

ANAIS

II SEPEMO

SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES



ISSN 2358-9027

COMISSÕES

Organização Geral

LIA MACHADO FIUZA FIALHO
EDILSON SILVA CASTRO
JÉSSYCA LAGES DE CARVALHO CASTRO
MARCIZO VEIMAR CORDEIRO VIANA FILHO

Comissão Organizadora

ANDRÉA DÓRIA SENA DE CASTRO
ANTÔNIO LUIZ DE OLIVEIRA BARRETO
CÉLIA CAMELO DE SOUSA
CRISTINE BRANDENBURG
ÉDEN DOS SANTOS BARBOSA
FERNANDA MARIA SAMPAIO COSTA
LORENA BRENDA SANTOS NASCIMENTO
MADELYNE DOS SANTOS BARBOSA
ROBERTA LÚCIA SANTOS DE OLIVEIRA
VICTOR RICARDO DE SOUSA BRAGA JUNIOR

Comissão Científica

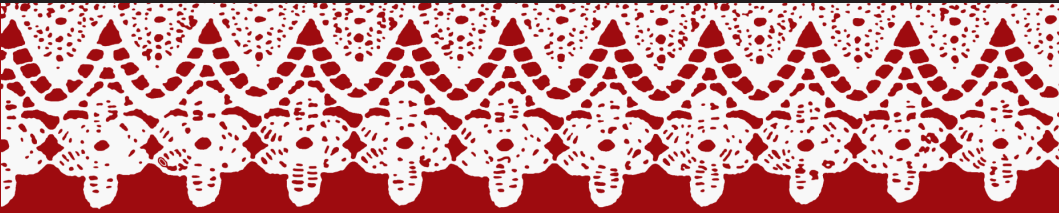
ANTÔNIO LUIZ DE OLIVEIRA BARRETO
BENEDITA SEVERIANA DE SOUSA
CELY ROSA PINHEIRO
CLÁUDIA MARIA DA SILVA SANTOS
CRISTINE BRANDENBURG
ELANNY KATYA BESERRA LIMA VERDE
LIA MACHADO FIUZA FIALHO
LÍVIA MARIA SALES
MARCELO AMORIM DE MOURA
MARCIZO VEIMAR CORDEIRO VIANA FILHO
MARIA DO CARMO GOMES VILARINHO
MARIA DO SOCORRO DE MOURA CUNHA
NAYANA SANTOS ARÊA SOARES
ROZANGELA DA SILVA LOPES
SOCORRO DE MARIA SOARES DE MACEDO
TATYANA SUELY RIBEIRO LOPES

Comissão de Certificação

CRISTINE BRANDENBURG
LIA MACHADO FIUZA FIALHO
VICTOR RICARDO DE SOUSA BRAGA JUNIOR

II SEPEMO

SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES



Organizadoras

Lia Machado Fiuza Fialho
Cristine Brandenburg

Fortaleza | 21 a 23 | agosto | 2015



II Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memória e Oralidade (SEPEMO)

Fortaleza | 21 a 23 | agosto | 2015

© 2015 Copyright by Lia Machado Fiuza Fialho e Cristine Brandenburg
(ORGANIZADORAS)

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL
EFETUADO DEPÓSITO LEGAL NA BIBLIOTECA NACIONAL

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial | Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico | Carlos Alberto Alexandre Dantas

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

P912 Práticas educativas, memória e oralidade / Lia Machado Fiuza Fialho, Cristine Brandenburg, (Orgs.). - Fortaleza: EdUECE, 2015.

512 p.

Conteúdo: artigos e resumos do II Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memória e Oralidade, Fortaleza –CE, ago. 2015.

ISSN 2358-9027

1. Educação. 2. Práticas educativas. 3. Memória. 4. Oralidade. I. Fialho, Lia Machado Fiuza. II. Brandenburg, Cristine.

CDD: 370.1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Reitor

José Jackson Coelho Sampaio

Vice-Reitor

Hidelbrando dos Santos Soares

Editora da UECE

Erasmus Miessa Ruiz

Conselho Editorial

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduina Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Conselho Consultivo

Antônio Torres Montenegro UFPE	Maria do Socorro Silva Aragão UFC
Eliane P. Zamith Brito FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça UNIFOR
Homero Santiago USP	Pierre Salama Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves USP	Romeu Gomes FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto UFF	Túlio Batista Franco UFF

SUMÁRIO

ARTIGOS COMPLETOS

MEMÓRIAS E PRÁTICAS DOCENTES EM ALFABETIZAÇÃO: O PASSADO NO ESPELHO

ALESSANDRA RIBEIRO BAPTISTA
AMÉLIA ESCOTTO DO AMARAL RIBEIRO
MAGDA CRISTINA DIAS DE LUCENA | 17

MEMÓRIAS E SABERES: LIÇÕES DE ORALIDADE NAS HISTÓRIAS DE ORFANDADE

ANA LÚCIA OLIVEIRA AGUIAR
PEDRO FERNANDO DOS SANTOS
MARIA DA CONCEIÇÃO FERNANDES DE FRANÇA | 29

EVIDÊNCIAS ORAIS DE MIRIAN LÚCIA TRINDADE SOBRE O DEBATE GERONTOLÓGICO NA UFPB NOS ANOS 1990

DANIELLA DE SOUZA BARBOSA
CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO | 39

UM SABER A COMPREENDER: O AMALÁ DE XANGÔ DO ILÊ AXÊ OMÓ TIFÉ

MADELYNE DOS SANTOS BARBOSA
ÉDEN DOS SANTOS BARBOSA | 51

NARRATIVAS DE SI: BANDEIRAS DE LUTA EM RETALHOS DE MIM

MARIA DA CONCEIÇÃO FERNANDES DE FRANÇA
ANA LÚCIA OLIVEIRA AGUIAR
PEDRO FERNANDO DOS SANTOS | 64

MEMÓRIAS QUE EDUCAM: NARRATIVAS DO QUILOMBO PARA A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE E PRESERVAÇÃO DOS SABERES DA TRADIÇÃO

PEDRO FERNANDO DOS SANTOS
ANA LÚCIA OLIVEIRA AGUIAR
MARIA DA CONCEIÇÃO FERNANDES DE FRANÇA | 76

A REALIDADE QUE CERCA A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: ESTUGO BIBLIOGRÁFICO

ANDREA DORIA SENA DE CASTRO
DIJANE MARIA ROCHA VÍCTOR
SCARLETT O'HARA COSTA CARVALHO | 87

PROJETO DE LEITURA SACOLA VIAJANTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA
ARTENIZIA LEONEL DIAS | 97

CONSUMO, SEDENTARISMO E OBESIDADE INFANTIL
CAROLINA DOS SANTOS BARRETTO POSSAMAI
LIA MACHADO FIUZA FIALHO | 116

PADRE CÍCERO: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS
CÉLIA CAMELO DE SOUSA
JOSÉ ROGÉRIO SANTANA | 125

REEDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DIÁLOGOS E PRÁTICAS POSSÍVEIS
CÉLIA REGINA CRISTO DE OLIVEIRA | 135

TERESA AQUINO E O DEBATE EDUCACIONAL DA GERONTOLOGIA NA PARAÍBA (1991-2005)
DANIELLA DE SOUZA BARBOSA
CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO | 146

ZILMA GURGEL CAVALCANTE E A UNIVERSIDADE SEM FRONTEIRAS (1943 – 1998)
DANIELLA DE SOUZA BARBOSA
CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO | 158

ALFABETIZAR COM JOGOS DO PROJETO TRILHAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES
ELIZIETE NASCIMENTO DE MENEZES | 170

AVALIAÇÃO EXTERNA: METODOLOGIAS PREPARATÓRIAS, IMPACTOS NA APRENDIZAGEM E NOS CURRÍCULOS
FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA
LORENA BRENDA SANTOS NASCIMENTO | 181

CONTRIBUIÇÕES DAS AULAS DE CAMPO EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS EM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA AMAZÔNIA
ILIANE MARGARETE GHEDIN
PATRÍCIA MACEDO DE CASTRO | 192

A CONTRIBUIÇÃO AFETIVA PARA O CONVÍVIO EM SALA DE AULA
LORENA BRENDA SANTOS NASCIMENTO
FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA
LIA MACHADO FIUZA FIALHO | 203

PEDAGOGIA DO TERREIRO: MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DE FÉ
MADELYNE DOS SANTOS BARBOSA
ÉDEN DOS SANTOS BARBOSA | 214

**A PROPOSTA EDUCATIVA DE UMA ESCOLA CEARENSE DE
ENSINO PROFISSIONALIZANTE**

MARIA TERLA SILVA CARNEIRO DOS SANTOS
JOILSON SILVA DE SOUSA
ROBERLÚCIA RODRIGUES ALVES | 226

A EXPERIÊNCIA DO USO DA INTERNET PARA JOVENS DO CAMPO

NADJA RINELLE OLIVEIRA DE ALMEIDA
LOURDES RAFAELLA SANTOS FLORENCIO
LUCIANA KELLEN DE SOUZA GOMES | 236

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO DIÁRIO
DE HELENA MORLEY**

PRISCILA DE ARAUJO GARCEZ | 244

**AVALIAÇÃO OU VERIFICAÇÃO: O QUE ACONTECE NA PRÁTICA
EDUCATIVA?**

RAIANE PEREIRA DE SOUSA
MARIA APARECIDA FERNANDES DE SOUSA ANDRADE
MARIA APARECIDA ALVES DA COSTA | 255

**GESTÃO ESCOLAR PEDAGÓGICA: DESAFIOS PARA UMA
EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA**

ROBERLÚCIA RODRIGUES ALVES
FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA
LORENA BRENDA SANTOS NASCIMENTO | 264

**A UTILIZAÇÃO DOS ATELIÊS BIOGRÁFICOS DE PROJETOS NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

SUN-EIBY SIEBRA GONÇALVES | 276

**GINÁSIO ODILON PARENTE (BOM JESUS – PI): UM ESTUDO
SOBRE SUA HISTÓRIA**

MARIA APARECIDA ALVES DA COSTA
MARIA DAS MERCÊS PIAUILINO SANTOS | 287

**REVISITANDO A HISTÓRIA DA ESCOLA JOAQUIM PARENTE DE
BOM JESUS – PIAUÍ**

MARIA APARECIDA FERNANDES DE SOUSA ANDRADE
RAIANE PEREIRA DE SOUSA | 297

**PRÁTICA EDUCATIVA DO TELESINO NO CEARÁ: HISTÓRIA E
MEMÓRIA**

ROBERTA LÚCIA SANTOS DE OLIVEIRA
DIJANE MARIA ROCHA VÍCTOR | 308

**INSTITUIÇÕES FORMADORAS DE ENFERMEIRAS NO BRASIL: O
ESTADO DA QUESTÃO**

SUN-EIBY SIEBRA GONÇALVES

ANDRÉA DA COSTA SILVA

SILVIA MARIA NÓBREGA-THERRIEN | 320

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EXPRESSÃO GRÁFICA

ANA MARIA PETRAITIS LIBLIK

MARTA PINHEIRO | 332

**FORMANDO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: MODELOS
DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

ELIZANGELA AMARAL GUEDES | 342

FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO DE LÍNGUA PARA O

ENSINO FUNDAMENTAL

FERNANDA PIZZIGATTI MARQUES JASINEVICIUS

MANOELA AFONSO | 354

**AUTOBIOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ITAPIÚNA-CE,
1999-2002)**

GUSMÃO FREITAS AMORIM

JORGE ALBERTO RODRIGUEZ | 363

**REFLEXÃO SOBRE ASPECTOS DO CURRÍCULO NA ESCOLA
NORMAL CEARENSE (1958-1960)**

HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO

CRISTINE BRANDENBURG

JOSÉ ROGÉRIO SANTANA | 375

NARRATIVA E IDENTIDADE DOCENTE EM EJA: TECENDO

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO

LILIANE SANT'ANNA DE SOUZA MARIA

HELENA AMARAL DA FONTOURA | 387

**O MESTRE FAZ A ESCOLA: INSTITUIÇÕES ESCOLARES PRIMÁRIAS
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

IVONE GOULART LOPES

JOSÉ ALAÔR DALAPRIA JÚNIOR

ANA FLÁVIA MOREIRA CAMARGO | 399

**A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO E TREINO DE HABILIDADES
SOCIAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

RAFAEL BRITTO DE SOUZA

CARLOS HENRIQUE DE LIMA | 411

O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: BREVE TRAJETÓRIA

ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA

FRANCISCO FELIPE DE AGUIAR PINHEIRO

JOILSON SILVA DE SOUSA | 421

ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS E AS PERSPECTIVAS DOS RCNEI E PCN

LOURDES RAFAELLA SANTOS FLORENCIO

NADJARINELLEOLIVEIRA DE ALMEIDA

LUCIANA KELLEN DE SOUZA GOMES | 432

A CONTRIBUIÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

LUCIANA KELLEN DE SOUZA GOMES

LOURDES RAFAELLA SANTOS FLORENCIO

NADJA RINELLE OLIVEIRA DE ALMEIDA | 448

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ESCOLA SUSTENTÁVEL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ROMILDA SOARES DA SILVA

ALLAN HENRIQUE BACELAR DA SILVA

MARIA DE LOURDES ROCHA LIMA NUNES | 460

RESUMOS

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA ESCOLA PROFESSORA MARLENE PIAUILINO

ELKY CHAYANNE BRITO DE SOUSA

FÁBIO DA SILVA FOLHA

LIVIA CHAYANNE LISBOA OLIVEIRA | 477

PRÁTICAS EDUCATIVAS: RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

ADLOZI JUSSARA SURIANO FERNANDES MAIA DE CARVALHO

THAYLLA FOLHA SILVA

ELKY CHAYANNY BRITO DE SOUSA | 479

PRÁTICAS EDUCATIVAS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA (BOM JESUS-PI)

AMANDA NONATA FERNANDES DA SILVA

MARLA PATRÍCIA MENDES BORGES

KARIANE ALVES RIBEIRO | 481

RESOLUÇÃO COLETIVA DE EXERCÍCIOS EM SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CARLIANE ALMEIDA NOBRE

LIA MACHADO FIUZA FIALHO | 483

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DA UESPI: E AS TECNOLOGIAS

FEULY DA SILVA BARBOSA

WAGNER ALVES DE SOUSA

THAYLLA FOLHA SILVA | 485

JOGOS PEDAGÓGICOS NA PRÁTICA EDUCATIVA EM BOM JESUS-PI

GÉSSICA ROSAL FEITOSA

SILVANA MOREIRA MACIEL COELHO

AMANDA NONATA FERNANDES DA SILVA | 487

PRÁTICA EDUCATIVA: TECNOLOGIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

(REDENÇÃO DO GURGUÉIA-PIAUI)

KARIANE ALVES RIBEIRO

MARLA PATRÍCIA MENDES BORGES

AMANDA NONATA FERNANDES DA SILVA | 489

FOTO LINGUAGEM: RELATO DE UMA PRÁTICA PEDAGOGICA

LARISSA DAS CHAGAS CARDOSO

RAYANE MACIEL DA COSTA

LIA MACHADO FIUZA FIALHO | 491

USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO

MUNICÍPIO DE REDENÇÃO DO GURGUÉIA – PI

MARLA PATRÍCIA MENDES BORGES

KARIANE ALVES RIBEIRO

MARIA RITA DE SOUSA FARIAS | 493

VIVENCIANDO A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO CURSO DE

LETRAS DA UFC

ANA CÉLIA CLEMENTINO MOURA

ALVERBÊNIA MARIA ALVES DE LIMA

ALINY DA SILVA PORTELA | 495

DESENVOLVIMENTO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DOS TEMPOS E

ESPAÇOS DO BRINCAR

RAFAELA ARAÚJO REIS | 497

PRÁTICA EDUCATIVA E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (BOM

JESUS-PI)

SILVANA MOREIRA MACIEL COELHO

GÉSSICA ROSAL FEITOSA

MARIA APARECIDA FERNANDES DE SOUSA ANDRADE | 499

AVALIAÇÃO *ON LINE* DO CURSO DE FORMAÇÃO DE

PROFESSORES AFRICANOS

JEANNIE FONTES TEIXEIRA

ANA CÉLIA CLEMENTINO MOURA | 501

AVALIAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA EM BOM JESUS-PI

WAGNER ALVES DE SOUSA

FEULY DA SILVA BARBOSA

JOSÉ NILTON SANTOS DA SILVA | 503

REVISITAÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA JOSÉ ELVAS FILHO EM BOM JESUS-PI

ADRIANA MAYARA FERREIRA DA ROCHA

RAIANE PEREIRA DE SOUSA

ARTENISA DE SOUSA SABINO | 505

REVISITAÇÃO HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (BOM JESUS – PI)

JOSÉ NILTON SANTOS DA SILVA

WAGNER ALVES DE SOUSA

FEULY DA SILVA BARBOSA | 507

ESCOLA ARSÊNIO SANTOS (CRISTINO CASTRO-PI): UMA REVISITAÇÃO DE SUA HISTÓRIA

MARIA RITA DE SOUSA FARIAS

ADRIANA MAYARA FERREIRA DA ROCHA

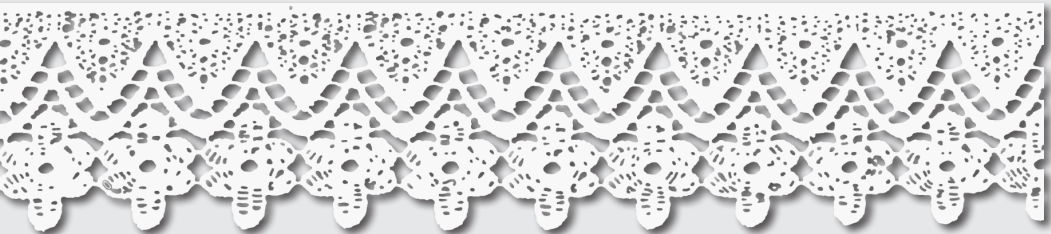
ADLOZI JUSSARA SURIANO FERNANDES MAIA DE CARVALHO | 509

FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO PELA IDADE CERTA

THAYLLA FOLHA SILVA

FÁBIO DA SILVA FOLHA

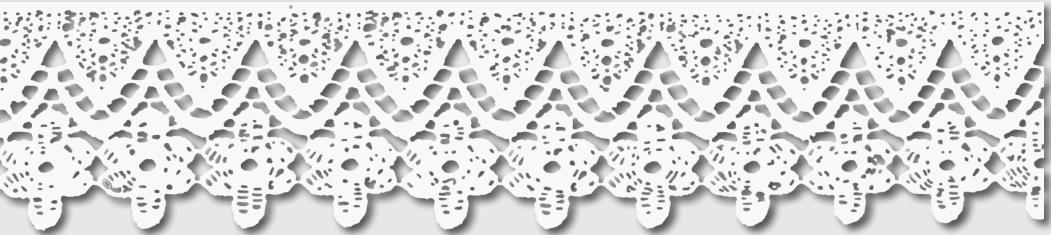
ADLOZI JUSSARA SURIANO FERNANDES MAIA DE CARVALHO | 511



ARTIGOS COMPLETOS



II SEPOMO
SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES



MEMÓRIAS E PRÁTICAS DOCENTES EM ALFABETIZAÇÃO: O PASSADO NO ESPELHO

ALESSANDRA RIBEIRO BAPTISTA

UERJ/FEBF – ale.bapt@yahoo.com.br

AMÉLIA ESCOTTO DO AMARAL RIBEIRO

UERJ/FEBF – amear@ig.com.br

MAGDA CRISTINA DIAS DE LUCENA

UERJ/FEBF – magdacristinalucena@yahoo.com.br

Introdução

Na dinâmica social contemporânea, percebe-se uma série de transformações que impactam todas as esferas da vida em sociedade. Lidar com as causas e efeitos dessas transformações no campo educacional provoca um movimento onde os atores pertencentes a tal campo, precisam refletir sobre o saber, o ensinar e o aprender. Nesse sentido, aponta-se para a urgência em repensar a prática docente a partir dos processos formativos e da constituição da identidade profissional.

Com relação às discussões sobre os processos de como o docente se constrói e como ele se constitui a partir das suas práticas, levantam-se questões consideradas relevantes para a formação da identidade profissional na busca por mudanças mais efetivas na educação. Segundo Antunes (2011) por muito tempo buscou-se explicações voltadas para: a evasão escolar, repetência, violência familiar, trabalho infantil entre outras questões que permeiam a sociedade brasileira. Tais fatores influenciaram, segundo a autora, nas práticas docentes que passaram a ser consideradas como partes responsáveis por esses índices.

Muitos estudos têm se ocupado em discutir os aspectos de como o sujeito se constitui como professor, destacando a “importância de valorizarem-se e respeitarem-se as recordações de professores como detentores de uma experiência que pode propiciar um melhor entendimento acerca dos desafios impostos pelo ato de ensinar.” (RIBEIRO 2013; BAPTISTA 2013; RIBEIRO 2013).

Nessa perspectiva, de acordo com Nóvoa (1995, 2009), o eu pessoal e o eu profissional articulam-se e suas dimensões estão presentes na carreira do professor.

Nesse sentido, em uma tentativa de superar a racionalidade técnica como matriz de análise da formação e atuação do professor, houve um aumento de pesquisas que considerassem o professor e suas relações com o fazer docente, na tentativa de dar maior visibilidade às suas contribuições no campo educacional. Portanto, entender o contexto e o percurso das pesquisas acadêmicas que se voltam para o estudo da história de vida do professor, permite melhor compreender como memórias, histórias de vida, narrativas autobiográficas se estruturam como campo a ser investigado e, ao mesmo tempo, como opção metodológica. Quanto às produções desenvolvidas no Brasil, Souza (2007) aponta para as contribuições dos programas de pós-graduação que ampliaram as investigações especialmente sobre a memória docente, numa perspectiva de confrontar o passado na busca de repensar o futuro.

Assim, o processo de recordação do professor tem o objetivo de resgatar na memória, aspectos que permitam um melhor entendimento acerca dos desafios no ato de ensinar. Para articular a memória docente como contribuição para a formação do professor destacam-se os estudos de Bosi (2009), Nóvoa (1995), Antunes (2011), Souza (2007), Ribeiro (2013), Baptista (2013) e Ribeiro (2013) como possibilidades de compreensão do processo de ensino e aprendizagem ressaltados nas lembranças de professores. Esses registros mnêmicos são reveladores de dinâmicas a partir das quais o professor (re)constrói não apenas a sua prática mas, sobretudo, revelam as estratégias utilizadas nos processos de constituição da profissionalidade docente.

É interessante pontuar que a memória se configura como um processo de caráter livre e espontâneo. Contudo, Bosi (2009) ressalta para o cuidado que se deve ter ao se trabalhar com a memória, e entende que ela precisa ser vista não como uma im-

pressão final daquilo que se investiga, e sim como um primeiro contato com o passado. Para a autora,

“[...] Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora em nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. [...]” (BOSI, 2009, p.55)

Ratifica-se, portanto, o cuidado no tratamento (análises) das memórias docentes, reconhecendo a necessidade de interpretá-las como um conjunto de representações que possibilitam a investigação e reconstrução da formação do professor.

Considerada por Souza (2007) como uma contestação ao positivismo sob um viés científico e como consequência do avanço tecnológico, por volta do século XX, a memória passa a ser reconhecida e “coletada” na intenção de conectar as lembranças e esquecimentos dos sujeitos. Nessa perspectiva, Antunes (2011, p.46) acredita que “a memória existe para que as pessoas não se esqueçam de que possuem uma história”.

No que se refere às lembranças da constituição do fazer docente, Antunes (2011) entende que o estudo com a memória deve articular e refletir sobre as maneiras que o sujeito desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem. Para a autora “a memória da escola, dos antigos mestres e colegas também é um aspecto definidor no processo contínuo de tornar-se professor” (ANTUNES, 2011, p. 46).

Nesse sentido, as memórias dos professores representam um movimento em que é possível reconstituir a formação e pensar novas formas para a sua atuação. Ao reconstituir na e através da memória suas práticas, o professor reflete sobre elas. Nesse movimento ele se auto avalia, identificando quais aspectos dessa prática precisam ser revistos e como as relações entre os saberes que o constituem influenciam no aprendizado dos alunos. Esse movimento de (auto) reflexão permite perceber que,

As demandas por educação escolar, decorrentes dos anseios por uma sociedade mais justa e inclusiva, interferem no entendimento acerca dos papéis e funções da escola nesse processo de transformação, desencadeando a necessidade de (re) construção de saberes e práticas. (RIBEIRO; BAPTISTA; RIBEIRO 2013, p. 696)

Ratifica-se, portanto, que a proposta de reconstrução dos percursos que envolvem a formação e constituição docente contribuem para a reflexão dos papéis e funções do professor, ultrapassando a dimensão do saber-fazer pedagógico desde os anos iniciais de escolaridade.

Nessa perspectiva, o presente trabalho discute, a partir da produção acadêmica, como as memórias de alfabetização contribuem para revelar significados e expectativas que possam provocar no professor a necessidade de refletir sobre aquilo que o constituiu como alfabetizador. A esse respeito é possível observar que o alfabetizador recorre às suas memórias de alfabetização quando se vê diante de impasses didático-pedagógicos. (RIBEIRO; BAPTISTA; RIBEIRO 2013). Cabe destacar também, que há nas propostas atuais de políticas públicas em alfabetização, o reconhecimento da importância da memória docente como estratégia formativa. Servem de exemplo aqui, as indicações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Segundo esse documento, “a formação de professores está intimamente ligada as questões do conhecimento, do currículo, das mudanças culturais e das novas tecnologias.” (BRASIL, 2012, p. 27). Assim sendo, uma das estratégias de formação continuada desse programa é gerar um movimento de reflexão para o professor alfabetizador “pensar novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar o seu fazer pedagógico” (BRASIL, 2012, p. 27).

Considerando o conjunto de estratégias propostas pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), des-

taca-se a “Socialização de memórias”, que permite ao professor, por meio da escrita e leitura de memórias, lembrar muitas experiências que marcaram seus percursos profissionais e suas identidades. Desse modo, as atividades realizadas ao longo da formação continuada valorizam a socialização das memórias para a recomposição e análise de determinadas experiências alfabetizadoras.

Desta forma, é possível perceber que o professor alfabetizador ainda é visto como figura central para o processo de ensino e aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade. Para Antunes (2011) é crescente o número de estudos no Brasil que discutem a formação e carreira docente a partir das falas dos professores.

Assim, tomando-se como foco produções acadêmicas disponibilizadas em três bancos de teses e dissertações, tais como CAPES, USP e UNICAMP pretende-se mapear o que revelam os estudos que investigam a memória docente. Cabe ressaltar que esses portais permitem o movimento de filtrar somente aquilo que se pretender investigar, “garantindo a fidedignidade dos dados na pós-graduação” (SOUZA, 2011).

