínimos necessários à produção da vida para além do capital, as entrevistas evidenciam bem isso.

Da análise das falas dos docentes indígenas no Ceará, e no Brasil como um todo, esses processos de rompimento consciente com sua invisibilidade, mediante a luta e a resistência pela afirmação étnica e de seus saberes ancestrais, são materializados também pelo Censo Demográfico Indígena de 2010 do IBGE, o qual contabilizou a população indígena com base nas pessoas que assim se declararam. Os dados, ainda que tenhamos muitas ressalvas, apontam cerca de 896 mil pessoas que se proclamaram indígenas, divididas em 305 etnias, falando 274 idiomas, representando apenas 04% da população total do Brasil.

No tocante à situação do censo educacional, os dados oficiais mesmo que questionáveis, demonstram que a educação escolar indígena em 2010 no Brasil contabilizou um número de cerca de 246793 matrículas na educação básica, distribuídas em aproximadamente 2.836 escolas indígenas diferenciadas. Comparativamente, este número diz respeito a apenas 0,5% do total de alunos matriculados na rede básico vinculada ao Ministério da Educação-MEC, percentual considerado baixo, ainda. Os dados não são apenas estatísticas numéricas, muito pelo contrário, são uma possível demografia da história da educação dos povos índios.

Sobre a população indígena no Estado do Ceará, esse mesmo levantamento do IBGE (2010) revelou que existem em torno de 20 mil índios, divididos em 14 etnias (Tapeba, Tremembé, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé, Kanindé de Aratuba, Potiguara, Tabajara, Kalabaça, Kariri, Anacê, Gavião, Tubiba Tapuia, Tapuba Kariri). Sendo ofertadas, oficialmente, para os povos indígenas no Estado, apenas 42 escolas indígenas diferenciadas, interculturais e bilíngues, com cerca de 350 professores e aproximadamente sete mil alunos.

Engajados na contracorrente destas contradições sociais, passamos a analisar/registrar as “experiências transmissíveis de boca em boca” (BENJAMIN: 1994, p. 115) pelos dos povos indígenas que lutam politicamente pelo direito a

existirem, mediante o exercício de práticas culturais que evocam uma ancestralidade de raízes históricas profundas. Isto porque em concordância (HOBBSAWN, 1998, pg. 186), entendemos que “não há povo sem história ou que possa ser compreendido sem ela.”

De forma complementar, Oliveira (2016, pg. 13), afirma que,

As vozes indígenas contra a colonização só se fizeram conhecer recentemente, nas últimas décadas, quando as lutas por demarcação de seus territórios, ampliadas e repercutidas por um arco de alianças (igrejas, universidades, grupos de direitos humanos), começaram a chegar até a opinião pública, em aberta contradição com as imagens idealizadas sobre a construção do país e com a postura tutelar do indigenismo. Foi este, no final da década de 1970, o momento em que, creio, iniciou-se tal ruptura.

Tendo como ponto de partida o florescimento deste cenário histórico-educativo, as narrativas de professores e professoras indígenas são possíveis “outras histórias” (HOBBSAWM, 1988) e memórias do movimento da educação escolar indígena diferenciada, e, além disso, evidencia-se também como experiência de luta por terra, trabalho, saúde, educação entre outros meios mínimos necessários à produção da vida para além do capital.

3 CONCLUSÃO

Do ponto de vista político, o universo escolar indígena revisitado através dos relatos, permite um conhecimento mais profundo, oportunizando enxergar o movimento educacional indígena em seus limites e possibilidades.

A construção da memória histórica é algo que se insere no presente do ser humano, desde sua origem. Rememorar é uma atividade histórico-cultural de grandeza imensurável, pois a lembrança revive aquilo que se passou e não retornará novamente. Sem memória, seríamos como plantas desenraizadas, à mercê das intempéries do tempo. Isto porque são nossas raízes que nos prendem à vida, dão-nos sustentação, irrigam nossos comportamentos e ações que são nossos frutos. Como as plantas que se prendem à terra pelas raízes, assim também estamos nós presos à vida pelas raízes históricas, que são adubadas pelas ricas lembranças que a nossa memória possibilita.

Esteado nessas reflexões, o estudo de caso dos sentidos da prática docente dos professores e professoras indígenas, suas singulares histórias de vida, fazem emergir a construção da memória histórica sobre este tempo vivido e sobre o processo de instalação das escolas indígenas, evidenciando suas disputas no presente por um futuro, o qual se materializa num passado prenhe de historicidade.

Enfim, ao argumentarmos por uma história da educação escolar com os povos indígenas, metaforicamente imaginamos uma grande e frondosa árvore que

com suas raízes fincadas e adubada pelo solo fértil da práxis docente; cresceu, fortaleceu seu tronco, criou galhos que se ramificaram brotando folhas e gerando frutos que hoje se encontram espalhados pela América Latina, na forma de escolas que gestam a edificação de uma outra cultura, onde mediante a vivência coletiva e da troca de saberes como laboratório, pedagogicamente exercita a educação escolar indígena como sinônimo de Liberdade.

REFERÊNCIAS

Alves, L. A. M. & Pintassilgo, J. (Coord.). **História da Educação: Fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: Balanço da investigação portuguesa (2005-2014)**. Porto: CITCEM – HISTEDUP – IEULisboa. 2015.

ANACÉ, Angélica. **Entrevista concedida a Roberto Kennedy Gomes Franco**. 2017.

ANACÉ, Júnior. **Entrevista concedida a Roberto Kennedy Gomes Franco**. 2017
BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. – 7ª ed. – São Paulo. 1994.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística . **Características gerais dos indígenas no Censo Demográfico 2010** – resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE. 2012.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2000.
CUNHA, Manuela Carneiro da. **Por uma história indígena e do indigenismo**. In: *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify. 2009.

HOBSBAWM, Eric. *A outra história: algumas reflexões*. In: KRANTZ, Frederick (org.). **A outra história: ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX**. Tradução: Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1998.

KANINDÉ, Ivoneice. **Entrevista concedida a FRANCISCO WALLISON BATISTA DE LIMA**. 2015.

KANINDÉ, Suzenilson. **Mesa-redonda**. Univerisadade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. 2017.

MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Agustín. **Os Professores na História**. 1. ed. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/ Sociedad Española de Historia de la Educación. 1999.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Mariátegui sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2007.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Martins Fontes. 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro(1970-1990)**, São Paulo, Paulinas. (2012).

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O Nascimento do Brasil e outros ensaios : “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades.** Rio de Janeiro: Contra Capa. 2016.

Pintassilgo, J. & Mogarro, M. **Historiografia portuguesa da educação:** balanço e reflexões a partir do exemplo da história da formação de professores [versão eletrônica]. *Educação* 35 (01) 28-41. 202.

PORTELLI, Alessandro. **Forma e significado na história oral. A pesquisa como experimento em igualdade.** *PROJETO HISTÓRIA, 14*, revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. 1997.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A Escola e a memória.** Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/EDUSF. (2000).

TAPEBA, Weibe. **II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.** (2017).

THOMPSON, E. P. Prefácio. In: THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa.** Tradução Denise Bottman. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar. (2017).

O CURRÍCULO ESCOLAR E A LEI Nº 10.639/03: ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

*Andrêssa Glaucyara Silva Ramos
Kássia Mota de Sousa*

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte da monografia intitulada “A escola e a Lei Nº 10.639/03: o que nos dizem os documentos e materiais pedagógicos?”, defendida em novembro de 2019, no Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Esse estudo aborda a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola pública municipal, localizada no município de Bonito de Santa Fé – PB, tomando por base a Lei Nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

Para melhor compreensão do texto do documento, foi feito o resumo de cada tópico e, quando necessário, destacado e comentado pontos a serem discutidos a luz da Lei Nº 10.639/03 e demais textos com abordagem relativa a temática preconizada na referida.

2 A INSERÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Na apresentação do PPP, a escola aponta este como sendo um documento norteador do ensino ofertado pela instituição, estruturado de maneira transparente, contendo ideias e valores fundamentais para a formação dos educandos da instituição.

Na justificativa, o PPP é definido como um instrumento teórico-metodológico essencial para a organização do trabalho pedagógico, que tem como objetivo ajudar a escola a enfrentar os desafios cotidianos. De acordo com o descrito, o PPP da instituição foi construído a partir de questionamentos da realidade da comunidade escolar e com a participação dos docentes, não docentes, pais e educandos.

Conforme citado no texto, durante a elaboração do PPP “[...] aconteceram várias reuniões em cada segmento, educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II, e outras coletivamente” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2011, p. 05). Assim, percebe-se que o PPP da instituição foi elaborado coletivamente, com a participação de toda a comunidade escolar e, principalmente, com a participação dos (as) docentes das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, o que indica que houveram diálogos e discussões referentes aos conteúdos a serem abordados em cada etapa.

No referencial teórico, a instituição reconhece o PPP como um documento essencial para o desenvolvimento do trabalho educacional e, na visão da instituição, a escola é autônoma, e não deve curvar-se diante das imposições da classe dominante e nem seguir as ordens por ela impostas. A escola tem por obrigação educar o aluno, e esta educação é responsável pela transformação e evolução da sociedade, bem como por contribuir para que os educandos conheçam seus direitos e deveres na sociedade na qual estão inseridos. O texto destaca que um dos pontos centrais do PPP é a preocupação com as metodologias de ensino adotadas em sala de aula, apontando a formação continuada dos professores como sendo essencial para inovar suas práticas e aprimorar seus conhecimentos.

Em relação ao professor, a instituição o aponta como o mediador do conhecimento, porém, faz uma observação importante, ao ressaltar que “[...] é desejável que o professor compreenda seus próprios valores, e avalie até que ponto sua figura também influencia no comportamento dos alunos” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2011, p. 08). É necessário que o professor seja reflexivo, que avalie suas ações, inclusive, seu modo de pensar e ver o mundo, tornando-se essencial para o fortalecimento de uma educação democrática e não excludente.

Ao que refere-se a educação antirracista, a práxis da ação pedagógica é de grande importância, visto que o racismo está enraizado na sociedade, podendo se perpetuar dentro da própria sala de aula, por meio de estereótipos negativos

atribuído aos negros, tanto em relação ao seu corpo (cabelo, cor da pele etc), quanto a sua história, cultura e religião, por exemplo. Ao reavaliar seus valores e práticas, o professor ficará menos propenso a cometer o erro de perpetuar estereótipos negativos atribuídos aos negros e estigmatizá-los.

Assim, ao salientar o professor como mediador do conhecimento, o texto do PPP apresenta as ideias de Vygotsky e Wallon, acreditando que o conhecimento é construído através da interação com o meio social. Posteriormente, afirma que “o educando é influenciado a cada instante por tudo o que está ao seu redor e é o que lhe proporciona o que chamamos de educação. Essa acontece de acordo com a cultura vigente do grupo” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2011, p. 09). Tal afirmação contradiz o que é relatado no início do referencial teórico do PPP, que aponta a educação como autônoma, de modo que esta não deve desenvolver-se de acordo com o interesse da classe dominante. Aqui, ao afirmar que a educação ofertada deve estar de acordo com a cultura do grupo vigente, a instituição mostra uma falha em relação ao tipo de educação ofertada que, conforme descrito, ocorre de acordo com a cultura que é válida no grupo, desconsiderando as demais, aquelas que fazem parte da minoria. Ao final do referencial teórico, a instituição faz a seguinte afirmação:

A saber, uma escola que não dá importância ao PPP, indiretamente também não valoriza o processo educativo. No entanto, se assim for, jamais poderá pensar numa evolução, mas num destino cada vez mais regressivo, descambando a cada dia num fracasso continuado pelo insucesso. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2011, p. 10)

É perceptível que a instituição é falha num ponto primordial, que é a atualização do PPP, reconhecido pelo próprio documento. Assim, para a realização da pesquisa, o PPP foi solicitado em março de 2019, o que implica que há oito anos este não é atualizado, fato perceptível, inclusive, na parte que trata do perfil da comunidade e corpo docente e não-docente da instituição.

Nesse sentido, a Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Etnorraciais sistematiza o que é preconizado na Lei Nº 10.639/2003, Lei Nº 11.645/08, Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP 03/2004, estabelece que

[...] os sistemas e instituições de ensino cumpram o estabelecido nas leis 10639/03 e 11645/08. Assim, as instituições devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer nas gestões dos Projetos Políticos Pedagógicos, quer nas Coordenações pedagógicas e colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira. (BRASIL, 2009, p. 41)

De acordo com o Plano, a instituição apresenta falhas, visto que não atualizou o PPP e, além disso, na elaboração do documento, não contemplou a Lei Nº 11.645/08, que inclui no currículo a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A atualização do documento faz-se necessária em virtude das mudanças referentes nos documentos oficiais que norteiam o campo educacional, bem como por conta das mudanças que ocorrem dentro da instituição e fora dela, como é o caso das alterações no perfil dos alunos, no corpo docente e na própria comunidade na qual a escola está inserida, já que a educação deve acompanhar as mudanças sociais e adequar o ensino à atual realidade da sociedade.

No histórico, é informado que escola foi fundada em julho de 1994, sendo a primeira escola municipal sediada na zona urbana da cidade e tem por missão ofertar um ensino que forme cidadãos conscientes, capazes de intervir nos diversos âmbitos sociais, sendo regida por valores como excelência, coletividade, compromisso, ética e valorização.

No tópico sobre o perfil da comunidade, o PPP descreve um perfil dos alunos que, atualmente, não mais condiz com o que está posto. Em 2011, ano em que o documento foi elaborado, os alunos não possuíam amplo acesso ao computador, utilizavam o rádio e a televisão como meios para manterem-se informados e acessavam a internet em *Lan House*. Na instituição, não havia relatos de violência familiar e nem de consumo de drogas. A realidade atual não condiz mais com o descrito, e o exemplo disso é o uso das novas tecnologias - em maior abrangência, o celular - que estão ao alcance das crianças e adolescentes constantemente, tanto em casa, como na sala de aula.

Quanto a situação física, a escola possui seis salas de aula, contemplando alunos da Educação Infantil ao 9º ano. Possui uma diretoria, uma cozinha, dois banheiros, uma dispensa e um pátio.

No tópico referente a gestão da escola, é relatado que a gestão tem como foco a coordenação de todo o trabalho desenvolvido na instituição, de modo que esta ofereça condições ideais para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem. Referindo mais especificamente ao ensino, o texto do PPP enfatiza a necessidade do gestor repensar os fundamentos da educação, destacando como possibilidade para tal atitude, a construção coletiva de projetos. O texto também destaca a importância da gestão democrática, com a participação social em decisões e ações que envolvam a escola e beneficiam o ensino.

No ítem referente a organização curricular, o texto do PPP faz uma explanação dos objetivos das etapas da educação básica ofertadas pela instituição (Educação Infantil e Ensino Fundamental), modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial), alguns projetos da instituição (Projeto Bonito Limpo e Projeto Selo UNICEF) e temas que estão inseridos no currículo (História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Educação para a Convivência com o

Ao que refere-se a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o texto aborda que

A Lei Nº 10.639/03 – MEC estabelece as diretrizes curriculares instituindo a obrigatoriedade do **ensino de História da África e dos africanos** no currículo do Ensino Fundamental, resgatando historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. O **componente curricular História** no Ensino Fundamental deverá contribuir no combate ao racismo, a desigualdade social reeducando nossos educandos para o respeito a diferentes etnias, bem como, despertar nos educandos negros o valor que possuem como cultura e história do povo brasileiro. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2011, p. 23-24, grifo nosso)

Analisando o trecho acima, faz-se importante ressaltar a Lei Nº 10.639/03, que altera o Art. 26-A da LDB, que trata da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, e não apenas do ensino da “História da África e dos africanos no currículo do Ensino Fundamental”, conforme o trecho do texto. Inicialmente, o texto limita-se ao ensino da História da África e dos africanos, anunciando, com equívoco, o que é preconizado na Lei (Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira), que aborda de modo mais abrangente tais questões, incluindo a história da África e africanos, bem como do Brasil e dos africanos (escravizados ou não) e dos afrodescendentes.

Outro trecho imprescindível à análise é que, ao citar o “componente curricular História” como o responsável por abordar a temática, não contempla o que está preconizado na Lei Nº 9.394/96, no Art. 26-A, parágrafo 2º, que estabelece que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 1996). Diante do exposto, o texto acaba por atribuir a uma única disciplina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

Ainda tomando por base o trecho do PPP, faz-se importante refletir acerca do fragmento que atribui ao ensino de História a função de “[...] despertar nos educandos negros o valor que possuem como cultura e história do povo brasileiro”. A questão a ser refletida é em relação a que cultura/herança cultural a escola refere-se. Será que, para a instituição, a cultura produzida pelo povo negro limita-se ao samba, capoeira e feijoada? E que história seria essa? A história de escravização do negro? Como não estão descritos no texto, tais questionamentos são pertinentes, pois quando se fala em contribuição do povo negro para a cultura e história do País, frequentemente, limitam-se a determinados elementos.

Assim, o trecho que trata da organização curricular e, mais especificamente da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo é breve, redigido

em dois parágrafos e, em alguns trechos, a escrita altera o sentido de algumas questões e acaba por limitar a compreensão de outras.

De acordo com o texto do PPP, a avaliação é direcionada à aferição da aprendizagem dos alunos, do desempenho dos profissionais e avaliação do currículo. É relatado que, na instituição, utiliza-se a avaliação somativa e formativa, porém, prevalecendo o uso da avaliação somativa. No parágrafo posterior, o texto torna-se contraditório, citando que são utilizados três tipos de avaliação na instituição, porém, prevalecendo a diagnóstica que, até então, não havia sido mencionada. Para a instituição, é necessário “[...] levar em consideração que o processo avaliativo é dinâmico, flexível e depende, portanto, da realidade de cada turma e da idade de cada um” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2011, p. 29).

Independente da utilização de dois ou três tipos de avaliação, o fato é que em ambas as situações, a avaliação somativa é efetivada. É importante destacar o trecho que descreve como a instituição utiliza-se desse tipo de avaliação. De acordo com o texto, a avaliação somativa

[...] é usada, para avaliar ações já realizadas. É útil para cobrar o conteúdo ensinado, **fiscalizar, hierarquizar, medir e comparar**, com base em indicadores objetivos. Um dos exemplos mais conhecido é a prova objetiva, que permite dizer em que ponto está o domínio do conhecimento do aluno naquele momento. O resultado de várias provas (soma ou média de pontos) serve para cobrar desempenho, **hierarquizar (melhores versos piores)**, punir (reprovar) ou premiar (aprovar) e também fazer prognósticos. (PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO, 2011, p. 28, grifo nosso)

Em vista disso, é importante destacar que, no processo avaliativo, diversos fatores devem ser levados em consideração, inclusive, aqueles relacionados às especificidades dos educandos, o que implica pensar em características relacionadas a gênero, raça e classe social, por exemplo.