Utilizou-se como palavras-chave temos como: memória de alfabetização, memória em alfabetização e memórias de professores alfabetizadores. A partir daí foi possível localizar 7 produções que tratam sobre a memória no campo da alfabetização: 2 (duas) teses e 5 (cinco) dissertações. É importante ressaltar que por não se encontrar diferenças significativas entre as teses e dissertações, a análise dos dados será considerada pelo conjunto total das produções, identificadas por: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7.

Os trabalhos foram analisados a partir de duas categorias, o que se investiga a partir das memórias docentes e o que revelam os estudos que se utilizam das memórias docentes em alfabetização.

O que se investiga através das memórias em Alfabetização

Em relação à análise do foco de investigação das memórias nas produções acadêmicas, percebe-se que os aspectos relacionados à identidade e a formação do professor alfabetizador são apontados ao longo das discussões. O percurso formativo passa a ser entendido como um processo de possibilidades para repensar a prática docente.

O movimento de tornar-se professor alfabetizador é enfatizado em cinco (5) produções. As investigações se voltam para entender as articulações dos saberes, práticas escolares e profissionais que são associadas às situações de êxito na alfabetização. Desta forma, as memórias oferecem e possibilitam a reconstrução e reflexão na formação docente no que se refere às práticas alfabetizadoras.

Nesse contexto de investigação, todas as produções que buscavam o repensar da prática docente a partir de memórias, caracterizam-se predominantemente, pelos estudos dos percursos formativos de professores alfabetizadores. Sendo assim, a memória permitiria um “deslocamento sobre as experiências”, aparecendo como “elemento fundamental na articulação de sentidos entre o individual e o coletivo” (SOUZA, 2007, p. 65).

Pode-se observar também, que outras 2 produções tratam da memória com o intuito de recompor a história da alfabetização no Brasil. Apropriam-se de pesquisas históricas e falas de professores alfabetizadores, para analisar o contexto da alfabetização no contexto atual à luz da reconstituição do passado.

Em termos da trajetória docente como fonte de pesquisa, os objetivos perseguidos nas produções analisadas, reafirmam a memória como fonte na investigação de alternativas para repensar a prática docente. É interessante assinalar que esse repensar representa um momento privilegiado para o exercício da (auto) reflexão docente. A (auto)reflexão aqui referida diz respeito à possibilidade dos sujeitos reconstruírem seus processos, anali-

sando-os e transformando-os. Os excertos abaixo ratificam essa afirmação:

[...] é oportunizada uma aproximação com as lembranças escolares das colaboradoras através da reconstrução dos percursos formativos vividos e revividos(...). São trazidas questões políticas e conceituais relativas à formação de professores em âmbito nacional [...] (P1)

[...] memórias e rememorações permitiram a reconstrução de um conjunto de ações, experiências e reflexões, que evidenciaram os saberes e conhecimentos mobilizados, (...). Diante de algumas lições aprendidas neste processo de pesquisa, resalto: analisar a prática pedagógica na busca de compreender as estratégias para que todos alunos aprendam [...]. (P2)

[...]trata-se de uma pesquisa histórica de características biográficas, com o enfoque na investigação da atuação de uma alfabetizadora (...) Buscou-se analisar suas memórias através de entrevistas e documentos que descrevem o seu método de ensino e a forma como eram desenvolvidas suas aulas.[...] (P3)

[...] Para a identificação das características referentes ao desempenho docente, o estudo tem o propósito de investigar situações relacionadas à história de vida pessoal, escolar e profissional, assim como as relacionadas às representações, aos saberes e às práticas das professoras, situações indispensáveis para o entendimento do fazer pedagógico, podendo-se assim, conhecer o papel que as docentes desempenharam o lugar que ocuparam e ainda ocupam na sociedade. [...] (P4)

[...] O objetivo geral que a norteia é ‘investigar e analisar como se constitui/constituiu a identidade profissional e social de uma professora do ensino rural. [...] Nesse sentido volta-se a atenção para o percurso formativo do professor, passa-se a vê-lo em sua individualidade como uma história. (P5)

Nesse sentido, os objetivos descritos nas pesquisas P1, P2, P3, P4 e P5 ratificam o uso da memória para a reconstrução e

identificação do professor alfabetizador ao longo de sua trajetória profissional.

Em termos da memória como recomposição da história da alfabetização, as pesquisas procuram contribuir para a reflexão sobre o campo da alfabetização. Indicam:

[...] procura-se contribuir com o campo da alfabetização através do seu enredamento com a memória narrativa e a representação mítica. [...]. A pesquisa que aqui apresento é um trabalho teórico analítico e propositivo dedicado à alfabetização no Brasil(...). Proponho como objetivo central do trabalho a imbricação destes dois campos representacionais – o sócio histórico e o subjetivo – de forma a traçar considerações sobre os papéis das transmissões geracionais, das memórias narrativas e das representações míticas envolvidas no processo de alfabetização e que permeiam as políticas públicas da educação básica. (P6)

O presente estudo propõe recompor a história do MOBREAL [...], a partir de memórias das professoras que lecionaram na época. O estudo aborda as bases políticas, filosóficas do MOBREAL, analisando as concepções de alfabetização de jovens e adultos ao longo da História da Educação no Brasil. (P7)

É possível inferir que, entender a trajetória docente a partir das memórias, funciona como fonte de reflexão e análise para a prática de professores alfabetizadores.

O que revelam as memórias em Alfabetização

Os dados revelam que há pelo menos duas tendências que predominam o uso da memória em alfabetização. A primeira tendência, busca identificar a partir das memórias individuais ou coletivas a trajetória de práticas exitosas em alfabetização, envolvendo os aspectos que contribuíram para tal êxito. Nesse sentido, ao se trabalhar com as memórias docentes, há uma aproximação que propicia a reflexão das experiências ao longo da formação inicial ou continuada de professores. Cabe destacar, portanto, que:

[...] Constata-se que a reflexão sobre a própria história de vida educativa, como espaço de construção de conhecimento pela via da pesquisa, serve para provocar a preocupação com uma atuação através do desenvolvimento de um trabalho pedagógico de maior consistência teórica (...). (...) quando se pensa na formação de professores, é preciso compreendê-la como um processo que nunca se completa, devido à incompletude dos seres humanos que são eternamente aprendentes. (P1)

[...] se pode concluir que a prática pedagógica e o método utilizado por essa alfabetizadora em sala de aula constituíram a marca de sua trajetória profissional, inescusável para todos que com ela se relacionaram. (P3)

O estudo da história de vida das alfabetizadoras bem sucedidas, envolvendo saberes e práticas garantindo o êxito de todos os alunos, visou a sistematização de situações pedagógicas que serviram como referenciais para se organizar o processo de alfabetização de docentes da atualidade, [...]. Os resultados dos saberes e das práticas de alfabetizadoras bem sucedidas identificados permitem pensar em elementos importantes para a formação de professores, especialmente, de alfabetizadores [...]. (P4)

A segunda tendência de pesquisa voltada para a memória, busca analisar e recompor a história da alfabetização, proporcionando a reflexão das questões atuais que envolvem esse campo educacional. Os resultados revelam que:

Ao valorizar essas lembranças como fontes históricas inéditas, particularmente para os territórios da história da educação brasileira, nos reportamos à visão das professoras sobre a vivência da docência no MOBREAL [...], compreendendo que são as lembranças que permitem problematizar esse contexto educacional passado, esquecido durante muito tempo como um território de pouco alcance, mas de grande influência na história educacional do país. (P7)

Chegamos ao ponto em que nosso conto se encaminha para o fim – que foi também seu lugar de partida – a história da

alfabetização brasileira mostra que ela nunca se efetivou de forma plena, como uma prática de boa qualidade e ao mesmo tempo estendida a todos.(...). (P6)

Assim, é importante salientar que os estudos evidenciam, predominantemente, a dimensão da memória como um procedimento metodológico caracterizado por uma abordagem qualitativa dos aspectos que envolvem a alfabetização, especialmente os que se referem à formação docente. Segundo Antunes (2011) esse movimento de articulação da memória docente com o processo de reflexão do professor, funciona como um “alerta para que a prática docente não incorpore, ao longo dos anos aspectos que não contribuem para o aprendizado dos alunos”. (ANTUNES, 2011, p.46)

Considerações finais

Os dados analisados e apresentados neste texto chamam a atenção para a importância de se articular nas memórias docentes, a reflexão do professor alfabetizador a partir de sua trajetória profissional.

É possível perceber então, as possibilidades de aproximações que a memória docente proporciona para os aspectos formativos do professor alfabetizador. Nesse sentido, constata-se que boa parte dos objetivos das produções acadêmicas, sobre a memória em alfabetização, entendem a formação do professor como um processo inacabado e que permite repensar o desenvolvimento do ensino e a aprendizagem.

Contudo, é oportuno salientar, que apesar das crescentes discussões em torno da figura do professor alfabetizador, pouco destaque há para as abordagens que utilizam-se da memória docente como foco investigativo.

Sugere-se, portanto, que os projetos e programas de formação inicial ou continuada, busquem estratégias que incorporem e aproximem a memória como um elemento significativo

desse processo. Dessa forma, é possível que os professores “ao rememorarem suas histórias, também ressignificam a própria história de seu tempo, onde o passado e o presente se encontram, não simplesmente para termos comparativos, mas especialmente para que contribuam para a reflexão ” (HOLLER, 2004, p17). Sendo assim, o repensar da prática docente proporcionará ao sujeito a construção e reconstrução da sua identidade.

Referências

- ANTUNES, Helenise Sangoi. *Ser aluno e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.
- BOSI, Éclea. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 15.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- HOELLER, S. A. O. *Alfabetização: imaginário e práticas pedagógicas das professoras de primeiras séries do ensino fundamental do alto Itajaí*. 27^a REUNIÃO DA ANPED. Caxambu, MG, novembro de 2004 Anais... Caxambu, MG, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gto8/to819.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2015.
- NÓVOA, António. *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 2 de jul. 2015.
- RIBEIRO, A.; RIBEIRO, A.; RIBEIRO, A. B. *O alfabetizador como referência para a constituição da profissionalidade docente em alfabetização*. In: Inter-Ação, Goiânia, v. 38, n. 3, p.

695-710, set./dez. 2013. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/18172/15672>> Acesso em :2 de jul. 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação*. In: Memória e formação de professores [online], Salvador : EDUFBA, 2007. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/f5jk5>> Acesso em: 2 jul. 2015.

SOUZA, Katyusha Madureira Loures de. Garantindo a fidedignidade dos dados da pós-graduação. Banco de teses CAPES, 2014. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

MEMÓRIAS E SABERES: LIÇÕES DE ORALIDADE NAS HISTÓRIAS DE ORFANDADE

ANA LÚCIA OLIVEIRA AGUIAR

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
oliveiraaguiarpetro@gmail.com

PEDRO FERNANDO DOS SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
pfspedrinho@ig.com.br

MARIA DA CONCEIÇÃO FERNANDES DE FRANÇA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
naidefernandes@hotmail.com

Introdução

Este estudo levanta a história dos órfãos do movimento de Pau de Colher, através de suas vozes, desconhecida, até hoje, pela historiografia brasileira. É possível que o predomínio da memória oficial sobre o evento responda esta questão.¹ Esta memória, julgou o movimento de Pau de Colher dentro da perspectiva de análise com foco no conceito de messianismo entendendo-o como consequência da perda de identidade dos indivíduos em decorrência de uma anomia social, atribuindo-lhe, dessa forma, o caráter de fanatismo.

Além disso, limita o estudo sobre Pau de Colher aos acontecimentos apenas em sua origem sem demonstrar preocupação com o processo para além da “extinção” do mesmo após a repressão policial. Este julgamento se constitui em um forte prejuízo para a historiografia, em particular e, em especial, para o estudo

1 Pau de Colher é a denominação do povoado onde se concentraram durante 28 dias os seguidores do Beato Senhorinho, localizado no município de Casa Nova -BA. O povoado recebeu esse nome devido à abundância da árvore Pau de Colher no lugar. Os seguidores retiravam os caules da planta para confeccionar os “cacetes” que eram seus instrumentos símbolos da fé, da salvação, do adjunto. Pau de Colher – árvore lactescente da família das apocináceas (Peschiera Lacta) (...). No Nordeste, é conhecida como Bom-Nome (2). (PI: paus-de colher). Bom-Nome. (...), N.E. Arvoreta da família das ramanáceas (Naytenus rígida), típica da caatinga (...).

desse movimento do ponto de vista sociológico e antropológico, por se pautarem pelas análises na linearidade de seus acontecimentos e por abordarem o evento na perspectiva da memória oficial.²

As vozes da orfandade, ocultada nos documentos oficiais, mas levantada, neste trabalho, através da memória das trinta e duas crianças órfãs do movimento, vai demonstrar, neste estudo, que as manifestações individuais e coletivas destas crianças durante essa trajetória, não tem nada a ver com resistência de classe e com a luta pela terra como poder de disputa entre grupo e sim pela luta e resistência de um grupo para voltar à terra de onde foram retirados forçadamente. Tem relação com a luta pela reconciliação dos laços de identidade na origem cujos ensinamentos dos pais os acompanharam durante todo o trajeto numa luta para permanecerem indivíduos, para serem eles mesmos.

Para este estudo, a memória é a referência central no que tange erigir a história dessa experiência dos órfãos durante a separação do seu lugar de origem, o período de *liminaridade* pelo qual passaram após a desagregação de sua terra, e o retorno ao lugar dos seus pais sem a qual nada poderia ter sido erguido.

A memória dos órfãos de Pau de Colher sobre sua trajetória, condição para levantar este percurso, é estudada com referência à memória entendida enquanto função social nos termos de Maurice Halbwachs. Adiciono, a este quadro referencial teórico, a discussão sobre pertinência étnica na esteira de Max Weber por ter, este drama social, implicado na luta pela defesa

2 A abordagem do movimento de Pau de Colher, do ponto de vista da anomia, do messianismo, e do fanatismo, pode ser vistas em Queiroz (1976), Estrela (1998), Duarte (1969); do ponto de vista das lideranças beatas do evento Pompa (1995); do ponto de vista da luta de classes Oliveira (1998); na ótica de movimentos milenaristas suicidas, como se refere a Canudos, Hobsbawm (1978); interesse pelos movimentos messiânicos no sentido de religião popular em contestação à ordem dominante Facó (1976); noção de meio rural rústico em seu enfrentamento a crises globais Monteiro (1974); movimento popular de cunho religioso Della Cava (1977); Belarmino (2001) Pau de Colher analisada a partir da ótica da Polícia Militar.

de valores comuns, costumes comuns e memória comum o que reforçou a viagem de volta embalada, pela noção de ethos que, no entendimento de Alfred Kroeber, no que concordamos, denota disposição que tende a controlar o comportamento dos membros de uma cultura.

Em consequência, essas questões deram lugar à maior indagação: de que forma os órfãos conseguiram se manter em permanente relação com sua terra de origem e retornar após quatro, cinco, seis, sete anos de ausência a despeito do constrangimento pelo qual passaram durante os dias de permanência na *communitas*?³

Ficava, no meu entendimento, a hipótese que, para além do cálculo racional, a crença na procedência comum atuava como manancial de sentimento de apego à terra natal. Então a memória, neste percurso dramático de estado liminar dos órfãos de Pau de Colher e a consequente organização da *communitas*, não foram a memória do esquecimento, mas a memória da lembrança, a memória ressentimento, a memória afeto reivindicada cotidianamente em meio à trajetória. E esta tinha um endereço: nutrir o retorno. Assim sendo, empenhei-me, também, em salientar este drama social pelo foco da pertinência étnica que segundo Weber conduz a uma comunidade quando é sentida subjetivamente como característica comum baseando-se em um fundamento: a honra étnica.

Portanto, para trazer as vozes do drama social vivenciado pelos órfãos de Pau de Colher no decurso da suspensão dos seus papéis da origem dos órfãos não havia outra via que não pela memória e, neste caso, memória resistência. Defendo o princípio de que: a memória com aparato da pertença ajudou os órfãos de Pau de Colher manter e construir sua identidade, no período de “margem”, posto que, em decorrência das receitas caprichosas

3 *Communitas* é o conceito utilizado por Víctor Turner (1964) para o fenômeno da *liminaridade*. Considera esta fase de transição, o “liminar”, como a mais intrigante. Para ele a *liminaridade* vai desembocar na formação de uma *communitas*, forte e singular coletivização.

do Estado para suas vidas, após a morte de seus pais, a força dos costumes comuns, dos valores comuns e da memória comum, objetivou-se na evocação de sentimentos de comunhão.

A memória do desejo, alimentada pelos órfãos sobre o retorno à terra natal, como eles vislumbraram animados pelos quadros sociais da memória, essa reconciliação com o passado e entraram triunfantes em seus povoados de origem. Essa reagregação, com o passar do tempo, permitiu compartilhar aos que sofrem a dor da perda de seus familiares, comemorando todos os anos no sítio Pau de Colher, a história do movimento como patrimônio cultural da cidade.

O ouvir, o sentir, o observar, o escrever: narrativas do meu eu e do outro na vivência dos caminhos percorridos pelos órfãos de Pau de Colher

Pensei, neste estudo, apoiada, também, por Bourdieu (1999, p.693) que “não há maneira mais real e mais realista de explorar a relação de comunicação na sua generalidade que a de se ater aos problemas inseparavelmente teóricos e práticos, o que decorre do caso particular de interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que se interroga”. Juntei as duas ideias. Imaginação e interação. Interação do ponto de vista de indivíduos, mas imersão no mundo da vida dos indivíduos.

As marcas em seus corpos eu pude imaginar como maior *locus* de expressão da travessia, de forma menos distante, através do que os órfãos disseram, gesticularam, apontaram e com o que eles me permitiam pensar. Através das narrativas eles foram me entregando o mapa do lugar, seus passos, a expressão do rosto ao lembrar o vivenciado, as mãos obedientes ao que a memória permita, os olhos fechando, abrindo, tristes, alegres, penosos, seguros, frágeis, vitoriosos, fugitivos, esquivos ao reportarem-se aos lugares e momentos do vivenciado. Mas, não era tudo. Eu sabia que iria aprender mais sobre os órfãos de Pau de Colher pesqui-

sando e aprendendo mediante o meu próprio fazer. Seria preciso um fazer para além das técnicas, sem dúvida, claro, longe de nos apartamos da metodologia, porém, como esclarece Wright Mills o pesquisador como um artesão de sensibilidade refinada, perseverante que se comove diante das práticas e que cultiva sua capacidade imaginadora. O pesquisador levando em consideração “uma abordagem vista de baixo”, na rotina diária dessa vida que não pode ser dissociada das considerações mais amplas da estrutura social e do poder social. (SHARP, 1992)

Sentia necessidade de andar pelo chão de todos os lugares que apareciam em suas narrativas. Por isso sentia que não era suficiente como sentenciou Malinowski (1978) que o etnógrafo precisa ser um caçador ativo e atento atraindo a caça, seguindo-a cautelosamente até à toca de mais difícil acesso. Conhecer as pessoas, seus familiares, seus povoados, suas moradias, seus sítios, suas árvores e animais de estimação, seus esconderijos naturais, cada canto por onde e como foi realizada a viagem de volta. Fazer esse percurso, de igual modo, guiada pelas lições de Maffesoli (1988, p. 199) quando afirma que “há uma clandestinidade da existência que jamais chegaremos a apreender de uma maneira macroscópica – e da qual não dão conta, em número significativo, os documentos quantitativo que pudemos apresentar”. Eu mesma com a mão na “massa”, ofício de um pesquisador, pois considero concordando com Portelli (1997) a importância da experiência pessoal da entrevista [pesquisa].

Pau de Colher precisava sair da letra e da voz. Precisava ouvir as histórias de vida dos órfãos “esse artefato socialmente irrepreensível” (BOURDIEU, 1996 p. 189). Tinha de soltar o gravador e a máquina de filmar, o papel e o lápis, a filmadora e ir sozinha com a maior tecnologia: o meu corpo e todos os sentidos. Corpo livre de objetos que a metodologia da pesquisa orienta para os registros da pesquisa. Sentia a necessidade de olhar a trajetória de retorno dos órfãos sem recortar, dissecar, decompor, sem mutilar o drama social dos órfãos, sem mortificar o objeto

(OLIVEIRA, 1998). Exercitando uma “conversão de olhar”, um novo olhar (BOURDIEU, 1989, p.49). Sim, um novo olhar, uma mudança em toda uma visão de mundo, continua o autor. Essa foi uma possibilidade de instalar um novo olhar sobre Pau de Colher.

Exigi-me sentir, ouvir, pensar, observar despida de qualquer aparato exterior que me tirasse a concentração, no entanto, vestida com os instrumentos de um artesão: as mãos, os ouvidos, os olhos, o corpo em uma dinâmica pedagógica. Como o marinho comerciante e o camponês sedentário no ensaio de Benjamin “O narrador” (1994) procurando reafirmar a figura do narrador que para o autor está em vias de desaparecimento nas sociedades atuais. Era como uma luta, uma batalha para reafirmar a importante figura de quem narra e de quem escuta. Tudo o que havia feito, até agora, já garantiria, as exigências da pesquisa.

Diante da necessidade de sentir o retorno que eles fizeram a partir de 1944 decidi em registrar tudo em minha memória, inclusive, para sentir o que eu poderia reter, como único instrumento possível. Foi o que eles fizeram durante sua trajetória, não foi? O que eles tinham apenas para registrar? A memória. Não sabiam ler, nem escrever. Eu queria sentir o mesmo. E fui. E fiz o roteiro colocado, aqui, à disposição dos leitores e ouvintes deste trabalho. Um grande acervo. Mas, o acervo fundamental pode ser deixado senão através do trabalho de lembrar. Vou morrer com ele. Para que essa memória não morra, no entanto, optei por contar. Resolvi deixar aqui meus sentimentos, sobre a importância da rota feita. Sobre a rota do retorno, ah! Essa foi especial, pois significava a volta triunfante com o resgate da dignidade maculada pelo Estado.

Quero, no entanto, apenas registrar uma parte do que foi feito no intuito de lembrar a todos os que se envolvem com a pesquisa (Auto) Biográfica e com a Metodologia da História Oral que exigem minúcia, atenção, sensibilidade, respeito, seriedade e sentir o gosto da vida dos fatos em toda a sua concretude. Trata-

se um acervo de cento e trinta entrevistas gravadas cuja transcrição foi realizada imediatamente após o retorno do campo, duas fitas de vídeo, quatrocentas fotos.

Ao lado das narrativas, das observações acima, os órfãos, utilizaram fotos, terço, documentos, utensílios domésticos, imagens, objetos deixados pelos pais e, só após o retorno, tiveram oportunidade de sentir e lembrar esses pertences. Cenas, objetos, gestos e comportamentos que os motivaram na crença de que, sem dúvida alguma, eram daquele lugar. Como pude verificar a força de cada uma dessas formas de reconstituição por eles foi diferente, pois cada um fala do seu sentimento, do seu lugar, do seu eu, de suas angústias, de suas ausências. Esse contar é ímpar. Principalmente quando considerei apoiada nas lições de Geertz (1989) que o “nativo” é quem faz as interpretações de primeira mão sobre sua realidade, enquanto os textos antropológicos são de segunda ou terceira mão. Deixei que os órfãos tivessem o papel central e ativo na definição da escolha da entrevista bem como na fala produzida (MENEZES, 2004, p. 67).

Nada me faltara. A natureza é generosa. As pessoas do “mato” são generosas. Tive abrigo nos povoados, pois já me conheciam. Foi uma grande experiência. Cansaço, dor, mas satisfação por ter tomado essa decisão. Instalei-me, no final, em Dom Inocêncio, cidade do Piauí até passar o caminhão de transporte coletivo, na quinta feira de madrugada para retornar a Casa Nova e, de lá, a Petrolina. Por fim, sentada no terraço de minha casa, nessa cidade do sertão pernambucano, um aroma de satisfação preencheu a minha alma. Sentia que a rota havia sido vivida.

Considerações finais

Tenho a plena consciência de que rito de passagem de Turner, a discussão de memória coletiva de Halbwachs alicerçaram a ideia de identidade resistência que a metodologia da pesquisa (auto) biográfica e da história oral permitiu elucidar como um

procedimento para o estudo da memória demonstrando um potencial educativo fundamental para a definição de indivíduos em busca do resgate de sua autonomia e dignidade.

Por meio dos pressupostos dessas categorias viabilizados do mergulho no cotidiano da trajetória dos órfãos de Pau de Colher, certamente foi possível vislumbrar vários atalhos fascinante que põe as vontades de verdade em cheque porque “crise de uma sociedade dominada por grandes e definitivas certezas, a da limitada reprodução do capital e da inesgotável força da coação do poder do Estado. Como o afirmado na **Introdução** deste estudo o movimento de Pau de Colher estudado, à luz do messianismo, digo ocultou a realidade do mundo dos órfãos e de seus descendentes, pois ficou reduzido pelas grandes categorias explicativas e pelas grandes abstrações aquilo que sem sempre tem tido visibilidade no trabalho científico, o drama e a trama da sociabilidade dos simples como defende Martins (2000). Trajetória esta enraizada histórica e socialmente na forma como os órfãos de Pau de Colher interagiam entre si juntos aos seus antepassados, desenvolviam ações cotidianas em sua relação com a natureza que entendo como instrumentais, estratégicas, e interventoras. O estudo do cotidiano, o estudo da suspensão desse cotidiano, através dessas categorias de análise, defendo, como a melhor opção teórica para conhecer, em sua aparente solidão, que se instalou o momento de intervenção, da ousadia, do atrevimento, da transgressão.

Observando o meu ponto de partida, o ponto de chegada e, principalmente o movimento entre um e outro, ou seja, o universo simbólico que dinamizou o processo tenho certeza que a pesquisa de campo expressou as teorias e foi a opção mais adequada para o momento. Opção mais adequada para afirmar que as prescrições arbitrárias do Estado para a vida dos órfãos de Pau de Colher, como imposição para suas vidas, fizeram evocar os princípios de pertença objetivados em sentimentos de honra, orgulho, solidariedade integraram os órfãos à tradição, posto que

guiados pela crença e valor de sua cultura. Seu *ethos*, portanto, foi a disposição plena que tiveram para se reconhecerem como sujeitos, revitalizar sua autoestima e de sua cultura, motivando-os para a ação do grupo, no Instituto de Preservação e Reforma, para o resgate da dignidade dos vivos e dos mortos de Pau de Colher, ao entrarem triunfantes nas terras de seus antepassados reconciliando-se com sua tradição. Tenho clareza da necessidade do aprofundamento da ideia do erguimento da história dos órfãos de Pau de Colher via rito, memória e identidade no caminho pelas lacunas deixadas.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. (1999). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1989) Introdução a uma sociologia reflexiva. In: Bourdieu, P. *O poder simbólico*. Lisboa:Difel; Rio de Janeiro.
- _____. (1996). A ilusão biográfica. In: Ferreira, Maria de M. e Amado, Janaina (Orgs.). São Paulo: Vozes.
- GENNEP, Arnold Van. (1977). *Os Ritos de Passagem*. Petrópolis, Vozes.
- GEERTZ, Clifford. 1989. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. IN. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC..
- HALBWACHS, Maurice. (1990). *A memória coletiva*. Presses Universitaires de France.
- MAFFESOLI, Michael. (1988). O conhecimento em comum: compêndio de sociologia compreensiva. Brasiliense.
- MALINOWSKI, Bronislaw. (1978). *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*/Bronislaw Malinowski. – 2ª. Ed.-São Paulo: Abril Cultural.
- MENEZES, Marilda A. (2004). *Construindo narrativas orais: interações sociais no trabalho de campo*. In: Caderno de Campo,

São Paulo: USP, nº 12.