No texto de apresentação do livro intitulado *Superando o Racismo na Escola*, o professor Kabengele Munanga faz uma observação importante com relação à vida escolar dos alunos afrodescendentes, argumentando que

Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana. Como escreveu o historiador Joseph Kizerbo, um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante. Como poderia ele então aprender

com facilidade? As conseqüências de tudo isso na estrutura psíquica dos indivíduos negros são incomensuráveis por falta de ferramentas apropriadas. Mas elas existem certamente e devem, como mostra bem Franz Fanon no seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, prejudicar o sucesso escolar do aluno negro e de outros submetidos ao mesmo tratamento. (MUNANGA, 2005, p. 16, grifo do autor)

Como bem explicitado por Munanga, a vida escolar dos alunos afrodescendentes é marcada por questões históricas de invisibilidade e, embora o texto tenha sido escrito em 2005 e o livro didático, no últimos anos, tenha sofrido alterações que contribuem significativamente para uma educação antirracista, visando a igualdade de condições para brancos e negros, o sistema educacional ainda é negligente, gerando falhas que podem ser observadas no dia a dia da sala de aula, local onde brancos e negros frequentam diariamente, interagem e, principalmente, adquirem conhecimentos necessários para viver em sociedade. Assim, conseqüências como elevado índice de repetência e evasão escolar, por exemplo, podem ser observados entre alunos negros e, por falta de conhecimentos acerca das questões que cercam sua vida escolar, estes índices podem ser tratados como normais.

A cada dois anos, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publica estudos com o intuito de verificar o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), objetivando, além disso, contribuir com a implementação e aperfeiçoamento das políticas públicas direcionadas à educação (BRASIL, 2018). O último estudo publicado é intitulado “Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018”. Visto que o próximo Relatório será publicado apenas em 2020, aqui, serão apresentados alguns dos dados lançados no Relatório de 2018, ao que refere-se ao negro no sistema escolar.

De acordo com os dados do relatório, publicado em 2018, no que refere-se a escolarização dos negros, a taxa de alfabetização de negros era igual a 90,7%, enquanto a taxa de alfabetização dos brancos atingia um total de 96,0%. No ano de 2017, a frequência escolar dos adolescentes entre 15 e 17 anos era diferente, visto que 93,2% dos adolescentes brancos frequentava a escola, enquanto 90,2% dos jovens negros não a frequentavam. O relatório também aponta que em 2016, a escolaridade média da população negra era igual a 9,6 anos de estudo, enquanto a escolaridade da população de cor branca era de 11 anos. Já em 2017, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional, 53,0% das matrículas foram realizadas por alunos autodeclarados negros (BRASIL, 2018).

Tais dados demonstram que, de modo geral, o aluno negro, em diversas fases, enfrenta dificuldades de acesso e permanência na escola, estando sempre em desvantagem com relação aos brancos e, mesmo quando consegue certa evolução,

os índices não se igualam, ficando explícitas as desigualdades diretamente ligadas a questão racial.

E o que tudo isso tem a ver com avaliação? Tudo. Levando em consideração as reflexões de Munanga (2005) e os dados publicados pelo Inep, é plausível repensar os métodos avaliativos utilizados pela instituição, visto que a avaliação não é simples, mas sim complexa, pois afere o quanto o aluno já aprendeu e o que ainda precisa aprender. Contudo, hierarquizar, medir e comparar pode gerar graves consequências para o aluno, visto que o êxito e fracasso escolar são assim definidos através da avaliação que, juntamente com os demais métodos pedagógicos, possui a capacidade de impulsionar a aprendizagem do aluno, bem como, se utilizada de modo errado, pode causar regressão.

No plano de ação da instituição, são apresentados cinco projetos e, dentre eles, o intitulado Projeto Afro-descendência, devendo este ser executado no segundo semestre, com a participação da gestão, coordenação, comunidade, alunos e pais. No que refere-se ao como fazer, está descrito que deve “desenvolver um projeto que viabilize a interação cultural respeitando suas diversidades” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2011, p. 30). Este, assim como os demais projetos, possui uma breve descrição. O Projeto Afro-descendência limita-se apenas ao segundo semestre e uma observação a ser feita diz respeito ao objetivo a ser atingido, que é a “interação cultural”. A referida “interação cultural” não necessariamente contempla a temática referente a diversidade racial e educação para as relações etnicorraciais, o que deixa uma lacuna com relação ao resultado do projeto proposto.

Em anexo, o PPP apresenta a matriz curricular da instituição, descrevendo as disciplinas e conteúdos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Porém, embora a pesquisa seja direcionada a uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, no presente estudo será apresentada a matriz curricular de todas as séries do Ensino Fundamental I, visto que a Lei Nº 10.639/03 trata da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio:

QUADRO 01: Matriz curricular do Ensino Fundamental I

TURMA	DISCIPLINA	CONTEÚDO QUE CONTEMPLA A TEMÁTICA PRECONIZADA NA LEI Nº 10.639/03
1º ANO	Linguagem Oral e Escrita	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	Matemática	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	Ensino Religioso	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	Sociedade e Natureza	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	Arte	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	Educação Física	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
2º ANO	Língua Portuguesa	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	Matemática	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	Ciências	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	História	A Lei é contemplada através da abordagem do tema Dia da Consciência Negra .
	Geografia	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	Artes	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.

3º ANO	Língua Portuguesa	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	Matemática	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	Ciências	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	História	A Lei é contemplada através da abordagem do tema Abolição da escravidão e Dia da Consciência Negra .
	Geografia	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	Arte	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
4º ANO	Língua Portuguesa	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	Matemática	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	Ciências	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	História	A Lei é contemplada através da abordagem do tema Libertação dos escravos e alguns abolicionistas .
	Geografia	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	Artes	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
5º ANO	Língua Portuguesa	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	Matemática	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	Ciências	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.
	História	A Lei é contemplada através da abordagem do tema Libertação dos escravos .
	Geografia	Há a possibilidade de a Lei ser contemplada através da abordagem do tema Formação do povo brasileiro e As características da população brasileira .
	Artes	Na disciplina, não é relatado conteúdo que contemple a Lei.

Em algumas turmas, a matriz curricular não contempla o que está estabelecido na Lei, já em outras, contempla parcialmente. Assim, na turma do 1º ano, nenhuma disciplina aborda a História e Cultura Afro-Brasileira. Já nas turmas do 2º e 3º ano, é abordado o conteúdo referente ao Dia da Consciência Negra. Nas turmas do 3º, 4º e 5º ano, é abordada a abolição dos escravizados, porém, na turma do 4º ano, acrescenta-se o estudo sobre alguns abolicionistas. É importante observar também que, na turma do 5º ano, os conteúdos referentes à formação do povo brasileiro e as características da população brasileira são temas capazes de contemplar o que está preconizado na Lei Nº 10.639/03.

De modo geral, quando a Lei é contemplada, a matriz curricular expõe que nos conteúdos, predomina a abordagem do negro como escravizado, não havendo, inclusive, a abordagem da cultura afro-brasileira, conforme preconizado na Lei.

De acordo com o descrito no parágrafo 2º, do Art. 26-A, da Lei Nº 9.394/96, “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. Em vista disso, ao analisar a matriz curricular do Ensino Fundamental I, constata-se que esta é falha, no tocante ao que está descrito na Lei.

3 CONCLUSÃO

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico da instituição, é perceptível que há muito tempo não tem sido dada a este a devida importância, visto que encontra-se desatualizado há oito anos. De modo geral, ao analisá-lo a luz da Lei Nº 10.639/03, nota-se que o documento não contempla corretamente o que está preconizado na Lei, deixando lacunas quanto a abordagem dos conteúdos referentes a História e Cultura Afro-Brasileira, não apenas na matriz curricular, mas também no Projeto Afro-descendência. De acordo com o analisado no documento, constatamos que a instituição não oferta um ensino capaz de contribuir efetivamente com uma educação antirracista, deixando a desejar desde o modo como avalia os educandos - desconsiderando as especificidades de cada um deles - até os conteúdos das disciplinas e projeto proposto para tratar da temática que diz respeito a História e Cultura Afro-Brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www>

planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 09 de Janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 08 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/10098-diretrizes-curriculares>. Acesso em: 29 ago. 2019.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

TEORIA, GÊNÊRO E EDUCAÇÃO: REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA DISCUSSÃO DO SEXISMO NA ESCOLA

Maria Dayanny Gonçalves

Kássia Mota de Sousa

1 INTRODUÇÃO

Desde a infância, o ser humano inclina-se a pensar e se comportar de acordo com a sociedade a qual pertence, assim, os comportamentos e as formas de pensar não são inéditos e sua forma de organização vai de acordo com o que culturalmente e historicamente vêm sendo utilizado (MORENO, 1999). Na educação sexista esta influência pode ser observada na família antes mesmo do nascimento da criança, em que, a partir da identificação do sexo que possui, tendo como base a genitália, são atribuídos estereótipos e padrões que definem os comportamentos que esta criança deve ter e seguir. A estes padrões para mulheres/meninas e homens/meninos dá-se o nome de sexismo. Além do ambiente familiar, a transmissão dessas normas e valores é realizada em diferentes âmbitos da sociedade, como na escola e igreja.

Estes valores e normas foram reproduzidos culturalmente através do tempo, constituídas como verdades absolutas e imutáveis. Por isso, a necessidade da realização de estudos que auxiliem na compreensão e análise destas questões no meio social e como estas se constituíram até os dias atuais, principalmente na instituição escolar, que em nosso meio é uma das principais responsáveis pela formação dos sujeitos.

Neste sentido, o presente trabalho terá como tema as relações de gênero no ambiente escolar, cujo objetivo geral, é compreender as relações de gênero no ambiente escolar. A necessidade desse estudo se faz pelo entendimento das relações de gênero no ambiente escolar, visando posteriormente, o desenvolvimento de práticas e estudos para desconstrução e construção de conhecimento para temática.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, em que utilizamos como aporte teórico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e estudiosos como Araújo; Bezerra; Ferreira (2017), Canciani e Canabarro (2016), Louro (2003), Joca (2008) e Torrão Filho (2005), Cardoso (2018), Vianna e Unbehaum (2004), Reis e Eggert (2017), Marola (2018) e Sousa Junior (2018). Contribuindo assim, para a compreensão de como está presente e substanciado o sexismo nas relações de gênero no ambiente escolar e demais âmbitos da sociedade.

3 CONCEITUANDO GÊNERO

Devido ao complexo cenário político, cultural e educacional no qual estamos inseridos, as relações de gênero se apresentam como desiguais e relacionadas a *status* de poder que diferencia mulheres e homens. Falar sobre gênero se tornou fundamental e indispensável no contexto escolar, de modo que um destes motivos se perpetua pela diferenciação entre os gêneros nos processos de ensino e na prática educativa, baseadas no sexo biológico, sendo seguidos por diversas imposições e estereótipos. Para tanto, é necessário compreendermos inicialmente as características e princípios que designam o uso deste termo.

O termo gênero possui uma complexidade quanto a sua conceitualização, e durante muito tempo, era voltado especificamente aos aspectos biológicos, dependendo do seu órgão genital caracterizavam-se homens e mulheres, tidos como naturais e imutáveis pela ciência/biologia, consistindo em uma “verdade” absoluta. De acordo com Torrão Filho (2005, p. 129) “[...] o conceito de gênero foi criado para opor-se a um determinismo biológico nas relações entre os sexos,

dando-lhes um caráter fundamentalmente social”. O gênero foi construído para justificar os papéis impostos para mulheres e homens, que anteriormente eram impostas pelas suas características biológicas. Para Joca (2008, p. 48 apud SCOTT, 1995 p. 75), afirma que

O termo gênero torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. “Gênero” é segundo essa definição uma categoria imposta sobre o corpo sexuado.

O gênero é considerado como uma categoria construída socialmente, que determina papéis sociais para homens e mulheres, impondo-o uma série de características e ações que necessariamente cada um deve seguir, contribuindo para formação de uma identidade feminina e masculina. Torrão Filho (2015, p. 139) coloca que “[...] não apenas as mulheres aprendem a ser femininas e submissas, e são controladas nisto, mas também os homens são vigiados na manutenção de sua masculinidade”. Esta vigilância é explícita em algumas instituições como a família, escola e igreja, cujas normas ditam os comportamentos que cada gênero deve ter, justificando a diferenciação dos tratamentos em aspectos biológicos. Desde cedo, meninas e meninos são vigiados e “obrigados”, na grande maioria, a brincarem com brinquedos e brincadeiras destinadas ao seu gênero, bem como as vestimentas e os modos de agir. Ao demonstrar algum tipo de resistência ou “desvio” de comportamento é repreendido, no sentido de voltar a realizar os padrões do seu determinado gênero. Estas diferenciações e papéis destinados a cada gênero é constituído por uma série de relações de poder, constituídas antes mesmo da construção deste termo. A hierarquia do gênero masculino sobre o feminino é explícito, e vem se legitimando ao longo da história, mediante a valorização e esforço para manter tal superioridade.

Nesse sentido, a divisão entre o masculino e o feminino desenvolve e propaga uma série de desigualdades reproduzidas nos diversos âmbitos: socioculturais, políticos, econômico e educacionais, na qual a mulher é tida como sexo inferior e o homem é remetido com uma posição superior (LOURO, 2003). Esta divisão vem sendo reproduzida ao longo dos anos pelo patriarcado, destinando mulheres a viverem sob pressões e ordens dos homens, as condicionando a viverem voltadas para os serviços domésticos, reprodução e criação dos filhos.

Apesar de algumas conquistas obtidas a partir do movimento feminista e de outros seguimentos, como a entrada da mulher no mundo do trabalho e na política, como também o sufrágio, dando a mulher participação e poder do voto, ainda hoje, é comum e perceptível esta diferença/divisão, como no mundo do trabalho, onde a mulher ganha menos que o homem, na política ocupada, na maioria dos

seus cargos, por homens entre outros. Em resumo, além das conquistas “[...] suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, “de apoio”, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligado à assistência, ao cuidado ou à educação” (LOURO, 2003, p. 17). Mesmo com todas essas conquistas, existe ainda um caminho longo em busca da igualdade de gênero para ser trilhado, fortalecendo a necessidade da discussões e estudos sobre a temática. De acordo com Joca (2008, p. 51), estes papéis sociais são classificados como masculino ou feminino e se constituem no

[...] processo de nomear o corpo definindo a identidade de gênero e a identidade sexual dar-se-à respaldando na genitária, condicionando a sexualidade apenas ao determinismo biológico, físico, ignorando um aspecto plural e diverso da constituição das identidades sexuais de gênero dos sujeitos.

Nesse processo, acaba-se ignorando toda pluralidade, complexidade e transformação da identidade dos sujeitos, impondo-os a constituir e habilitar-se destes preceitos que homens e mulheres devem ter, justificando e naturalizando os comportamentos de acordo com a genitália que cada um possui. Muito antes do nascimento do bebê é gerado pelos pais e familiares uma expectativa em saber qual será o sexo biológico da criança. Após a confirmação do médico, são realizados pela família representações culturais que normatizam, através de comportamentos e modos, o que deve ser relacionado a cada sexo, entre eles, as vestimentas, a cor do quarto do bebê e os brinquedos, se for menina, geralmente é utilizado a predominância da cor rosa e o menino na cor azul (CANCIANI e CANABARRO, 2016).

De acordo com a LDB, em seu “Art. 1º, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). A família se constitui como primeira instituição responsável pela formação e educação da criança, que através das orientações baseadas no sexo biológico se caracteriza por transferir uma educação sexista que vem sendo culturalmente e historicamente reproduzida. Para Canciane e Canabarro (2016, p. 02), “durante todas as fases do desenvolvimento, os pais, a família, a escola, a sociedade em geral transmitem valores e normas culturais e morais, ensinando meninas e meninos a diferenciarem o que é próprio do seu gênero, e, assim, reconhecer os papéis de cada sexo”. A partir do contato com as diferentes instituições como a escola e a família, crianças e jovens são condicionados a assumirem condutas e papéis sociais destinados a cada sexo, voltados para cada genitália, baseados em condutas e normas construídas socialmente, tomadas como naturais.

A essa educação baseada nestes padrões para mulheres/meninas e homens/meninos, dá-se o nome de sexismo, caracterizado por ser “um fenômeno presente no cotidiano, imposto pela linguagem, pelas práticas sociais, pelas propagandas, nos conteúdos curriculares e didáticos, nas relações de trabalho, enfim, ele se impregna no cotidiano e no entorno das relações” (CANCIANI e CANABARRO, 2016, p. 03). A educação sexista é percebida à medida que em práticas do cotidiano na escola e demais instituições, se caracterizam pela reprodução dos papéis sociais, sendo constituído de diversas maneiras.

4 GÊNERO E EDUCAÇÃO

Atualmente, existem diversas discussões e debates em torno da abordagem das relações de gênero nos currículos escolares. Entre essas discussões, destacam-se ações de grupos conservadores no campo político e religioso que se colocam contra a chamada “ideologia de gênero”¹⁵. Estes grupos afirmam que a escola é movida por uma doutrinação ideológica e se colocam contra a utilização e abordagem deste termo nos documentos oficiais que regem a educação nacional, propondo o que conhecemos como Movimento Escola Sem Partido (MESP). Torna-se necessário voltar alguns anos na história para entender como foi realizada a construção destas discussões e como elas estão fundamentadas.

A utilização do termo gênero ganhou destaque a partir da década de 1960, com o aparecimento e a construção de diversas pesquisas e estudos realizados por grupos feministas. Entre os objetivos, estava a modificação das posições ocupadas pelas mulheres na sociedade, visando diminuir as diferenças naturalizadas através do sexo biológico para mulheres e homens (CARDOSO, 2018). Os estudos feministas, realizados primeiramente no ocidente, deram origem às problemáticas e debates em torno do termo gênero (LOURO, 2003). Assim, a palavra gênero está ligada historicamente e politicamente ao movimento feminista.

No Brasil, as discussões sobre relações de gênero na educação se intensificaram a partir dos anos 1970, dentre os diversos movimentos a favor da igualdade de gênero e temas como o aborto, homofobia etc. A partir do ano de 1990, as relações de gênero passaram a ter maior visibilidade em pesquisas e produções acadêmicas, cuja base também tinha os estudos realizados por mulheres e feministas, vítimas de discriminação por um sistema androcêntrico e patriarcal (VIANNA e UNBEHAUM, 2004). Esta visibilidade está associada à consolidação da Constituição Federal (CF) em 1988, que faz com que diversas

1 O termo “ideologia de gênero” ganhou ênfase no ano de 2014, a partir da construção do PNE no Brasil. Tal termo foi utilizado por grupos conservadores, religiosos e políticos para deslegitimar ações ligadas a inclusão e discussão de temas como gênero e sexualidade nos atuais planos de educação. Resultando assim, na exclusão destes temas no atual PNE. A defesa desta concepção revela o desconhecimento da proposta da inclusão de uma educação de gênero na educação.

reformas educacionais sejam realizadas.

Dentre as reformas, está a aprovação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o início da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), cujos objetivos eram estabelecer metas e orientar a construção dos currículos escolares na educação básica, buscando também, uniformizar a educação nacional. As primeiras versões dos PCN e do PNE foram construídas pelo próprio MEC, mas a segunda versão do PNE foi elaborada a partir de longas e vastas discussões, a nível municipal, estadual e nacional, que realçaram disputas políticas entre os contrários as ideologias do governo de Fernando Henrique Cardoso (VIANNA e UNBEHAUM, 2004). Vale ressaltar que até os dias atuais, são travadas diversas lutas e debates políticos na construção de documentos na área educacional, refletindo em sua grande maioria, em grupos que defendem a manutenção de certas ideologias e da cultura dominante e os contrários aos valores hegemônicos. Nestes documentos, de acordo com as análises realizadas por (VIANNA e UNBEHAUM, 2004. p. 89),

A forma como as questões de gênero são tratadas na Constituição Federal, na LDB e no Plano Nacional de Educação assume três características distintas. Uma refere-se à linguagem utilizada; a segunda, reporta-se à questão dos direitos, na qual o gênero pode estar subentendido; e a última, adquire uma certa ambiguidade, pela qual a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento mas aparece – timidamente – em alguns tópicos.

Existem poucas poucas menções sobre gênero e relações de gêneros nos documentos que regem a educação nacional, não havendo uma preocupação em incentivar a discussão e ações para desconstrução e diminuição contra desigualdades e discriminações sofridas pelas mulheres em decorrência de uma sociedade patriarcal e androcêntrica, e sim, um ocultamento desses termos. Diferentemente dos documentos citados anteriormente, destaca-se pelo tratamento de questões referentes a gênero, os PCN, que trazem as relações de gêneros em diversos momentos, evidenciando a igualdade de direitos e a importância das relações de gênero na constituição da identidade da criança. É importante destacar que as relações de gênero são tratadas em alguns volumes do PCN de forma tímida e superficial. Contudo, no volume 10 é que este termo está presente explicitamente nos objetivos gerais e na sua composição, fazendo referência tanto a orientação sexual, como as relações de gênero, prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), entre outras.

A partir do ano de 2003, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, algumas mudanças podem ser observadas em relação à diversidade, movimentos LGBTTQIs e na área da educação, entre elas, estão à criação de “[...] diversas

secretarias especiais, tais como: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH); Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM); Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Secretaria Nacional da Juventude (SNJ). Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE) e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA)” (CARDOSO, 2018. p. 112). Demonstrando assim, certa preocupação em relação a tais públicos como sujeitos de direito.

Além destas, foi criada em 2004 a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD), órgão componente do MEC, que passou a se chamar anos depois, de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sendo responsável pelo desenvolvimento de ações, programas e políticas de educação do campo, educação em direitos humanos, Educação para Jovens e Adultos (EJA), entre outras. Constituindo-se como responsável por diversos avanços em relação a temas como inclusão e diversidade. A SECADI, no ano de 2019, no atual governo do presidente Jair Bolsonaro, foi extinta por intermédio do Decreto nº 9465, de 2 de janeiro de 2019. Sendo criadas a partir da sua extinção a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, constituindo um retrocesso na garantia de igualdade e equidade em relação a diversidade no campo educacional.

A partir de 2008, visto o primeiro PNE (2001-2010) ser um plano decenal e seu prazo está chegando ao fim, foi realizada no mesmo ano, o Conselho Nacional de Entidades de Base (CONEB), e em 2010 a Conferência Nacional de Educação (CONAE), cujas deliberações foram tidas como os primeiros passos em direção a construção de um novo PNE com a participação de diversos segmentos da sociedade (REIS; EGGERT, 2017). Em 2010 a proposta do novo PNE foi apresentada na Câmara dos Deputados e quase dois anos depois foi aprovada e encaminhada para o Senado. Neste documento, as menções direcionadas às relações de gênero foram contempladas e, além disso, a linguagem era direcionada a cada gênero.

No entanto, no final do ano de 2013, o Senado aprovou uma substituição no documento, retirando de todo o documento às flexões de gênero, utilizando uma linguagem masculina. Ao retornar à Câmara dos Deputados, o projeto passou por diversos debates e nestas discussões o termo “ideologia de gênero” ganhou ênfase e foi utilizado diversas vezes, havendo várias manifestações a favor e contrárias ao uso deste termo. Em junho de 2014, o projeto foi aprovado com a utilização da flexão de gênero, mas nada foi modificado com relação à substituição feita anteriormente (REIS; EGGERT, 2017). Assim, no atual PNE a exclusão do gênero, caracterizando assim, como um retrocesso em relação às lutas desenvolvidas para a promoção da igualdade entre mulheres e homens.

Com a elaboração e construção do PNE (2014-2024), explodiu no Brasil, um movimento organizado pelos partidos conservadores, que continham a participação de grupos evangélicos e católicos, que se apresentavam contra a chamada

“ideologia de gênero”. Este grupo, desde o planejamento do PNE, em suas reuniões e debates nos âmbitos municipais e estaduais, estiveram determinados a eliminar deste documento, qualquer referência que tivesse o gênero como seguimento (CARDOSO, 2018). Esta posição afirma um conservadorismo que se posiciona contra a igualdade de gênero e a manutenção das relações de poder estabelecidas em nossa sociedade. Portanto, entende-se assim que, “[...] essa diversidade deve ser ignorada e não ensinada na escola” (CARDOSO, 2018. p. 113).

A construção destes documentos e das políticas públicas são marcados pelo confronto de diferentes grupos políticos. Neste cenário de diversos debates, há manifestações de diferentes grupos como feministas, evangélicos, membros da igreja católica, membros de esquerda e de direita. De acordo com (MAROLA, 2018), foi a partir da elaboração do PNE (2014-2024), que ficou evidente que haviam incômodos relacionados com a utilização do termo gênero.

Nesse sentido, o termo “ideologia de gênero” é utilizado no Brasil, de acordo com os escritos do livro e de palestras realizadas pelo advogado e autor argentino Jorge Scala, intitulado *Ideologia de Gênero – o neototalitarismo e a morte da família* (2015). Scala em entrevista concedida ao portal católico Zenit (2012), afirma que

[...] o sexo seria o aspecto biológico do ser humano, e o gênero seria a construção social ou cultural do sexo. Ou seja, que cada um seria absolutamente livre, sem condicionamento algum, nem sequer o biológico, para determinar seu próprio gênero, dando-lhe o conteúdo que quiser e mudando de gênero quantas vezes quiser. Agora, se isso fosse verdade, não haveria diferenças entre homem e mulher – exceto as biológicas -; qualquer tipo de união entre os sexos seria social e moralmente boas, e todas seriam matrimônio; cada tipo de matrimônio levaria a um novo tipo de família; o aborto seria um direito humano inalienável da mulher, já que somente ela é que fica grávida; etc. Tudo isso é tão absurdo, que só pode ser imposto com uma espécie de ‘lavagem cerebral’ global (ZENIT, 2012).

Nestes discursos realizados por Scala, os fundamentos realizados pela defesa da “ideologia de gênero” são falsos. Além disso, faz referência à diferença biológica e física entre homens e mulheres para justificar relações como a heterossexual e a reprodução. Afirmando ainda que “tudo isso é tão absurdo, que só pode ser imposto com uma espécie de ‘lavagem cerebral’ global”. Ficando evidente e explícito em sua fala a utilização de dogmas católicos.

Um dos resultados do conservadorismo na política brasileira que tem nomeado as discussões de gênero de ideologia de gênero, contribuiu para que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação

Básica” (MEC, 2019), fosse aprovada em 2017 no governo de Michel Temer, não apresentando, em sua versão final, nenhuma discussão sobre gênero e sexualidade, seguindo, portanto, as ideias advindas da bancada religiosa e do MESP (SOUSA JUNIOR, 2018). Esses discursos sobre a ideologia de gênero e a defesa da Escola Sem Partido (ESP) ainda hoje podem ser observados na atual conjuntura política e educacional no Brasil, pois perante estas ideias, “os primeiros que propuseram o projeto são membros da família Bolsonaro, conhecida pelo seu alinhamento ideológico com a extrema direita do nosso país” (ROSENO E SILVA, 2017, p.12). Vale destacar que a extrema direita na última eleição presidencial, realizada no ano de 2018, levou a ascensão de Jair Messias Bolsonaro à presidência da República. Com a ascensão deste representante da extrema direita e do conservadorismo, movimentos como esse ganham ainda mais destaque.

Dentre as ações realizadas pelo atual governo, estão a divulgação da nova Ministra da Mulher, Família e Direitos humanos a pastora evangélica Damares Alves que, no seu discurso na transmissão de cargo, declarou que “[...] o estado é laico, mais a ministra é terrivelmente cristã”, firmando seu posicionamento diante das ações do atual ministério que atenderam a bancada cristã e ao conservadorismo propagado pela extrema direita. Além disso, a ministra afirma em outros discursos que “[...] nesse governo, menino será princesa e menino será príncipe”, ressaltando assim, os padrões de comportamentos que defende para meninas e meninos.

Essa classificação realizada pela ministra para meninas e meninos tem como base o sexo biológico que a criança possui. Os padrões voltados para cada sexo determinam a identidade que cada sujeito deve ter, ignorando a construção socialmente da identidade de gênero e sexual pelos sujeitos. Neste sentido, fica o questionamento de quem este ministério vai atender, quem são as mulheres? Qual modelo de família irá defender? A quem está garantido os direitos humanos?

5 CONCLUSÃO

A escola, assim como as demais instituições (igreja, estado, família), não é neutra e reproduz discursos advindos de uma base ideológica hegemônica, cujas ações e ideias vêm deste modelo capitalista, neoliberal e normativo que estamos inseridos, que neste ambiente tende a provocar e reproduzir preconceitos, desigualdades e discriminações direcionados aos mais variados grupos (mulheres, homossexuais, negros etc.) considerados inferiores ou anormais perante um modelo padrão pré-estabelecido (homem branco, heterossexual, de classe alta, dono dos meios de produção).

Esta instituição, desde a sua criação é constituída por uma série de interesses que são, geralmente, realizadas de uma classe sobre a outra buscando condicioná-los a servi-los, ou seja, pelas relações de poder, explicitamente visível na relação entre mulheres e homens. Assim, deve-se chamar atenção para hábitos e ações do

cotidiano e na escola que são tidas como naturais, através dos seus discursos e práticas, que reproduzem estas ideias. Assim, tais ações devem ser problematizadas e refletidos com urgência, desconfiando do que vem sendo naturalizado e tomado como verdade absoluta.

A falta de conhecimento sobre gênero e sexualidade acaba por evitar discussões que são indispensáveis no ambiente escolar e meio social. Cabe destacar a importância da pesquisa científica e de estudos sobre estas temáticas para desconstruir esses ideais, possibilitando estudos teóricos e práticos para o questionamento aos posicionamentos advindos de grupos conservadores que ditam o que cada sujeito deve ser e seguir, desconsiderando a subjetividade de cada um, além de considerar quem é detentor ou não de direitos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. R. de; BARROS, A. N. de. Gênero e Educação: delimitação de espaços e construção de estereótipos. **Contrapontos** – v. 9 n. 2, p. 90 - 103 - Itajaí, mai/ago 2009.

ARAÚJO, F. A. de. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicol. clin.** vol.17 no.2 Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010356652005000200004>. Acesso em: 28 set. 2018.

ARAÚJO, T. T. C; BEZERRA, B. D. G; FERREIRA, G. H. L. Educação sexista e suas influências na definição das brincadeiras infantis. **Revista Includere**. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/issue/view/185>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

CANCIANI, P. M. C; CANABARRO, I. dos S. **Sexismo institucionalizado no cotidiano**: e educação em direitos humanos como mecanismo de transformação. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:U3pCJDtng7gJ:https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/7365/6131+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 27 mar. 2019.

CARDOSO, O. da C. G. **Gênero e etnia**: o que os documentos revelam sobre educação e diversidade. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Goiânia, 2018. 138f.

CARVALHO, M. E. P. de; ANDRADE, F. C. B. de; JUNQUEIRA, R. D. **Gênero e diversidade sexual**: um glossário. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 2009.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 42, 2003, p.89-102.

FREITAS, E. C. de. PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

JOCA, A. M. **Diversidade sexual na escola**: um “problema” posto à mesa. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, CE: 2008.

PARA ALÉM DO *DEVIR*: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL

Alexandre Martins Joca

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, principalmente nas últimas décadas, a sociedade vem travando um embate sócio/político e cultural em torno dos direitos civis e sociais de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). A incipiente conquista de direitos civis dessa população coexiste, paradoxalmente, à resistência da homofobia em nosso cotidiano, de modo que ambas saíram do armário e se destacaram na cena pública brasileira nos últimos anos. Da convivialidade cotidiana aos espaços de reivindicação e elaboração das políticas públicas, das manifestações de rua aos embates nas casas legislativas, essa tem sido uma temática bastante presente e conflituosa em nossas vidas.

Apesar dos avanços obtidos no campo da sexualidade, precisamos reconhecer a permanência de tabus e preconceitos em torno da sexualidade humana, especialmente, aqueles relacionados à diversidade de orientação sexual, produzidos e reproduzidos cotidianamente nos diversos espaços de sociabilidade. A escola é apenas um desses espaços, e como parte desse todo, funciona de acordo com seus valores e condutas hegemônicas.

Este artigo faz uma análise do incipiente processo das políticas públicas educacionais acerca da educação sexual escolarizada, na perspectiva de enfrentamento da homofobia no espaço escolar e de reconhecimento e valorização da diversidade sexual. Nesse sentido, trago o cenário nacional do início do século XXI aos dias atuais, tomando como eixo central do debate a atuação do movimento lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais - LGBT e as respostas governamentais às demandas apresentadas à educação. Para isso, faço a partir da análise documental e dos discursos, uma breve apresentação de espaços e/ou documentos institucionais que, no âmbito do controle social e das políticas públicas, abordaram essa questão nos últimos dez anos. Finalizo tomando o caso do Projeto “Escola Sem Homofobia” como exemplo clássico do complexo conflito que envolve essa temática.

No âmbito das políticas públicas, a política educacional é o ponto nevrálgico das políticas anti-homofóbicas do Estado, ao constatar a incipiência de políticas públicas frente aos desafios apresentados, a ausência de marcos normativos e a tímida atuação do Governo Federal que tem fadado o direito à educação de LGBT's a um *devoir*, de modo que as políticas implementadas ainda parecem longe de reverberar no chão de nossas escolas.

2 DIVERSIDADE SEXUAL: DA VISIBILIDADE À IMINÊNCIA DE POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO

É tempo do nascimento de um novo humanismo, fundado nos valores universais da democracia, da tolerância e da solidariedade. O Brasil tem muito o que contribuir neste debate. Colocamos o respeito aos Direitos Humanos no centro de nossas preocupações. Ampliamos políticas públicas nesta direção e criamos instituições de Estado fortes e capazes de garantir que este país combaterá de maneira decidida e permanente todas as formas de discriminação de gênero, raça, orientação sexual e faixa etária. (INESC, 2007) (grifo meu).

Pela primeira vez na história do Brasil, o presidente da Nação mencionou em seu discurso de posse a expressão “orientação sexual” entre as demais causas de discriminações a serem enfrentadas pelo Governo Federal. O discurso do então presidente reeleito, Luís Inácio Lula da Silva, alimentava as expectativas de muitos dos que ansiavam por políticas públicas voltadas à garantia e efetivação de direitos da população LGBT. Tal fato é reflexo dos avanços na mobilização social em torno do reconhecimento institucional dos direitos sexuais enquanto direitos humanos. Nesse campo, a atuação do movimento LGBT foi e tem sido imperativa, pois ele tem se inserido nos espaços de mobilização sócio-política, fomentando a discussão em torno dos direitos humanos das pessoas LGBT, sensibilizando a sociedade civil e exercendo, junto ao Estado, o controle social das políticas públicas.

Em virtude da parceria com o movimento LGBT no enfrentamento à epidemia da AIDS, o Ministério da Saúde, dentre outras ações, realizou em 2003, com a participação do movimento LGBT, campanhas como “Homossexualidade na escola: toda discriminação deve ser reprovada” e “Travesti e Respeito: está na hora dos dois serem vistos juntos”¹. Foros Internacionais têm pautado essa temática desde a Conferência Mundial de *Beijing*, no Foro das Nações Unidas, em 1995. Apresentada pela Delegação da Suécia, a proposta de inserir a discriminação por orientação sexual em seus relatórios foi vetada pela oposição das delegações islâmicas. Daí em diante, a temática ressurgiu em demais espaços de diálogos internacionais, como a Conferência Regional das Américas, realizada em Santiago do Chile, no ano de 2000, e a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância² realizada em Durban/África do Sul, em 2001.

Seguindo as recomendações da Conferência de Durban, o governo brasileiro criou em 2001, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD, no qual o enfrentamento à discriminação por orientação sexual estava incluído entre seus objetivos.

1 “A partir da segunda metade da década de 1990, um número considerável de campanhas foi realizado pelo movimento GLBT e outras entidades da sociedade civil – ambas com o apoio do Programa Nacional de DST e Aids e de secretarias estaduais e municipais de saúde e educação de todo o País. Porém, mesmo procurando situar o discurso no terreno da cidadania, essas inúmeras e variadas iniciativas tendiam a continuar tendo a prevenção da Aids e de doenças sexualmente transmissíveis como seu foco principal.” (SECAD, 2007, p. 14).

2 “A Declaração de Santiago compromete todos os países do continente, com o texto que menciona a orientação sexual entre as bases de formas agravadas de discriminação racial e exorta os Estados a preveni-la e combatê-la. Durante a Conferência Mundial de Durban, o Brasil introduziu o tema de discriminação sobre orientação sexual em plenária, bem como um diagnóstico sobre a situação nacional e uma lista de propostas, ambos incluídos no relatório nacional. A proposta brasileira para a inclusão da orientação sexual entre as formas de discriminação que agravam o racismo foi apoiada por várias delegações, sobretudo, do continente europeu. Entretanto, não foi incorporada ao texto final da Declaração de Plano e Ação da Conferência de Durban” (Brasil Sem Homofobia, 2004, p. 12-13).

Representantes de organizações da sociedade civil, dos movimentos de gays, lésbicas e transgêneros integraram o CNCD e, em 2003, criou-se uma Comissão temática permanente para receber denúncias de violações de direitos humanos, com base na orientação sexual. Além disso, em novembro de 2003, o CNCD criou um Grupo de Trabalho destinado a elaborar o Programa Brasileiro de Combate à Violência e à Discriminação a Gays, Lésbicas, Travestis, Transgêneros e Bissexuais (GLTB) e de Promoção da Cidadania Homossexual (BRASIL, 2004, p. 13).