MILSS, W. (1982). *A imaginação sociológica*. Trad. De W. Dutra. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.

OLIVEIRA, João Pacheco de. (1999). *A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural do Nordeste*- João Pacheco de Oliveira (org.)- Contra Capa Livraria.

SHARP, Jim. (1992). *A história vista de baixo*. In. *A escrita da história*. Burke, Peter (org.). Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP.

TURNER, Victor W. 1974. *O processo ritual: estrutura e anti-estrutura*. Petrópolis: Vozes.

WEBER, Max. (1994). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 3ª. edição, Brasília, DF, Editora da Universidade de Brasília.

_____, Max. (1979). *Ensaio sociológicos*. De Max Weber e Mills, C.W. e Gerth (org). In “A política como vocação”. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

EVIDÊNCIAS ORAIS DE MIRIAN LÚCIA TRINDADE SOBRE O DEBATE GERONTOLÓGICO NA UFPB NOS ANOS 1990

DANIELLA DE SOUZA BARBOSA

PPGE/CE/UFPB – daniellafcm@hotmail.com

CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO

PPGE/CE/UFPB – charliltonlara@yahoo.com.br

Introdução

O objetivo deste artigo foi analisar a história do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas da Terceira Idade da Universidade Federal da Paraíba (NIETI/UFPB) através das representações produzidas pela ação da memória de Mirian Lúcia Trindade, uma das co-fundadoras e ex-coordenadora do referido núcleo nos anos 1990. Para atingir tal objetivo adotou-se, como percurso metodológico, a História Oral que, operando como atividade da memória, seleciona os acontecimentos, as conjunturas e os modos de viver dos indivíduos e de sua coletividade, de forma descontínua, para conhecer e interpretar, a partir do tempo presente, os fatos e representações já vividos. (ALBERTI, 2004)

Nessa perspectiva teórico-metodológica, entendeu-se que, ao empregarmos a ação da memória de Mirian Lúcia Trindade como fato e representação do passado passível de ser objetivamente estudado, nos ocupariamos em conhecer e aprofundar aspectos sobre a origem do NIETI/UFPB nos anos 1990 e a sua contribuição como espaço inaugural do debate educacional gerontológico na Paraíba de acordo com os padrões culturais, com as estruturas sociais, com os laços do cotidiano e com os processos históricos envolvidos nesta temática. Assim também deslocamos nosso enfoque para a nova história cultural, visto que nos preocupamos em analisar as práticas culturais e suas repercussões a partir da ação da memória e da perspectiva peculiar de nossa entrevistada, tida em nosso trabalho como legítima representante de seu grupo social, a saber, o NIETI/UFPB.

Portanto a busca desses dados, como parte imprescindível para contribuir com as investigações no campo da história da educação da Paraíba, nos coloca uma importante questão: quais as representações e práticas educativas de Mirian Lúcia Trindade para a construção e efetivação do NIETI/UFPB a partir da década de 1990?

Para compreender a história do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas da Terceira Idade da Universidade Federal da Paraíba (NIETI/UFPB) nos anos 1990 é preciso constituir sua historicidade, no que diz respeito a sua atuação pró-ativa no debate educacional gerontológico na Paraíba, a partir de um trabalho de enquadramento da memória de alguns sujeitos que trabalharam no referido núcleo, como argumenta Pollak (1992) em seus estudos sobre a constituição da memória e da identidade social a partir do olhar da História Oral. No presente artigo, optou-se por trabalhar com Mirian Lúcia Trindade, uma vez que a mesma foi co-fundadora e ex-coordenadora do NIETI/UFPB e está sendo uma das primeiras fontes orais importantes da pesquisa em curso.

Logo, a História Oral é uma metodologia de pesquisa qualitativa que cresceu nas últimas décadas do século XX, possivelmente pelos avanços tecnológicos audiovisuais e pelo grande volume de estudos sobre a história do tempo presente e, por consequência, pesquisadores que dela fazem uso vem sendo expostos a uma série de questões epistemológicas devido à relevância dada a subjetividade dos entrevistados frente à constituição, pela memória individual, de representações de fatos sociais vivenciados pelos sujeitos e seus grupos.

Alberti (2004) nos esclarece sobre a característica primordial da História Oral:

Acreditamos que a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de do-

cumentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade – e a da história oral como um todo – decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu. (p.11)

Por esse viés, sugere-se também refletir em nosso estudo a partir dos pressupostos da nova história cultural, no aspecto de analisar os indivíduos comuns como Mirian Lúcia Trindade, ou seja, reconstituir sua trajetória, suas táticas, suas representações sobre seu passado recente no NIETI/UFPB.

Deste modo, nossa pesquisa utilizou o método de entrevista de História Oral, do tipo temática, sistematizada através de um roteiro geral semi-estruturado baseado em dados prévios sobre a história do NIETI/UFPB contidos em fontes documentais (atas, programas, relatórios e legislações) tendo estes uma dupla função: sistematizar os dados coletados durante a entrevista sobre o tema e articular os mesmos com a problematização que impulsiona nosso estudo.

Enfim, a riqueza da pesquisa em História Oral está na proeminência e importância atribuída ao sujeito da História, construtor de seu destino, entre possibilidades e limites da constituição de memórias como objeto de estudo. Reconstruir histórias dentro da História, subsidiado pela voz do outro, deve tornar o pesquisador responsável e comprometido com o valor do seu trabalho e seus resultados para a comunidade acadêmica e social. (THOMPSON, 1992)

A ideia da criação de um núcleo de estudos sobre a terceira idade na UFPB surgiu em 1991, através da preocupação de um grupo de professores e técnicos da própria instituição de ensino, sob a liderança da professora Francisca Teresa Montenegro de Aquino, da tecnóloga Mirian Lúcia Trindade e do então pró-reitor professor William Pinheiro de Vasconcelos, todos sintonizados com a mobilização das universidades brasileiras no sentido de responder as grandes questões surgidas com o inexorável en-

velhecimento demográfico brasileiro a partir da segunda metade do século XX.

Segundo Aquino (1998), na Paraíba a população idosa apresentava na época um percentual de 9,03% de pessoas com mais de 60 anos, segundo dados do Censo de 1991, índice este que estava acima da média nacional. Nesse sentido, apenas o Estado do Rio de Janeiro detinha um índice maior, mas em condições sócio-econômicas e culturais bastante diferentes da nossa realidade, considerando-se que a Paraíba era um dos estados mais pobres do país, segundo o índice de desenvolvimento humano (IDH), indicador criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para comparar a realidade social das populações.

Neste contexto o NIETI é pensado como um órgão suplementar da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ligado a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC), cujas atividades foram iniciadas em fevereiro de 1992, sendo apenas regulamentada em julho de 1994 pela resolução nº. 13/94. Vale destacar que o referido núcleo foi criado em um período em que na maioria das instituições de ensino superior brasileiras estavam sendo organizadas universidades, setores, programas e núcleos da terceira idade com a finalidade de desenvolver ações educativas para atender a demanda de uma população em processo de envelhecimento, com necessidades e questões específicas.

A forma encontrada pela equipe do NIETI/UFPB para sistematizar seus objetivos foi através da elaboração de um anteprojeto para a implantação da Universidade da Terceira Idade, tendo como modelo a Universidade Sem Fronteiras, instituída na década de 1980 pela Universidade Estadual do Ceará que, por sua vez, como muitos programas nacionais surgidos na mesma época, se baseava no modelo gaulês da Universidade de Toulouse de Pierre Vellas, professor pioneiro na criação de experiências de educação de adultos, especialmente nas áreas de educação e saúde, alfabetização e preparação para o trabalho. (CACHIONI, 2002)

Ao longo de seu processo histórico o NIETI/UFPB sofreu reformulações políticas capazes não de modificar, mas de reestruturar, a maneira de se produzir o debate educacional gerontológico na Paraíba a partir do reconhecimento da inviabilidade de se implantar uma Universidade da Terceira Idade devido a pouca adesão dos professores e funcionários dos Centros e Departamentos do Campus I da UFPB em torno da proposta de “ampliar o espaço, aliás já existente [na UFPB], para atividades mais pertinentes e permanentes, direcionadas, ligadas ao processo de envelhecimento”. (NÚCLEO INTEGRADO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA TERCEIRA IDADE, 1992b)

Durante a década de 1990, o NIETI/UFPB ganhou espaço e fez nome dentro e fora da UFPB, através da realização de inúmeras atuações no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, a saber: cursos de pós-graduação, cursos de extensão, jornadas acadêmicas, grupos de estudo, palestras educativas para a comunidade – acadêmica ou não -, publicação de jornal próprio (Jornal Experiência), programas de assistência ao idoso e pesquisas científicas. Os resultados dessas atividades vêm proporcionando bases teóricas para a prática de professores, pesquisadores, discentes, profissionais liberais e dos próprios idosos interessados na abordagem do tema da velhice e do envelhecimento sob a ótica da integralidade das ações e serviços para esse público. Esse esforço acadêmico da equipe do NIETI/UFPB é um reflexo dos caminhos trilhados por este núcleo nesses últimos 16 anos em busca de sua identidade e reflete também o seu compromisso com a instituição de ensino superior na qual está inserido.

Considerando que o NIETI/UFPB se espelhou nos modelos das Universidades da Terceira Idade e em programas congêneres concebidos nos países europeus que antecederam o Brasil quanto à iniciativa de atrair adultos e idosos para programas de extensão nas universidades, públicas ou privadas, a partir da década de 1980, sua missão continua a ser, ainda hoje, a consolidação, em nosso meio acadêmico e comunitário, dos valores,

objetivos e práticas educacionais que foram estabelecidos para gerar o discurso político inicial para criação do NIETI/UFPB, qual seja, tratar as questões relacionadas ao processo do envelhecimento, no nível de ensino, pesquisa e extensão universitária, além de discutir, analisar, e intercambiar o saber relacionado à área de Gerontologia e de Geriatria no âmbito UFPB e demais instituições relacionadas ao cuidado da velhice paraibana.

A tecnóloga Mirian Lúcia Trindade foi a terceira coordenadora do NIETI/UFPB entre os anos de 1998 a 2002, ou seja, por dois mandatos consecutivos. Seu envolvimento com a fundação do núcleo se deu a partir de sua amizade e convivência profissional com a primeira idealizadora do NIETI/UFPB, professora Teresa Aquino, com quem trabalhava na referida instituição de ensino superior:

Falar do NIETI é bom demais! Porque quando Teresa [Aquino] pensou na primeira proposta, do NIETI, falando do NIETI, foi em 91, aí ela começou a me chamar: Mirian vamos ver se a gente lança um trabalho. Eu não dou para essas coisas não! (mas para quê, para terminar não dando certo?) Aí ela disse não, e fomos procura prof. William [Pinheiro de Vasconcelos]. (TRINDADE, 06/05/2008)

Como se vê, Mirian Lúcia Trindade relutava em participar de um projeto que envolvia a temática do envelhecimento devido à falta de incentivo tanto por parte dos órgãos deliberativos quanto pelos centros e departamentos da própria UFPB em assumir o seu papel de divulgadora de conhecimentos capazes de transformar a realidade social dos idosos. Outro empecilho, de ordem pessoal, se devia a sua inexperiência profissional com o público idoso e mesmo o seu desconhecimento frente às questões envolvidas no processo de envelhecimento humano:

[...] ai eu disse oh Teresa [Aquino] como foi que você se lembrou de mim num negócio desse? Que eu nunca nem tive interesse num negócio desse, tinha até certa reação de falar em velhice e em envelhecimento,

imagine isso há 16 anos atrás! Mas depois que a gente estuda né, a gente muda muito e vê que é muito bom envelhecer! Quem não envelhece morre! Ai eu não entendi isso quando Teresa [Aquino] falava isso a vinte e tantos anos atrás é muito bom envelhecer...não na época não dava pra entrar na minha cabeça, na época não dava...hoje eu vejo que é muito bom saber envelhecer! (TRINDADE, 06/05/2008)

Assim percebemos que o NIETI/UFPB nasceu de maneira relativamente intuitiva, semelhante ao programa pioneiro da Universidade da Terceira Idade de Toulouse, na França, no sentido de que, em sua maioria, os coordenadores e colaboradores do referido núcleo não eram especialistas em gerontologia, mas sentiam um apelo pessoal proveniente do que identificavam como as necessidades dos idosos que os circundavam.

Em 1993, dada à necessidade de formação educacional gerontológica nos quadros do NIETI/UFPB, Mirian Lúcia Trindade inicia o Curso de Especialização em Gerontologia Social da Universidade Estadual do Ceará e, ao mesmo tempo, inicia suas atividades de extensão dentro do núcleo:

O primeiro curso de extensão do NIETI fui eu que dei viu! Eu tava até recordando aqui, o primeiro curso que apresentei uma proposta foi durante meu estágio supervisionado da Especialização em Fortaleza, que era aqui no NIETI [...] Então eu tive a idéia de oferecer esse curso de extensão [questões relacionadas ao período da meia-idade] então olha o tema que eu dei: questões relacionadas ao período da meia idade... não, meia idade: período de mudanças e desafios. E... é porque era o que eu tava vivendo no momento e, eu queria ajudar de alguma forma, como era que eu podia ajudar alguém? Eu achava que poderia... então foi uma experiência tão interessante! (TRINDADE, 06/05/2008)

Vale salientar que essa premissa contida na proposta do curso de extensão coordenado por Mirian Lúcia Trindade na década de 1990 remonta as origens históricas do próprio NIETI/UFPB, a saber, as Universidades da Terceira Idade. Pensa-

da ideologicamente como uma Universidade da Terceira Idade para a UFPB nos moldes de Pierre Vellas – preocupação com a qualidade de vida do idoso, promoção de saúde, participação e autonomia, oferta de oportunidades educacionais e culturais que permitam desenvolvimento pessoal e coletivo e inserção social dos idosos – o NIETI/UFPB acabou sendo implantado como um núcleo integrado de estudos e pesquisas cuja meta inicial seria desenvolver um programa amplo de estudo, pesquisa e extensão, da qual a Universidade da Terceira Idade fosse um segmento. (AQUINO, 1994)

Prezando a relação de integralidade das ações de ensino – pesquisa – extensão e justificando sua nomenclatura, nasce à primeira atividade integrada do NIETI/UFPB no interior da instituição de longa permanência para idosos denominada Vila Vicentina Júlia Freire, situada em João Pessoa/PB:

[...] quando começamos na Vila Vicentina, foi em 95, foi como pesquisa, coordenada pela professora Marilene [Correia Cabral] com auxílio do CNPq, tem no folheto [Boletim do NIETI], então quando a gente viu dai à necessidade de se fazer algo, de investir nessa parte de educação. A educação é fundamental. [...] Nessa questão da educação, ela é fundamental em todos os sentidos, até porque eles se envolvem na questão da higiene, da importância de tomar um banho, na saúde bucal, tudo isso a gente pedia ajuda de profissionais da UFPB [...] Então a gente sempre tentava descobrir, identificar qual era os outros projetos para utilizarmos. (TRINDADE, 06/05/2008)

Também era preocupação corrente dentre as atividades do NIETI/UFPB à necessidade de se manter relações dialógicas horizontalizadas como nos diz Trindade, em entrevista concedida no dia 06/05/2008,

[...] então naquele tempo a gente tinha a preocupação de que os professores e as pessoas que iam procurar trabalho de extensão ou que fosse produzir a monografia, dissertação, enfim, para não utilizar os idosos como objetos de estudos.

Outro enfoque presente nos cânones institucionais do NIETI/UFPB desde os anos 1990 é o valor político consignado à educação como instrumento transformador da realidade social do idoso:

Essa questão de direito do idoso é compromisso de todos, não é não? Aí cada um tem que fazer a sua parte, você não pode só esperar pelo governo e o governo não pode só esperar pela família. [...] A política do idoso ta aí, a Política Nacional do Idoso, desde 94. Mas o que é que precisa gente? Investir na educação. E o que se precisa? É capacitar os profissionais. [...] você vê, de 94 até hoje ainda não foi possível implantar a Política Nacional do Idoso, nós não temos profissionais suficientes, capacitados, qualificados pra implantar essa política. (TRINDADE, 06/05/2008)

E mantendo-se numa proposta de educação permanente, buscando o desenvolvimento de potencialidades, de novos projetos de vida e estimulando a participação ativa do idoso na família e na comunidade o NIETI/UFPB promoveu, no final da década de 1990, cursos de alfabetização tanto para idosos asilados quanto para aqueles que viviam em comunidade:

A gente deu vários cursos de alfabetização para idosos. [...] o primeiro foi para atender as dificuldades dos idosos na Vila Vicentina. Então Roberto [extensionista do NIETI/UFPB], do setor de comunicação, foi fazer um treinamento no Centro de Educação [da UFPB], levando o coordenador para a Vila Vicentina. Este se sensibilizou na época e a gente montou um projeto, tem lá o projeto [no NIETI/UFPB], o primeiro curso de alfabetização para idosos na Vila Vicentina [Júlia Freire]. (TRINDADE, 06/05/2008)

Além da educação permanente de idosos, não se podia perder de vista naquele momento histórico de consolidação institucional do NIETI/UFPB a qualidade das suas atividades propostas, sendo fundamental e consensual dentro da equipe que a prioridade fosse também à qualificação educacional dos profissionais liberais envolvidos na assistência ao idoso:

A gente viu quanto que esse curso, o de Especialização em Gerontologia [promovido pelo NIETI/UFPB], melhorou a assistência, o atendimento as pessoas idosas, porque antes o atendimento deixava muito a desejar [...]. A gente percebeu que com o curso o NIETI deu essa contribuição valiosíssima, nessa parte de capacitação, de capacitar os profissionais para atender os idosos. (TRINDADE, 06/05/2008)

Enfim, sobre o mérito de ser uma das co-fundadoras do NIETI/UFPB em sua vida pessoal e profissional Trindade, em entrevista concedida no dia 06/05/2008, nos relata o seguinte:

O NIETI deu e continua dando uma contribuição bastante importante tanto para quem fazia parte do grupo da fundação e a quem continua membro. Eu estou aqui na UNIPB [Faculdade Unida da Paraíba] desde 2007, mas o NIETI foi uma parte da minha vida profissional, mas o maior referencial mesmo pra mim foi Teresa Aquino.

Essas últimas palavras de nossa entrevistada demonstram a importância de fazer parte da história do NIETI/UFPB e, concomitantemente, da trajetória da professora Teresa Aquino, que, por sua vez, se mistura com a história do próprio núcleo, qual seja: sua luta para a efetivação do NIETI/UFPB como espaço privilegiado do debate educacional da Gerontologia na Paraíba.

Assim percebemos, através das representações produzidas pela ação da memória de Mirian Lúcia Trindade, que o NIETI/UFPB surgiu de forma intuitiva, a partir da perseverança de professora Teresa Aquino em transpor o fosso que separava esta mesma universidade da sociedade paraibana, bem como no seu envolvimento em repensar as relações entre as duas instâncias ao mesmo tempo em que se baseava no modelo de educação permanente das Universidades da Terceira Idade espalhadas pelo Brasil na década de 1980.

Segundo o mesmo relato de Mirian Lúcia Trindade, parece-nos ter pesado na decisão da equipe do NIETI/UFPB o desejo de investir numa área emergente e de buscar os dividendos so-

ciais e institucionais inerentes ao atendimento de uma população normalmente excluída, a saber, a idosa. No entanto, o que fica evidenciado em sua entrevista é a aceitação, após um breve período de relutância, do desafio de lutar pelo reconhecimento do citado núcleo nas instâncias políticas e educacionais dentro da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pois este espaço universitário não era pródigo em reconhecer trabalhos com o público idoso. Mas, apesar dessa luta interna, o que mais se evidenciou como propósito comum do NIETI/UFPB, a partir do entendimento desta entrevista de História Oral, foi a capacidade de seus integrantes em rever os mitos, estereótipos e preconceitos vinculados ao processo de envelhecimento humano a partir da promoção de uma prática educacional gerontológica cidadã.

Referências

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2004.

_____. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: FGV, 1990.

AQUINO, Francisca Teresa Montenegro de. *História do NIETI*. João Pessoa: 1994.

_____. *O Envelhecimento da população na Paraíba: algumas características*. Monografia (Especialização em Gerontologia Social). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 1998.

AQUINO, Francisca Teresa Montenegro de; VASCONCELOS, William Pinheiro de; TRINDADE, Mirian Lúcia; SOUSA, Elidete Alencar de. *Projeto de Criação do Núcleo de Estudos para a Terceira Idade – NETI*. João Pessoa: 1992.

CACHIONI, Meire. *Formação profissional, motivos e crenças relativas à velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de Universidades da Terceira Idade*. Tese (Doutorado em Gerontologia). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

NÚCLEO INTEGRADO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA TERCEIRA IDADE. *Relatório de Atividades – 1992*. João Pessoa, 1992a.

_____. *Universidade da terceira Idade: ante-projeto para discussão*. João Pessoa: 1992b.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: v.2, n.3, p. 3-15, 1989. Disponível em: < <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/43.pdf> >. Acesso em 08 de maio de 2008.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRINDADE, Mirian Lúcia. Entrevista concedida a Daniella de Souza Barbosa Suassuna e a Valéria Matos Leitão de Medeiros. João Pessoa, 06 maio 2008.

UM SABER A COMPREENDER: O AMALÁ DE XANGÔ DO ILÊ AXÉ OMÓ TIFÉ

MADELYNE DOS SANTOS BARBOSA

Graduanda em Pedagogia (UFC) – madedossantos@hotmail.com

ÉDEN DOS SANTOS BARBOSA

Graduando em Pedagogia (UFC) – barbosa.eden@gmail.com

Um saber para compreender: conceitos e definições

O presente artigo foi extraído como parte do estudo monográfico de título: O AMALÁ DE XANGÔ: HISTÓRIA, MEMÓRIA E RITO NO ILÊ AXÉ OMÓ TIFÉ, que fora apresentado à Faculdade de Educação em junho de 2015. E que surgiu do interesse em averiguar saberes milenares, bem como registrar suas particularidades e singularidades. Desta forma, para o registro e averiguação dos dados foi empregada a técnica de pesquisa qualitativa BOGDAN e BIKLEN (1994). Ao passo que se buscou compreender as nuances de particularidades e complexidades do fenômeno em si, o Amalá de Xangô do Ilê Axé Omó Tifé.

Assim, uma das preocupações desta pesquisa foi o processo e não o produto finalizado, ou seja, as conclusões são de cunho subjetivos, os dados construídos e coletados apresentados no escopo deste trabalho já apresentam a riqueza que foi o processo de estudo e pesquisa.

Ponderando a necessidade de um conhecimento preliminar acerca de algumas definições, afim de que a compreensão desse estudo flua da melhor forma, sucintamente com apoio no texto de José Flávio Pessoa de Barros (2005, p. 21) é possível dizer que o Candomblé é uma reelaboração de várias culturas africanas dando origem a várias nações de Candomblés no Brasil. Desta forma, é uma religião afro-brasileira possuidora de uma memória ancestral transmitida oralmente. Enfatizando, é uma religião de matriz africana, sim, mas genuinamente brasileira e da qual qualquer pessoa pode participar.

Seguindo em definição e conceito, é necessário entender quem é *Xangô*. Pois bem: trata-se de um orixá ou divindade do Candomblé que em Verger (2002, p.134) pode ser descrito em aspectos histórico e divino. Na África, como personalidade histórica, está no grifo a seguir:

Como personagem histórico, Xangô teria sido o terceiro *Aláàfin Oyó*, “Rei de Oyó”, filho de Oranian e Torosi, a filha de Elempê, rei dos tapás, aquele que havia firmado uma aliança com Oranian. Xangô cresceu no país de sua mãe, indo instalar-se, mais tarde, em *Kòso* (Kosso), onde os habitantes não o aceitaram por causa de seu caráter violento e imperioso; mas ele conseguiu finalmente, impor-se pela fala força. Em seguida, acompanhado pelo seu povo, dirigiu-se para Oyó, onde estabeleceu um bairro que recebeu o nome de Kossô. Conservou, assim, seu título de *Oba Kòso*, que, com o passar do tempo, veio fazer parte de seus *orikì*. (VERGER, 2002, p.134)

Assim, se observa em evidência histórica a existência de Xangô como rei de *Oyó* na África. Pierre Verger (2002, p.135), contudo, ressalta que, no aspecto divino Xangô ainda é filho de *Oranian*, sendo divinizado pelo fato de ter como mãe *Yamase¹* e três divindades femininas como esposas: *Oiá²*, *Oxum³* e *Obá⁴*.

De tal modo, Xangô é o rei Africano, especificamente rei de *Oyó*, que se divinizou por sua imponência e mitologia, no Brasil, é o *Orixá* que é rei e tem como seu principal atributo a justiça. O *povo de santo⁵* o reverencia nas quartas-feiras, seu dia da semana. Em suas representações icônicas, sempre usa coroa e um par de machados chamados *oxê*. Seus filhos de santo usam colares de

¹ Grande mãe africana, mãe de Xangô. Ver Prandi(2000), Verger (2002), Vallado(2002).

² Orixá do Panteão africano, também conhecida como Yansã. Divindade dos raios e dos vetos. Primeira esposa de Xangô.

³ Orixá do Panteão africano. É a divindade das águas doces, do amor e da fertilidade. Segunda esposa de Xangô.

⁴ Orixá do Panteão africano. É uma divindade guerreira, rainha e fundadora da sociedade feminina *Elecô Gelêdê*. Terceira esposa de Xangô.

⁵ Termo atribuído aos adeptos de religiões de Matriz africanas no Brasil.

contas brancas e vermelhas, alternadas. Sua cor é o vermelho e sua comida preferida é o *Amalá*.

O Orixá Xangô confere no Brasil grande expressão e enorme abrangência. Seu culto e a força do seu nome findam por designar praticamente um sinônimo de culto de matriz africana. É tanto que, em alguns templos do Estado de Pernambuco, se percebe isso. No Recife, alguns Candomblés chamam-se Xangô, e além disso, existem os Xangôs, que são cultos específicos.