No II Plano Nacional dos Direitos Humanos – PNDH II, em 2002, entre as propostas de ações governamentais para a garantia do direito à liberdade e a garantia do direito à igualdade, o plano propõe quinze ações destinadas à garantia de direitos da população GLTB. Em 2003, na esfera internacional, especificamente, na Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, o Brasil apresentou a resolução “Orientação Sexual e Direitos Humanos”. “O documento comportava o reconhecimento da diversidade de orientação sexual como um direito humano e, se aprovado, seria a primeira resolução da ONU a mencionar orientação sexual e a condenar violação dos direitos nessa área. Em 2005, sem adesão suficiente, a proposição foi retirada, mas o assunto permanece na pauta”. (SECAD, 2007, p. 21).

Desde o ano de 2004, com o lançamento do Programa Brasil Sem Homofobia, Ministérios e Secretarias do Governo Federal têm financiado uma série de ações direcionadas ao enfrentamento da homofobia em áreas diversas das políticas governamentais. Em 2008, o Brasil entra na história como o 1º país onde o Estado, através de Decreto Presidencial, convoca a realização de uma Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. A conferência GLBT tem o objetivo de “discutir e propor de forma ordenada, e com participação popular as políticas que nortearão as ações do poder público”, de modo que estas atendam às demandas sociais dessa população, minimizando as desigualdades ocasionadas pela homofobia em nosso país. No campo da educação, o Ministério da Educação, desde 2005, passou a programar e executar políticas de afirmação da cidadania LGBT, em resposta às demandas e propostas deste programa.

Nesse contexto, como o movimento LGBT, como protagonista desses desafios, têm refletido sobre o papel da educação formal - da escola e do educador/a - na perspectiva de uma educação de reconhecimento da diversidade sexual?

3 O MOVIMENTO LGBT: QUAIS SUAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO?

O movimento LGBT tem se consolidado através da mobilização social em todo o país. Este Movimento Social tem se fortalecido a partir das práticas educativas comunitárias, respaldadas na educação entre pares. O fundamento dessa concepção educacional tem base em Freire (1996), especialmente, quanto se refere ao processo educativo, esboça uma pedagogia fundamentada na autonomia, exigindo, essencialmente, uma postura de escuta do educador, pois o processo ensino-aprendizagem se concretiza no diálogo. O autor menciona “os saberes necessários à prática educativa”, um leque de exigências para tal práxis, dentre outras, rigor metódico, pesquisa do cotidiano, criticidade, estética e ética, a aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, humildade, tolerância e luta em defesa de direitos (JOCA, 2008).

Desse modo, as propostas de políticas públicas, direcionadas ao enfrentamento da homofobia, com a participação do movimento LGBT, têm referendado o espaço escolar como oportuno para a formação social dos jovens. No entanto, somente nos últimos anos, esse movimento tem abordado sobre tais questões, uma vez que a educação formal tem estado fora da agenda de suas ações e discussões. Isso ocorreu, talvez, em virtude da emergência da intervenção comunitária em questões consideradas prioritárias, pelo caráter vital, por exemplo, o alto índice de infecção da população gay e outros HSH pelo HIV/Aids e dos altos índices de assassinatos de homossexuais em virtude de sua orientação sexual. Somente em 2003, em Manaus, no XI Encontro Brasileiro de GLTB, abriu-se uma discussão sobre educação e orientação sexual, em uma tribuna denominada “Educação *versus* Diversidade: o desafio”. “Os participantes da tribuna chegaram à conclusão de que seria necessário cobrar dos governos e das autoridades um comprometimento com as políticas educacionais de afirmação da visibilidade e cidadania homossexual” (BRASIL, 2005, p. 15).

No âmbito da ABGLT, como resultado de seu I Congresso, realizado em 2005, na comemoração de seus 10 anos de existência, um pequeno texto intitulado “Educação Pública de Qualidade, Laica e para a Diversidade Sexual”, com algumas reflexões da rede sobre o Movimento LGBT do Brasil e sua relação com o espaço escolar, a proposta dos PCN, o Estado Laico e o cotidiano das escolas brasileiras.

Na contemporaneidade, graças à força de nossa mobilização, ocupamos, de forma digna e visível, os espaços públicos. Porém, encontramos, no cotidiano vivido nas escolas públicas desse nosso imenso país, a nossa maior dificuldade. (...) a temática

homossexual, quando discutida nas escolas brasileiras, é realizada através da cientificidade do saber biológico, o que se ignora é que a ciência, com seu discurso e prática, é resultante de um dado momento histórico motivado pelo interesse de uma dada sociedade, portanto, reflexo da cultura e, sobretudo, das relações de poder. (...) Apesar da forma tímida e heterocêntrica, a abordagem temática da homossexualidade é garantida pelos PCN a partir da 5ª série. (ABGLT, 2006, p. 48 - 49).

Por fim, alerta:

A educação escolar, dada a sua importância na formação da sociedade brasileira, deve ocupar nossas agendas de luta nos anos que se sucedem. É preciso (...) garantir uma educação pública de qualidade, laica e para a diversidade sexual. (...) Urgente se faz a implementação das ações previstas no Programa Brasil Sem Homofobia para as áreas de educação, cultura e meio ambiente” (Idem, 2006, p. 49).

Salvo os encontros mencionados e a elaboração do Programa Brasil Sem Homofobia, a temática da educação formal parece passar despercebida na agenda do movimento LGBT até então. Daí, as discussões ainda apresentarem-se de maneira bastante superficial, geralmente, restritas ao campo da denúncia das manifestações homofóbicas sofridas por LGBT nos espaços escolares e à reivindicação do princípio constitucional de igualdade e liberdade para uma educação de fato democrática. O reconhecimento da necessidade de pôr em pauta a temática de uma política educacional para a diversidade sexual nos espaços de mobilização comunitária homossexual é salutar, mas é imprescindível acrescentar ao papel da sociedade civil, junto à reivindicação e à denúncia, uma dimensão propositiva, reflexiva, quanto às questões subjacentes às demandas vividas no cotidiano escolar acerca das orientações sexuais dos/das jovens em formação.

É preciso que o movimento LGBT sistematize suas demandas e propostas de modo que se posicione de maneira objetiva e segura sobre a política educacional de enfrentamento à homofobia nos espaços escolares. O que se entende por “educação para a diversidade”? Quais as demandas de LGBT no âmbito da sociabilidade nos espaços escolares? Quais as propostas concretas do movimento LGBT para o enfrentamento da homofobia nos espaços escolares? O que se espera dos/as profissionais de educação? Qual a intervenção pedagógica eficiente frente à homofobia nos espaços escolares?

Pesquisadore(a)s e estudioso(a)s têm apontado a necessidade da aproximação da comunidade escolar com o movimento LGBT, e vice-versa, no

sentido de possibilitar aos sujeitos envolvidos, com base na troca de experiências, a melhoria da qualidade de suas vidas no âmbito das relações sociais, na medida que possibilitará a promoção da paz, do entendimento da liberdade e do respeito à diversidade, já que “somente com a participação conjunta da escola com o movimento comunitário organizado da sociedade civil poder-se-á atender as demandas sociais em torno da diversidade sexual” (LOIOLA, 2004, p.178).

4 EXISTE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA A DIVERSIDADE SEXUAL?

Exceto a tímida e superficial inclusão da temática “homossexualidade” nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, em 1997, somente no início do século XXI, a temática acerca do reconhecimento das diversas orientações sexuais nas instituições públicas de educação, passou a ser incluída no campo das políticas educacionais brasileiras. Destacarei aqui três importantes instrumentos indicadores de inclusão de propostas de políticas educacionais voltadas ao enfrentamento da homofobia no campo da educação. Os dois primeiros, em âmbito nacional; o programa Brasil Sem Homofobia e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; e o terceiro, na esfera municipal, a Plataforma GLTB da Gestão Municipal de Fortaleza, elaborados e/ou incorporados por gestores através de diálogo e parceria com o movimento LGBT.

No programa “Brasil Sem Homofobia” as propostas de enfrentamento da homofobia nos espaços escolares estão contempladas nos tópicos seguintes:

Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual -

Elaborar diretrizes que orientam o Sistema de Ensino na implementação de ações que promovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual;

Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de educadores na área da sexualidade;

Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;

Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;

Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;

Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;

Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação GLTB;

Criar o Subcomitê sobre educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas. (BRASIL, 2004, p. 22-23).e

Política para a Juventude -

Apoiar a realização de estudos e pesquisas na área dos direitos e da situação socioeconômica dos adolescentes GLTB, em parceria com agências internacionais de cooperação e com a sociedade civil organizada; Apoiar a implementação de projetos de prevenção da discriminação e da homofobia nas escolas, em parceria com agências internacionais de cooperação e com a sociedade civil organizada; Capacitar profissionais de casa de apoio e de abrigo para jovens em assuntos ligados à orientação sexual e ao combate à discriminação e à violência contra homossexuais, em parceria com agências internacionais de cooperação e a sociedade civil organizada (Idem, 2004, p. 25) (grifo meu).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado em 2007, foi orientado pelo Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH e inclui, dentre outras contribuições da educação, “exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre os povos e nações[...]”. A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país (BRASIL, 2007, p. 18) (grifo meu).

Dentre as ações programadas para a educação básica³ e para as Instituições do Ensino Superior – IES⁴, está a proposta de inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica e das áreas de conhecimento das IES, incluindo a temática de gênero e orientação sexual. Em 2008, a Conferência Nacional de Educação Básica incluiu o tema “Educação e Diversidade Sexual”, no eixo temático “Inclusão e Diversidade na Educação Básica”, o qual apresenta, entre seus desafios, a incorporação de políticas que

Compreendam que o direito à diversidade e o respeito às diferenças devem ser eixos norteadores da ação e das práticas pedagógicas da educação pública; (...) Estejam abertas ao diálogo com os movimentos sociais e a comunidade, reconhecendo a sua trajetória

3 Dentre as ações programadas para a educação básica está a proposta de “fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas ao gênero, raça e etnia, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores da educação para lidar criticamente com esses temas” (PNDH, 2007, p. 24).

4 O PMDH designou como tarefa das Instituições de Ensino Superior – IES “a formação de cidadãos/ãs hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com diferenças étnico-raciais, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de concepção política, de nacionalidade, entre outras” (PNDH, 2007, p. 24) (grifos meus). Assim, o PNDH estabelece como uma ação a ser desenvolvida pelas IES “desenvolver estratégias de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros, e segmentos geracionais e étnico-raciais” (PNDH, 2007, p. 24) (grifos meus)

ria de luta pelo respeito à diferença, como atores políticos centrais na delimitação das ações; Politizem as diferenças e as coloquem no cerne das lutas pela afirmação de direitos (MEC, 2008, p. 15).

No entanto, ao mencionar as políticas indicadas pelo poder público, aborda de forma bastante genérica as questões direcionadas à diversidade sexual e ao enfrentamento da homofobia, citando apenas a “adoção de medidas político-pedagógicas que garantam o tratamento ético e espaço propício às questões de raça/etnia, gênero, juventude e de sexualidade na prática social da educação” (MEC, 2008, p. 16).

4.1 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

O Ministério da Educação, através da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, tem implementado nos últimos anos, ações afirmativas no sentido de pensar a educação numa perspectiva de diversidade. Assim, mais especificamente, desde 2005, implementa ações de políticas educacionais relativas a gênero e diversidade de orientação sexual. Para atender às demandas educacionais do programa Brasil Sem Homofobia e ao Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, tem incorporado em suas atribuições, a implementação de políticas públicas educacionais de enfrentamento do sexismo e da homofobia nos espaços escolares, de modo que ambas estejam integradas em uma mesma agenda. Desta maneira assume que

As políticas educacionais precisam levar em conta as discussões acerca da função social da escola na construção e masculinidades e feminilidades contrapostas ao modelo convencional, masculino, heteronormativo, branco e de classe média. Não podem ignorar os efeitos que o processo de construção de identidades e subjetividades masculinas, femininas, hetero, homo ou bissexuais produzem sobre a permanência, o rendimento escolar, a qualidade de interação de todos os atores da comunidade escolar e as suas trajetórias escolares e profissionais (SECAD/MEC, 2007, p. 35).

A SECADI/MEC tem utilizado como estratégia para a incorporação de políticas que promova a igualdade de gênero, de identidade de gênero e de orientação sexual, a articulação com diversos setores da sociedade envolvidos com a educação.⁵ No entanto, “é importante reconhecer que a maioria das iniciativas de educação para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual teve como protagonistas o movimento social” (SECAD/MEC, 2007, p. 38).

As medidas da SECADI/MEC para garantir a implementação dessa política educacional estão distribuídas em três eixos de ação: 1) Planejamento, gestão e avaliação; 2) Acesso e Permanência; 3) Formação de profissionais da educação (SECAD/MEC, 2007, p. 35 - 36). O primeiro eixo pretende garantir a transversalização das agendas de gênero e diversidade sexual, no sentido de incluir, numa perspectiva intersetorial, as “ações que articulem educação em direitos humanos, gênero, orientação sexual, raça e etnia”, por estas envolverem setores institucionais diversos, assim como incorporá-las, de forma transversal, às políticas das demais secretarias do MEC. Entende também como necessária a implementação e “criação de políticas específicas voltadas aos temas de gênero e diversidade de orientação sexual” (Idem, 2007, p. 36).

Segundo a SECADI/MEC, quanto ao acesso e permanência, “foram criadas ações destinadas a ampliar o ingresso e a permanência, com sucesso de mulheres e da população LGBT em todos os níveis e modalidades de ensino, atreladas à melhoria da qualidade de atendimento e valorização de profissionais de educação” (SECAD/MEC, 2007, p. 36). O último eixo, formação de profissionais de educação, tem por objetivo “a formação gestores/as, educadores/as e demais profissionais da educação em temáticas relativas a gênero e diversidade sexual”. A SECADI/MEC o considera uma estratégia para a efetivação das demais ações, por ir além da transmissão de conteúdos, mantendo o “debate sobre a centralidade dos princípios dos direitos humanos e do reconhecimento das diversidades como norteadores de uma política educacional inclusiva e de qualidade” (SECAD/MEC, 2007, p. 36). Dessa maneira, adota orientações e princípios norteadores das políticas educacionais de reconhecimento da diversidade sexual e da equidade de gênero, de modo que estas possam

Garantir o cumprimento dos tratados, acordos e convenções internacionais firmados e ratificados pelo Estado brasileiro relativos aos direitos humanos de mulheres e GLBT; garantir

5 Dentre eles, estão os sistemas de ensinos estaduais e municipais, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); os movimentos sociais e organizações da sociedade civil; meios acadêmicos; órgãos do setor público nas diversas áreas do governo – federal, estadual e municipal; e órgãos internacionais.

um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça, etnia e orientação sexual, e que valorize o trabalho historicamente realizado pelas mulheres, buscando formas de alterar as práticas educativas, a produção de reconhecimento, a cultura e comunicação discriminatórias; formar e implementar políticas afirmativas na educação, como instrumentos necessários ao pleno exercício de todos os direitos e liberdades fundamentais para mulheres e LGBT; garantir a participação e o controle social na formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas, disponibilizando dados e indicadores relacionados aos atos públicos e garantindo a transparência das ações; promover a articulação das políticas públicas de diversos setores – educação, cultura, saúde, entre outras – voltadas à promoção da educação para a igualdade de gênero e para o reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero (SECAD/MEC, 2007, p. 38 - 39).

Nesse sentido, a SECADI realiza, desde 2005, seleção de projetos de formação docente com o objetivo de realizar a formação de profissionais da educação das redes públicas de ensino, para promover a cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero e o enfrentamento ao sexismo e à homofobia. Na primeira edição, a SECADI recebeu noventa e quatro solicitações de apoio financeiro, sendo que entre estes, selecionou quinze para serem financiados⁶.

De acordo com a proposta da SECADI, a formação de educadores/as ocorreria num período de, no máximo doze meses. Assim, com o término dessa primeira experiência, a SECADI vem realizando, em parceria com IES, projetos de formação docente com a incorporação das questões gênero, de maneira mais incisiva, no sentido de integrar as agendas relativas a gênero e diversidade de orientação sexual. Acredito que as formações docentes citadas podem contribuir significativamente para a elaboração de diretrizes educacionais em vistas à implementação de uma educação sexual para o enfrentamento ao sexismo e à homofobia. Contudo, pouca ou quase nenhuma foi a articulação e o diálogo entre as instituições/organizações realizadoras. Isso porque não se constituiu mecanismos de interação e interlocução neste sentido.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010 “apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o que se constitui como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade” (BRASIL, 2010, p. 07). A organização da conferência está dividida em 06 eixos temáticos, sendo o *EIXO VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade*

6 A comissão de seleção dos projetos utilizou como critério de análise as seguintes categorias: metodologia, experiência da instituição/organização, qualificação da equipe, articulação institucional, multiplicação, abrangência temática, inter e multidisciplinaridade, carga horária, material didático e proposta de avaliação.

e Igualdade destinado a proposição de

Ações afirmativas que são políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção de desigualdades e injustiças históricas face a determinados grupos sociais (mulheres/homens, população LGBT - lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais - negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, ciganos). São políticas emergenciais, transitórias e passíveis de avaliação sistemática. Ao serem implementadas poderão ser extintas no futuro, desde que comprovada a superação da desigualdade original. Elas implicam uma mudança cultural, pedagógica e política. Na educação, dizem respeito ao direito a acesso e permanência na instituição escolar aos grupos dela excluídos, em todos os níveis e modalidades de educação. (BRASIL, 2010, p. 126).

Assim, quanto ao gênero e à Diversidade sexual, vinte e cinco propostas e demandas são sugeridas. No âmbito da política educacional, os documentos mencionados acima (Programas, Parâmetros Curriculares, Planos, e Conferências), apesar de importantes referências orientadoras, de caráter propositivo, para a implementação de políticas educacionais, não são marcos legais normativos como Leis, Tratados Internacionais, Estatutos, dentre outros. A carência de um marco legal para a educação sexual escolar talvez seja obstáculo central para o aprimoramento e das respostas às demandas apontadas pelos documentos acima.

Apesar da ausência de um marco normativo, visando atender à necessidade de efetivação e aprimoramento de ações educativas de afirmação da diversidade de orientação sexual nos espaços educacionais, nos últimos anos, mais especificamente de 2005 em diante, SECADI (agora SECADI) tem atuado em frentes diversas implementando ações como: apoio, desde 2005, a projetos de formação de profissionais da educação e elaboração de materiais didáticos e projetos de intervenção para gênero e diversidade sexual; realização do Curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE; realização do Projeto GDE na Rede de Educação para a Diversidade – REDE/UAB; realização do Curso de Gestão em Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR) - Rede para a Diversidade/UAB; projeto “Escola sem Homofobia” em parceria com a Pathfinder do Brasil, Ecos e Reprolatina, com o apoio da ABGLT; publicações, pesquisas e estudos⁷; acompanhamento de Planos interministeriais (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2006); II Plano Nacional de Políticas para as

7 Posso citar: o Caderno Secad 4 / Olhares Feministas / Gênero e Diversidade na Escola / Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre Homofobia nas Escolas / Guia Escolar: Métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes / Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980 -2009 (Edilberto Sastre) / Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar (FIPE/INEP/SECAD – 2009) / Séries “Educação para a Igualdade de Gênero” e “Educação e Diversidade Sexual” – Programa Salto para o Futuro/ TV Escola.

Mulheres – 2008; Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT/PNLGBT – 2009; representações em grupos de trabalho ministeriais e interministeriais, tanto de caráter permanente quanto em representações correlacionadas a Pactos e Agendas estratégicas de Governo; transversalizando a temática às demais temáticas da CGDH (Programa de Educação em Direitos Humanos; Curso de Educação em Direitos Humanos à Distância; Programa Ética e Cidadania; Escola que Protege; Projeto “Subsídios para a Elaboração de Diretrizes para Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Graduação em Pedagogia, Filosofia e Sociologia” - 2009/2010; Conferência Nacional de Educação – CONAE).

Diante das diversas dimensões que envolvem a educação formal, trataremos no tópico seguinte dos processos de seleção de concepções, diretrizes e princípios metodológicos que orientam e que possam orientar os editais do Ministério da Educação considerando as questões de gênero, de identidade de gênero e orientação sexual. Questão central deste relatório que, como vimos acima, é pertinente para o avanço de uma política educacional sem sexismo e homofobia.

5 DE “ESCOLA SEM HOMOFOBIA” A “KIT GAY”: POR UMA POLÍTICA ALÉM DO DEVIR

O que a possibilidade de uma política pública educacional de enfrentamento a homofobia em escolas brasileiras nos ensina sobre democracia, ética e cidadania? Essa é uma questão que permeia o campo da política educacional brasileira acerca de aproximadamente 10 anos. Queremos tratar aqui neste tópico de um fato simbólico, conhecido em todo o país como “*Kit Gay*”, por entendermos que ele nos remete, não a uma resposta concreta do questionamento, mas a fatos socioculturais que abrem a possibilidade de elencar pontos nefrálgicos dessa temática ainda incipiente na arena das políticas públicas educacionais no Brasil.

O Sociólogo Machado Pais, ao discutir as representações sociais sobre a sexualidade no cenário urbano observa a supremacia sensorial da imagem, do “*dar nas vistas*”, afirmando que muitos dos nossos comportamentos quotidianos encontram-se subordinados ao poder da vista. “Há um claro propósito em “dar nas vistas”, afirma ele. “A visão é o sentido de reciprocidade mais imediata. É através da imagem que se geram os mecanismos mais inconscientes de identificação” (PAIS, 2010). Fala ainda o autor que os movimentos da cidade e seus mecanismos visuais de comunicação estão repletos por “retóricas que libertam imaginários, reproduzem estereótipos, reafirmam códigos de conduta”, inclusive aqueles relacionados à sexualidade, às questões de gênero.

Mas o que isso tem a ver com a possibilidade de uma educação (de fato) anti-

homofobia? A produção do material didático pelo MEC, intitulado “Escola Sem Homofobia” tomou no ano de 2011 proporções nacionais, causando pânico numa parcela da sociedade brasileira, frente a possibilidade de um material didático a ser distribuído entre educadores e educadoras de escolas públicas brasileiras abordando a questão da homofobia. Respaldo na premissa de uma educação (de fato) para todos e todas, o fato pode apontar desafios e obstáculos que a democracia brasileira ainda enfrenta para a superação de antigos dispositivos de desigualdades e injustiças sociais.

Começo lembrando que o material didático e pedagógico, utilizar-se-ia de recursos áudiovisuais e textuais para a abordagem da diversidade sexual na educação, ou melhor, nas escolas brasileiras. Isso traz algumas implicações diferenciadas para a política de educação sobre gênero e orientação sexual vem se desenvolvendo nos últimos anos no Brasil. Fica perceptível que a política educacional, da qual ilustram os desdobramentos já citados, paira sobre um campo não tão visível aos olhos (especialmente, aos olhos dos que estão cotidianamente nas escolas), por quase limitar-se às reflexões e debates entre especialistas, estudiosos acadêmicos, ativistas LGBT e gestores de políticas educacionais e à elaboração de diretrizes e propostas (muitas vezes esquecidas e/ou ignoradas pelo Estado).

Mas e as formações de educadore(a)s? Penso que, mesmo proporcionando uma substancial possibilidade de efetivação de ações educativas de enfrentamento à homofobia na escola - o que já é um importante avanço - dificilmente institucionaliza tal prática; não a torna formal; limitando-se a atitudes individuais e/ou isoladas de alguns(mas) professore(a)s. Imagino o que diferencial do “Escola Sem Homofobia”, esteja exatamente no que Pais clama de *“dar nas vistas”* (PAIS, 2010). No poder sensorial da visão que ele promoveria. Isso porque o conhecido popularmente como “Kit Gay” concretizaria, tornaria palpável e visível aos olhos, uma política educacional de enfrentamento à homofobia e afirmação da diversidade de orientação sexual nas escolas. Outro diferencial significativo seria sua inserção no espaço escolar. A aproximação com os sujeitos que de fato importam a todo esse debate - o(a)s jovens estudantes de escola públicas do país - e a possibilidade de efetivação de um outro olhar para além do heteronormativo.

6 CONCLUSÃO

No âmbito da incipiente política educacional anti-homofobia brasileira, sem desconsiderar as ações já implementadas e/ou em implementação, quero ressaltar nessas breves considerações o mérito maior do Programa “Escola Sem Homofobia”, por considerá-lo, o que seria, o início de uma nova etapa: a concretização da

intencionalidade do Estado brasileiro em implementar uma política pública que, até então, praticamente, restringe-se a propostas: *a um devir* imaginário e utópico. Uma política informal que pouco se aproxima, e não se concretiza de fato, do (e no) cotidiano escolar da maioria das escolas brasileiras.

No estado de *devir* permite-se discutir, propor, definir diretrizes, pensar estratégias, contanto que essas não se concretizem, que não cheguem no chão da escola. Não quero aqui desconsiderar a importância dessa etapa da prática e da política pública - do planejamento -, mas ressaltar a necessidade de ultrapassá-la, de modo que tais políticas se constituam para além de um *devir*.

No entanto, ao contrário da política educacional, a educação, mesmo a escolar, não se restringe aos formalismos que o Estado está habituado a instituir. Contrário ao que muitos imaginam, é impossível, à comunidade escolar, ignorar as sexualidades. Não há como pedir que professore(a)s e estudantes a deixem no portão da escola. O que se torna emergente, é repensá-la, trazê-la para a além da informalidade, para formalização das práticas pedagógicas da escola. O “*kit*”, nesse sentido, poderia ser considerado um instrumento indicador da constituição de uma política de educação sexual escolar intencional que, de fato, reconheça a diversidade de orientação sexual e, conseqüentemente, de enfrentamento à homofobia, questões que considero inseparáveis.

REFERÊNCIAS

ABGLT. **Avaliação da Gestão 2003 - 2006**. Maceió: Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Violência e a Discriminação. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação CONAE**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **O Remédio via Justiça: Um estudo sobre o acesso a novos medicamentos e exames em HIV/aids no Brasil por meio de ações judiciais/**

Ministério da Saúde, Programa Nacional de DST e Aids. Série Manuais nº 65. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos.** Brasília, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos:** Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

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

INESC. **Site.** Disponível em: < <http://www.inesc.org.br/equipe/jairb/noticias-do-inesc/discurso-de-posse-de-lula/>>. Acesso em: 21, janeiro. 2007.

JOCA, Alexandre Martins. **Diversidade Sexual na Escola: Um “problema” posto a mesa.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal do Ceará, 2008.

LOIOLA, Luís Palhano. **Diversidade Sexual: perspectivas educacionais.** Fortaleza: Edições UFC, 2006.

MEC. Ministério da Educação. *Site.* Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf>. Acesso em: maio. 2008.

PAIS, José Machado. **Lufa-lufa Quotidiana. Ensaios sobre Cidade, Cultura e Vida Urbana.** Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2010.

DA TEORIA À AÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCANDO COM AUTISMO

João Paulo da Silva Barbosa

Ane Cristine Hermínio Cunha

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014), como um distúrbio do neurodesenvolvimento humano que compromete principalmente as áreas sociocomunicativas de interação social, comunicação verbal e não verbal e comportamento restrito e repetitivo. O Manual também ressalta que esta condição apresenta diferenciação das características e comportamentos entre as pessoas com TEA. “Assim, cada pessoa com autismo pode manifestar os sinais deste transtorno de uma forma semelhante, mas não igual, pois cada criança (com ou sem autismo) sempre é única em sua singularidade.” (SCHMIDT; RAMOS; BITTENCOURT, 2019, p. 89).

Percebe-se, através da literatura, que discussões sobre elementos que envolvem o TEA se tornaram emergente na contemporaneidade. Dentre os fatores que despertam inquietações nos pesquisadores da área, destaca-se o aumento expressivo de pessoas diagnosticadas com TEA nas últimas décadas, pois de acordo com estudo realizado por Schmidt (2017, p. 226), “[...] a cada mil nascidos, 147 crianças apresentam autismo, ou seja, uma pessoa com autismo a cada 68”. Este aumento refletiu de modo direto no quantitativo de alunos com autismo matriculados na rede regular de ensino. Dados do censo escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), apontam que o número de alunos com TEA cresceu expressivamente. Assim, em 2017, 77.102 estavam matriculadas em escolas regulares. E esse índice subiu para 105.842 estudantes em 2018.

Observa-se que a presença desses discentes na sala de aula regular torna-se motivo de preocupação e tensão entre os professores, quando passam a pensar na forma em lidar com a presença desse aluno na sala de aula, considerando suas necessidades educacionais e o preparo dos docentes, no sentido de desenvolver uma mediação pedagógica capaz de contribuir com o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com TEA. Os professores, em muitos casos, encontram-se despreparados para desenvolver um trabalho de qualidade com alunos autistas, ressaltando a necessidade de uma formação continuada, difundindo práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento das habilidades desses estudantes e que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem. (SCHMIDT, 2017; LEMOS, 2016).

A presença do aluno com autismo na sala de aula regular e, conseqüentemente, o desenvolvimento no processo de escolarização, são direitos intangíveis assegurados, principalmente, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) e fomentado pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (LEI nº 12764/2012) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LEI 13.146/2015).

Face ao exposto, questiona-se: como é planejada e desenvolvida, pelas professoras da Educação Básica, a mediação pedagógica para estudantes com autismo considerando suas necessidades educacionais? Com isso, objetiva-se analisar como as professoras da Educação Básica constroem práticas pedagógicas para alunos com autismo, a partir das representações sociais que possuem sobre esses educandos. A presente pesquisa constitui-se enquanto parte dos resultados obtidos no trabalho de conclusão de curso (TCC), desenvolvido pelos autores e apresentado ao curso de licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/CFP.

Por representações sociais compreende-se os conhecimentos, ideias e conceitos socialmente elaborados no convívio social das pessoas e partilhados no curso das comunicações, com um objetivo prático, contribuindo para a construção de uma determinada realidade, possibilitando uma explicação e compreensão de um contexto, fenômeno ou objeto social que apresenta elementos comuns entre uma população (MOSCOVICI, 1981; JODELET, 2001).

Neste sentido, os saberes são construídos por sujeitos pensantes, transpassando o pensamento individual, ou seja, sujeitos que pensam, mas que não pensam sozinhos, pois existem elementos comuns na manifestação de um grupo que pensa da mesma forma sobre um determinado assunto.

Estudar o autismo a partir da Teoria das Representações Sociais, possibilita um direcionamento a questionamentos sobre meios de fomentação para a inclusão desses sujeitos na sala de aula regular, refletindo sobre subsídios necessários para a elaboração de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos educandos com autismo. Assim, relacionar a teoria das representações sociais às pesquisas na área da educação é fornecer elementos para compreender algumas práticas que se fazem presentes nas instituições educacionais, buscando entender como os conceitos, ideias e mitos, construídos na realidade da comunidade escolar ou em outros contextos sociais sobre a pessoa com autismo, podem influenciar no planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas. Práticas essas que podem incluir ou proporcionar a exclusão dos discentes no processo de ensino-aprendizagem.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com o objetivo do estudo, optou-se pela pesquisa descritiva e qualitativa, pois essa abordagem auxilia no processo de descrição da população investigada sem interferir nos fatos (PRODANOV; FREITAS, 2013). Quanto à fonte de informações, escolheu-se a pesquisa de campo por possibilitar um contato direto com o fenômeno estudado para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo (GIL, 2002).

Com relação aos instrumentos de coleta dos dados, utilizou-se a observação sistemática e entrevista semiestruturada. No Ensino Fundamental I (1ª ano), foram observadas oito aulas. Já no Fundamental II (6ª ano), quatro aulas em três disciplinas (Ciências, Geografia e Matemática). Após o período de observação, foi realizada a entrevista semiestruturada, norteadas por roteiros, participando deste estudo quatro professoras (uma do Fundamental I e três do Fundamental II). Fo-

ram atribuídos nomes fictícios para cada docente, permanecendo apenas o tempo de serviço.

O procedimento de análise dos dados se deu a partir da análise de conteúdos de Bardin (1977), utilizando-se a técnica categorial. Com a coleta dos dados, foram elaboradas cinco categorias de análise, porém o presente estudo apresenta a análise da categoria: Elaboração de práticas pedagógicas. Por fim, adotou-se, para corroborar com a análise dos dados, a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1981).

3 A ELABORAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Discutir sobre as práticas pedagógicas que envolvem o processo de escolarização dos educandos com autismo na sala de aula regular, direciona a sociedade a pensar sobre o processo de inclusão desses alunos, bem como sobre complexidade que se faz presente no ato de incluir. Observa-se que “[...] no Brasil, por diferentes motivos, as iniciativas governamentais propriamente direcionadas ao acolhimento das pessoas com diagnóstico de autismo desenvolveram-se de maneira tardia” (OLIVEIRA *et al.*, 2017, p 708). Porém, é inegável que a elaboração das políticas de inclusão vem contribuindo para a inserção de pessoas com TEA em sala regular, não descartando a necessidade de uma avaliação dessas políticas para o desenvolvimento cognitivo e social do educando com TEA.

Com a evolução dos estudos direcionados à Educação Inclusiva, percebe-se que as políticas de inclusão vêm contribuindo para a ruptura de um paradigma educacional sustentado em um caráter assistencialista, restringindo-se ao cuidado para com os educandos com características atípicas. Por muitos anos, esses sujeitos eram vistos sob aspectos clínicos, sendo compreendidos como pessoas que necessitavam de caridade ou assistencialismo, desconsiderando como sujeitos sociais que, inclusive, têm direito à educação (MAZZOTA, 1996). Entre as Leis que tornam a matrícula desses alunos um direito inalienável, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), ao modo que esta tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil

até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Por conseguinte, direcionada especificamente à população com autismo, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista (Lei nº 12.764/2012), afirma que a recusa do gestor escolar ou autoridade competente em matricular o discente com TEA, ou alunos com qualquer tipo de deficiência, receberá punição com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos. É direito do aluno autista estar incluso na sala de aula comum, assistido por um docente de ensino regular e, em casos de necessidade comprovada, ter assistência de um acompanhante especializado (BRASIL, 2012). Segundo a Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que em seu art. 27º destaca que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida”. A adaptação do sistema educacional não deve ser pensada apenas sob a parte física e estrutural da instituição, mas para além disso, nas práticas pedagógicas, nos projetos de formação continuada e nas reformulações curriculares, que são alicerces para a efetivação da prática de inclusão. Para Glat e Nogueira (2003, p. 137):

A inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades.

A revisão das concepções e paradigmas educacionais que envolvem o processo de escolarização da pessoa com autismo, direciona a comunidade escolar analisar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas com este público, como também as ideias, concepções, conceitos e mitos que movem a ação docente desenvolvida com as pessoas autistas, pois a prática pedagógica do professor está impregnada pelos mitos e concepções (GLAT; NOGUEIRA, 2003). Torna-se relevante compreender

que o estudante com autismo necessitará de estratégias pedagógicas de acordo com suas necessidades educacionais, ou seja, a ação pedagógica necessita ser planejada, elaborada e executada tendo em vista a intensidade do transtorno no aluno. Assim, faz-se imprescindível conhecer para agir, pois as concepções que os docentes possuem sobre o desenvolvimento deste processo em pessoas com TEA direcionará a ação pedagógica que influenciará na progressão escolar.

Desse modo, não basta que o professor domine os conteúdos, é relevante que antes compreenda a complexidade do ato de ensinar, e que o aprender está diretamente relacionado com as formas de ensino. É importante que esta complexidade não se torne um elemento decisivo neste processo, levando o docente ao desestímulo, mas que sirva como estímulo para direcionar o aluno ao ápice do processo de ensino-aprendizagem. Para Libâneo (2009, p. 11):

O ensino tem por função ajudar o aluno a desenvolver seu próprio processo de conhecimento. O que importa é a relação cognitiva que o aluno estabelece com a matéria, de modo que as formas de ensinar dependem das formas de aprender. Esta idéia reforça o entendimento de que não basta ao professor dominar o conteúdo, é preciso levar em conta as implicações gnosiológicas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas, do ato de ensinar.

Com o objetivo de analisar como as docentes constroem as práticas pedagógicas para discentes autistas, surgiu a seguinte indagação: em relação as práticas pedagógicas, como são elaboradas, planejadas e realizadas em sala de aula, considerando a presença do aluno com autismo? As professoras relatam que são planejadas no encontro geral (Planejamento) da instituição de ensino, e após esse planejamento é realizada uma adequação de modo individual, considerando as necessidades dos seus alunos. Porém, muitas vezes não obtêm êxito. Assim, relata a professora Lúcia (21 anos de serviço):

PROFESSORA LÚCIA: *Dentro do meu planejamento eu vou vendo as atividades que eu vou passar para os meus alunos ditos normais, né. E aí eu vejo como adequar aquela atividade ao aluno que tem dificuldade, né. Muitas vezes eu não consigo [...]tem dia que eu não consigo desenvolver uma atividade legal com ele, mesmo planejando, mesmo organizando um dia anterior em casa pensando bem direitinho [...], eu não tenho tempo, não dá tempo pra eu me dedicar a isso, não dá de jeito nenhum. Aí eu vou tentando, eu vou improvisando eu vou dando meus gritos com os outros enquanto eu dou assistência a ele porque é a única forma que eu encontro.*

Pode-se perceber a angústia da docente ao relatar que nem sempre obtém êxito com o planejamento e que, muitas vezes, termina o turno escolar e não se tem realizado uma atividade pedagógica com o aluno autista, o que também foi percebido no período de observação. As professoras demonstram um nível de conhecimento que não contempla a complexidade do TEA. Estes conhecimentos foram construídos a partir da prática em sala de aula, observando o comportamento e características dos alunos, sendo fomentado por algumas leituras. Constata-se isto nas seguintes falas:

PROFESSORA LÚCIA: *Para mim... eu não tenho nenhuma resposta em âmbito científico. O conhecimento que eu tenho (eu já tenho algumas leituras), mas pelo que eu observo nos alunos [...]* (LÚCIA, 21 anos de serviço).