O culto de Xangô é muito popular no Novo Mundo, tanto no Brasil como nas Antilhas. No Recife, seu nome serve mesmo para designar o conjunto de cultos africanos praticados no estado de Pernambuco. (VERGER, 2002, p.139).

Desta forma, Xangô é uma divindade do Candomblé de subjetividades míticas e históricas, o que justifica, talvez, sua grande expressão no culto às religiões de matriz africana no Brasil. Assim, o rei das quartas é o senhor do *Amalá* (oferenda e rito).

No local pesquisado, este processo ritual ganhou um contorno com sutis diferenças. No *Ilê Axé Omo Tifé*, todas as quartas, em tradição, o rei Xangô convida todo panteão de Orixás a participar de seu banquete, o *Amalá* de Xangô (rito).

A história do *amalá*: da oferenda ao ritual

Amalá de Xangô é um vocábulo muito presente nas casas de Candomblé de todo País, principalmente pelo fato de que nomeia a comida que se oferece ao Orixá Xangô.

Desta forma, sua origem e fixação no universo litúrgico e cultural dos povos de terreiro ocorreu no limiar histórico do advento da colonização brasileira, que trouxe às terras nacionais uma grande gama cultural, que ao se somar à forte influência e resistência indígena, foram definindo o panteão étnico e cultural do Brasil.

A primeira leva de escravos de que temos notícia segura desembarcou em 1538. Vinha de São Tomé, ini-

ciando assim o tráfico das chamadas “peças de Guiné”. A palavra “Guiné” designa uma origem geográfica altamente imprecisa, a ponto de o próprio Vice-Rei, Conde dos Arcos, reclamar dessa dificuldade já em 1758, dizendo não conseguir saber ao certo de que país se tratava. Ao que parece, os primeiros escravos a chegarem em solo brasileiro eram Peules e Mandigas, parcialmente islamizados. No século XVII, Angola tornou-se o grande fornecedor, bem como o Congo, de tal maneira que os “Negros Bantos” se espalharam por toda costa brasileira. No final do século XVIII, e primeira metade do século XIX, particularmente na época do “contrabando”, entram no Brasil grandes contingentes de “negros da Costa”, daomeanos, nágôs, haúças. A chegada relativamente recente (menos de 150 anos) desses povos explica em grande parte o predomínio de seus descendentes na região da Bahia, que gozava de um quase monopólio de importação graças a suas ligações diretas com os reis de Daomé. (AUGRAS, 2008 p.28).

Os negros escravizados, trazidos da chamada Costa dos Escravos que aqui deportaram, em um contingente de quase cinco milhões, trouxeram consigo suas tradições religiosas, gastronômicas e culturais.

No Brasil, os índios com alimentação à base de farinha de mandioca, peixes, caças, mostram uma culinária ecológica. Na costa, África, impera o dendê juntamente com inhames, bananas, pimentas, feijões entre outras delícias, como quiabos e camarões. Como se o Brasil fosse um enorme caldeirão, convivem e misturaram-se diferentes e saborosas contribuições gastronômicas. (MIRANDA, 2003, p. 70).

Mesmo escravizados, os africanos para cá trazidos tinham suas histórias, tradições e costumes. Sob a guarda do sigilo, vivenciavam seus signos ancestrais, A histórias de seus povos do além-mar aqui se firmaram, de sorte que a tradição oral se significa ante a repressão e escravidão; os africanos ensinavam em palavras, com suas histórias e ritos.

De tal modo, esses africanos que no Brasil chegaram, com a finalidade da exploração escravocrata, firmaram-se e resistiram em muitos aspectos, dentre eles, o cultural. A região da Bahia, foi o lugar onde estudos históricos apontam ter sido o grande celeiro de salvaguarda de tal preciosidade cultural africana, lugar onde se fundou o primeiro terreiro de Candomblé do Brasil, que com seus filhos-de-santo levaram a cultura milenar do Candomblé Afro-brasileiro e baiano a todo Território brasileiro.

No registro bibliográfico a seguir, observam-se dados que se referem à fundação de um dos maiores e mais importantes templos de Candomblé da Bahia, a Casa Branca do Engenho Velho, no bairro da Barroquinha, em Salvador.

No século XIX, nascido da iniciativa de negros iorubas que se reuniram na irmandade religiosa na igreja da Barroquinha, em Salvador, fundou-se o primeiro templo ioruba baiano, chamado de Ilè Iyá Omi Asè Airá Intilè, dedicado a Xangô, tendo à frente as sacerdotisas africanas Iyalussô Danadana e Iyanassô Oyó Akala Magbo Olodumaré Asè Da Ade Ta. Com o falecimento da primeira, o terreiro passou a ser conhecido como Ilè Asé Iyá Nassò Okà, ou, como ainda hoje o chamam, Casa Branca do Engenho Velho, alusão ao bairro do Engenho Velho, onde está localizado⁶. (VALLADO, 2010, p.27).

Por conseguinte, pode-se ter uma noção de como ocorreu a constituição e a fundação do primeiro terreiro de Candomblé Ketu⁷ na Bahia, o que conduz a se dizer, o primeiro do Brasil. Estudos apontam que os candomblés surgidos após esta data tiveram grandes influências da Casa Branca do Engenho Velho, que ainda hoje existe na Barroquinha.

Desta forma, os africanos que aqui chegaram trouxeram consigo uma gama de influências culturais (idioma, religiosidade,

⁶ A história do candomblé em seus primórdios está longe de ser inteiramente esclarecida. Elementos novos e hipóteses promissoras têm resultado de novas pesquisas, como as de Renato da Silveira (2006) e Luís Nicolau Parés (2006).

⁷ Candomblé Ketu é uma das nações do Candomblé que tem como divindades os Orixás.

culinária, vestimenta e afins) que se tornaram fundantes culturais do povo brasileiro.

Na religiosidade do Candomblé, a extensão da África ao Brasil foi imensurável. Assim, sob forte influência africana, o *Amalá* de Xangô, inicialmente, se incorpora na culinária litúrgica das Casas de Candomblés e de culto afro-brasileiro. Olga do Alaqueto, em seus escritos sobre *A comida de Santo numa casa de queto da Bahia* (2010), traça as relações históricas, sociais e litúrgicas das comidas sagradas que da África vieram em tradição oral e que nos terreiros se firmaram.

Os orixás e os voduns voltaram a comer no Brasil suas comidas preferidas, preparadas por africanos de várias nações, que se tornavam comidas de sacrifício – feitas com os cuidados especiais devido aos deuses –, mas que eram custosas, caras, por não serem mais a comida africana de cada dia. (REGIS, 2010, p.18).

Portanto, os orixás no Candomblé são divindades que em louvores recebem alimentos como sinal de respeito, honra e devoção. Existem muitas tradições e mitos que explicam o gosto e paladar de cada entidade.

A oferenda ritual é uma forma de socialização entre os homens e suas divindades. Os homens, ao ofertarem o alimento sagrado, percebem sua fé e identidades mais fortes.

O ato de alimentar o Orixá é denominado de oferenda, Olga de Alaqueto (2010) muito bem conceitua esse ato ritual, fundamental na liturgia do Candomblé no Brasil.

Uma oferenda implica uma relação de status assimétrica, uma certa inferioridade da parte da pessoa que faz a oferenda e uma clara, ou sentida, ou sabida, portanto evidente superioridade da parte de quem a recebe. O presente, a dádiva, pode envolver também uma relação de status, mas essa relação tende a ser criada pelo ato de dar e receber, não reconhecida ou parcialmente resolvida por tal ato. (RÉGIS, 2010, p.20).

Partindo da compreensão de oferenda, posso agora pensar no *Amalá*, como prato ou iguaria que se oferece ao Orixá Xangô.

Em citação que segue, nota-se uma dentre tantas denominações do *Amalá* oferenda:

Prato predileto do cardápio ritual do orixá Xangô. O amalá é preparado com quiabos cortados em rodela bem finas, temperados com cebola, camarão seco e azeite-de-dendê. Adicionam-se ervas, tais como: taioba, mostarda, bredo, capeba e outras. É de preceito é tradição colocar doze quiabos inteiros, na gamela de madeira onde é servido o amalá, guarnecendo com acaçá, sem folhas de bananeira. É assim recebido no *peji* de Xangô o seu prato principal condicionado ao lendário desse orixá guerreiro e justo, forte pelos seus princípios vitais de controle dos elementos meteorológicos da natureza. (LODY. 1998, P. 150).

O preparado de quiabos lavados e cortados, em tamanho pequeno, cozido, e acrescentado com um refogado de azeite de dendê, camarão seco, cebola e sal, coroadado com quiabos inteiros, acarajés,⁸ em uma gamela⁹ de madeira é a comida preferida do Orixá Xangô. Costumeiramente, os templos religiosos de matriz africana ofertam em sinal de devoção.

José Flavio Pessoa de Barros, autor do livro *A fogueira de Xangô, o Orixá do fogo* (2005) reporta-se à apreciação aos quiabos pelo Orixá, que é rei do fogo Xangô: “o interdito de comer quiabo pode estar relacionado à sua condição de comandante militar.” Desta forma, o autor buscou em fontes históricas e míticas da tradição oral elementos que explicam a preferência pelo quiabo.

Assim sendo, o quiabo e sua combinação de ingredientes, adicionados ao processo de fazer e servir com fé, respeito e devoção. No *Amalá* para Xangô, busca-se agradá-lo em voto e socialização da fé coletiva que, desde o preparo até a entrega do prato à divindade se empenhou em súplicas e agradecimentos.

Fato bastante curioso, entretanto, decorre da questão de o *Amalá* de Xangô ser a nomenclatura atribuída ao ritual, cele-

⁸ Bolinho feito com massa de feijão fradinho e frito no azeite-de-dendê. Comida preferida do Orixá Oyá.

⁹ Refratário de madeira.

bração, das quartas-feiras nas casas de Candomblé de Fortaleza. Popularmente, os adeptos e frequentadores dos ilês dizem que o *Amalá*, rito das quartas, leva este nome pelo fato de Xangô ser o grande rei, o rei que come nas quartas, ou o senhor das quartas-feiras. Assim, em sua homenagem, quarta é dia de *Amalá* nos Candomblés de Fortaleza. Tornou-se comum ouvir dos adeptos do Candomblé a ideia de que quarta-feira é dia de *Amalá*, fazendo referência ao ritual, seja ele mensal ou semanal.

O olhar específico para o *amalá* do *ilê axé omótifé*

Na casa de Candomblé onde este estudo ocorreu, *Ilê Axé Omó Tifé*, o *Amalá* de Xangô se mantém em elementos, ritos e tradição há quase 40 anos. Sob a liderança da *Ialorixá* Valeria de Logun Edé, todas as quartas é servido o banquete dos Orixás cultuados na Nação Ketu. Todos orixás da casa participam do banquete, todos recebem as oferendas, devidamente oferecidas ou como se diz na fala ritual, *arriadas* aos pés, de frente aos assentamentos dos orixás, para que, logo em seguida, toda a comunidade religiosa reze, cante e dance, consagrando este grande momento de oferta e comunicação com as divindades iorubanas.

É relevante evidenciar que foram iniciadas as observações participativas em novembro de 2014. Nessas visitas, foram feitas observações e participações e, assim, os dados foram sendo levantados. Geralmente chegávamos ao Ilê pela manhã, se tomava o banho de limpeza, ou abô,¹⁰ se vestia a roupa de razão,¹¹ saudávamos os quartos dos Orixás e a mãe de santo, e, em seguida, começava a pesquisa participativa.

A ajuda nos serviços e especificidades que houvesse naquela dada ocasião, também era parte da pesquisa. Limpava-se

¹⁰ Banho preparado com ervas maceradas e concentradas em um pote de barro, que tem a finalidade mística de retirar as impurezas espirituais leves.

¹¹ Nome dado à roupa branca de linhão usada no terreiro para os trabalhos sejam eles na roça ou na cozinha.

o terreiro, aguava-se as plantas, e, após tudo limpo e organizado, íamos ajudar na cozinha o preparo do banquete.

A constituição dos dados no *Ilê Axé Omó Tifé* ocorreu por cinco meses de observação e participação da rotina do terreiro nas quartas-feiras (dia do *Amalá*).

Em definição de Olga do Alaqueto (2005, p.75) sobre o termo *Amalá*, este é uma palavra em ioruba para designar pirão de inhame; entretanto, em suas reflexões, exprime que, na Bahia e em outros estados, o nome *amalá* dá a estrutura do prato em si, ao passo que muitos autores chamam de *amalá* apenas o caruru de Xangô.

Assim, buscando semelhanças e distinções, da análise inicial do assunto, fomos nos aprofundando nos estudos do *Amalá* do Ilê Axé Omó Tifé. Averiguando, também, sobre a história do rito nesse terreiro, em conversas com a *Yalorixá*, ao passo que percebemos que, no *Ilê Axé Omó Tifé* tudo se faz conforme a tradição; consoante uma fala recorrente e contundente, aos seus filhos, a mãe de santo costuma afirmar: *Eu não inventei Candomblé*.

Na análise desse discurso, percebo a referência que a líder espiritual faz à tradição e aos ensinamentos, ao afirmar que não inventou Candomblé. Indiretamente, pois, ela nos diz que os ensinamentos e ritos vêm antes dela mesma, e que o que se repassa deve ser mantido e preservado em tradição no dia a dia.

Portanto, o *Amalá* das quartas no *Ilê Axé Omó Tifé* é uma tradição que se mantém ao longo de quase 40 anos, que Yá Valéria aprendeu e seguiu os passos de sua mãe de santo Iraciana Santana, baiana, que consigo trouxera os saberes e modos de fazer Candomblé, tal e qual aprendera na Bahia nos anos 1960.

Em reflexão sobre o observado no lido com a tradição dos rituais, e como esses saberes se repassam e ao mesmo tempo se guardam, no sentido de preservação, Yá Valéria é uma líder espiritual e social por demais acessível às questões e dúvidas que por eventualidade seus filhos venham ter. O que se ensina se cobra, é

esperada uma conduta, por parte daquele a quem o ensinamento foi direcionado, uma postura digna e merecedora da tradição re-passada. Dialogando com o observado in loco e o texto de Barros (2005), acrescento, ainda, que os ensinamentos percorrerão toda a vida religiosa do adepto do Candomblé.

O aprendizado é produto da vivência e de um processo iniciático que se concretiza através da transmissão oral do saber. É comum, entretanto, que os mais novos iniciados tenham cadernos onde anotam o que é por eles observado: os cânticos, preces e outras preciosidades recolhidas no cotidiano, contudo, jamis deixam perceber a sua existência guardando-o em absoluto segredo. (BARROS, 2005, p.65).

Desta forma, os membros do *Ilê Axé Omó Tifé* possuem a cada dia, a cada rito ou função, a oportunidade de aprender mais, de evoluir nos ensinamentos religiosos e litúrgicos do Candomblé. E no *Amalá* de Xangô não é diferente.

O *Amalá* de Xangô (rito) do *Ilê Axé Omó Tifé* tem início com o amanhecer. Os membros que estão na casa, bem como os que estão a chegar, logo tomam seu banho de *abô*, vestem sua roupa de ração e reverenciam os Orixás em seus quartos, batendo *paó*.¹²

Logo, ou algum filho da casa se disponibiliza para comprar os quiabos e trazê-los ao Ilê ou a própria *Yalorixá* os encomenda diretamente do fornecedor. A escolha dos quiabos segue orientações precisas da Yá O quiabo deve ter cor viva, ser grande e com as pontas inteiras; deve-se pegar e sentir a viscosidade do fruto. A seleção do legume, é a parte inicial deste processo, pois é esta escolha detalhada que caracteriza o fato de servir à altura o rei de *Oyó*. Um bom ingrediente irá preparar uma boa refeição.

Compra-se em torno de 6 a 12 quilos de quiabos, números não aleatórios, mas que evocam o caráter místico dos *Odus*¹³ de

¹² É a combinação de palmas cadenciadas que tem a finalidade de despertar o bem que existe em cada filho-de-Santo. Com elas se estabelece a comunicação com os Orixás.

¹³ A tradição iorubá aponta a existência de 16 Odus principais. Em cada odu, temos os poemas relatam as histórias dos orixás.

Xangô. Os filhos que na roça estão, limpam, varrem, organizam todo o espaço físico para a chegada dos demais e para o grande banquete.

Após tudo limpo, sob orientação de Equéde¹⁴ Silvia de Yemanjá, as mulheres ajudam no preparo das oferendas. Dentro da preparação, existe uma série de outros ingredientes a serem adicionados de forma harmoniosa e ritual. Os grãos (milhos, feijões e arroz), os condimentos (azeites, mel e sal), camarão e frutos, geralmente, já são comprados pela *Ialorixá* em quantia suficiente para o mês. E, mesmo assim, ela acompanha o processo de forma atenciosa. Tanto esmero reflete o fato de não desagradar os orixás, pois a oferenda, caso seja feita com algum erro ou mau preparo, pode vir a prejudicar o Axé e a comunicação com os orixás.

Uma vela é acesa e um copo com água são colocados na cozinha de santo, em tradição e fundamento que Yá Valéria mantém. Os grãos vão para a panela e ao fogo. Em tudo há um fundamento. As quantidades, o tempo de cozimento, o modo de mexer a panela para não queimar a comida, em tudo há um motivo, uma razão que explica. É um conhecimento simples, mas que envolve múltiplas ordens conceituais. Um saber de tradição é um saber multicultural.

Os princípios cognitivos do terreiro, o sentir, a devoção, o amor pelo Orixá em consonância as orientações e fundamentos aferventam a comunicação entre os filhos de santo e os Orixás, num fortalecimento da devoção e da identidade, individual e coletiva.

É chegada a hora de *arriar* as comidas para cada um dos Orixás. Os filhos um a um pegam um dos pratos, o levam em reverência, acima de sua cabeça, até a morada da divindade. Chegando ao quarto, ajoelham-se, dão três pancadinhas com o prato no chão. Em seguida, bate-se o *paó* e acendem-se velas.

¹⁴ Cargo honorífico destinado às mulheres que servem e cuidam dos Orixás e que não entram em transe.

Em agrado e fé os filhos levam aos seus Orixás os alimentos sagrados, sacralizados. para as divindades ancestrais, na plena certeza de que o Orixá, que ali está a receber sua comida, satisfeito estará.

Os homens agradam os deuses oferecendo-lhes uma parte do que produzem para a própria sobrevivência, especialmente a comida. É assim na religião dos antepassados. Os mortos continuam a ser considerados membros presentes da família e devem ser tratados como tal. Recebem tratamento semelhante ao dispensado aos vivos, sendo portanto alimentados. (PRANDI, 2007, p.177)

Outro aspecto relevante nas quartas de *Amalá* do *Omó Tifé*, é a reunião que precede o ritual, reza ou xirê. A Ialorixá Valéria, sentada em sua cadeira, seus filhos em torno, sentados no chão, em sinal de respeito hierárquico, socializam e debatem informações relevantes ao funcionamento da roça, calendário litúrgico e de funções, bem como relações sociais são pautas frequentes nas reuniões semanais que, no templo religioso, acontecem. Desta forma, o *Amalá* de Xangô, mais do que um rico rito de fé, é uma expressão da organização política e social do *Ilê Axé Omó Tifé*.

Cada orixá tem suas preferências alimentares. Para agradá-lo e, assim, contar com sua proteção, é preciso saber que tipo de carne ele gosta mais, quais os seus pratos prediletos, quais os temperos que devem ser usados, que bebidas devem ser oferecidas. (PRANDI, 2007, p.179).

Após o ritual do *Amalá* no *Ilê Axé Omó Tifé*, Iá Valéria convida todos os participantes a um tradicional jantar, ou *ajeum*, em *ioruba*. Em um gesto de gentileza e delicadeza, sempre bem recebido por todos. Assim, após alimentarem a espiritualidade agora alimentam o corpo, pois já é tarde da noite, e logo irão embora. Deste modo, mais do que repor as energias gastas ou matar a fome, o comer no terreiro cria uma ligação em comunicação entre os adeptos participantes e a ancestralidade dos Orixás e natureza.

Referências

- AUGRAS, Monique. *O duplo e a metamorfose: Identidade mítica em comunidades nagô*. Petrópolis. Vozes. 2008.
- BARROS, José Flavio Pessoa de. *A fogueira de Xangô*. Rio de Janeiro. Pallas. 2005
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOTAS, Paulo. *Carne do Sagrado Edun Ara: Devaneios sobre a espiritualidade dos orixás*. Petrópolis. Vozes. 1996.
- LIMA, Vivaldo da Costa. *Família de santo nos candomblés jejes-nagôs da Bahia*. Salvador. Corrupio. 2010.
- LODY, Raul. *O rei come quiabo e a rainha come fogo*. Temas da Culinária Sagrada do Candomblé. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (org.). *Leopardo dos olhos*. Rio de Janeiro. Pallas 2005
- LODY, Raul. *Santo também come*. Rio de Janeiro. Pallas 2012.
- MIRANDA, Ricardo. Série “Mesa Brasileira”. *Anais do Seminário Gastronomia em Gilberto Freyre*, 2003.
- PRANDI, Reginaldo. *Contos e lendas afro-brasileiros: A criação do mundo*. São Paulo. Companhia das Letras. 2007.
- REGIS, Olga Francisca. *A comida de Santo numa casa de queto da Bahia*. Salvador. Corrupio. 2010.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva [et al...]. *De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.
- VALLADO, Armando. *A lei do santo: poder e conflito no candomblé*. Rio de Janeiro. Pallas 2010.
- VERGER. Pierre Fatumbi. *Orixás deuses iorubás na África e no Novo Mundo*. Salvador. Currupio. 2002.
- VERGER. Pierre Fatumbi. *Notas sobre o culto dos Orixás e Voduns*. Salvador. Currupio. 2002.

NARRATIVAS DE SI: BANDEIRAS DE LUTA EM RETALHOS DE MIM

MARIA DA CONCEIÇÃO FERNANDES DE FRANÇA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
naidefernandes@hotmail.com

ANA LÚCIA OLIVEIRA AGUIAR

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
oliveiraaguiarpetro@gmail.com

PEDRO FERNANDO DOS SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
pfspedrinho@ig.com.br

Introdução

A vida é mesmo uma imensa e colorida colcha de retalhos, em que cada retalho constitui-se de tecido variado, com textura e estampa delineada conforme o que se vive e o que se guarda na memória. A memória, esta vista como uma grande arca de madeira humana com um espaço infinito para se guardar as recordações, as lembranças, a saudade e as aprendizagens tiradas a partir de momentos partilhados com diferentes personagens em cenários individuais e coletivos.

Como afirma Halbwachs (1990, p. 54), “não é menos verdade que não nos lembramos senão do que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num momento do tempo [...]”. Nesse sentido, procuro aqui registrar vidas partilhas em momentos de lutas, conquistas, desafios e crescimentos pessoais, a partir de vivências nos movimentos sociais. São trajetórias narradas num eu particular, mas reconstruídas sempre através de resgates das memórias, em que outros tantos “eus” estão presentes.

Não conseguiria reconstituir esta viagem sem a companhia de outras memórias, revisitadas em encontros calorosos, prosas infundáveis e alimentadas de saudades e alegrias do que foi vivido, as fotografias e os relatórios de campo. Esse recontar das nossas vidas coletivas, solidárias e construídas como um ir e vir de linha e agulha em retalhos de gente e que hoje podemos nos

aconchegar numa enorme colcha de sentimentos, de aprendizagens, de lágrimas, de risos, de derrotas e de muitas conquistas. Esta colcha que nos ajudou a moldar a nossa identidade enquanto sujeitos sociais, sempre prontos a erguer a bandeira da luta em prol de uma sociedade justa e humana em todos os sentidos.

Pois, como afirma Pollak:

Podemos portando dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p. 05)

Refaço caminhos trilhados durante uma viagem com companheiros e companheiras dos movimentos sociais, destacando o movimento feminista e o trabalho de mais de uma década com mulheres de Mossoró e região oeste do Rio Grande do Norte. Por tantas estradas por onde fomos deixando nossos rastros, levando o cheiro do chão pisado, o sal do suor escorrido em nossos corpos, as mãos calçadas pelas bandeiras empunhadas, carregamos também bagagens de lembranças históricas, que partilho aqui a partir das minhas memórias, mas também tomando emprestadas as memórias de várias mulheres guerreiras e destemidas, sempre com as mãos erguidas e os gritos bravos por vida digna para todas e todos.

Na luta me fiz mulher: O trabalho com grupos de mulheres

Voltar ao passado e rebuscar as memórias representa um reencontro comigo mesma numa viagem carregada de subjetividades e ressignificações de um universo coletivo construído por cheiros, suores e mãos entrelaçadas em volta da luta por direitos negados.

Josso (2010, p. 84), ao afirmar que “[...] ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são

apenas um”, nos leva a compreender essa mistura de sentimentos e sensações, em que dor e alegria já nem podem ser diferenciados quando tantos “eus” se misturam em complexas subjetividades de sujeitos tão diversos, mas também tão homogêneos quando se dão as mãos e unificam os gritos em coros que ecoam e sonorizam os sonhos silenciados.

E nessa mistura humana vou refazendo o percurso de um trabalho realizado com mulheres de diversas comunidades de Mossoró e outras cidades do médio oeste do RN, recompondo bagagens, renovando o espírito da rebeldia e socializando histórias de vidas que se conheceram na luta e se mostraram com identidades semelhantes nas marchas por um ideal de vida humana para todas as pessoas. Um percurso em que fui, também, encontrando mulheres professoras e que contribuíram significativamente para as reflexões que eu passei a fazer sobre as possibilidades que esse trabalho me dava quanto à minha formação pessoal e profissional, na medida em que compreendo a prática docente pelo viés da intervenção na vida dos sujeitos.

Comecei uma relação de amor às causas sociais com as mulheres a partir do meu engajamento no movimento de mulheres no ano de 1997, quando cheguei para morar em Mossoró. Por um curto período era apenas mais uma ativista do movimento e, através desse ativismo assíduo, iniciei o trabalho de forma sistemática com as mulheres de comunidades urbanas e rurais do município e de outros da zona oeste do estado, através de atividades de formação política e organização comunitária, enquanto funcionária contratada pelo Centro da Mulher 8 de Março, atualmente Centro Feminista 8 de Março, Organização Não-Governamental fundada e com sede no município de Mossoró/RN.

Durante o período em que estive na equipe do CF8, acompanhei inicialmente grupos de mulheres de comunidades rurais, a partir de um convênio com a AACC – Associação de Apoio às Comunidades do Campo, também uma ONG que prestava assistência técnica rural no tocante ao fortalecimento da agricultura

familiar. Acompanhávamos, especialmente, as mulheres de áreas de assentamentos que estavam em processo organizativo. Em Mossoró, acompanhei a formação de grupos de mulheres dos assentamentos Independência, Cabelo de Negro, Mulunguzinho, Lorena e Jucuri. Em Apodi, Sítio do Góes e São Manoel. Baraúnas, os assentamentos foram Poço Novo e Rancho do Pereiro. No município de Upanema, os grupos de mulheres eram concentrados nos assentamentos Palheiros I e II.