PROFESSORA MARIA: *[...] tecnicamente eu conheço, assim, do autismo pelas características, né!? Aqueles movimentos [...]* (MARIA, 13 anos de serviço).

Bosa (2001, p. 37) defende a ideia de que “compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento, é percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância”. Não compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com TEA, acaba fragmentando e fragilizando o desenvolvimento dos alunos. Por outro lado, quando o processo de inclusão e o transtorno são bem compreendidos e enfrentados pelos docentes, há grandes chances de provocar avanços significativos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos discentes (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2004 *apud* LEMOS, 2016).

Foi observado também que as professoras não realizam atividades diferenciadas para os alunos com TEA. Além disto, justificam esta prática através da própria recusa do aluno, do tempo das aulas e da superlotação da sala. Pode-se observar nas seguintes falas:

PROFESSORA MARTA: *É usada a mesma metodologia, aqui é. Porque eles não querem outra atividade, já trouxe outras atividades que já trouxe na pasta, mas eles não querem acompanhar.* (Marta, 20 anos de serviço)

PROFESSORA MARIA: *Como a gente tem uma professora de AEE presente [...] eu não vou tão longe, é uma sala muito numerosa e ela faz essa outra parte e aí eu fico só acompanhando, conversando um pouquinho mais com ele só (MARIA, 13 anos de serviço).*

Compreende-se que as docentes entendem a necessidade de planejar práticas pedagógicas diferenciadas para adequar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades dos educandos, mas isso não se efetiva na prática. Estes resultados vão de encontro a estudos realizados por Moreira (2011), pois segundo ele, os professores entendem a relevância dos instrumentos legais e da necessidade de elaboração de práticas pedagógicas diversificadas para discentes que se encontram no espectro, porém concebem o planejamento mediante as particularidades dos alunos autista como algo complexo, na tentativa de corresponder as demandas apresentadas por estes discentes.

No que se refere à elaboração das práticas pedagógicas produzidas pelas professoras frente às necessidades dos alunos com TEA, percebeu-se durante o período de observação, que não há atividades diferenciadas, é utilizada a mesma metodologia para todos os alunos, os mesmos recursos didáticos e a mesma forma de explicação do conteúdo. Além da observação, todas as docentes relatam o uso da mesma metodologia, elencando justificativas para esta ação. Foi observado também na turma do 6^a Ano, que quando se organizava a sala em duplas, os dois alunos com TEA faziam parte da mesma dupla, não havendo uma relação com os demais alunos. Assim, constatou-se que os alunos com TEA são direcionados a acompanhar as metodologias propostas para toda a turma, ou seja, são induzidos a se adaptarem aos métodos de ensino executado pelas docentes.

As representações sociais que as professoras possuem acerca destes alunos, direcionam as práticas pedagógicas desde a elaboração até a efetivação. O nível de informações sobre o autismo não limita apenas a construção de um processo que seja realmente efetivo, mas também limita a capacidade de aprendizagem dos sujeitos. Neste contexto, evidenciou-se duas das funções das representações sociais defendidas por Abric (2000): a primeira, que se refere à orientação, ou seja, à influência das representações sociais no direcionamento do comportamento sobre o objeto social; a segunda remete-se à função justificadora, e “possibilita, posteriormente, explicar e justificar as condutas e tomadas de decisão dos atores” (p. 28). Questionadas sobre a capacidade de aprendizagem das pessoas com TEA, as docentes afirmam que os alunos podem aprender. Porém, três das quatro docentes demonstram insegurança ao afirmarem. Dizem que os alunos aprendem, mas em seguida, contradizem-se: “alguns são capazes de aprender, enquanto outros não.” Uma outra professora assegura a capacidade de aprendizagem destes alunos a partir de referências que possui. Sua representação parte de outros sujeitos que foram capazes de se desenvolverem recebendo destaques na mídia, o que pode ser evidenciado nas seguintes falas:

PROFESSORA LUANA: *Podem. Porque tem um cientista, que eu esqueci o nome, que ele era autista, um dos que foram muito renomados. É que eu esqueci o nome dele, que ele era autista e ele conseguiu ganhar prêmios e tudo. Eles são inteligentes. Agora, tem que ter um acompanhamento específico para que eu incentive e ajude, porque eles são normais (LUANA, 1 ano de serviço).*

PROFESSORA LÚCIA: *Eu acho que os alunos que têm autismo, que tem o grau mais... eu acho um pouco mais difícil. Não vou dizer que não têm capacidade, mas que é mais difícil do que Ramon, sim (LÚCIA, 21 anos de serviço).*

PROFESSORA MARIA: *Tem. É aquela coisa: é relativo. Você tem um que aprende rápido e outros não. Mas que tem, tem. E tem aluno que é meio estagnado. Depende da deficiência (MARIA, 13 anos de serviço).*

Nesse sentido, as professoras compreendem que os déficits na aprendizagem gerados pelo transtorno podem ocasionar variações de acordo com o nível de cada criança, porém, as professoras prestam relatos apenas mediante a comparação dos seus alunos. Elas entendem que podem aprender e que a velocidade do desenvolvimento será relativa à intensidade dos déficits, mas não direcionam a compreensão fora da sala de aula. Kupfer (2001, p. 67) afirma que pessoas com autismo “exibem qualidades intactas, ilhas de inteligência, ou seja, são capazes de aprender em maior ou menor grau, dependendo da sua posição singular”.

Por isso, é importante que o docente desenvolva métodos de ensino capazes de potencializar o processo de ensino-aprendizagem de seu aluno e, sobretudo, acredite nas habilidades e capacidades deste discente. As representações sociais construídas podem influenciar na prática docente, negando ou possibilitando um processo educacional favorável ao aluno, ou seja, o modo como as professoras representam os alunos com autismo, os conhecimentos que possuem sobre o TEA podem direcionar o desenvolvimento da ação pedagógica. As expectativas que são criadas para estes alunos são fortemente influenciadas pelas representações que se tem, ocasionando no enriquecimento ou empobrecimento do processo educacional.

4 CONCLUSÃO

A elaboração das políticas de inclusão é um elemento determinante no processo de escolarização das pessoas com autismo. Porém, pode-se evidenciar, mediante os dados analisados, que estas não são suficientes para garantir o desenvolvimento cognitivo e social destes estudantes. Sem dúvidas, o professor é um dos principais agentes mediadores do processo de escolarização (mas não o único), de modo que cabe a ele, elaborar e executar uma mediação pedagógica que contemple as necessidades educacionais da pessoa com autismo. Para que isto se torne possível, é importante que as políticas governamentais sejam executadas de forma efetiva, de acordo com os moldes da Educação Inclusiva, garantindo recursos didático-pedagógicos, monitores capacitados, ambientes e currículos inclusivos e Atendimento Educacional Especializado.

No que se refere à prática docente, pode-se constatar que as representações que os professores possuem sobre o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com TEA influenciam na construção de práticas pedagógicas, na relação professor-aluno, na estruturação de um processo de ensino-aprendizagem que atenda às necessidades específicas dos alunos com TEA.

Nesse estudo, foi observado que as professoras não conseguem adaptar de modo efetivo o processo de ensino-aprendizagem às demandas educacionais apresentadas por estes estudantes. Isto ocorre devido a compreensão que possuem sobre o sujeito com autismo e o seu modo de aprender que é singular. As docentes compreendem a necessidade de realizar um planejamento e práticas pedagógicas diferenciadas, mas não conseguem desenvolver na prática. Além disso, outros elementos como superlotação, tempo, indisciplina dos alunos, etc, também dificultam a realização dessas práticas diferenciadas.

Portanto, é importante discutir sobre o processo de formação inicial e continuada dos professores para que tenham propriedade para criar possibilidades de aprendizagens aos educandos com autismo, pois quando o processo de inclusão e escolarização da pessoa com autismo é bem compreendido pelo docente, o professor poderá realizar avanços significativos no desenvolvimento do aluno.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOSA, Cleonice Alves. As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 14, n. 2, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 03 jan. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.146 de julho de 2015**. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 jan. 2020.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.
- DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GLAT, Rosana. NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: *Revista Comunicações, São Paulo, n.1, v. 10, 2003*. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647/1055>. Acesso em: 08 jan. 2020.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2018). *Censo Escolar*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 08 jan. 2020.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 2.ed. São Paulo: Escuta, 2001.
- LEMOS, Claudia Elci Bervig. **Representação social dos professores de aluno com autismo sobre os processos de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, p. 111. 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação**. São Paulo: USP, 2009.

MOREIRA, Raquel da Conceição Pereira. **Representações dos docentes do 1º ciclo do ensino básico face a crianças com síndrome de asperger**. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2011.

MOSCOVICI, Serge. On social representations. In: FORGAS, Joseph *Paul*. (Org). **Social cognition perspectives on everyday understanding**. New York: Academic Press, p.181-209, 1981.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro et al. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. **Physis revista de saúde coletiva**, Rio de Janeiro, n. 27, v. 3, p. 707-726, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, [s.l.], v. 22, n. 2, p.221-230, 2 jul. 2017. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i2.34651> Acesso em: 03 jan. 2020.

SCHMIDT, Carlo; RAMOS, Fabiane dos Santos; BITTENCOURT, Daniele Denardin de. Intervenção mediada por pares como prática pedagógica para alunos com autismo. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (orgs.). **Práticas educacionais inclusivas na educação básica**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, p. 87-104, 2019.

PERCEPÇÃO DA AUTO- IMAGEM E CAPACIDADES POR ADOLESCENTES ESCOLARES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS CUIDATIVO- EDUCACIONAIS

Francisca Patricia da Silva Lopes

Paulo Ricardo Cordeiro de Sousa

Silvia Carla Conceição Massagli

1 INTRODUÇÃO

O Autoconceito tem sido estudado nos diversos campos da Psicologia, devido ao importante papel que assume no desenvolvimento humano. O Autoconceito refere-se a uma construção multidimensional a respeito de tudo o que uma pessoa julga como pertencente a ela, de características pessoais e sociais, atitudes, sentimentos, habilidades e aceitabilidade social, e o conceito que, devido a isso, constrói de si próprio. Envolve as concepções do indivíduo sobre o que ele acredita que é, o que acredita que os outros pensam de si, do que acredita ser capaz de executar e de como gostaria de ser (ALMEIDA, 2017; ARAUJO, 2002; SILVA *et al.*, 2016; SUEHIRO, 2006).

A definição de Autoconceito, apesar de ampla, diz respeito à multidimensionalidade, uma vez que é formado por um conjunto de dimensões cognitivas: Descritiva (conhecido como autoimagem), avaliativa (conhecido como autoestima) e de congruência (conhecida como a divergência entre a auto-avaliação e a avaliação externa). A autoimagem é a avaliação que é feita de si próprio, geralmente, pela escolha de características de sentido oposto (alto ou baixo, bonito ou feio, extrovertido ou tímido, etc.). A autoestima é o sentimento que resulta dessa avaliação/autoimagem (ARAUJO, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; OLIVEIRA, 2015).

O autoconceito, bem como suas dimensões - a autoimagem e autoestima, são aprendidos ao longo da vida através das relações intra e interpessoais. Através dos relacionamentos, os indivíduos desenvolvem suas percepções, constroem suas crenças a respeito de si mesmos, de suas capacidades, sentimentos, habilidades e adquirem a capacidade de valorizar seus potenciais. As experiências do mundo vão, aos poucos, se fundindo a imagem do eu, influenciando no desenvolvimento de habilidades sociais, inteligência emocional e fortalecendo o autoconceito. Assim, o indivíduo se auto caracteriza, repercutindo diretamente nas suas ações, gerando emoções e sentimentos positivos ou negativos, que formam um ciclo que se altera de acordo com o amadurecimento cognitivo e com as experiências dos ganhos e perdas do dia a dia (HARTER, 1978; NOBRE, 2015).

Neste contexto, o autoconceito pode ser classificado em 5 domínios básicos, segundo Harter (1978), que são eles: Autoconceito acadêmico – Percepção de si próprio enquanto estudante; Autoconceito social - Percepção de si próprio em relação as suas relações e aceitação social; Autoconceito pessoal - Percepção de si próprio acerca da aceitação de si mesmo e a confiança em suas capacidades; Autoconceito familiar - Percepção de si próprio como membro da família; Autoconceito global - Percepção de si próprio quanto a avaliação geral de si mesmo, com base na análise de todas as áreas.

Nesse sentido, a adolescência é uma fase marcada por diversas alterações biopsicossociais ocasionadas por fatores psicobiológicos, socioculturais ou socioeconômicos. Diversas alterações fisiológicas contribuem para modificar os jovens na puberdade, como a maturação das estruturas sexuais e hormonais. Além disso, é nessa fase que os jovens começam a ser mais cobrados não só pela família, tornando essa fase um momento de incertezas e inseguranças. Os trajetos de vitórias ou fracassos desses jovens são, além de tudo, um reflexo dos processos sociais vivenciados por esses indivíduos (BRASIL, 2018).

A forma como cada indivíduo desenvolve e expressa o seu autoconceito é exclusiva, uma vez que é influenciado pela idade, experiências e percepções que

são únicos de cada indivíduo. Na infância o autoconceito evolui do reconhecimento de sua existência (através do reconhecimento dos limites do seu corpo) ao reconhecimento de aspectos singulares de características físicas, psicológicas, aptidões e convicções. Na adolescência, o domínio social do autoconceito ganha maior destaque, a autopercepção torna-se menos fragmentada e mais integrada, devido as relações interpessoais e as comparações com outras pessoas se tornarem mais prevalentes, o que tende a crescer com a vida adulta (COELHO, 2016; COLL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2004). A adolescência é um estágio peculiar do desenvolvimento humano, no qual os indivíduos procuram adaptar-se a um ambiente cada vez mais complexo e diversificado, encarando a necessidade de construir uma nova identidade, autonomia e relações significativas fora do contexto familiar.

É neste contexto que o ambiente social e as relações do adolescente com este ambiente, tornam-se de grande importância na determinação de expectativas, competências e capacidades. Assim, as avaliações feitas por pessoas importantes que estão ao seu redor tem um peso muito grande na sua vida e o autoconceito recebe influência das pessoas significativas do ambiente familiar, social e escolar, em que desenvolve e mantém sua autorreferência (ARAUJO, 2002; COELHO, 2016; ERIKSON, 1978).

A partir do momento que o indivíduo nasce, ele se encontra inserido dentro de um grupo, sua família, pois a medida que ele cresce e se desenvolve, passa a se inserir em novos grupos, seja na escola ou entre seus amigos ou em sua comunidade. Segundo Lopes *et al.* (2016) a autoimagem dos adolescentes sofre múltiplas influências da família, dos amigos, da mídia e da sociedade. Todos esses grupos exercem um papel social sobre os jovens, de maneira positiva ou negativa, contribuem para a formação da autoimagem que eles criam de si (BODANESE; PADILHA, 2019). Estudos demonstram que crianças com níveis elevados de autoconceito e autoestima positivos e suporte social, apresentam maior grau de bem estar, satisfação, proteção as situações de estresse, tornando-se um fator de resiliência entre esses indivíduos. Ao contrário disso, baixo autoconceito pode se tornar um forte fator de risco para desencadear comportamentos negativos como as dificuldades escolares, delinquência, uso de drogas, depressão, ansiedade, estresse, problemas de personalidade e identidade, fobia social (PEIXOTO *et al.*, 2017).

Tendo em vista o ajustamento biopsicossocial que acontece na adolescência e suas repercussões na autopercepção, este trabalho objetiva identificar a percepção da auto-imagem de adolescentes escolares de uma instituição pública estadual de ensino, na cidade de Cajazeiras – Paraíba, Brasil.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de intervenção com abordagem quali-quantitativa. O estudo de intervenção visa intervir na situação, com o intuito de modificá-la. Deste modo, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, o pesquisador propõe aos sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas (SEVERINO, 2017). A abordagem quali-quantitativa permite ao pesquisador traduzir em números opiniões e informações, possibilitando classificá-las e analisá-las de forma mais claras. Além disso, permite ao pesquisador avaliar a situação estudada sob a ótica do vínculo existente entre o mundo real e o sujeito, e como esse vínculo influencia na subjetividade do mesmo. O ambiente natural é a fonte direta da coleta de dados e a interpretação dos fenômenos e a atribuição dos significados são a base do processo.

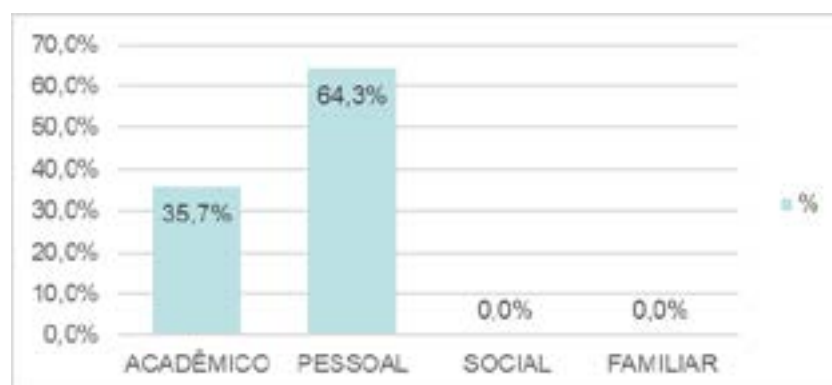
Para a realização desta pesquisa considerou-se as seguintes etapas: na 1ª Etapa: Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa. A autopercepção é influenciada pela fase do ciclo vital a qual o indivíduo vivencia. Assim, na adolescência, com tantas descobertas e mudanças biopsicossociais, é a fase em que acontece maior impacto na autopercepção. Diante disso, para guiar a pesquisa, formulou-se a seguinte questão norteadora: “Como os adolescentes se autopercebem e identificam suas potencialidades?”. Na 2ª Etapa: Adoção dos critérios de inclusão e exclusão. Este estudo contou com a participação de uma turma de 14 adolescentes de uma escola pública estadual da cidade de Cajazeiras –PB, no mês de outubro de 2019, em horário de aula de Aprendizagem Sócioemocional, previamente cedido pelo professor, em parceria com o Laboratório de Tecnologias de Informação e Comunicação em Saúde - LATICS. Foram utilizados como critérios de inclusão: alunos que estejam cursando o ensino médio na Escola Estadual Dom Moisés Coelho (parceira do LATICS), que tenham idade entre 12 e 18 anos e aceitem participar da pesquisa. Como critério de exclusão, estiveram fora da pesquisa aqueles escolares que não participaram de nenhuma intervenção extensionista anteriormente realizada pelo grupo de pesquisadores, junto ao grupo. Em seguida, na 3ª Etapa: Normativa ética. Esta pesquisa segue a Resolução 510/2016 do CONEP/ Conselho Nacional de Saúde para pesquisas envolvendo seres humanos. Além do termo de consentimento pactuado entre a escola e o LATICS, que dá autonomia para o desenvolvimento das atividades extensionistas neste ambiente, foi assinado pelos participantes o Termo de consentimento livre e esclarecido, para garantia dos seus direitos e integridade. O risco previsto para esta pesquisa é mínimo, sendo ele o risco de nostalgia após recordar da família e amigos que constituem sua autopercepção. Na 4ª Etapa: Aplicação do questionário. Um questionário é composto por um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, com o objetivo de conhecer a opinião dos participantes sobre o assunto estudado. As

questões são relacionadas ao objeto da pesquisa e claramente formuladas. Deste modo, optou-se por utilizar essa técnica para coletar os dados necessários para responder o objetivo do estudo. O questionário contém 6 perguntas de sentido incompleto, sendo elas: Eu posso? Eu quero? Eu sei? Eu tenho? Meus pontos fortes? Meus pensamentos negativos para jogar na lixeira? Os escolares deveriam preencher com base na sua auto percepção em todos os seus domínios. Na 5ª Etapa: Análise e interpretação dos resultados. Os resultados obtidos através da aplicação do questionário, geraram dados que foram analisados qualitativa e quantitativamente e classificados nas seguintes categorias: Quesito eu posso, Quesito eu quero, Quesito eu sei, Quesito eu tenho, Quesito meus pontos fortes, Quesito pensamentos negativos para jogar na lixeira. Na 6ª Etapa: Apresentação da síntese do conhecimento. Logo após a análise e interpretação dos resultados e leitura dos artigos que versam com os resultados encontrados, foi realizado a inter-relação entre os mesmos, levantando assim, novas conclusões a partir do que foi evidenciado em cada estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De maneira geral, se autoavaliar não é fácil. Os escolares participantes da pesquisa foram realmente desafiados e responderam ao desafio com êxito. No quesito eu posso, conforme o gráfico 1, os adolescentes reconheceram em maioria (64,3%) potencialidades do autoconceito pessoal, tendo destaque o autoconceito emocional (88,9%), o que mostra limitação na autopercepção social e familiar:

GRÁFICO 01: Resultado para o quesito “Eu posso”

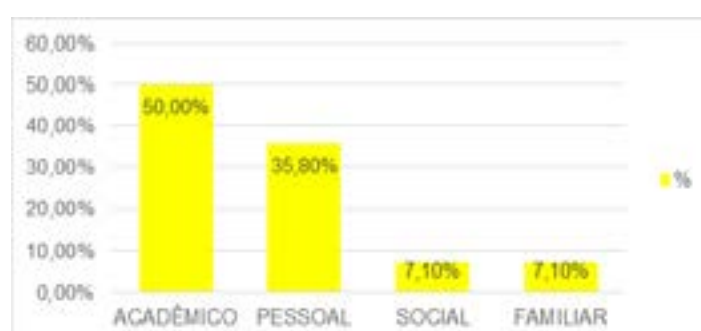


Pode-se observar que grande parte dos jovens se referiram a seus sonhos e objetivos futuros no quesito “eu posso”, demonstrando uma preocupação com suas realizações futuras. No estudo de Vendramini *et al.* (2017), mais de 30% dos

jovens entrevistados relataram ir à escola motivados por um futuro melhor para si e para seus familiares. Segundo Queiroz (2017), o desejo de ver os objetivos realizados é algo inerente a todos os seres vivos e os motiva a ter esperança e um futuro melhor. Contudo, o meio em que os jovens se desenvolvem podem contribuir de maneira significativa para o modo como os jovens enxergam o futuro. Proporcionar um ambiente que estimule uma visão otimista pode contribuir para a formação de uma perspectiva positiva entre os jovens.

Desse modo, no quesito “eu quero”, conforme gráfico 02 a seguir, houve predomínio do autoconceito acadêmico, de forma que 50% dos adolescentes, demonstram aspirações por conhecimento e crescimento científico, inspiração. Essa visão mais voltada ao autoconceito acadêmico, apesar de por certo ponto, limitar a autoimagem, por outro lado está intimamente relacionada a fase da adolescência, onde o jovem se prepara para ingressar na faculdade e isso gera grande repercussão psicológica:

GRÁFICO 02: Resultdo para o quesito “Eu quero”

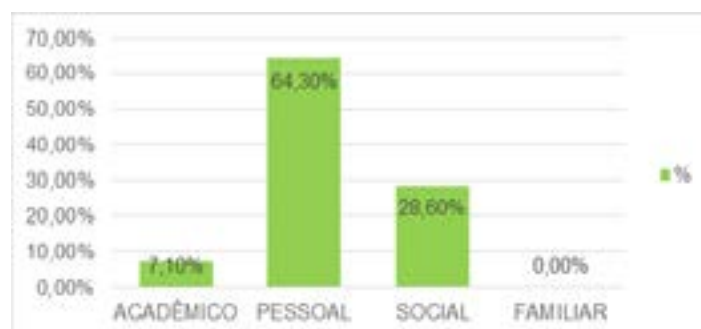


FONTE: autoria própria.

Estudos realizados por Alves, Almeida, Fernandes (2017) também demonstrou predominância no autoconceito acadêmico de adolescentes, principalmente, dos adolescentes que realizavam alguma atividade física, tendo predominância habilidades matemáticas e desportivas. Cruz, Santos, Rodrigues (2016) também encontraram resultados semelhantes, principalmente entre participantes do sexo feminino.

No quesito “eu sei”, como pode ser observado no gráfico 03 à seguir, os adolescentes compreenderam melhor seu autoconceito pessoal, tendo destaque emocional (100%), que pode ser reflexo das mudanças corporais. Dentre os aspectos escolhidos entre os jovens para definir o que eles sabiam de si, muitos relataram ser capazes de realizar seus sonhos, demonstrando mais uma vez que os sonhos impulsionavam de forma positiva os indivíduos pesquisados:

GRÁFICO 03: Resultado para o quesito “Eu sei”

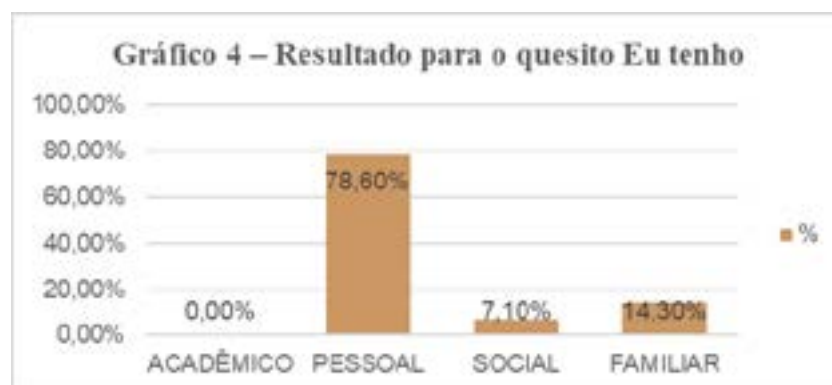


FONTE: autoria própria.

Além disso, muitos relataram saber que são tímidos, destacando um aspecto que vem se tornando cada vez mais comum entre os jovens. Freitas *et al.* (2018) observaram que 45% dos participantes de sua pesquisa relataram a timidez como principal problema apresentado pelos jovens. A ansiedade vem se tornando cada vez mais presente entre crianças e jovens, sendo ocasionada na maior parte das vezes por situações sociais, onde os jovens, por não terem habilidades sociais desenvolvidas, acabam apresentando timidez e ansiedade como reflexo da carência dessas habilidades (OLIVEIRA et al., 2018).

No quesito “eu tenho”, conforme gráfico 04 abaixo, os adolescentes demonstraram maior domínio de questões relacionadas ao seu autoconceito pessoal (78,60%), com totalidade pessoal emocional. Reconhecer-se, valorizar-se e confiar em suas capacidades, é uma tarefa árdua, e esses adolescentes assim o fizeram com maestria, ao destacarem deter em si força de vontade, coragem e autoconfiança. O autoconceito pessoal físico não foi expresso neste quesito e isso pode estar relacionado as rápidas transições físicas desta fase vital, gerando dificuldade de reconhecimento:

GRÁFICO 04: Resultado para o quesito “Eu tenho”



FONTE: autoria própria.

Um estudo realizado por Uchôa *et al.*(2015), demonstra que a insatisfação com a imagem corporal tem se tornado recorrente entre os adolescentes escolares verificando prevalência de comportamento de risco para transtornos alimentares e assim, esses jovens também deram maior enfoque as questões emocionais do autoconceito.

No quesito “Meus pontos fortes e pensamentos negativos para jogar na lixeira”, conforme os gráficos 05 e 06, respectivamente baixo, foram mais frequentes empatia (35,7%) e timidez (35,7%). Pode-se observar que uma grande parcela dos jovens, mesmo com os problemas enfrentados, ainda se consideram empáticos e alegres, sendo esse um aspecto positivo no enfrentamento das adversidades do cotidiano. Além disso, demonstraram interesse em combater a timidez expondo a necessidade de desenvolver atividades que estimulem esses jovens a combater a timidez:

GRÁFICO 05: Resultado para “Meus pontos fortes e pensamentos negativos para jogar na lixeira”

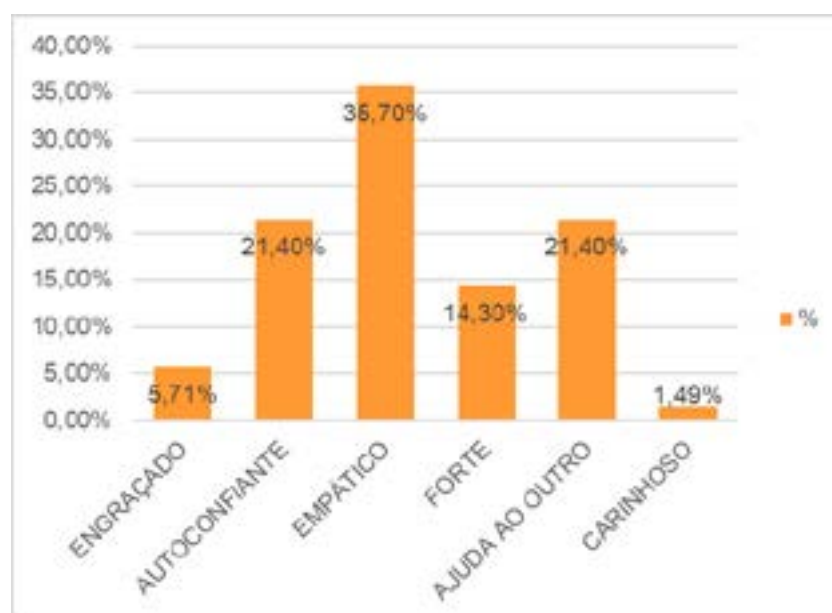
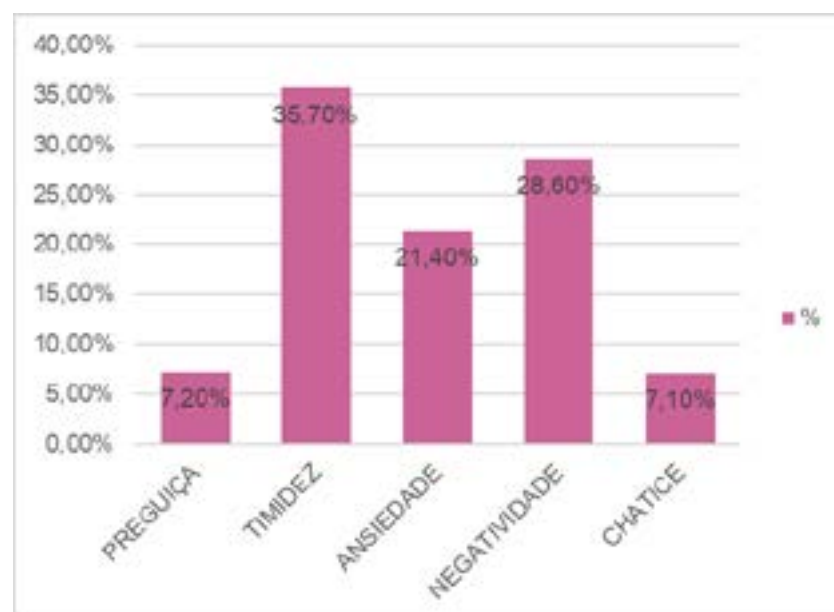


GRÁFICO 06: Resultado para “Meus pontos fortes e pensamentos negativos para jogar na lixeira”



Segundo Santos (2016), a vergonha pode influenciar de forma negativa no autoconceito e o comportamento dos adolescentes, podendo levá-los a desenvolver problemas como depressão, isolamento e problemas de internalização. Deste modo, fica evidente a necessidade de se trabalhar esse fator da timidez entre os jovens como forma de minimizar as experiências negativas que estes terão ao longo da vida.

4 CONCLUSÃO

Fica evidente que a autoimagem influencia de maneira direta na vida dos jovens e no modo como vivenciam as experiências ao longo da vida. É importante que os profissionais tenham uma visão integral desses indivíduos, considerando todas as dimensões que os constituem, principalmente as dimensões psicológica e emocional.

É importante investir em ações que garantam a integralidade dos jovens, respeitando a subjetividade de cada indivíduo, garantindo a equidade entre os mesmos, além de estimular o desenvolvimento e aperfeiçoamento, principalmente, no ambiente educacional, e diminuir ao máximo a exposição a fatores de risco que possam interferir nesse desenvolvimento. Dada a importância da temática abordada, se faz necessário novas intervenções e maiores estudos a respeito da temática

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. M. de. Autoimagem, autoestima e autoconceito. Religare, 2017.
- ALVES, D.M.; ALMEIDA, L.M.; FERNANDES, H.M. Estilos de vida e autoconceito: um estudo comparativo em adolescentes. **Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte**, Vila Real, v. 12, n. 2, p. 237-247, mai. 2017.
- ARAUJO, MCC. O **autoconceito nos contexto familiar, social e escolar**. 2002. 127 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- BODANESE, G. R.; PADILHA, M. E. R. **Análise do Conceito de Autoimagem de Adolescentes no Contexto Escolar**. Psicologado. Edição 09/2019.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE. DEPARTAMENTO DE AÇÕES PROGRAMÁTICAS E ESTRATÉGICAS. Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica. 2. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018.
- COELHO, V.A.; MARCHANTE, M.; SOUSA, V. O impacto dos programas atitude positiva sobre o autoconceito na infância e adolescência. **Revista de Psicodidáctica**, Leioa, v. 21, n. 2, p. 261-280, fev. 2016.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2ªed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CRUZ, M.; SANTOS, L.R.; RODRIGUES, L.P. O autoconceito e auto-estima de adolescentes praticantes de modalidades náuticas. **Psicologia, saúde & doenças**, Lisboa, v.17, n.3, p. 389-402, nov. 2016.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação**. 2.ed., Petrópolis: Vozes, 2001.
- ERIKSON, E. H. **Identidade: Juventude e Crise**. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed., Rio de Janeiro: Guanabara S.A., 1987.
- FREITAS, M. G. M. et al. **Um olhar sobre a timidez na adolescência**. *Humanas & Sociais Aplicadas*, v. 8, n. 22, 26 nov. 2018.
- GARCIA, S. *et al.* **Necessidades de ações em saúde mental para adolescentes e jovens no estado de SP: Possibilidades da perspectiva da integralidade do cuidado**. *Anais*, p. 15, 2019.
- HARTER, S. **Effectance motivation reconsidered toward a developmental model**. *Human Dev*, v. 21, n.1, p. 34-64, 1978.
- LOPES, T. *et al.* **Autoimagem e Conduta Social do Adolescente**. *Portuguese Journal of Pediatrics*. v47, n. 1, 2016.
- MENDES, A.R. *et al.* **Autoimagem, autoestima e autoconceito: contribuições pessoais e profissionais na docência** [internet]. In: ix anpedsul seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

NOBRE, GC *et al.* **Autopercepção de competências de crianças em situação de vulnerabilidade social assistidas e não assistidas por projetos sociais esportivos.** *Journal of Human Growth and Development*, São Paulo, v. 25, n.3, p. 276-281, dez. 2015.

OLIVEIRA, D. A. S. **Autoconceito, Autoestima e Rendimento Acadêmico em Alunos do 11º ano de Escolaridade nos Cursos de Ciências e Tecnologias e Cursos Profissionais.** 2015. 111 f. Dissertação (mestrado) - Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, Porto, 2015.

OLIVEIRA, P. R. de *et al.* **Psicoeducação das emoções e habilidades sociais: uma proposta de promoção e prevenção de saúde mental para adolescentes.** Seminário Estudantil de Produção Acadêmica. v. 17, 2018.

PEIXOTO, F. *et al.* **Validação da Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-adolescentes (EAAPA) e Análise da Estrutura Organizativa do Autoconceito.** *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, Lisboa, v. 1, n. 43, p. 71-87, jan. 2017.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, P. M. de. **Como transformar sonho em realidade: o uso das ferramentas e mídia digitais para ajudar as pessoas a transformarem sonhos em realidade.** 2018. 78f. Dissertação (mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2017.

SANTOS, A. F. C. dos S. **Comportamento, Autoconceito e Experiências de Vergonha em Adolescentes.** 32f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, S.R.NG. *et al.* **Gordura corporal, auto-conceito físico geral, auto-estima e aparência física em estudantes universitários.** *EXEDRA*, Coimbra, p.52-63, set. 2016.

SUEHIRO, AC.B. Autoconceito e desempenho acadêmico em alunos de Psicologia. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 24, n. 44 p. 55-64, jan. 2006.

UCHÔA, F.N.M. *et al.* **Causas e implicações da imagem corporal em adolescentes: um estudo de revisão.** *Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde*, Santa Cruz do Sul, v.16, n4, p. 66-72, dez. 2015.

VENDRAMINI, C. R. *et al.* **Escola, trabalho e perspectiva de futuro de jovens estudantes.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 4, p. 2155-2176, 2017.

Sobre os/as Autores/as

Abdemar Lima Cunha

Pós-graduando em Psicopedagogia Institucional, Clínica e TGD pela Faculdade Única de Ipatinga, FUNIP, Brasil. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Atualmente é integrante do Grupo de pesquisas e estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR), cadastrado no CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Como pesquisador atua nas seguintes temáticas: Estudo de gênero, diversidade, educação, movimentos sociais e ontologia do ser social.

E-mail: abdemarlima@hotmail.com

Abraão Vitoriano de Sousa

Professor Mestre do SME de Cajazeiras – PB e da Faculdade São Francisco da Paraíba; Supervisor Escolar do SME de São João do Rio do Peixe.

E-mail: abraaovitoriano@hotmail.com

Adriana Moreira de Souza Corrêa

Bacharela em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2003), é Especialista em Educação Especial pela Universidade do Vale do Acaraú (2009) e Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela UFC (2014). É Professora Auxiliar da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG - Campus de Cajazeiras, lotada na Unidade Acadêmica de Letras - UAL. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em processos Ensino-Aprendizagem na Educação Inclusiva.