Tínhamos encontros semanais em cada assentamento, em que discutíamos sobre a vida das mulheres e a construção histórica das relações de gênero e suas desigualdades sociais, saúde da mulher, sexualidade, violência contra a mulher e formação política. Essas atividades tinham como objetivo estimular a participação das mulheres na organização de suas comunidades, a partir do conhecimento e compreensão de seus direitos enquanto sujeitos sociais, como também levá-las à reflexão acerca de suas condições de vida como processo construído e não naturalizado como fora repassado por muitas gerações.

Essa complexidade das relações desiguais camufladas em argumentos alienantes de que a mulher por ser do sexo feminino já nascera inferior ao sexo oposto, visto que a sua fragilidade física a colocava nessa condição, foi sendo naturalmente absorvida pelas mulheres e reforçada por práticas cotidianas da vida doméstica e que condicionavam as próprias mulheres a essa compreensão e as levavam a reproduzi-las sem questionar ou procurar entender o porquê de estabelecer tal situação. Foi a partir dessas reflexões que começamos a sensibilizar as mulheres na direção de um olhar voltado para essas questões, no sentido da não aceitação de uma condição imposta e, assim, buscamos alternativas de superação e desconstrução de um contexto perverso e injusto.

Referendamo-nos em Nobre (2005), quando a mesma afirma sobre a necessidade do entendimento da situação para a busca pela superação. A autora destaca que “olhar para a complexidade

das relações de gênero é querer, mais do que ver suas formas aparentes, entender sua dinâmica, a forma como produzem e reproduzem desigualdades para poder superá-las.” (NOBRE, 2005, p. 44).

Naturalmente as diferenças entre homens e mulheres são perceptíveis e estruturadas nas questões biológicas, e isso é incontestável. No entanto, o que não justifica que essas diferenças sejam usadas para responder a uma relação de desigualdade entre o gênero masculino e feminino, em que se estabelece o poder do macho sobre a fêmea, usando das condições genéticas para isso. Ou seja, o que é biologicamente diferente não pode, jamais, ser visto ou aceitado naturalmente como diferença social, transformando, assim, em desigualdade sexista e atribuindo às mulheres uma condição de inferioridade e subordinação.

Compreender que as relações de desigualdade estabelecidas entre homens e mulheres foram, por séculos, construídas culturalmente e reforçadas pelos espaços representativos da sociedade, como a família, a escola e a igreja, por exemplo, significava nossa principal intenção com o processo formativo para as mulheres. Perceber, ainda, que alcançar nossos direitos sociais e humanos perpassa pela desconstrução dessa relação e reconstrução de novas relações de igualdade, respeito e solidariedade, constituía-se um grande desafio nesse trabalho.

Ao levantarmos questões como essas sobre as relações construídas no interior da sociedade, nos reportamos às discussões em Faria, quando a autora aponta que:

Se é uma relação construída, pode ser modificada. E se é uma relação de poder, trabalhar significa ter conflito, mas não necessariamente confronto. Um último aspecto que justifica uma intervenção é a compreensão de que esta relação é injusta e significa uma inserção das mulheres sem direito pleno à cidadania. (FARIA, 2005, p. 33)

De forma semelhante, as atividades com as mulheres na zona urbana de Mossoró foram acontecendo com o propósito de fortalecer o movimento de mulheres no município, tendo sido

iniciado no bairro Santo Antonio, conhecido por seu alto índice de violência contra as mulheres, já que essa foi a mola mestra da criação do CF8.

As atividades foram de estendendo e outros bairros também começaram seu processo de organização e formação de grupos, sendo eles Nova Vida, Belo Horizonte, Estrada da Raiz e Costa e Silva. Assim como nas comunidades rurais, o primeiro contato se dava com uma mulher que fazia parte de algum espaço organizativo ou assistencial, como por exemplo, Pastoral da Criança, grupo religioso ou outro trabalho comunitário, e essa mulher, sendo constituída liderança em sua comunidade pelo seu potencial mobilizador usava de sua habilidade popular para articular outras mulheres a participarem dos eventos que eram promovidos.

O 8 de março, dia internacional da mulher, data marcada tanto pelo significado do dia, como pela realização anual do encontro de mulheres de Mossoró e região oeste do RN. Sempre dinamizado pelas discussões reflexivas e deliberativas, também trazia em suas edições as marcas da ousadia, da irreverência, da garra, do amor à luta, da solidariedade e da determinação de seguir sempre em marcha pelo reconhecimento das mulheres como sujeitos ativos e comprometidos com a justiça social. E, assim, acompanhei por dez anos estas comunidades, vislumbrada por estar ativamente dentro das ações dos movimentos sociais e, sobretudo, poder dar a minha contribuição para a reconstrução da dignidade e conquista do direito ao exercício pleno da cidadania de milhares de mulheres.

Trazendo a frase célebre de Beauvoir, *não se nasce mulher, torna-se mulher*, não tenho dúvidas de que a convivência com tantas mulheres, as trocas de experiências, a diversidade entre tantas histórias pessoais compartilhadas em vários momentos coletivos, contribuíram significativamente para que eu me defina como uma pessoa que, apesar dos muitos tropeços pelos caminhos, ainda sou aquela que acredita nas pessoas, acredita que

lutar vale à pena sempre. Porque, conforme Halbwachs (1990, p. 17), “[...] encontro em mim muito das idéias e modos de pensar a que não teria chegado sozinho, e através dos quais permaneço em contato com eles”. Nesse sentido, essa partilha não teria sido tão rica e emocionante se não fosse plural.

Mulher, professora e militante: A luta que nos une

Compartilho aqui momentos com mulheres professoras e militantes. As mobilizações dentro dos movimentos sociais e as experiências com a prática educativa, enquanto processos de construção da nossa identidade como pedagogas.

Os anos 80 foram marcados como o período de efervescência da mobilização popular e organicidade dos movimentos sociais, devido aos grandes conflitos sociais que emergiram no cenário brasileiro, como a crise econômica que afetou, principalmente, a classe menos favorecida, manifestada pelo desemprego, o arrocho salarial, o crescimento acelerado da inflação, entre outras. Período em que os profissionais da educação travam com a sociedade um debate acerca da profissionalização e qualificação docente, tendo a organização da categoria como ferramenta importante para a análise crítica da realidade da educação no Brasil e a construção de possibilidades de mudanças conjunturais. Nessa época, segundo Gohn (2012, p. 64), “A sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar”.

Também foi nesse momento em que me ingresso ativamente nos movimentos sociais, como também termino a graduação em pedagogia que, certamente, me deu alguns conhecimentos sobre as questões da docência. No entanto, somente a vida na militância me possibilitou adquirir um novo olhar para a educação, além da prática de saber ensinar.

Num cruzar de conhecimentos que eu carregava comigo entre os saberes da academia e as aprendizagens adquiridas nas mobilizações do sindicato de educação, eu ia construindo as refle-

xões e procurando encontrar respostas para minhas inquietudes, no sentido de compreender como a educação poderia contribuir para a formação de novos sujeitos que não fossem apenas habilitados para uma tarefa profissional, mas que desenvolvessem percepções e valores humanos para com o/a outro/a? E mais, por que a academia não procurava trazer as questões que dizem respeito à vida individual e subjetiva dos futuros profissionais da educação, no sentido de fazê-los capazes de associarem os conhecimentos pedagógicos com a prática da docência voltada para uma formação verdadeiramente humana?

Em diversos momentos estive junto às mulheres professoras em atividades promovidas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Rio Grande do Norte – SINTE/RN. Ao ouvir as narrativas de algumas professoras sobre suas experiências em sala de aula, suas angústias pessoais com a profissão, a necessidade da formação para a o exercício de uma docência voltada para as transformações sociais e humanas, foi aumentando o desejo de querer compreender como era possível a existência desse espaço formativo que compreendesse o profissional e o humano ao mesmo tempo, sendo estes indissociáveis como vimos em Nóvoa (1992, p. 15), “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. Isto é, é preciso que se considerem todas as dimensões de ser humano que o/a professor/a carrega em sua identidade como sujeito para que o/a estimule a sentir-se cada vez mais com condições de promover as transformações que a educação precisa.

E foi justamente a partir dessas inquietações que fui aguçando o desejo de perceber como os movimentos sociais podem contribuir para a formação das professoras, de maneira que elas se apropriem das experiências e reflexões vividas nas lutas e, sobretudo, como essas experiências se constituem enquanto formação para a prática da docência, e se isso é levado para a sala de aula, transformado em ensino-aprendizagem-ensino com seus/as alunos/as.

Essa dinâmica da partilha, da busca incansável por direitos negados, das narrativas socializadas, das purgações que fazíamos nos encontros, dos conflitos e das vitórias alcançadas. Tudo isso compreende aquilo que eu chamo de moldar a identidade, ou seja, as reflexões feitas a partir do que foi vivido traz um novo jeito de ver, sentir e agir diante de si, do outro e da sociedade. Em algumas experiências como professora, pude desenvolver uma identidade construída na vivência com outras professoras nos movimentos sociais, buscando fazer sempre o exercício de despertar no/a aluno/a uma postura crítica e reflexiva do meio em que está inserido/a.

Participar das mobilizações promovidas pelo sindicato em educação, o contato direto com as mulheres professoras, trouxeram para minha vida pessoal elementos fundamentais para a construção da minha identidade como sujeito e como profissional. O espírito da coletividade, da solidariedade e a capacidade de indignar-se com as injustiças, compõem o conjunto desses elementos que me levam à condição de mulher, educadora e humana.

E essa identidade foi sendo construída na medida em que os saberes da experiência pedagógica se articulavam com os saberes adquiridos nas lutas coletivas, e se constituíam naquilo que consideramos uma formação direcionada para a condição humana. Nesse sentido, é pertinente observar em Nóvoa, quando o mesmo aponta que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 16).

Recordo as lutas travadas com o poder público, os acampamentos dos/as professores/as em frente da prefeitura de Mosoró para que a administração municipal atendesse as reivindicações dos/as profissionais da educação em nível de município,

e as repressões que eram cometidas contra a categoria naquele momento. O medo e a coragem eram sentimentos que se uniam em torno da nossa resistência e vontade de seguir a luta. Recuar era a reação esperada pelos policiais que usavam da força bruta para intimidar os/as participantes. Porém, estávamos convictos/as de que o caminho para a conquista do que deveria ser, de fato, direito dos/as profissionais da educação enquanto exercício da cidadania, era a organização da sociedade e a pressão popular.

Apontando nessa direção, nos referendamos em Freire (2013, p. 127), quando o mesmo nos ensina que “a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Compreendíamos, também, que era preciso estabelecer um diálogo permanente com o poder público, no sentido de se criar mecanismos que garantissem a efetivação das políticas públicas voltadas para a educação. A dificuldade desse diálogo levava ao planejamento e deliberação do movimento grevista, pois este, até hoje, representa a principal arma de pressão da categoria.

O mesmo autor vem e nos renova a esperança numa educação como prática de liberdade e justiça, confirmando sobre “[...] a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação.” (FREIRE, 2013, p. 122). A fé na possibilidade da concretização dessa educação e de ver os sujeitos livres e conscientes de seu papel na sociedade, nos motivava e nos dava cada vez mais a certeza de que somente a sociedade civil organizada pode intervir nas políticas públicas e fazer valer o direito à cidadania, negado secularmente para os/as trabalhadores/as da educação.

Considerações finais

A luta me fez mulher! Me fez não somente mulher, mas ajudou a tecer os fios do olhar no/para o outro, numa compre-

ensão de que a vida é uma constante aprendizagem e, por isso, há que se considerar o sujeito, sua história e seu universo particular. Fios que são a matéria prima também da minha formação profissional e, que, conscientemente, reconheço que a mulher educadora que carrego em mim é fruto dessa maravilhosa costura humana. Estou certa de que a mulher que me tornei, capaz de enfrentar e superar as constantes situações adversas que vou encontrando durante a viagem desta vida, foi sendo construída dentro dos movimentos sociais, principalmente, a partir desse acompanhamento na organização das mulheres.

Nas mobilizações vivenciei com as mulheres professoras, momentos de dúvidas, angústias e incertezas durante as situações de conflitos, confrontos e negociações com o poder público, alegrias, certezas e conquistas quando alcançamos as vitórias, tendo a luta como elo que nos unia e fortalecia a nossa caminhada por uma educação humana e uma vida justa para homens e mulheres. A mulher professora que sou hoje, questionadora e capaz de inquietar-me com as situações adversas, sem acomodar-me diante delas e sempre com as mãos estendidas para o/a outro/a é, sem dúvida, fruto dessa relação que foi sendo estabelecida entre mim, as professoras e os movimentos sociais.

Referências

- CENTRO FEMINISTA 8 DE MARÇO. *Ata da reunião ordinária*. Mossoró: 18 de setembro de 2003.
- FARIA, Nalu. *Gênero e Políticas Públicas: Uma breve abordagem das relações de gênero*. In: *Feminismo e Luta das Mulheres. Análises e Debates*. São Paulo: Fabracor, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 2012.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Editora Revista do Tribunais Ltda, 1990.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NOBRE, Miriam. *Relações de Gênero e Agricultura Familiar*. In: *Feminismo e Luta das Mulheres. Análises e Debates*. São Paulo: Fabracor, 2005.

NÓVOA, Antonio. *Vidas de Professores*. Porto: Editora Porto, 1992.

POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social*. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: vol. 5, n. 10, p. 200-212, Dora Rocha, 1992.

MEMÓRIAS QUE EDUCAM: NARRATIVAS DO QUILOMBO PARA A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE E PRESERVAÇÃO DOS SABERES DA TRADIÇÃO

PEDRO FERNANDO DOS SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
pfspedrinho@ig.com.br

ANA LÚCIA OLIVEIRA AGUIAR

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
oliveiraaguiarpetro@gmail.com

MARIA DA CONCEIÇÃO FERNANDES DE FRANÇA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
naidefernandes@hotmail.com

Introdução

Contemporaneamente, como se produz um saber? Que valor social, cultural, político ele tem? Em que momento cultural se acentua? Se não há saberes maiores ou menores, por que há saberes negados? Todos os saberes são instituídos com a mesma forma, no mesmo lugar e com o mesmo valor?

É comum questionamentos como esses povoarem o imaginário de alguém que pode observar, por fora e por dentro da história de povos que, ancestralmente, se organizam ao redor de uma identidade étnica. Esse é o mote de uma motivação que tem início, porém, seu fim pode ser um novo começo.

Passos e Trajetos: Um passeio pela história da comunidade remanescente de Quilombo Santana

Esse capítulo é a expressão dos primeiros suspiros para contar a História da Comunidade Remanescente de Quilombo de Santana. Outrossim, representa os primeiros passos nesse trajeto, perfazendo um caminho por onde muitos já passaram, onde outras histórias foram contadas ou vividas e, principalmente, com a consciência local de que essa mesma história continua

por se adentrar no futuro, sendo escrita e escrevendo na história do povo o seu próprio legado. Assim posto, a marca principal impressa aqui é a nitidez do lugar, as mais íntimas expressões da terra, do território vivo, da vida das pessoas, dos ambientes característicos. Aqui, se avista, de modo muito particular, as estradas do lugar e as nossas estradas, essas pelas quais, em especial, precisamos caminhar para chegar à casa da Santana – sua história escrita.

A cada passo uma pergunta de si: o valor de um saber

É parte constituinte das pessoas tentarem desencadear seus processos formativos dentro de si mesmas e de acordo com aquilo que dá sentido à sua vida, sua força de luta, seu estado de pertencimento, seu *ethos*, ou ao seu voto individual de crescimento. Em síntese, isso é a busca de motivação para promover seu desenvolvimento pessoal, profissional, ético e moral e o desenvolvimento de seu grupo social e de sua coletividade de pertença.

Assim, eu mesmo fui ao passo de meu desenvolvimento pessoal, sendo influenciado pelas diversas formas da dinâmica de uma vivência comunitária, das relações estabelecidas; passei pelas evoluções e sofri as estagnações necessárias de uma convivência interpessoal em aprendizagens e apegos ancestrais; formatei a síntese do meu tempo a partir dos tempos dos mais velhos, e adquiri a ânsia da luta pelo exemplo e necessidades impostas pelas demandas de contextos acentuados no tempo.

A minha memória aloja, pois, o meu sentimento de pertença ao grupo do parentesco que forma o arcabouço identitário da comunidade de Santana e me faz dela integrante (BARLETT 2001). Nessa concepção a “memória que codifica percepções e que é a expressão individual do pertencimento a uma cultura ou a um grupo social, constituída e consolidada dentro das redes de relacionamentos sociais.” (VALETIN, TRINDADE & MENANDRO, 2010, p.280).

Halbwachs (1990), por sua vez, nos mostra que algumas passagens de nossas vidas estão inerentemente apregoadas à noção de nossa história (história social do meu “eu”). Ele afirma que já há outras passagens de nossas vidas que se desprendem de nós por pertencerem a nossa memória individual (sem vinculação à história social). É assim que me sinto e que me impulsiono a, sempre, mais caminhos percorrer.

Num ato de revisitação da memória, faço um resgate de minhas vivências, meus pertencimentos, minhas caminhadas, trazendo, junto com o eco do meu “eu”, o sentido de pertença, de pulsão dos fluxos de minha vida ao ligar-me a minha comunidade. Por conseguinte, busco, da minha ótica para as histórias dos velhos da comunidade, compreender com outro olhar coisas que só quem vê é quem determina um caminho metódico para perceber. Esse caminho faz a diferença em manter o desprendimento do natural para o particular.

A perspectiva adotada possui cunho legítimo, com resquícios de inovação, pois está aí a implicação de que se trata de um grupo étnico com uma extensa trajetória de vida e uma histórica militância política e étnico-social. Desse modo, faz-se necessário um engajamento ético e um compromisso metodológico imparcial. A partir desta consciência, compreende-se que “a história oral não é um fim em si mesma, mas um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um *projeto de pesquisa* previamente definido.” (ALBERTI, 2005, p. 29).

Segundo ela, esse método não se finda pela presença da pesquisa, nem mesmo se encerra com ela, mas vai além das fronteiras da subjetividade e da instigação para se interpretar. Ela também faz um alerta quando destaca que “fazer história oral não é simplesmente sair com um gravador em punho, algumas perguntas na cabeça, e entrevistar aqueles que cruzam nosso caminho dispostos a falar um pouco sobre suas vidas” (p. 29).

Dessa mesma preocupação e do mesmo chamado para o cuidado com a memória comunga Albuquerque Junior (2006), quando diz:

[...] cuidados que devem ir desde uma clara conceituação de memória e de história que evite considerar as memórias um discurso mais verdadeiro, mais próximo do que teria sido ‘a verdadeira historia’ em contraponto a ‘historia oficial’ até uma mais clara definição de métodos (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2006, p. 1).

Esses chamamentos traduzem a responsabilidade e a seriedade do trabalho com essa forma de pesquisa e nos coloca na eminente questão da ética política do fazer transparente, do fazer convergente com a luta do povo, do servir para visibilizar e não se posicionar com tal estranhamento ou com tal indiferença, a ponto de não inter-relacionar as narrativas orais com os contextos sentimentais dos sujeitos.

A opção pela trilha da História Oral é, de fato, uma ação de harmonia de nossa intenção com as intenções das narrativas dos velhos do Quilombo e, principalmente, com suas trajetórias desde a África, quando em terras de Santana se reforçam, se agigantam pela força da voz, do tempo e da corrente tradição. Há também outros aspectos que fundamentam a necessidade de se aplicar essa forma de pesquisa. Segundo Alberti (2005, p.31, grifo nosso):

[...] a opção pela história oral depende intrinsecamente do tipo de questão colocada ao objeto de estudo. Por outro lado, ela também depende de haver condições de se desenvolver a pesquisa: não é apenas necessário que estejam vivos aqueles que podem falar oral sobre o tema, mas que estejam disponíveis e em condições (físicas e mentais) de empreender a tarefa que lhes será solicitada.

Embora mergulhados no universo da comunidade e bebendo de diversas fontes lá existentes, nos voltamos para as narrativas de pessoas “velhas” e de comportamentos de jovens, caracterizando que os saberes tradicionais promovem histórica-

mente as relações humanas na comunidade, que esses saberes são transmitidos de geração em geração e que também sofrem as (re) significações impostas pela dinâmica temporal. Aí estão os tipos de questões colocadas ao objeto, dos quais Alberti outrora fala.

Na prática, a proposta parte das histórias orais dos mais velhos da comunidade, no sentido de afirmar e reafirmar a existência dos saberes de uma tradição peculiar aos modos de vida, de organização, de pertença de sua identidade étnica até chegar à abordagem dos mais jovens, já com a perspectiva da recepção desses saberes e dos discursos que esses permitem fazer com suas vidas, com as atualidades, com o mundo externo e como esses saberes podem promover seu ativismo sociopolítico.

Rastros de um povo nas veredas de uma terra: do espaço às memórias

Apenas pensar na comunidade de Quilombo Santana nos impossibilita de sentir o seu cheiro. Ter somente visões do lugar tira-nos o prazer de andar pelo seu chão. Tão somente cantar sua existência pode nos privar do legado das histórias dos mais velhos. Encará-la objetivamente, numa realidade, pode nos manter presos ao seu tempo.

Posto isso, o que nos conforta é o dizer de Halbwachs (1990), quando afirma que nosso pensamento e a nossa imaginação são capazes de reconstruir o espaço e que devemos voltar nossa atenção é para eles, para que reapareça esta ou aquela categoria de lembrança. Então, munidos de lembranças e impulsionados pelas sensações de nossa infinita capacidade, o certo, agora, seria, como proposto anteriormente, fundir tudo – *pensar, ver, cantar, encarar* – e se deixar levar no cosmos, que pode lhe compor, fazer os pés tocarem o chão do imaginado, mobilizar as forças do *ir* e do *vir*, pela sensação de liberdade e pelo poder da dialética dos distantes.

Viajemos, pois, pelo Território Quilombola de Santana, que tem sua pertença geográfica ao município de Salgueiro – Estado de Pernambuco, e está localizado a 22 quilômetros da sede do município. O local é constituído por 05 sítios interligados, a saber: Santana de Baixo (dos Pedros), Jurema, Olaria, Recanto e Livramento. No território habitam aproximadamente 68 famílias.

A comunidade tem sua forma de subsistência na produtividade das roças, em tempos de inverno. Por outro lado, Santana tem um terreno geograficamente marcado por alterações de relevo e uma grande diversidade de flora e fauna. Áreas planas, elevações, serrotes, serras e o Riacho Grande são partes constituintes do cenário local. Andar por lá é estar em contato permanente com a natureza. Matas, serras e animais são vistos com muita facilidade.

As moradias, em sua maioria, são construções amplas, arejadas e executadas em alvenaria e taipa. Um hábito comum nas casas é a construção de cercas de arame e vara para evitar a entrada de animais nos quintais, jardins e roças. A economia do território está sustentada, em grande parte, nas atividades agropecuárias. Em termos específicos, planta-se feijão, milho, cebola, coentro, sorgo, a maior parte em áreas de baixios, e criam-se caprinos, ovinos, bovinos e suínos em campo aberto.

Além dos aspectos relacionados à economia local, outro fator importante na caracterização da Comunidade de Santana é o seu patrimônio cultural. A concepção atual de patrimônio cultural implica em uma divisão deste em quatro categorias, assim como tratam Ataídes et al (1997, p. 11-12):

Há os bens naturais, que são os elementos pertencentes à natureza. Os bens de ordem material são as criações dos homens, visando aumentar seu bem-estar social, familiar, sua vida, e adaptar-se ao meio em que vivem. Os bens de ordem intelectual são os “saberes” do homem. Os bens de ordem emocional representam o sentimento individual ou coletivo. [grifo nosso].

Essas denominações podem até ser extrapoladas na comunidade, devido ao apego ou desapego de certas práticas e/ou atitudes. Mesmo assim, segundo Ataídes (1997), patrimônio cultural é qualquer coisa que atesta a história de uma determinada comunidade, ou seja, tudo que se refere à identidade, à ação, à memória de uma localidade.

O olhar sobre o patrimônio cultural deve, pois, ser o mesmo que se aplica aos outros conectivos da comunidade, visto que é um dos elementos definitivos do modo de pensar, viver e proteger-se para o futuro. Oliveira Junior (2009) aponta, a cultura ou patrimônio cultural será sempre endógeno, pois nasce, renasce, cria e recria ramificações por dentro e por fora do tempo. São as (re) significações pelas quais passa qualquer cultura localizada em qualquer ponto geográfico desse planeta. O corrente é deixar que esses povos se mantenham e mantenham seus símbolos, seu universo de significações e sua identidade.

Em suma, o que é posto na história da Santana é que, em parte do século XIX, um homem chamado Luciano, que era de uma região conhecida como Pajeú (orienta-se Rio Pajeú, sertão do Pajeú – Pernambuco), foi trabalhar na fazenda Passagem de Pedra, município de Terra Nova (Sertão Central do Estado). Lá, ele brigou com pessoas porque mataram sua cachorra, depois ele fugiu, imaginando a propriedade de uma desavença da época. Supõe-se que ele matou a pessoa e, pelo fato, veio localizar-se no Recanto (sítio parte da Santana). Ali, foi estabelecendo relações com outros (parentes) e constituiu o que hoje é a Santana, formada primordialmente pelas famílias Rocha, Luciano e Mariano. Observamos que são nomes vagamente primeiros e não portes de sobrenome, isso é uma forte marca evidente de ex-escravos.

Um coletivo, uma etnicidade, uma História...

São inúmeros os estudos que se estabelecem para analisar a vida coletiva, as fronteiras entre grupos e a assunção de ances-

tralidades como forma de identidade política, cultural e social. Em 1965, Norbert Elias e John Scotson publicaram uma pesquisa que tinham realizado, justamente, para entender a lógica de como grupos se inter-relacionam, convivem e se denominam coletivamente, como administram suas diferenças e suas necessidades (ELIAS e SCOTSON, 2000), assim como faz Pollak (1992) ao analisar a construção da identidade social pela memória.

Digamos que todos os estudos com esse formato margeiam o real, porém, é possível compreender que também guardam o desconhecido, fruto da dinâmica de um *lôcus* com deslocamentos certos e imprevistos, dependentes tão somente das mudanças sociais.

Na Santana, em específico, a assunção da identidade margem diversas fases, interesses e necessidades, algo lógico desse processo natural, realizado pela ação de etnogênese. Como aponta Oliveira Junior (2009, p. 98):

A emergência étnica, ou seja, a incorporação de uma identidade enquanto categoria política se refere à estratégia de visibilidade de uma comunidade que se considera como tal, acionada por uma razão ou por um interesse do grupo, atendendo, contudo, aos conceitos e critérios etnológicos e/ou legais, para fins de reconhecimento pela sociedade e/ou pelo Estado.

Por conseguinte, no Quilombo de Santana as características que levam à identidade centram-se, primordialmente, na relação da história comum, no parentesco, na organização linguística, na habitação territorial, na crença, no jeito de viver, na organização social, no caráter de descendência familiar. Ou seja, uma gama de constructos leva a essa proposta identitária. O aspecto de assunção da identidade acontece por princípios sociológicos que vão se dá nas paridades de “um sujeito” para com o “outro”; é um reconhecimento de “si” pela diferença com o “outro” diferente. A esse processo, são inerentes, pois, os conflitos internos da comunidade, algo lógico e natural, e também aqueles com os “outros”, na condição de vizinhos. Como afirmam Elias e Scotson (2000).

Um ponto a observar é que, na Santana, sempre houve denominações externas, que, muitas vezes, soaram até como agressões, expressavam que não bastava ser negro, mais tinha que ser “negro da Santana”. Isso pode até ter se tornado, em algum momento, um dificultor, mas já foi superado e, de certa forma, veio a contribuir com o conflito de si.

Na relação povo e lugar, então, há uma paridade justa e natural, uma cumplicidade de transformado e de transformador – o lugar pertence ao povo e o povo pertence ao lugar. Isso é de tal forma que a fronteira se torna invisível, mas Halbwachs (1990, p. 133, grifo nosso) nos explica como acontece.

Quando um grupo está inserido numa parte do espaço, ele a transforma à sua imagem, ao mesmo tempo em que se sujeita a se adaptar às coisas materiais que a ele resistem. Ele se fecha no quadro que o construiu. A imagem do meio exterior e das relações estáveis que matem consigo passa ao primeiro plano da ideia que faz de si mesmo. Ela penetra todos os elementos de sua consciência, comanda e regula sua evolução, a imagem das coisas participa da inércia desta. Não é o indivíduo isolado é o indivíduo como membro do grupo, é o próprio grupo que, dessa maneira, permanece submetido à influência da natureza material e participa do seu equilíbrio.

Outro elemento presente nas pessoas da comunidade é a alegria, registrada na irreverência do “prozar”, na solidariedade, na coletividade das festas, na receptividade da simplicidade, dos costumes identitários, da sinceridade; nas humanizações necessárias e inerentes a qualquer grupo social. A forma como o povo lida com seus santos, com os líderes, com os contadores de histórias/estórias é destaque, pois são coisas de natureza, mas que têm lugar de visibilidade, de conhecimento, e se impregna no viver e nos fazeres lógicos da individualidade e da coletividade desse lugar.

Na construção da história local, através da memória dos seus habitantes, usando a história oral como método e prática de

pesquisa, somada às formas tradicionais, percorreremos, juntamente com nossos personagens, lugares da memória e do esquecimento para “reconstruir” as suas trajetórias de vidas, tentando, assim, montar o quadro histórico do período pesquisado. (BECKER *apud*. OLIVEIRA JUNIOR, 2009, p. 113-14).

Considerações finais

Ao considerarmos as relações dos povos com seus cotidianos e principalmente com suas pertencas e motivações, assim atribuímos aos muitos motivos os fins de nós mesmos, os princípios de desejos de conhecer, o estabelecimento de nossas fronteiras e as causas de nossos impulsos da vida pessoal, ética, moral, social, interpessoal... Nesse sentido é que se instala na minha narrativa a narrativa da Comunidade Quilombola de Santana na mobilidade da memória dos velhos e dos jovens dessa comunidade.

Pensar toda essa trajetória a serviço da educação, que se faz em espaço aberto é pensar também nas inúmeras e vastas relações que esse povo manteve e matem independentemente das condições sociais e resguardando apenas a dinâmica do tempo. É nesse caminho que se estabelece a leitura das narrativas dos saberes dos velhos para a constituição dos jovens como sujeitos sociais dotados de identidade, lotados de uma pertença e coesos em uma autopolítica do desejo de se dizer que é e do devir social.

A Santana é constituída dessas relações, onde haverá momentos que as linhas de fronteiras entre as pessoas e o território não se tornaram visíveis ou não existirão. Isso devido ao estado de pertencimento ser tão endógeno que pode produzir esse efeito de mutualismo, endogenia ou inquilinismo. O certo é que nessa perspectiva esse povo se educa e educa ou seus secularmente numa ação que muitas vezes pode ignorar axiomas instituídos pelo próprio tempo.

Referências

- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral* – 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. *Violar memórias e gerar história: abordagem a uma tarefa fecunda que torna o papel do historiador um parto difícil*. Natal, 2006. 11p. Disponível em: (<http://www.Cchla.ufrn.br/ppgh/Durval>). Acesso em: 10/09/2013.
- ATAÍDES, Jézus Marco; MACHADO, Laís Aparecida; SOUZA, Guida Grin. *Desenvolvimento e direitos humanos: a responsabilidade do antropólogo* – Campinas-SP: UNICAMP, 1992.
- ELIAS, Norbert e SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os Outsiders* – Sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. (Tradução de Vera Ribeiro). Zahar: Rio de Janeiro, 2000.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Presses Universitaires de France, 1990.
- OLIVEIRA JUNIOR, Geraldo Barbosa de. *Cultura e meio ambiente*. Publicação eletrônica. Disponível em: www.kriterion.zig.pg83.aspx. Acesso em: 8/10/2013.
- _____. Geraldo Barboza. *Relatório antropológico de caracterização histórica, econômica, ambiental e sociocultural da comunidade remanescente de quilombo de Santana. Salgueiro -PE*: Ministério da Integração Nacional, 2009.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: vol. 5, n. 10, p. 200-212, Dora Rocha, 1992.
- VALENTIN, R.; TRINDADE, Z. A.; MENANDRO, M. C. S. *Memórias sociais de juventude entre quilombolas do norte do Espírito Santo*. *Psicologia e Sociedade*: 22(2), 279-287, Porto Alegre, 2010.

A REALIDADE QUE CERCA A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: ESTUGO BIBLIOGRÁFICO

ANDREA DORIA SENA DE CASTRO

Universidade Estadual do Ceará-UECE
andrea.castro@aluno.uece.com.br

DIJANE MARIA ROCHA VÍCTOR

Universidade Federal do Ceará-UFC
dijanevictor@ufc.br

SCARLETT O'HARA COSTA CARVALHO

Universidade Estadual do Ceará
scarleeharacc@gmail.com

Introdução

É comum saber que a Matemática é uma “matéria” antipatizada pela grande maioria dos estudantes do ensino fundamental. Este sentimento é de certa forma cultural e passa de geração a geração como verdade. Neste ínterim, estudar Matemática não representa preferência nas escolas, tampouco ganha simpatia na ambiência estudantil. Mesmo assim, vem se arrastando como obrigatoriedade e com isso aumentando cada vez mais o número de estudantes que “temem” estudar, que se julgam incapazes de aprender e que se reprovam com frequência – construindo bloqueio. No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais deixam claro quais são os objetivos no âmbito do ensino da Matemática, e de certo modo, também evidenciam a importância dos mesmos na educação formal e no desenvolvimento e crescimento pessoal do educando:

- a) Resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como dedução, indução, intuição, analogia, estimativa, e utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis;

- b) Comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas;
- c) Sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções;
- d) Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Estes objetivos, se alcançados de forma efetiva, certamente trarão muitos benefícios para o educando. Contudo, muitos fatores interferem de forma positiva ou negativa e as escolas acabam não atingindo suas próprias metas com o ensino da Matemática. E relação ensino-aprendizagem ainda é considerada conflitante.

Considerações sobre o ensino da Matemática

Foi tentando compreender os motivos que fazem prevalecer ser a Matemática uma disciplina “difícil” e conflitante que fomos em busca de fundamentos. Na pesquisa encontramos que existem sim alguns fatores que influenciam negativamente na relação ensino-aprendizagem da Matemática e que alimentam fortemente a premissa de Matemática é o “bicho-papão” das salas de aulas do ensino fundamental. Alguns destes fatores precisam ser citados para fomentar uma reflexão sobre o problema e promover mudanças em prol do ensino da Matemática e de sua ascensão junto aos demais saberes trabalhados na educação formal.

O Conceito preestabelecido de que a Matemática é indecifrável

Apesar da grande importância que a Matemática sempre teve e sempre terá para a sociedade, a mesma é vista como uma disciplina feita para “atrapalhar”, “reprovar”, como citam alguns educandos. Silveira (2002), explica que existe esse discurso pré-constituído evidenciado na fala dos alunos.

Em seu estudo, Silveira (2002), afirma que os alunos ao falarem da disciplina em questão, revelam falas repetidas, ecos do conceito errôneo de Matemática, reproduzido pela sociedade. Essa fala é reproduzida, até mesmo por alguns professores. E como o aluno é um ser atravessado por conceitos, tanto da sociedade, como dos educadores, acaba introduzindo e reproduzindo esse discurso. Dessa forma, o aluno fica desmotivado, acredita que ela é realmente impossível de alcançar. Assim, a Matemática em sala de aula perde a sua beleza.

Falta de capacitação adequada

Outro fator que contribui negativamente para que a matemática seja considerada ameaçadora é o fato dos professores não possuírem uma formação pertinente, um preparo concreto e efetivo para lecionar ou introduzir conceitos matemáticos.

Conforme Camargo (2003), as consequências dessa má formação é sentida no dia a dia do ensino da disciplina. Por vezes o desconhecimento de certos tópicos e conceitos levam os professores a transmitirem superficialmente, ou até mesmo passam a não ensiná-los.

O desconhecimento, por parte do professor, de métodos e processos que podem trazer uma melhora em sala de aula, acaba trazendo para os alunos insegurança, medo e muitas vezes frustrações. Pois os educandos percebem quando o professor não está preparado, está inseguro e quando as suas aulas não trazem um objetivo central.

Outros fatores que estão diretamente ligados à má formação dos professores se relacionam com a questão salarial, a falta de tempo hábil para a preparação das aulas e a desvalorização do magistério. Pois, muitas vezes, quando os professores são mal remunerados, ou sua profissão não é vista com a real importância que tem, seu trabalho acaba sendo desmotivado. Esse sentimento acaba também afetando o elo mais fraco dessa relação, fazendo com que os professores finjam ser docentes e os alunos discentes.

Com a desmotivação, e até mesmo a falta de tempo para o planejamento adequado das aulas, a educação matemática, desde cedo, fica negligenciada.

Matemática tradicional

Geralmente, não só na Matemática, mas as outras disciplinas da educação básica, a educação tida como tradicional, notadamente em diferentes aspectos, não trazem resultados satisfatórios. Pois, a partir do momento que os alunos, são passivos na relação ensino-aprendizado, apenas meros receptores, deixam de lado a capacidade de analisar criticamente determinadas situações. Desse modo ele é levado a memorizar fórmulas e a reproduzir listas e mais listas de exercícios. Reforçando assim o conceito pré-julgado da Matemática, como uma disciplina monótona.

Neste contexto, muitas vezes, pensa-se que o essencial da Matemática é estudado através de cálculos e os demais procedimentos de rotina. Aos quais são dadas muita ênfase, principalmente aos cálculos. Estes, na grande maioria, passam a ser os conteúdos fundantes do currículo, às vezes até o único.

Todavia, esquece-se, que existe a tecnologia, muito eficiente, com máquinas que operam cálculos bem elaborados, dispensando completamente os alunos dessa força tarefa. E de forma segura e rápida eles obtêm os resultados desejados. Essa insistência exagerada em cálculos de subtração, soma, multipli-

cação e divisão, impedem que os alunos adquiram outras competências, às vezes mais fundamentais do que os cálculos e o porque dos resultados.

Os professores aplicam listas de cálculos e os alunos tem a tarefa de reproduzi-los. Até que esses conteúdos sejam “aprendidos”. Apesar da grande ênfase dada as operações, ainda nota-se que os alunos têm grandes dificuldades neste campo. Contudo, a solução não está em erradicar os cálculos, pois naturalmente tem o seu papel, mas em buscar desenvolver as muitas outras habilidades e possibilidades que a Matemática pode nos fornecer. Ou seja, o professor deve trazer consigo a responsabilidade de deixar de lado os moldes da educação tradicional, esse que baseou a educação de muitos até hoje, e procurar levar os alunos a tornarem-se seres críticos, reflexivos e ativos na sociedade. Correa (1999) afirma isso quando versa:

O professor deve abandonar, tanto quando possível, o método expositivo tradicional, em que o papel do aluno é quase cem por cento passivo, e procurar, pelo contrário, seguir o modelo ativo, estabelecendo diálogo com os alunos e estimulando a imaginação destes, de modo a conduzi-los sempre que possível, a redescoberta. (CORREA, p. 12, 1999).

O modelo de avaliação empregada

Avaliar é um processo natural, contínuo e essencial à vida do ser humano. Pois a todo o momento estamos nos avaliando e sendo avaliados. Isso nos mais diversos tipos de situações, nas necessidades de tomar decisões desde as mais simples até as mais complexas. Mas a avaliação escolar, não se dá de forma tão natural como deveria ser.

Na escola, a avaliação é tida por muitos como algo assustador. E na Matemática esse sentimento ganha força. Pois, tradicionalmente na disciplina em questão, a avaliação tem se centrado nos conhecimentos específicos e na mera contagem dos erros. Esse tipo de avaliação, tida como somativa, não traz ganhos efe-

tivos para o ensino-aprendizagem, pois, pois não somente seleciona os alunos, como também os compara.

A avaliação deve ir além de notas. Deve ser um meio eficaz de diagnosticar as maiores dificuldades de alunos e professores, e assim buscar saídas eficazes para extingui-las. Mas, para isso, o aluno deve ser o sujeito ativo do processo de avaliação e não a figura a ser avaliada. Por vezes esse procedimento é visto por alguns como uma tarefa bastante complicada, mas deve ser introduzida no cotidiano escolar.

Os PCN's evidenciam isso quando falam:

Quando o professor consegue identificar a causa do erro, ele planeja a intervenção adequada para auxiliar o aluno a avaliar o caminho percorrido. Se, por outro lado, todos os erros forem tratados da mesma maneira, assinalando-se os erros e explicando-se novamente, poderá ser útil para alguns alunos, se a explicação for suficiente para esclarecer algum tipo particular de dúvida, mas é bem provável que outros continuarão sem compreender e sem condições de reverter à situação. (PCN, 1999).

Como a Matemática é uma disciplina do ramo das ciências exatas, existe a concepção de que existem ou respostas totalmente corretas ou totalmente erradas. E por isso, por vezes, no momento da avaliação o educador não leva em consideração o percurso lógico, no qual resultou aquela resposta. Todo o pensamento, a estratégia que levou o aluno aquela resultante – correta ou não – não é ponderado. Às vezes, a linha de pensamento está correta, mas no desenvolver dos cálculos o aluno atrapalha-se e acaba “perdendo” a questão.

Avaliar vai muito além de verificar se a resposta está certa ou errada. Está em verificar (BURIASCO, p. 12, 2004):

- O modo como o aluno interpretou sua resolução para dar a resposta;
- As escolhas feitas por ele para desincumbir-se de sua tarefa;
- Os conhecimentos matemáticos que utilizou;

- Se utilizou ou não a matemática apresentada nas aulas; e
- Sua capacidade de comunicar-se matematicamente, oralmente ou por escrito.

Ainda que erros sejam encontrados – e certamente iremos encontrar- eles devem ser encarados como subsídios para que a prática pedagógica seja melhorada e não promover ao aluno o sentimento de fracasso.

Se as considerações de Buriasco (2004) fossem seguidas pelos professores, à qualidade das avaliações certamente avançariam. Promovendo assim significativas mudanças no processo ensinar/aprender, e sem precisar fazer grandes mudanças em sala de aula. A lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), em seu artigo 24, reforça essa concepção, de que a avaliação formativa deve sobrepor a somativa.

Outros fatores também podem ser levados em consideração, ao avaliar na disciplina de Matemática, como: o interesse que os alunos demonstram pela disciplina; se buscam formular ideias, hipóteses; exploram novos meios de pesquisas, se pedem ajuda em caso de dúvidas; comunicam suas dificuldades e se compartilham novas descobertas com alunos e professores.

A falta de uma aprendizagem significativa

A Matemática, quando trabalhada dissociada da realidade do educando, torna-se uma ciência sem sentido. Longe dos objetivos que almeja alcançar. Hoje, tornar a aprendizagem contextualizada com a realidade do educando é cada vez mais alvo da preocupação dos professores, pois desperta a curiosidade do aluno. Ele passa a motivar-se.

Um estudo significativo leva o aluno a estabelecer sentidos mais amplos para a Matemática, passa a perceber que a Matemática está umbilicalmente ligada ao nosso cotidiano. Como por exemplo:

Quando a gente desperta, já caminhando para o banheiro, a gente já começa a fazer cálculos matemáticos. Quando a gente olha o relógio, por exemplo, a gente já estabelece a quantidade de minutos que a gente tem para, se acordou mais cedo, se acordou mais tarde, para saber exatamente a hora em que vai chegar à cozinha, que vai tomar o café da manhã, a hora que vai chegar o carro que vai nos levar ao seminário, para chegar às oito. Quer dizer, ao despertar os primeiros movimentos, lá dentro do quarto, são movimentos matematicizados. (D'AMBRÓSIO, p. 20, 2004)

Em outras palavras, a Matemática está diretamente ligada ao nosso cotidiano. Presente Nas atividades mais simples até as mais complexas, como na construção de um prédio. Esse necessita, certamente, de estudos e cálculos mais elaborados. Por isso, os alunos devem ser levados a tomar a consciência de que como as outras disciplinas, a Matemática é de grande importância em nossa sociedade e em nosso cotidiano.

A aprendizagem significativa se caracteriza por envolver os alunos como todo. Deve vir ao encontro das necessidades dos educandos. E além de tudo, os conteúdos podem e devem ser relacionados, com os conhecimentos prévios dos alunos.

A utilização errônea de recursos metodológicos

Quando o professor percebe que sua metodologia está ficando estagnada, o mesmo busca novos meios para que suas aulas tornem-se mais produtivas e excitantes. Muitas vezes, a solução mágica é atribuída aos jogos educativos e materiais concretos.

Mas, se esses recursos não forem utilizados de forma significativa, o real objetivo não irá ser alcançado. Algumas vezes, os professores não tem clareza das razões fundamentais pelos quais os jogos e outros recursos, são importantes na educação Matemática. E os utilizam apenas como um objeto motivador, em alguns momentos até como premiação pelo bom comporta-

mento da turma. Esses recursos devem ser utilizados com uma finalidade específica. Carraher atesta que:

Entretanto, nem sempre se pode afirmar que o material concreto ou jogos pedagógicos, são indispensáveis para que ocorra uma efetiva aprendizagem da matemática. Não se necessita de objeto na sala de aula, mas de situações em que a resolução de um problema implique a utilização dos princípios lógico-matemáticos a serem ensinados. (CARRAHER, p. 35, 1995)

Estes e outros problemas devem ser analisados para que sejam minimizados, possibilitando assim, que as capacidades e os objetivos da disciplina de Matemática, sejam alcançados de forma significativa e proveitosa. Os jogos, materiais concretos e mudança de algumas posturas na sala de aula, nos trazem a possibilidade de enfraquecer os problemas e tornar a educação matemática real!

Considerações finais

Analisando estes aspectos, não foi difícil compreender como essa aversão a disciplina Matemática foi se construindo ao longo do tempo. Se pouco ou nada mudou nos dias atuais, façamos ideia o que restou do ensino desta área quando a tabuada era uma leitura e não um aprendizado, o castigo era a metodologia do controle e os professores, menos capacitados do que os de hoje. Como agravante a desvalorização do ensino básico que perdura desde a sua real existência até nem sabemos até quando.

A pesquisa nos mostrou os reais motivos que validam a premissa de que a Matemática ainda é um saber “indesifrável” e por isso de poucos simpatizantes na ambiência do ensino fundamental, quando ela é de todo necessária para a formação básica.

Esperamos que a leitura deste artigo promova uma boa reflexão, principalmente aos educadores do ensino básico, mais especificamente, aos professores de Matemática e os levem a mu-

dar a metodologia do ensino e a relação professor-matemática-aluno.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e B*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BURIASCO, R. L. C. de. Análise da produção escrita: a busca do conhecimento escondido. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs.) *Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e nas artes*.

CARRAHER, T. *Na vida dez, na escola zero*. 10ª edição, 1995.

CORTEZ, São Paulo.

CAMARGO, Paulo. *Quando o Problema não é o Aluno*, 2003. Disponível em: <http://www.intervox.nce.ufrj.br/alunopro.htm>. Acesso em 23/06/2015.

CORREA, Jane. *Um Estudo Intercultural da Dificuldade Atribuída à Matemática*, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 24/06/2015.

D'AMBRÓSIO, U. *Por que se ensina matemática?* Texto de curso a distância, promovido pela SBEM. Disponível em: www.sbem.com.br. Acesso em: 23/06/2015.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu. *“Matemática é difícil”: Um sentido pré-constituído evidenciado na fala dos alunos*, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/marisarosania-breusilveirat19.rtf>>. Acesso em 19/06/2015.

PROJETO DE LEITURA SACOLA VIAJANTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

ARTENIZIA LEONEL DIAS

Professora Educação Básica – Palmas, TO
niza.leonel@yahoo.com.br

Introdução

O Projeto de Leitura Sacola Viajante é uma ação pedagógica desenvolvida na turma do Segundo Período da Educação Infantil, contemplando os dois turnos, onde os alunos são atendidos por uma professora, uma de Educação Física, uma de Artes e Ensino Religioso e outra de Prática e Produção de Texto. De forma que, embora a professora regente seja a responsável pelo projeto, as demais professoras e toda a escola também fazem parte do seu desenvolvimento. Pois, busca-se sempre trazer outros agentes para a mediação da aprendizagem em todos os momentos. Sendo assim, o projeto não é uma ação isolada, mas parte integrante de toda a rotina escolar, estendendo-se para além dos muros escolares, onde a família se constitui também como mediadora da aprendizagem, aumentando assim sua interação com a escola e maior participação na vida escolar dos filhos.

As etapas foram e estão sendo criadas e desenvolvidas para alcançar o objetivo proposto, que é a formação de leitores, por isso elas não são estáticas, mas dinâmicas, de acordo com as necessidades da turma, respeitando sempre os limites de aprendizagem de cada criança. O projeto ainda se encontra em fase de desenvolvimento e até o final do ano letivo as ações definidas poderão ou não ser modificadas, assim como também poderão surgir outras. Isto porque a participação das crianças, dos familiares e demais envolvidos podem determinar novos encaminhamentos. Porém, já é evidente que o projeto tem contribuído de forma significativa na aprendizagem das crianças e na formação de futuros leitores.

Problemática

Vivemos numa sociedade grafocêntrica, onde se faz cada vez mais necessário que os elementos da leitura e escrita sejam dominados de forma eficiente por todos, para o bom exercício da cidadania. Diante disto, a alfabetização se estende a um processo mais amplo, o Letramento, onde não basta apenas saber ler e escrever, mas dominar plenamente todas as práticas sociais do processo de leitura e escrita. Sendo assim, a escola pode contribuir no contato e formação de leitores letrados? A Educação Infantil pode ser um espaço de formação de leitores? Família e escola quando trabalham juntas podem ajudar no processo de letramento dos alunos ao mesmo tempo em que estão formando nas crianças o gosto pela leitura?

Objetivo geral

- Formação de leitores.

Objetivos específicos

- Integrar aluno, família e escola;
- Permitir que o acesso do aluno a variados livros;
- Desenvolver a linguagem oral e verbal do aluno;
- Despertar o gosto pela leitura;
- Ampliar o vocabulário do aluno através da leitura de diferentes textos;
- Aumentar a socialização e interação entre os alunos;
- Motivar a alfabetização e letramento através do ato de ler.

Referencial teórico

A criança que lê desenvolve o senso crítico e melhora a escrita. Para tanto, devemos inculcar em nossos alunos que a literatura é algo bom, natural, fácil e prazeroso e não exige esfor-

ços nem dificuldades. Sendo assim, faz-se imprescindível que o convívio com os livros extrapole o desenvolvimento sistemático da sua escolarização e que a literatura passe a ser difundida com mais intensidade nas escolas.

Sabemos que é através da linguagem que a criança inicia o seu processo de aprendizagem, pois ela permite uma maior interação social com o adulto. Sendo assim, é na família que esse processo de desenvolvimento da linguagem se inicia, é pela fala que a criança desenvolve o seu pensamento, Vygotsky (1984) dizia que a linguagem é um trabalho do pensamento que ganha forma por sua vez pela atividade constitutiva da linguagem. O autor dizia ainda que o papel da língua é ser simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo.

A linguagem é o meio pelo qual o homem estabelece e intensifica suas relações sociais, ela é de fundamental importância no desenvolvimento humano. É através dela que a criança expressa os seus símbolos e dá nome aos objetos, num claro processo de desenvolvimento de todas as suas habilidades emocionais e cognitivas. É ainda pela linguagem que a criança constrói seu processo de desenvolvimento, enraizado nas experiências e sua vivência social e individual. Essa relação dialógica será a base para a construção de todas as relações sociais da criança.

Diante disto, a escola deve organizar o trabalho pedagógico em ações que levem a criança a interagir e ampliar sua zona de desenvolvimento. Barbosa (2008) coloca que para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também professores. Sendo assim, os projetos abrem para possibilidades de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, proporcionando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

A metodologia através de projetos, na Educação Infantil, deve ser uma ação com intencionalidade e objetivos claros,

respeitando sempre o nível de desenvolvimento das crianças, as propostas curriculares nacionais para essa faixa etária, com ênfase na ludicidade. Um dos objetivos do projeto desenvolver os aspectos do letramento nas crianças. Pois a criança desde seu nascimento já está em contato com o mundo da escrita. Não pretende-se alfabetizar, até mesmo porque esse não é o objetivo dessa faixa etária. Mas propiciar à criança uma relação constante e significativa com o mundo da leitura, a partir daí, ampliar de forma natural o seu conhecimento da leitura e escrita.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) coloca que pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc.

Sendo assim, o professor da Educação deve trabalhar com temas e uma metodologia que integre a criança e o mundo da leitura num processo mais amplo, dando-lhes condições de no momento da alfabetização, propriamente dita, elas não tenham dificuldades com os processos que envolvem a leitura e a escrita.

O RCNEI (1998, p. 131) cita como alguns dos objetivos do ensino das crianças de quatro a seis anos:

- Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais

e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;

- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- Escolher os livros para ler e apreciar.