E-mail: adriana.korrea@gmail.com

Afonso Wellinton de Sousa Nascimento

Graduado em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade da Amazônia (1990) e em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1995). Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2015). Líder do

grupo de Pesquisa e Extensão Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e na Educação do Campo. Atua, principalmente, nos seguintes temas: educação, estado, política educacional, educação do campo, políticas públicas e Socioagrobiodiversidade.

E-mail: afonsosn@ufpa.br

Alexandre Martins Joca

Professor adjunto da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (Câmpus de Cajazeiras). Graduado em Letras (2000) e Pedagogia (2016); Mestre (2008) e Doutor em Educação Brasileira (2013) pela UFC. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS (UFCG - Câmpus de Cajazeiras). Atua, principalmente, nos seguintes temas: Direitos Humanos, Gênero e Diversidade sexual, juventudes, questões étnicorraciais, educação sexual escolarizada e pesquisa educacional. Atualmente, é presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP).

E-mail: alexmartinsjoca@yahoo.com.br

Andrêssa Glaucyara Silva Ramos

Graduanda do curso de licenciatura plena em Pedagogia, pela Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras – PB. Bonito de Santa Fé, Paraíba, Brasil.

Email: andressa.bsf_2012@hotmail.com

Ane Cristine Hermínio Cunha

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (1996) e mestre Interdisciplinar em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual da Paraíba (2001). Atualmente é professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), atuando principalmente nos seguintes temas: educação, diversidade, autismo e inclusão.

E-mail: acristinehc@uol.com.br

Anne Caroliny Rufino Soares Vieira

Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

E-mail: annecarolinysv@hotmail.com

Anny Catarina Nobre de Souza

Graduanda do curso de Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do

Norte (UERN). Atualmente atua como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Geografia UERN "Geografia escolar: cultura, cidadania e formação docente". Voluntária do Programa Institucional de Bolsa de iniciação científica (PIBIC) no projeto "Indicadores biofísicos de Desertificação no alto curso Bacia Hidrográfica do Rio Apodi/Mossoró". Tem trabalhos na área da Geografia física, no ensino didático da Geografia e interdisciplinaridade.

E-mail: anny-catarina13@hotmail.com

Cristina da Silva Gomes

Graduanda de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras, secretária geral do Centro Acadêmico de Pedagogia da UFCG/CF. Voluntária do projeto de pesquisa e extensão "Integração ensino-serviço na humanização do cuidado às crianças e adolescentes hospitalizados e membra do Grupo de Pesquisa Violência e Saúde". Tem cursos de extensão em Psicologia Infantil, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento e Operador de Computador.

E-mail: cristynnadias14@gmail.com

Daniela Cristina Pereira Ramos

Graduada em História pela Universidade Federal de Campina Grande (2016). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Federal de Campina Grande e graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande campus Cajazeiras. Atualmente é residente do Programa Residência Pedagógica de Pedagogia. (CAPES) e integrante do Grupo de Pesquisas sobre práticas de escrita, oralidade e mediação docente, da Universidade Federal de Campina Grande.(CNPq).

E-mail: annielacristinna@gmail.com

Daniele Kelly Lima de Oliveira

Professora Adjunta da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGEB/UFC). Coordenadora do grupo de pesquisas e estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR/CNPQ). Coordenadora dos grupos de estudos Gramsci e a formação do educador (UVA), e do Grupo de Estudos Lutas Universitárias, Trabalho e Educação (GELUTE/UVA).

E-mail: dankel28@yahoo.com.br

Dagmar Alaíde de Lira Ferreira

Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG - Campus de Cajazeiras/PB).

Email: dagmaralaidel@gmail.com

Dorgival Gonçalves Fernandes

Graduado em Pedagogia e Mestre pela Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1997). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2003) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2015). Atualmente é professor associado IV da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino de História da Educação, Filosofia da Educação, Teorias da Educação, Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular.

Email: dorgefernandes@yahoo.com.br

Eliomar Araújo de Sousa

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Pós-Graduando em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Quixeramobim. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), membro dos grupos de estudos Gramsci e a formação do educador, e do Grupo de Estudos Lutas Universitárias, Trabalho e Educação (GELUTE).

E-mail: elio2015_@hotmail.com

Elzanir Santos

Graduada em Pedagogia, com mestrado e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é Professora Associada do Departamento de Metodologias da Educação/Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. É vice-líder do grupo Currículo, Formação de Professores e Pesquisa (Auto)Biográfica. Desenvolve pesquisas no campo de Formação de Professores, com ênfase em Pesquisa (Auto) Biográfica, atuando principalmente nas seguintes áreas: Didática, Avaliação da Aprendizagem e Estágio Supervisionado.

E-mail: elzaniridentidade@gmail.com

Fabiano Martins de Castro Filho

Graduando do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA.

E-mail: fabianomartinsdecastrofilho@hotmail.com

Flávia Moraes Cartaxo

Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

E-mail: flaviamoraes2610ufcg@gmail.com

Francisca Patricia da Silva Lopes

Graduanda no curso de bacharelado em Enfermagem pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Centro de Formação de Professores (CFP), Cajazeiras, Paraíba, Brasil. Membro da Linha de Pesquisa Tecnologias Cuidativo-Educacionais na Infância e Adolescência do Laboratório de Tecnologias de Informação e Comunicação em Saúde (LATICS).

E-mail: patysilvasjp@hotmail.com

Francisco Bruno de Freitas Alves Germano

Graduando em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB.

E-mail: franciscobrunogermano@gmail.com

Hercília Maria Fernandes

Doutora em Educação e autora da tese "Aprender e apreender no Jardim-Escola (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993)". Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), lotada na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores (UFCG/UAE/CFP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE/UFRN). Especialista em Educação Infantil e graduada em Pedagogia, também pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CERES/UFRN). Escrevente, é autora dos livros Nós em miúdos (Editora Patuá, 2013) e Poemas de chamados, esperas & (a) fins (EDUFRN, 2018).

E-mail: fernandeshercilia@gmail.com

Gabriela Cavalcanti Lucena

Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

E-mail: gabriela_cavalcante_lucena@hotmail.com

Geraldo Venceslau de Lima Júnior

Graduado pela UNICE e pela Faculdade Integral do Ceará - FIC, Universidade Federal de Paraíba - UFPB (EaD). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras/Libras (EaD). Curso de Pós-graduação em LIBRAS pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID - (2010). Professor de Língua Brasileira de Sinais (Temporário) - Instituto Cearense de Educação de Surdos ICES-(2012 a 2014). Exame Nacional para Certificação de Proficiência em Libras (2007). Instrutor de LIBRAS pelo Curso Ótimo (2007 a 2014). Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, Curso de Formação para Instrutores Surdos (2006), Metodologia de ensino de Libras para Instrutores (2008).

E-mail: geraldovenceslau@gmail.com

Geysse Gadelha Rocha

Pós-Graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Quixeramobim. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), membro dos grupos de estudos Gramsci e a formação do educador, e do Grupo de Estudos Lutas Universitárias, Trabalho e Educação (GELUTE).

E-mail: geyssegadelhar@gmail.com

Heloisa Beatriz Cordeiro Moreira

t

Professora do PROFEPT, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Doutora em Engenharia Civil pela UFC (2014), mestrado em Engenharia Mecânica pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007). Engenheira de segurança do Trabalho, Graduada em Engenharia Química pela Universidade Federal do Ceará (1997), graduação em Formação Pedagógica para Educação Profissional pela Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Extensão da UNISUL (2009).

E-mail: heloisacordeiro@yahoo.com.br

Iana Jessica Ximenes Paiva

Pós-Graduanda em Gestão, Supervisão e Coordenação Escolar pelo Instituto Lato Sensu. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Membro do grupo de estudo Gramsci e a formação do educador/UVA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR).

E-mail: ianaJessica42@gmail.com

Iandra Fernandes Pereira Caldas

Graduada em Pedagogia (UERN-2001) com especialização em Psicopedagogia (FV- J/CE-2004) e Pós Graduação em Literatura e Estudos Culturais (UERN-2009). Bacharel e Licenciada em Enfermagem (UERN-2010). Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Doutoranda do PPGL/CAMEAM/UERN. Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Pau dos Ferros - CAPF. Têm experiência na Educação Básica e Ensino Superior. Pesquisa em Formação do Professor. Identidade sócio-profissional docente. Didática. Pedagogia Hospitalar. Literatura.

E-mail: iandrafernandes@hotmail.com

João Paulo da Silva Barbosa

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

E-mail: joaopaulodsb@gmail.com

Kássia Mota de Sousa

Professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (Câmpus de Cajazeiras). Historiadora pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Mestre e doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC, com ênfase nas questões étnico-raciais. Atualmente, coordenadora de Pós-graduação da Unidade de Educação do Centro de Formação de Professores da UFCG e o Projeto de Extensão "Círculo de leitura de escritoras Africanas e Afrodescendentes". Atua principalmente nos seguintes temas: Gênero, Relações étnico-raciais, arte e educação, formação docente, movimentos sociais, pesquisa educacional.

Email: kassia.mota@gmail.com

Louise Ellen Carneiro de Oliveira

Atualmente é auxiliar de sala - Colégio SantAna e auxiliar de sala da Prefeitura Municipal de Sobral. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Graduada no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Participante do grupo de Estudos MEDUC - Exercícios e Caminhos da Pesquisa Histórica em Educação ministrado pela Doutora Ivna Holanda e pelo Doutor Edvar Costa.

E-mail: oliveiralouise@outlook.com

Luciana Belso Pinheiro

Técnica em Agrimensura pela EEEP Leopoldina Gonçalves Quezado (2015). Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tenho experiência em docência na disciplina eletiva de Cartografia na EEMTI Tabela José Pinto Quezado (2018). Bolsista Capes do programa Residência Pedagógica com o subprojeto Geografia (2018-2019).

E-mail: lucianabelso@gmail.com

Luiz Eduardo do Nascimento Neto

Licenciado e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professor Adjunto III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Ensino Geografia atuando nos seguintes temas: Estágio Curricular Supervisionado, Educação Geográfica, Geografia Escolar, Ensino de Geografia, Identidade, Memória, Cultura e Festa Religiosa e Popular, Patrimônio, Bens Materiais e Imateriais.

E-mail: luizeduardo@uern.br

Maria Bárbara da Costa Cardoso

Doutora e Mestre em Educação (UFPA); Especialista em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade na Amazônia, em Gestão Escolar (Escola de Governo-UFPA-2015) e em Coordenação e Organização de Trabalhos Pedagógicos (UFPA). Graduada em Licenciatura Plena (UFPA) e em Licenciatura em Teologia para o 1º Grau pela Universidade Federal do Piauí (1994). Professora colaboradora PARFOR. Atualmente é Especialista em Educação e assume função de Coordenadora Pedagógica no ERC Colégio São Francisco Xavier em Abaetetuba-Pará. Coordenadora do Projovem Campo Saberes da Terra de Abaetetuba.

E-mail: barbara.costa@csfx.org.br

Maria Dayanny Gonçalves

Graduanda do curso de licenciatura plena em Pedagogia, pela Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras – PB. Lavras da Mangabeira, Ceará, Brasil.
Email: dayannygoncalvess@gmail.com

Maria de Lourdes Campos

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1986) e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2003). Doutora em Medicina e Saúde pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora na Unidade Acadêmica de Educação, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG – Câmpus de Cajazeiras). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação, prática, estágio, formação do pedagogo e profissionais da educação.
E-mail: mlcampos_10@yahoo.com.br

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira

Doutora, Mestra em Educação, Especialista em Gestão Escolar e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Membro do Fórum Municipal de Educação de Abaetetuba/PA e integrante da Comissão de Monitoramento do Plano Municipal de Educação. Atua na equipe gestora de Cursos Profissionalizantes do Centro de Formação Profissional Cristo Trabalhador e como Especialista em Educação na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cristo Trabalhador. Tem interesse nos seguintes temas: Ensino Médio, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Legislação Educacional, Planejamento, Avaliação, Política, Gestão e Financiamento da Educação.
E-mail: ms-per@bol.com.br ; msvp@ufpa.br

Maria Lúcia Pessoa Sampaio

Graduada em Pedagogia, com Especialização, Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Doutorado no Laboratoire d'Etudes Romanes, na Equipe de Linguistique des Langues Romanes na Université Paris 8, France. Professora adjunto IV do Departamento de Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa/UERN (2007-2013). Atua nas áreas de Ensino em interface com Educação e Letras. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e colaboradora do Curso de Doutorado do Pro-

grama de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Desenvolve pesquisas articuladas ao ensino e à extensão universitária, orientando trabalhos acerca do ensino-aprendizagem da leitura, planejamento, (auto) formação do leitor e tecnologias. Proponente/Idealizadora e Coordenadora Geral do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE) de 2007 a 2018. É atual Secretária da AINPGP. Atualmente assume Assessoria Técnica na Escola de Governos "Cardeal Dom Eugênio de Araújo Sales".

E-mail: luciapessoa@uern.br

Maria Janete de Lima

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, mestra em Políticas Públicas pela UECE e Formação em Psicanálise. Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicopedagogia, atuando principalmente nos seguintes temas: Didática, Classe hospitalar, Educação inclusiva/Autismo e Estágio Supervisionado.

E-mail: limamariajanete@gmail.com

Mikaele Silva Santos

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG – Câmpus de Cajazeiras/PB).

E-mail: mikaele1819@gmail.com

Mirleide Dantas

Licenciada e bacharel em Física, mestra e doutora em Física teórica pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Física, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras/PB, onde é líder do Grupo de Pesquisa em Física e Ensino de Física (GPEFE), coordenadora do Programa PIBID/Física - UFCG e professora do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior. Tem experiência na área de Física Teórica. Promove discussões sobre gênero, com destaque à sub-representação das mulheres na Física.

E-mail: mirleide_dantas@yahoo.com.br

Miryan Aparecida Nascimento de Souza,

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFPB).

E-mail: miryan.13@hotmail.com

Natal Lânia Roque Fernandes

Graduada em Pedagogia e Especializada em Novas Tecnologias na Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-SP e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com sanduíche na Universidade do Porto-Portugal. Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo da Educação (GIPEE) e do Grupo de estudo em (auto)biografia, currículo e identidade (BIOGRACI). Tem experiência na área de Educação nos temas: Currículos, formação docente, saberes e identidade docente e pesquisa.

E-mail: laninharoque@gmail.com

Natália Késia de Caldas Oliveira

Graduanda em Administração na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

E-mail: natalyakessia@gmail.com

Nelson Eliezer Ferreira Júnior

Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e professor de Teoria da Literatura e Literaturas de Língua Portuguesa no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. Coordena o GEMMAS - Grupo de Estudos da Mulher e das Masculinidades (CNPq/UFCG). Desenvolve pesquisas principalmente no âmbito da literatura brasileira contemporânea e a partir de aspectos relacionados aos signos de masculinidade e suas implicações históricas, estéticas e culturais. Atua também no campo de pesquisas e intervenções na prática docente que privilegiem abordagens interculturais.

E-mail: significante@gmail.com

Olinto Dantas Pinheiro Filho

Graduando no curso de Licenciatura em Física na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

E-mail: olifisica10@gmail.com.

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP (SP). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Fortaleza, onde atua na Pós-graduação como docente permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e na Educação Física escolar. Possui licenciatura em Educação Física pela Universidade de Fortaleza, UNIFOR (CE), especialização em Treinamento Desportivo pela Universidade Veiga de Almeida, UVA (RJ) e mestrado em Educação em Saúde pela Universidade de Fortaleza, UNIFOR (CE). É Editora Associada da Revista Research, Society and Development da Universidade Federal de Itajubá, UNIFEI (MG). Professora do Projeto de Professores de Educação Física Sem Fronteiras da Fédération Internationale d'Éducation Physique (FIEP).

E-mail: patriciafeitosa.profa@gmail.com

Paulo Ricardo Cordeiro de Sousa

Graduando no curso de bacharelado em Enfermagem pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Centro de Formação de Professores (CFP), Cajazeiras, Paraíba, Brasil. Membro da Linha de Pesquisa Tecnologias Cuidativo-Educacionais na Infância e Adolescência do Laboratório de Tecnologias de Informação e Comunicação em Saúde (LATICS).

E-mail: cspauloricardo2013@gmail.com

Raimunda de Fátima Neves Coêlho

Graduada em Licenciatura em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2003). Professora Associado II da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutora em Medicina e Saúde pela Universidade Federal da Bahia - Programa de Pós-Graduação em Medicina e Saúde (2013). Membro titular do comitê de ética em pesquisa em seres humanos V3.0, do CFP - UFCG. Membro associada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. Tem experiência na área de Educação e Saúde, atuando nos temas sobre educação, com ênfase em currículo, metodologias de ensino, formação de professores, ensino e interdisciplinaridade e adoecimento docente.

E-mail: raimunda.neves6@gmail.com

Roberto Kennedy Gomes Franco

Pós-doutor em História da Educação pela Universidade de Lisboa/Portugal. Doutor em Educação Brasileira (UFC). Mestre em Ciências da Educação (UFPI). Graduado em História (UFC). Professor da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB, atuando no Mestrado Interdisciplinar em

Humanidades/MIH, Bacharelado em Humanidades (BHU), Licenciatura em História e no Curso de Enfermagem. Coordenador do Grupo Interdisciplinar Marxista-GIM/UNILAB; Membro do GEPI (Grupo de Estudos com os Povos Indígenas). Temas de interesse: Crítica da Economia Política; História Indígena; Memória, Trabalho e Luta de Classes. História da Educação; Corpo, Saúde e Doença.
E-mail: robertokennedy@unilab.edu.br

Rozilene Lopes de Sousa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1993) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2009). Atualmente é Professora Assistente da Unidade Acadêmica do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande - Campus de Cajazeiras - PB. Desenvolve pesquisas na área de História da Educação, com ênfase em História, Narrativa e Memória; Formação de Professores com atenção ao Estágio Supervisionado e suas implicações para a constituição e consolidação da Identidade Docente.
E-mail: rozilene.lopes@ufcg.edu.br

Silvia Carla Conceição Massagli

É Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) com estágio de doutoramento no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal). Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Especialista em Psicopedagogia, graduada e licenciada em Psicologia e Pedagogia. Psicóloga Escolar. Foco de pesquisa atual: Desenvolvimento de material instrucional na área da Saúde Psíquica na Infância e Adolescência por meio de tecnologias cuidativo-educacionais.
E-mail: silvia.carla@ufcg.edu.br

Willyan Ramon de Souza Pacheco

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Vinculado ao Grupo de Estudos em Práticas Educativas em Movimento (GPEM/UFRN) e ao Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Liguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS/UFCG).
E-mail: willyanpacheco@ufrn.edu.br

Zildene Francisca Pereira

Pedagoga; Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo/UNICID; Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP; Professora da Unidade Acadêmica de Educação/UAE, do Centro de Formação de Professores/CFP, da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, Campus de Cajazeiras/PB; Pesquisadora no campo da formação de professores e estudos da infância.

E-mail: denafran@yahoo.com.br



Universidade Federal
de Campina Grande

AINPGP

Associação internacional
de pesquisa na graduação em pedagogia