Quando RCNEI defende que a ato de leitura é um ato cultural e social, significa que as crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Comparar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura. Considerando-se que o contato com o maior número possível de situações comunicativas e expressivas resulta no desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças, uma das tarefas da Educação Infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante.

Por se tratar de crianças pequenas é imprescindível que a leitura seja um momento de prazer, podemos mostrar e colocá-lhes à disposição diferentes gêneros textuais, livros os mais variados. Mas eles devem ser de acordo com sua faixa etária, sem, contudo, subestimar a sua capacidade de interpretação e análise. Quando a criança se sente estimulada com a leitura, ela mesma se inserirá nesse processo, de forma natural, estabelecendo uma relação com o seu meio social e consigo mesmo. Construindo conceitos e ampliando seu processo cognitivo. Pois:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. (RCNEI, 1998, p. 143)

Recursos

- Sacolas de TNT para condução dos livros de leitura;
- Livros infantis variados ou de interesse do grupo;
- Lápis de cor, borracha e lápis de escrever.

Metodologia

- Canto de leitura permanente na sala, com acervos diversos disponíveis para os alunos explorarem, lerem, dialogar e interagir com os colegas e professora, além de ser um espaço para a contação de histórias. O cantinho será organizado de forma atraente, num ambiente aconchegante, com tapetes, almofadas, gravuras, livros de diversos gêneros, de diferentes autores, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, suplementos, trabalhos de outras crianças, e etc.;
- O projeto de leitura acontece ao longo da semana, onde três alunos são sorteados para levar o livro para ser lido em casa juntamente com sua família. Em seguida os alunos que foram selecionados socializarão a experiência vivenciada em casa com leitura do livro e reproduziram a sua maneira a história do livro, desenvolvendo assim a imaginação, criatividade e percepção visual. Dentro da sacola também será levado para casa uma folha impressa, lápis de cor, lápis de escrever e borracha, para que o aluno desenhe o que mais gostou no livro. Ao final das exposições serão sorteados os alunos que levarão o livro na semana.
- Num segundo momento do projeto, os alunos deverão escrever o que mais gostou no livro, podendo selecionar palavras ou fra-

ses, para serem apresentadas e discutidas com a professora e a turma. Formando um banco de palavras para a turma.

- Visita, contação de histórias e conversa informal com a Escritora local Irma Gualhardo.
- Contação de histórias pelos pais dos alunos e demais funcionários da escola.
- Confeção individual de um livro.
- Ao final do projeto serão realizadas produções de textos individuais e o livro para que os alunos desenvolvam além do conhecimento da língua escrita, a imaginação, o raciocínio e o letramento. Através de uma culminância com os alunos, familiares e demais alunos e funcionários da escola.

Avaliação

Será processual e contínua, observando a participação, interação dos alunos com os livros, e modificando ou alterando ações ao decorrer do projeto.

Resultados parciais

Em sala de aula

- Maior envolvimento dos alunos com a leitura;
- Ampliação do vocabulário;
- Maior interação e participação em todas as atividades pedagógicas;
- Diminuição da timidez;
- Respeito;
- Aumento da imaginação e criatividade;
- Curiosidade.

Participação da família e envolvimento com o projeto

- Dos 44 alunos apenas 2 não tiveram a participação da família no momento da leitura;

- Das 44 crianças apenas 2 não fez a socialização da história em sala e destes apenas 1 não fez a atividade de leitura em casa.
- Das 43 fichas de avaliação enviadas às famílias tivemos o retorno de 40;

Resultado da primeira avaliação do projeto feita com os pais

- Apenas 2 não se lembravam sobre o que falava o livro;
- Dos 42 pais que leram com os filhos, 22 deles disseram que tinha mais alguém presente nesse momento, alguém da família ou colegas;

Quando questionados acerca da importância da leitura os pais, em sua maioria, responderam

Desperta a imaginação, criatividade, aumenta o gosto pelo estudo, ajuda na expressão oral, no raciocínio, na interpretação, conhecimento de novas palavras, a ter mais responsabilidade, perda da timidez, auxilia no processo de leitura e escrita e a responder as questões da vida.

“Através da leitura a criança vai despertar a sua imaginação através dos personagens e suas histórias, ele vai aprender a falar e escrever correto.”

“A leitura é parte principal para a sabedoria e ação de pensar e responder às questões da vida.”

Quais são suas impressões sobre o projeto, como está sendo esta experiência na sua família e na escola e se a metodologia está sendo satisfatória?

A grande maioria dos pais respondeu de forma positivas a esse questionamento, destacando, suas impressões sobre o projeto, em suas falas observa-se com maior frequência a ênfase no cuidado, o interesse pelas histórias e livros, o aumento da afetividade, a curiosidade das crianças em ouvir, *“eles têm mais interesse em aprender a ler e escrever”*, *“une a família”*, *“a criança*

conta todo dia a história lida na sala, é bom explicar o que ele não sabe”, “o futuro dele será mais fácil”.

“A experiência está sendo muito boa, pois o Gabriel se motivou para ouvir o que falava o livro. Na hora de desenhar disse que não sabia fazer bonito, mas foi tentando e fez da maneira dele. Quanto a metodologia está muito boa, pois as crianças ficam na expectativa de aprender histórias novas.”

Aumento da interação e afetividade entre pais e filhos

“Gostei! Foi um momento em que lemos a história e comentamos, sorrimos, foi um momento nosso... Bom e feliz.”

“Gostei muito, pois a família e a criança se unem para contar histórias e responder tantas perguntas que eles fazem.”

“Muito bom, porque ler para uma criança a ajuda a ter novas descobertas é muito bom. Este método ajuda a criança a ter mais um tempo com os pais, a família fica mais unida.”

Mudança de paradigmas

“Boas, os meus pais nunca tiveram o hábito de pedir para a gente praticar a leitura nem eu nem meus irmãos. Hoje sempre que tenho tempo ensino minha filha um pouquinho, sei que os pais são peça fundamental para um bom aprendizado da criança. A metodologia que a professora usa está ótima, pelo menos para minha filha sim.”

Algumas considerações finais

O projeto tem sido de grande relevância na formação das crianças, nota-se que a partir dele foi possível identificar uma melhora relevante na prática pedagógica e na minha formação pessoal e profissional, pois a vivência com o grupo escolar é possível destacar alguns aspectos relevantes, tais como a quebra de preconceitos; perceber de forma mais intensa que as crianças têm um poder muito grande de aprender tudo o que ensinamos; au-

menta de responsabilidade; troca de saberes; dedicação; apoio da equipe escolar e dos familiares e novos desafios. Sempre objetivando a formação integral da criança e a construção da cidadania.

Referências

BARBOSA, M. C. S; HORN M. da G. Souza. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes. [Tradução

de “Mind in Society” (1978), The President and Fellows of Harvard College], 1984. [Original de 1930]

ANEXOS

FICHA DE LEITURA – PROJETO SACOLA VIAJANTE



ALUNO (A): _____

LIVRO: _____

AUTOR (A): _____

DATA: _____

DESENHE O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU NA HISTÓRIA

PROJETO DE LEITURA SACOLA VIAJANTE



INFORMATIVO AOS PAIS

Senhores pais / responsáveis, seu filho (a) está levando para casa a Sacola Viajante, que faz parte do projeto de leitura que está sendo desenvolvido com a sua turma. Pedimos que o ajude a conservar o livro e que o auxilie na leitura do mesmo. Junto com o livro está indo também uma ficha de leitura, uma caixa de lápis de cor, um lápis e uma borracha. Para que ele, após a leitura do livro, desenhe na ficha o que mais gostou na história. Um dos objetivos do projeto é fazer / ampliar a participação da família com a escola e aumentar o vínculo entre pais e filhos.

É importante ressaltar que a leitura, quando feita em conjunto aumenta a afetividade e os laços emocionais. Portanto, aproveite a leitura para ter um momento prazeroso e divertido com seu filho (a), ao mesmo tempo em que ele constrói a aprendizagem.

Atenciosamente,
Professora Atenízia Leonel Dias
Pré II

CONTAÇÃO DA HISTÓRIA EM SALA – PROJETO DE LEITURA SACOLA VIAJANTE



NOME: _____
DA ESCOLA() FUNÇÃO: _____
FAMÍLIA() ALUNO(A) _____
LIVRO: _____
AUTOR (A): _____
DATA: _____

ESCREVA ABAIXO SUAS IMPRESSÕES SOBRE EXPERIÊNCIA ACERCA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E SUA COMPREENÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES

CAPA PARA O ENVELOPE ONDE SERÃO COLOCADAS AS AVALIAÇÕES PARA SEREM FEITAS PELOS PAIS

PROJETO SACOLA VIAJANTE

ALUNO (A): _____



“Incentivar a leitura é a forma mais eficaz de disseminar cultura e valores, incitar a imaginação e despertar a criatividade”.

AVALIAÇÃO – PROJETO SACOLA VIAJANTE

PAI/MÃE/RESPONSÁVEL: _____

ALUNO: _____

1 VOCÊ LEU O LIVRO COM SEU FILHO?

() SIM () NÃO

2 VOCÊ LEMBRA SOBRE O QUE FALAVA O LIVRO QUE ELE LEVOU PARA CASA?

() SIM () NÃO

QUAL? _____

3 TEVE MAIS ALGUÉM PRESENTE NO MOMENTO DA LEITURA DO LIVRO?

() SIM () NÃO

OUTROS: _____

4 VOCÊ ACREDITA QUE A ESTIMULAÇÃO DA LEITURA PARA A CRIANÇA CONTRIBUIU OU CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR DO SEU FILHO?

() SIM

PORQUÊ? _____

() NÃO?

PORQUÊ? _____

5 QUAIS SUAS IMPRESSÕES SOBRE O PROJETO DE LEITURA “SACOLA VIAJANTE”? COMO FOI ESSA EXPERIÊNCIA NA SUA FAMÍLIA, NA ESCOLA? A METODOLOGIA UTILIZADA ESTÁ SENDO SATISFATORIA?

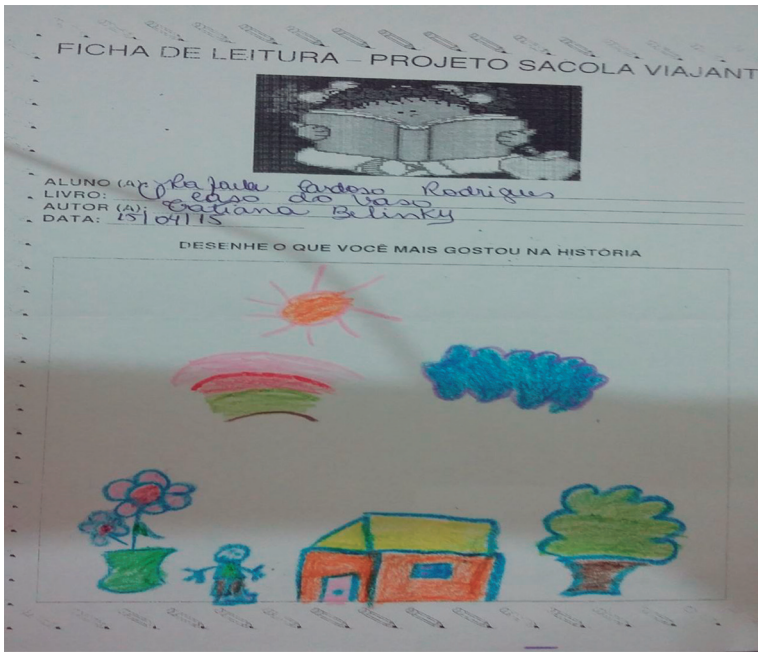
REGISTRO DE ALGUMAS AÇÕES



Alunos levando os livros para casa



Professora da instituição contando história



Desenho reproduzindo o que a aluna mais gostou na história



Mãe de aluna contando história na sala



Agente Educacional da escola socializando uma história



Cantinho da leitura em sala de aula



Aluno socializando a história após leitura com a família em casa



Visitas regulares à biblioteca da escola



Chegada de livros novos



Visita a Faculdade Luterana do Brasil – Ulbra



Escritora Irma Gualhardo



Professora da Turma Contando História

CONSUMO, SEDENTARISMO E OBESIDADE INFANTIL

CAROLINA DOS SANTOS BARRETTO POSSAMAI

Aluna do Curso de Pedagogia 7º Semestre e Bolsista PIBID – CED/UECE.
carolina_barretto@yahoo.com.br

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará – UECE.
Coordenadora de área do PIBID/CED/UECE.
lia_fialho@yahoo.com.br

Introdução

Atualmente existe na sociedade moderna uma corrida desenfreada pelo consumo, a facilidade de comprar ou ter objetos acaba acarretando vários problemas para a sociedade. E a alimentação também acaba sendo afetada por esse mal. Ter saúde é muito importante em nossas vidas, por isso devemos nos atentar para a maneira como nos alimentamos.

Com o aumento da população obesa e o crescimento do número de cirurgias bariátricas no Brasil, esse tema despertou bastante curiosidade. O sedentarismo também é outro grande fator para o aumento da obesidade. No presente trabalho abordamos como essas situações podem prejudicar o cotidiano das pessoas e principalmente das crianças. Através de uma pesquisa bibliográfica e algumas situações presenciadas, e descritas com relato de experiência, esse artigo tem como objetivo fazer uma rápida reflexão sobre como esses males podem prejudicar o corpo e a valorização dele para uma vida mais saudável, diminuindo a autoestima e consequentemente prejudicando a qualidade de vida.

Impulso do consumo na má alimentação

Nas últimas décadas houve um crescimento no consumo de produtos e serviços em todo o mundo. O crescimento populacional, a expansão de capital de empresas, o poder de compra e

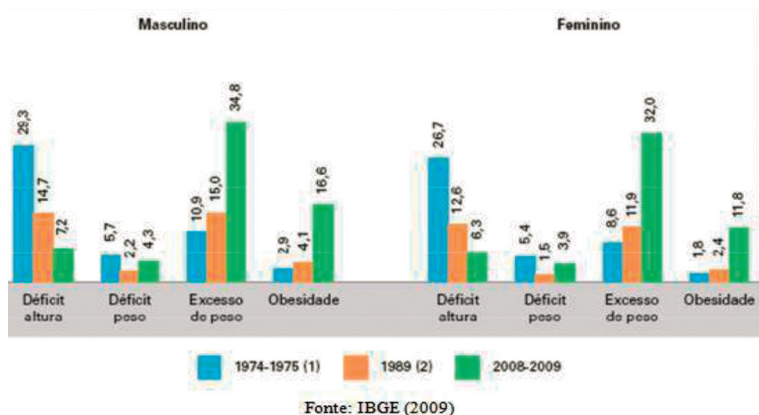
a publicidade estimulam o consumo desenfreado, ou seja, aquele que vai além da necessidade básica. A sociedade e o modo de desenvolvimento capitalista em que estamos inseridos estão sempre em busca do lucro e do aumento contínuo do consumo, que tem como algumas características a massificação dos produtos, a produção em série, a não durabilidade dos produtos e o imediatismo, principalmente, nos produtos que demandam inovações tecnológicas.

Embalado pela engrenagem de produção, trágado pelo ritmo trepidante das grandes cidades, pressionado por uma mídia – publicidade – quem nos faz transformar o lazer em obrigação, sem tempo para o cultivo das amizades – vivência, construção e troca de afetos – na maioria das vezes sedentário, o brasileiro médio contemporâneo acaba por sucumbir ao estresse, com manifestações de: dores de cabeça, ansiedade, insônia, fadiga crônica. Agressividade, pânico, depressão, fazendo uso indiscriminado de cigarros, álcool, drogas e automedicando-se com analgésicos e tranquilizantes. (IMBASSAÍ, 2008. p. 49)

Na sociedade de consumo, como o próprio nome já sugere, as pessoas tendem a consumir não tanto pela necessidade e sim pelo modismo. E a alimentação também é afetada por esse mal. As pessoas vivem correndo para ganhar dinheiro e não se preocupam com o que estão ingerindo no dia-a-dia e a forma como estão se alimentando. Comem qualquer coisa na rua, em pé, rápido demais ou andando, se alimentando mal, sem nenhum acompanhamento. Acreditamos que a maneira como nos alimentamos é extremamente importante para o nosso corpo. Devemos comer devagar, sentado, mastigando bem e comida de qualidade. Culpamos o tempo para tudo. Para comer, para nos relacionarmos, para nos exercitarmos e muitas outras coisas, e dessa maneira vamos sobrecarregando nosso corpo inteiro. Seja internamente ou externamente. E assim a obesidade muitas vezes aparece.

O aumento da obesidade é um fato presente nas mais variadas camadas sociais. Não existe sexo, nível social ou regiona-

lidade. No Brasil, esse número cresceu assustadoramente nos últimos anos como mostra pesquisa do IBGE realizada em 2009.



Esse tema da obesidade e sua relação como o corpo nos interessa bastante. Intriga-nos compreender porquê a a obesidade vem crescendo e a sociedade em geral não está tão atenta a essa problemática.. Várias pessoas que passaram pela cirurgia bariátrica¹. Algumas realmente ue era preciso por questão de saúde e obesidade mórbida, mas em outros casos, observamos que queriam o imediatismo de emagrecer com quase “nenhum sacrifício”, sem mudança de alimentação ou hábitos de vida. Simplesmente consideravam mais fácil e mais gostoso comer o que não tem qualidade, e depois somente reduz o estômago e “resolver o problema”. Com essas questões percebemos que a sociedade está cada vez mais desapropriada do corpo, sem conhecê-lo, e o imediatismo não prioriza essa temática.

O excesso de gordura é nocivo à saúde em qualquer idade, e cabe a cada um de nós começar a repensar esses hábitos de alimentação “fast food”, que tanto já sabemos o quanto eles nos

¹ Conhecida também como cirurgia da obesidade e cirurgia de redução do estômago. É realizada quando a obesidade já chegou a um nível crítico e as atividades físicas não causam efeito. É recomendada, principalmente para pacientes com o índice de massa corporal superior a 40. Fonte: <http://cirurgia-bariatrica.info/>

prejudicam.

SEDENTARISMO E OBESIDADE

O sedentarismo também é um grande vilão na luta contra a obesidade. As pessoas estão mais inativas, saindo menos de casa por conta da violência que nossa sociedade enfrenta. Podemos perguntar a nossos pais e avós, quais eram suas brincadeiras e brinquedos. Eles responderão que eram com outras crianças, na rua, correndo, pulando, subindo em árvores, por exemplo. E isso está se perdendo por conta da violência contemporânea e do avanço e difusão da tecnologia.

Em Fortaleza, o aumento da criminalidade vem aumentando ano após ano, e os moradores mudam seus hábitos na tentativa de evitar assaltos que acontece em qualquer área da cidade, inclusive as mais nobres. Sobem muros, colocam cercas, evitam sair em horários muito tarde, etc. E os adultos evitam que as crianças saiam para rua com receio dessa situação, assim, instigam inconscientemente nas crianças o sedentarismo, o individualismo e conseqüentemente facilitam a obesidade.

Tem medos – como todos os mortais – mas, “sem tempo e dinheiro” para elaborá-los, protege-se erguendo muros. Não se aproxima verdadeiramente de si mesmo, nem de ninguém. Tampouco permite que dele se aproxime, de verdade. Desconhece suas sensações mais profundas. Seca a sensibilidade. Passa a funcionar na superfície, automática e mecanicamente. Assim, despede-se aos poucos da alegria de viver, comprometendo sua estrutura emocional e abrindo mão de uma existência sadia e equilibrada. (IMBASSAÍ, 2008. p. 50)

Através do corpo, o homem se comunica com o mundo. Devemos perceber e conhecer nosso corpo, evitando que couraças incorporem no nosso cotidiano e dominem o nosso instrumento de vida, ocasionando a dessensibilização, que é “a perda gradual da capacidade de sentir, de ter sensações.” (IMBASSAÍ, 2008. p. 49). A escola, por exemplo, talvez para algumas crianças seja o

único espaço e momento de interação maior com os colegas e com o esporte, dança e movimentos corporais. Somos nós educadores e familiares que devemos nos engajar para mudar os hábitos diários, pois a criança sozinha não tem autonomia para isso, e muito menos conhece as reais consequências que o excesso de peso pode causar à saúde física e mental. E exercícios físicos auxiliam para ajudar a movimentação. Mas para que os maus hábitos mudem, é preciso antes de tudo tem o desejo de modificá-los, a insatisfação, e a consciência de que estamos sendo prejudicados.

Para uma pessoa agir no meio ambiente é necessário que possua, além de uma organização motora, uma vontade, um desejo de realizar um movimento. Não se consegue educar ou reeducar ninguém contra sua própria vontade. O movimento “pelo movimento” não leva a nenhuma aprendizagem. É necessário e fundamental que o aluno deseje, reflita e analise seus movimentos, interiorizando-os. Só assim conseguirá atingir uma aprendizagem mais significativa de si mesmo e de suas possibilidades. (OLIVEIRA, 2012. p. 26)

O ser humano necessita de habilidades de exercício corporal, necessitamos olhar, conhecer e viver o nosso corpo. Oliveira (2012) cita Harrow (1972) para explicitar essa necessidade de compreensão do corpo para uma melhor adaptação na sociedade em que vive:

Necessita ter um bom domínio corporal, boa percepção auditiva e visual, uma lateralização bem definida, faculdade de simbolização, orientação espaçotemporal, poder de concentração, percepção de forma, tamanho e número, domínio dos diferentes comandos psicomotores como coordenação fina e global, equilíbrio. Harrow cita ainda os sete movimentos ou modelos de movimentos básicos inerentes ao homem que são: correr, saltar, escalar, levantar peso, carregar (sentido de transportar), pendurar e arremessar. (OLIVEIRA, 2012. p. 30)

Antes de iniciarmos qualquer exercício de movimentação do corpo, precisamos nos conhecer, nossos ossos, articulações,

músculos, e o que somos capazes de fazer com cada um deles. A conscientização corporal é

um trabalho de auto-regulação do tônus muscular e de organização postural, com técnicas de relaxamento, micromovimentos, criatividade, dança livre. Seu objetivo é controlar os níveis de estresse e promover a integração corporal, por meio da sensibilização: reativação dos órgãos sensórios. (IMBASSAÍ, 2008. P. 51)

Nunes (2008) cita sua experiência com a dança como uma dimensão terapêutica e serve de instrumento na movimentação do corpo e na reorganização corporal.

Pela observação e percepção dos movimentos mais simples iniciamos um trabalho de sensibilização, sutil, mas de grande efeito. Mais importante do que o aprendizado de qualquer técnica corporal é o trabalho de conscientização do corpo, das tensões que ele guarda, dos bloqueios que o impedem de seguir o fluxo da vida. Dançar, sentindo e pensando, é vivenciar uma maior consciência do sentido e da torção dos ossos, do movimento das articulações, das cinturas escapular e pélvica e da relação entre ambas, do tônus e deslizamento muscular, da sensibilização da pele. (NUNES, 2008. p.34)

Acredito que a obesidade pode ser também uma resposta ao estresse, a ansiedade provocada por essa sociedade que cultua o belo, o magro, o esteticamente perfeito, o corpo sarado. A pessoa obesa sente que essa sociedade, quando não o ignora, ataca-o. São muitas as situações de constrangimento que eles podem passar diariamente. Sentar em uma cadeira, passar uma catraca de ônibus, passar em lugares apertados, viajar de avião e vários outros exemplos podem ser dados para demonstrar algumas dessas situações encaradas por obesos. E isso vai afetando não só essa vergonha com o corpo, mas também sua autoestima.

Intimamente ligada à autoimagem está a autoestima que é um juízo de valor, um julgamento que fazemos de nós mesmos. Ela pode ser positiva ou negativa e vai

depende da carga energética ou afetiva que atribuímos aos nossos êxitos ou fracassos. (OLIVEIRA, 2012. p. 14)

O corpo, então é uma maneira de expressar a individualidade. As pessoas percebem e notam as coisas que as cercam em função de seu próprio corpo. As crianças durante uma atividade ou brincadeira realizam movimentos que são inerentes ao corpo humano, que não precisam ser ensinadas. A escola tem uma grande responsabilidade de estimular e procurar ajudar as crianças a se desenvolver psicomotoramente. Portanto, o educador tem a tarefa de mediar e estimular momentos de educação alimentar e prática de atividades físicas para o melhor desenvolvimento dos alunos. “É importante evidenciar como a psicomotricidade pode auxiliar o aluno a alcançar um desenvolvimento mais integral.” (OLIVEIRA, 2012. p. 23)

O corpo está sempre sendo recriado, e para a criança, a escola é uma ferramenta importante nessa fase. E através da psicomotricidade, o professor

Pode auxiliar seu aluno a tomar consciência de seus próprios bloqueios e procurar suas origens e, principalmente, realizar exercícios adequados para um bom desempenho de seu esquema corporal. Um educador, a partir de um bom conhecimento do desenvolvimento do aluno, poderá estimulá-lo de maneira que todas as áreas como psicomotricidade, cognição, afetividade e linguagem estejam interligadas. O aluno sentir-se-á bem na medida em que se desenvolver integralmente através de suas próprias experiências, da manipulação adequada e constante dos materiais que o cercam e também das oportunidades de descobrir-se. E isto será mais fácil de se conseguir se estiverem satisfeitas suas necessidades afetivas, sem bloqueios e sem desequilíbrios tônico-emocionais. (OLIVEIRA, 2012. P. 37)

A obesidade vem acompanhada de várias limitações, mas que não devem ser vistas como obstáculos e nem como sinal de desistência, pois qualquer tipo de corpo tem limitações. Os pre-

conceitos devem ser quebrados em todas as áreas da vida e também no descobrimento e conscientização do corpo independentemente de como o mesmo esteja.

Viver a superação de preconceito passa pela desconstrução da pedagogia que atravessa o nosso corpo e que não só nos inventou, mas forjou o modo pelo qual tratamos um ao outro. É preciso tempo, paciência e perseverança para aceitar o que nossa musculatura conta sobre nossa história de vida, nossas alegrias, tristezas, frustrações e fantasias. Afinal, o que expresso diz o que sou, como penso e me sinto. (NUNES, 2008. p.33)

O desenvolvimento motor é fruto de uma incessante mudança no comportamento ao logo da vida, resultado das necessidades biológicas e as diversas situações do ambiente que vivemos. Muitas pessoas apresentam necessidades na psicomotricidade, e a obesidade é só um fator pelo qual a pessoa possa mostrar um baixo desenvolvimento motor. O individuo obeso apresenta vivências motoras mais baixas se comparada à de peso normal, pois ela mostra um esforço maior ao realizar atividades físicas. “O corpo, portanto, é sua maneira de ser. É através dele que estabelece contato com as entidades do mundo, que se engaja no mundo, que compreende os outros”. (OLIVEIRA. 2012. p. 47)

Essa dimensão terapêutica vai nos mostrando que vivemos melhor com o desenvolvimento da própria coordenação, com o emprego adequado da força, com a abertura de espaços internos, com uma respiração mais livre, com a aceitação do próprio corpo do qual não podemos fugir. Afinal, é com ele que habitamos o cotidiano e ganhamos o pão nosso de cada dia. (NUNES, 2008. p. 35)

Neste trecho Nunes (2008) apresenta a importância da aceitação e reconhecimento do nosso corpo, pois é nele que vivemos, com ele que realizamos nossas atividades desde as mais simples as mais difíceis.

Últimas palavras

Corpo é vida, dele precisamos o tempo todo. Fatores como a má alimentação e o sedentarismo acarretam o aumento de peso, desta maneira o corpo acaba sendo bastante afetado. Como vimos, a obesidade afeta diversas camadas da sociedade, em diferentes idades, e a consciência da importância do corpo deve ser trabalhada desde cedo na escola com as crianças. O reconhecimento do próprio corpo e as habilidades que ele pode desenvolver são estímulos importantes para iniciarmos essas atividades.

Referências

IMBASSAÍ, Maria Helena. Conscientização corporal: sensibilidade e consciência no mundo contemporâneo. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. *Dança, educação e movimento*. 2 ed. São Paulo: SP. Cortez, 2008.

NUNES, Clarice. Dança, terapia e educação: caminhos cruzados. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. *Dança, educação e movimento*. 2 ed. São Paulo: SP. Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. 17 ed. Petrópolis: RJ. Vozes, 2012.

Site do IBGE: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/000000108.pdf> Acesso em: 25 maio 2014.

PADRE CÍCERO: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

CÉLIA CAMELO DE SOUSA

Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC; Mestra em Educação –UFC, Especialista em Administração em Recurso Humanos –UVA; Pedagoga (UECE) – celitapedagoga@hotmail.com

JOSÉ ROGÉRIO SANTANA

Professor Dr. em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC)
rogerio@virtual.ufc.br

Introdução

O presente artigo tem como objetivo revisitar as contribuições de Padre Cícero Romão Batista na área da educação. Haja vista que ele foi religioso, político e educador e trouxe algumas contribuições para a educação juazeirense. Padre Cícero foi e é considerado um santo popular, pois em sua jornada como religioso realizou um milagre considerado pelo povo, ou seja, fez surgir na boca da Beata Maria de Araújo sangue ao ingerir a hóstia consagrada. Neste sentido, a Igreja Católica ainda hoje estuda os fatos e ressalta as possíveis verdades sobre o acontecimento.

O sacerdote nasceu no município do Crato (CE) e sempre teve vocação para a vida religiosa. Estudou no seminário da Praia, em que se ordenou e depois voltou a morar com sua família em Crato. Através de um convite, foi celebrar missas em Juazeiro, que era um pequeno povoado de sua cidade natal. Depois teve um sonho, em que deveria morar neste lugar e passou a habitar as terras juazeirenses.

Quanto a seus feitos como educador, teve desejos de melhorar a educação na cidade de Juazeiro, ajudando a criar a Escola Normal de Juazeiro. Ainda, deixou em seu testamento que a ordem dos Salesianos desenvolvesse uma educação de qualidade para a população de Juazeiro, tornando assim referência na cidade.

Temos aqui as seguintes problemáticas: Quem foi Padre Cícero e qual sua contribuição para a educação? Valorizamos uma pesquisa bibliográfica, destacando os seguintes autores:

Arruda (2002), Comblin (2011) e Lira Neto (2009). A pesquisa bibliográfica é fundamentada em fontes norteadoras de informações como livros, artigos, revistas, entre outras.

Quanto aos resultados do estudo, identificamos que, apesar de algumas críticas recebidas, enquanto político, ou seja, prefeito de Juazeiro, o sacerdote ajudou na criação da Escola Normal, desenvolvia remédios medicinais e foi professor.

É sabido que o sacerdote contribuiu com a educação juazeirense e para outros autores contribuiu pouco com o desenvolvimento da cidade de Juazeiro do Norte (CE). Neste sentido, percebemos que o mesmo era acima de tudo um político, o que fazia dele o homem poderoso no interior cearense.

O artigo está dividido em dois momentos: primeiramente abordamos a trajetória de vida de Padre Cícero, bem como o contexto histórico da época em que vivia. No segundo momento destacamos as contribuições desse sacerdote e educador para a educação, visto que, ao longo de sua trajetória social, foi um político que se tornou rival de algumas autoridades, pois praticou uma filosofia de pensamento e que muitos passaram a questionar. Essa realidade da história será mais detalhada nos próximos itens deste estudo, levando em consideração sua experiência educacional de Juazeiro do Norte.

Padre Cícero

Padre Cícero Romão Batista era filho de Joaquim Romão Batista e Joaquina Vicência Romana. Ele nasceu na cidade do Crato- Cariri¹, em 24 de março de 1844, e faleceu no dia 20 de julho de 1934, aos 90 anos de idade. Este religioso sempre manifestou vocação para o sacerdócio, o que levou a estudar no Seminário da Prainha em Fortaleza.

¹ Segundo Lourenço Filho (2002, p. 36) “[...], a região do Cariri é o verdadeiro oásis do Nordeste, com fontes perenes, vegetação farta e sempre verde, culturas riosas e abundantes variedade de frutos. Quem do sertão caminha para a Chapada do Araripe, vê a caatinga ir-se em cerrados de melhores aspectos [...]”.

Com a morte de seu pai em 1862, vítima de cólera, teve que adiar seu sonho e cuidar da família, afinal era o único filho homem. Retornou a sua cidade natal e deixou os estudos em Cajazeiras (PB). Em seguida seu pai aparece em sonho e pede para voltar a estudar e seu padrinho, comovido com a história, ajuda-o na continuação dos estudos e passa a estudar no Seminário da Prainha em Fortaleza.

Como ainda não possuía uma paróquia para celebrar suas missas, passou a lecionar latim no Colégio Cratense, experiência que Neto (2009, p.45) assim descreve:

[...] Cícero trabalhou durante todo o ano de 1871 como professor de latim no Colégio Cratense, fundado na cidade pelo amigo José Marrocos, logo após este ter sido expulso do seminário em Fortaleza. Cícero era um professor rigoroso, que não hesitava em lançar mão da palmatória – então considerada um recurso didático legítimo, previsto por lei-para disciplinar os alunos mais cabeçudos. Menino tem couro grosso, diziam os mestres de então. Moleque, assim como sino, só na base da pancada, fazia coro a sentença matuta.

Essa fase foi o momento em que Cícero começou ter relação com a educação. Como não havia se fixado em uma paróquia e tinha que se sustentar, a profissão de professor foi uma forma de viver e amparar sua família. Ao lecionar, soube que deveria aplicar regras severas com os alunos e, apesar de religioso, não deixou de lado o que era para executar, fazendo com que os educandos fossem punidos pelos seus atos.

Depois passa a celebrar missas, porém com o tempo inicia suas pregações em Juazeiro², um pequeno lugarejo no Crato³. Neste sentido,

² Segundo Comblin (2011, p. 13), “ Juazeiro era um sítio patrimônio (terra livre para os escravos) doado pelo padre Pedro Ribeiro e contava com 32 casas; algumas casas domingueiras de proprietários, de tijolo e telha, e 26 casas de taipa e palha que abrigavam os descendentes dos escravos libertos. Havia uma escola e uma capela dedicada Nossa Senhora das Dores”.

³ Crato se destaca por apresentar uma cultura popular que gerou diversos grupos populares dentre eles o Reisado, Maneiro Pau, Penitentes, Dança do Coco, dentre outros. Ainda, o cordel faz parte de sua cultura, em que existe na cidade

Dedicou-se a corrigir os vícios e os abusos morais. Acabou com as bebedeiras, proibiu as danças e conseguiu que os homens parassem de bater nas mulheres e que as prostitutas confessassem seu pecado. Procurou alimentar a fé e animar a prática religiosa do povo. Para isso, escolheu três caminhos: a convivência com o povo, as visitas domiciliares pelos sítios, sempre andando a pé, e as pregações, orientando o povo, seja nas novenas e missas, seja nas diárias reuniões ao anoitecer diante de sua casa (COMBLIN, 2011, p. 13).

Com isto, o intuito do Pe. Cícero era manter a moral de toda a população através desses ensinamentos, foi também o momento de ele viver na maior pobreza, pois não cobrava nada pelo seu trabalho. Através de suas atitudes, passou a ser conhecido em todo o Nordeste, aonde muitos iam à procura de visitá-lo.

Esse pensamento deve-se ao fato do provável milagre que teria acontecido em meados do ano 1889, que envolveu a beata Maria de Araújo. A hóstia consagrada que recebeu das mãos do padre se tornou sangue em sua boca, causando uma mobilização em toda a região do Cariri. Esse acontecimento tomou uma repercussão, que provocou a ida de muitos romeiros ao município de Juazeiro do Norte, em busca de milagres.

Atualmente Juazeiro recebe milhares de pessoas, as quais realizam quatro romarias por ano, fazendo menção à figura de Padre Cícero, pois o povo considera-o santo⁴. As romarias fazem

a Academia dos Cordelista do Crato, fazendo daquele lugar respirar a leitura que o povo ler e senti.

⁴ Segundo Rosendahl (2002, p. 71-72), “Os santos são as representações fundamentais do catolicismo popular, como seres pessoais e espirituais dotados de poderes sobrenaturais. Estando no céu, podem intervir juntos a Deus em favor dos homens, graças aos méritos que adquiriram durante sua vida. Os santos, apesar de estarem no céu, se fazem presentes na terra por meio de sua imagem. É a imagem o objeto de culto e, de algum modo, o santo se identifica com sua imagem. Desta forma, torna-se possível o contato direto entre o fiel e o santo. Os santos estão ao alcance de qualquer fiel sem a intervenção de especialistas eclesiais. É a privatização das relações dos homens com os seres sagrados, na linha de pensamento de Ribeiro de Oliveira (1985) “.

parte do cenário religioso do lugar, permitindo refletirmos sobre seu papel na economia da cidade.

Padre Cícero e a educação

Quando pensamos em educação, tendemos pensar, de início, naquela educação formal. Isso nos leva a refletir sobre o papel de Padre Cícero em meio a tantas normas que o sistema educacional brasileiro possui. Neste sentido, pensamos que esse sacerdote preocupou-se ou não com a educação juazeirense. É notória sua participação na educação como ressaltamos no tópico anterior, como professor de latim. O sacerdote do lugar apoiou a aprovação de projetos educacionais para Juazeiro, em que podemos constatar, nesta passagem, que ele

Ensinou o povo a ganhar o seu sustento, pois ele não tolerava gente desocupada. Ensinou ofícios comuns como: pedreiro, carpinteiro, ferreiro, marceneiro e os mais diversos tipos de artesanato em palha, fibra, couro, relógios, sinos, redes, rendas, além de costura e prendas domésticas, ajudado pelas irmãs e amigos que passavam. Orientava o povo sobre saúde, remédios do mato, primeiros socorros. Abriu doze escolinhas particulares e duas públicas. Abriu o primeiro orfanato (1916) e colaborou na instalação da primeira Escola Normal Rural (1932). Costumava dizer: ‘ cada casa deve ser um santuário, uma oficina e cada quintal, uma horta’ (COMBLIN, 2011, p. 42).

Essa forma que pensou em tratar as pessoas fazia dele um educador, que por muitas vezes na passagem acima fez deste homem voltar-se para educação. Era um homem além de seu tempo e se tornou nesse sentido o educador que identificamos nos conselhos repassados para sua gente. Ainda, os próprios ofícios que o autor acima menciona, tornava um apreciador da educação, em que destacamos também o momento em que ajudou na construção do orfanato e na escola normal de Juazeiro. Padre

Cícero⁵ viveu no cenário de confrontos entre as elites locais e no meio de tudo houve uma reforma educacional no estado que fez surgir através do educador Lourenço Filho uma forte crítica quanto à postura do sacerdote relativa à educação, pois o reformador havia dito:

[...] Não logramos perceber, no primeiro instante, senão a malta daqueles mesmos romeiros da estrada, sujos e abatidos, com os seus ‘casacos’, os seus bordões e os seus bentinhos, o rifle inseparável e as ‘pracatas’ amarradas à cintura ou pendentes do cano da arma. A primeira vista, aquela massa apresentava unidade; expressões dos mais díspares caldeamentos de raça ali se confundiam, no entanto, e apenas um ou outro semblante mais puro ressaltava (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 51).

Neste sentido, o educador teve uma percepção crítica sobre a cidade de Juazeiro do Norte (CE), assim que chegou identificou o modo simples de vestir-se das pessoas e suas expressões. Ainda, percebeu que o religioso e o político precisavam melhorar a educação daquele município, em que a mesma se encontrava fragilizada e que deveria melhorar as condições das escolas e ampliá-las.

Apesar das críticas realizadas, o sacerdote teve o interesse de construir escolas e que hoje é referência na região do Cariri, como foi o caso do Colégio⁶ da ordem dos Salesianos, deixada por ele em seu testamento.

⁵ Para o padre Cícero, contudo, não importava apenas zelar por sua reputação religiosa e realizar empreendimentos e ações para consolidar a vida religiosa, econômica, social e política de Juazeiro do Norte. Ele terá pretendido ir muito além, na sua luta para implementar a infraestrutura mais favorável à formação da cidade, e foi assim que, em meio às tarefas cotidianas, buscava expedientes para a transformação da economia, como a eletrificação da cidade, instalação de usina elétrica de beneficiamento de algodão, implantação de via férrea ligando Juazeiro do Norte e Fortaleza para escoamento da produção local e, ao lado disso, educar a juventude para que ela pudesse dar novas contribuições ao desenvolvimento da cidade (ALMEIDA, 2011, p. 65).

⁶ A expressão “educação” no fazer pedagógico salesiano: trata-se de uma pedagogia fundamentada na prática e na sensibilidade de um homem, da qual nascem os conceitos de *preventividade*, *espírito de família* e *formação religiosa*, *autovalorização por meio de uma profissão*, *atividade cultural praticada no pátio como sinônimo de alegria*. Mas alegria com responsabilidade, disciplina moral e cristã, gerando assim a tríade que compõe a pedagogia salesiana: Razão, Alegria e Amabilidade. (ALMEIDA, 2011, p. 45).

Ao chegar a Juazeiro do Norte e ao fundar o Colégio, eles tinham como objetivo cumprir a missão, que era a razão maior de se encontrarem nesse território e, ao mesmo tempo, norteadora de suas ações na política educacional católica de educar a juventude. Somando-se a essa missão, havia ainda a preocupação de cuidar da formação educacional da juventude pobre e da religiosidade dessa sociedade, conforme solicitação do padre Cícero em seu testamento (ALMEIDA, 2011, p. 59).

Percebemos através da citação que a escola possuía uma filosofia voltada para a educação religiosa, em que o público alvo era a juventude. Ainda, tinha o apoio de Padre Cícero, que percebeu esta necessidade, em especial para a classe menos favorecida, pois, como sabemos o Ceará, passava por graves problemas de analfabetismo e isto fez com que convidasse o educador Lourenço Filho, que veio de São Paulo para realizar a reforma educacional no estado.

Pensar nessa situação é revisitar a situação educacional do Ceará, informa-se de como a população estava a mercê do analfabetismo que alastrava a população, havendo poucas escolas, gerando a falta de profissionais que possibilitassem ajudar no desenvolvimento educacional.

O momento era problemático em toda a região do Cariri⁷ quanto à educação disponível naquele espaço cearense. Poucas

⁷ Segundo Nogueira (2011, p. 109 – 110), “ Em Campos Sales, os algarismos são ainda mais expressivos. A população escolar é de 1.667. Frequentavam escolas públicas e particulares apenas 34 crianças. Sabiam ler 53. Portanto, 1.580 eram analfabetas [...] Em Assaré, havia uma população escolar de 810 crianças. Frequentavam a escola 37 e 118 sabiam ler, 655 eram analfabetas. Na cidade do Crato, com uma população escolar de 3.589 crianças, apenas 881 frequentavam escolas, 577 sabiam ler. Assim, 2.131 eram analfabetas. Na página 148 constatamos o seguinte: Em Missão Velha, o edil deu todo apoio aos trabalhadores do cadastramento, que alcançou pleno êxito. Lá as escolas funcionavam bem. Em Barbalha há 30 (trinta) anos havia um bem montado gabinete de leitura, inspirando a organização de escolas, propagando as letras entre os desprotegidos da fortuna. A liga Contra o Analfabetismo funcionava muito bem ‘ para gáudio dos seus fundadores’. Em Crato, o município mais rico e progressista do Cariri existiam Escolas Reunidas e grupos escolares em boas condições de organização e funcionamento”.

escolas, afinal o centro da educação estava na capital e poucas pessoas tinham condições de se mudar para Fortaleza e estudar. Ainda, é verdade que a distância dificultava a situação das pessoas, mas o que complicava mais a ida dos mesmos era o fator socioeconômico que os tornavam longe desse sonho. Segundo Nogueira (2001, p. 107), “[...] O número de escolas públicas era de 422 em todo o Estado, para atender uma população que ultrapassa 200.000 crianças [...]”. Percebemos, então, que havia poucas escolas para contemplar o número elevado de alunos que precisavam alfabetizar-se.

Nos lugares do estado onde se ofertava educação, a evasão escolar era problema comum, no interior, como na capital. No interior, a concentração era maior, pois os alunos eram filhos de agricultores que possuíam uma situação financeira precária e tinham que trabalhar, dificultando sua inserção no mercado de trabalho da capital.

Ainda, havia outro problema que dificultava a ampliação das escolas. Naquele momento existiam poucos professores qualificados para ensinar. Em sua maioria eram profissionais que sabiam pouco, em sua maioria apenas ler e escrever e passavam as lições que haviam aprendido para os demais alunos.

Os estudos se resumiam à cartilha ABC, à tabuada e à cartilha nacional, o que tornava o ensino deficiente (Nogueira, 2011). No entanto, era necessário mudar a situação educacional do estado cearense, pois os problemas na educação só acumulavam e nada se resolvia com a realidade presente. As condições estruturais eram precárias, em que as casas⁸ das pessoas se transformavam em escolas, não havendo dessa forma adequação para o desenvolvimento das aulas.

⁸ No passado as cidades do interior era difícil possuir prédios escolares, então improvisavam as escolas dentro da casa de algum morador, em que deixava um quarto ou outro espaço para a realização das aulas.

Considerações finais

Ao lembrarmos Padre Cícero, voltaremos à pergunta inicial deste estudo para que possamos responder às nossas indagações anteriores. Quem foi Padre Cícero e sua contribuição para a educação? Pensar nessa situação é reviver um passado de um religioso que ajudou na educação dessa cidade, em se tratando da educação religiosa de que podemos destacar a própria ordem dos salesianos que passou para a História da Educação de Juazeiro como referência de educação para a população local.

Cícero teve relação com a educação quando ao terminar o Seminário foi professor de latim do Colégio Cratense, em que depois passou a ser o pároco da igreja das Dores de Juazeiro. Esse momento foi o início de sua trajetória educativa, passando a ser o início de tudo e nada, pois para o educador Lourenço Filho ele nada fez para a educação do pequeno lugar.

Ao analisarmos seu pensamento, podemos revisitar a educação de Juazeiro, que apresentava poucas escolas e uma estrutura não adequada para seu funcionamento. Pensar nessa educação é lembrarmos que a maior parte do estado cearense passava por uma situação difícil em termos educacionais, com um número elevado de analfabetos.

Cícero teve seus feitos para a educação, mas como estava preocupado na política local, possuía outros interesses, deixando de melhorar a situação educacional. Neste sentido, sua contribuição para a educação deixou a desejar, trazendo vários questionamentos para os críticos que viam o pouco interesse do sacerdote.

Padre Cícero, além de ter sido sacerdote, político e educador, possuía uma trajetória educacional voltada para a moral e bons costumes do povo. Essa filosofia fez com que muitas pessoas passassem a modificar sua forma e atitudes, pois os maus hábitos eram algo não aprovado pelo religioso, em que a disciplina fazia do sacerdote ser referenciado em todo o estado.

É sabido que Juazeiro mudou, passando ao longo dos anos a ser referência dentro do catolicismo popular, surgindo alguns grupos populares que passaram para a história como uma forma de representar os ensinamentos do patriarca do lugar. Podemos destacar atualmente o seu crescimento, através do surgimento de diversas universidades particulares e públicas. Ainda, possui várias escolas religiosas, em que se destaca no lugar, levando o nome do padre que um dia foi tão descrente da igreja católica e hoje é bem visto por muitos da cúpula do catolicismo.

Referências

ALMEIDA, Núbia Ferreira. *O Colégio Salesiano de Juazeiro e o Projeto Educacional do Padre Cícero: os benefícios da juventude (de 1939 anos de 1970)*. 2011.254f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-Ce, 2011.

ARRUDA, João. *Padre Cícero: religião, política e sociedade*. Fortaleza: INESP, 2002.

BORGES, Raimundo de Oliveira. *O Padre Cícero e a Educação em Juazeiro*. Fortaleza: ABC, 2004.

COMBLIN, José. *Padre Cícero de Juazeiro*. São Paulo: Paulus, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Juazeiro do Padre Cícero*. Brasília: MEC/INEP, 2002.

NETO, Lira. *Padre Cícero: poder, fé e guerra no sertão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. *A prática pedagógica de Lourenço Filho no estado do Ceará*. Fortaleza: UFC, 2001.

ROSENDAHL, Zeny. *Espaço e Religião: uma abordagem geográfica*. Rio de Janeiro: UERJ, 1996.

REEDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DIÁLOGOS E PRÁTICAS POSSÍVEIS

CÉLIA REGINA CRISTO DE OLIVEIRA

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj). Mestranda no Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica – Curso de Mestrado Profissional. Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino de História/UERJ (LEH-CAp). Linha de pesquisa Espaços Educativos e Desigualdades.
celiachristo@yahoo.com.br

Percepções e olhares enviesados sobre as diferentes presenças no cotidiano escolar

A aplicação dos estudos das relações étnico-raciais já nos anos iniciais do ensino fundamental busca trazer para o centro do debate questões fundamentais e capitais para a população brasileira de ascendência africana. Uma delas é apontada por Zubaran e Gonçalves (2012) acerca do ocultamento da diversidade étnico-racial brasileira que impediu que a comunidade afro-brasileira tivesse acesso às suas memórias, à sua história e ao seu patrimônio.

As diferentes inserções da discussão das relações étnico-raciais nos currículos escolares são reveladoras do distanciamento ainda existente entre teoria e prática. Autores como *Sérgio Guimarães (2002)*, *Kabengele Munanga (2010)* e *Nilma Nilo Gomes (2010)*¹ entre outros observaram que o conceito de raça não diz respeito a fatores biológicos ou a características fenotípicas mas à uma construções sócio políticas, e ainda sim nos questionamos se efetivamente nossas práticas docentes/disciplinadas dialogam nestes termos com as questões étnico-raciais?

A partir desta perspectiva como os estudos das relações raciais podem impactar o aprendizado de nossos estudantes?

O presente trabalho pretende ser um relato de experiências vivenciadas em sala de aula, em diferentes áreas do conheci-

¹ Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 130-140, Jan/Abr 2012.

mento: linguagem, artes, história e geografia, no âmbito da temática das relações étnico-raciais, com estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. Como forma de dialogar sobre as causas e consequências do racismo esta atividade tem como principal objetivo compreender a construção e apreensão do currículo escolar, do conceito de diversidade, e de diferença na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, concebidas como práticas emancipatórias para o empoderamento de diferentes sujeitos em seu cotidiano e como diferencial na aferição da equidade e da *Qualidade* no ensino fundamental. Compreendendo que a questão da *Qualidade* não passa apenas pela aferição de aprendizagem em língua portuguesa e matemática, por exemplo, considero que a melhoria dos resultados escolares desses alunos perpassa também por questões identitárias (gênero, raça, etnia) bem como as relações de afetuosidade, como empoderamento e elevação da autoestima de todas e todos tornando-os capazes de seguir adiante.

Na primeira etapa do trabalho descrito neste artigo foi encaminhado um conjunto específico de ações pedagógicas desempenhadas junto as crianças de entre 08 a 13 anos em 2014 tendo continuidade no corrente ano. As atividades que serão descritas mais a frente revelaram que a interação entre os alunos passou a ser melhor, que apesar das falas já legitimadas de preconceitos e práticas discriminatórias, algo neles mudou apontando a necessidade repensar minha prática, apresentando situações de aprendizagens, de fato significativas para esse grupo, que por si só traz marcas distintas de exclusão: a distorção série/idade, a falta de autoestima, na maioria dos estudantes negros (muitos ligados aos casos de reprovação). Em face disto penso que seja necessário reeducar para as relações étnico-raciais, tendo o entendimento de que esse é um processo complexo e que acontece dentro e fora do espaço escolar, sobretudo, dentro de cada um de nós.

Ter noção de que em cada espaço há uma dimensão humana que precisa ser assumida, resgatada, respeitada e exercitada,

de forma permanente, provocou diferentes olhares, atravessados por outros olhares, tanto de quem perpassou direta ou indiretamente pelas atividades, interagindo e reagindo ou não de diferentes maneiras, construindo olhares muitas vezes enviesados sobre o ser negro. Milton Santos (2003) certa vez afirmou que:

Ser negro no Brasil é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá em baixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta. Logo, tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide social quanto haver “subido na vida”².

Triste confirmar, mas no que se atesta sobre diferentes presenças na escola, ainda causa espanto, em muitas pessoas, as pessoas negras falarem de si e de suas percepções sobre o mundo. Ainda vai levar um tempo para reconstruir o que o passado escravocrata causou em mentes e corações brasileiros, sobretudo negros/as que na condição de objeto/máquina de trabalho buscam de diferentes maneiras (re)construir e manter erguidas suas diferentes identidades (porque oriundas de diferentes povos africanos)

Pode-se dizer, como fazem os que se deliciam com jogos de palavras, que aqui não há racismo (à moda sul-africana ou americana) ou preconceito ou discriminação, mas não se pode esconder que há diferenças sociais e econômicas estruturais e seculares, para as quais não se buscam remédios. A naturalidade com que os responsáveis encaram tais situações é indecente, mas raramente é adjetivada dessa maneira. Trata-se, na realidade, de uma forma do apartheid à brasileira, contra a qual é urgente reagir se realmente desejamos integrar a sociedade brasileira de modo que, num futuro próximo, ser negro no Brasil seja, também, ser plenamente brasileiro no Brasil. (idem)

² SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje – Ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro. In Folha de S. Paulo São Paulo, domingo, 07 de maio de 2000.

Minha pesquisa se insere na educação básica e cuja inserção da temática das relações étnico-raciais nos currículos é ainda um desafio que perpassa todas as esferas de ensino. No nível superior (graduação e pós-graduação), o desafio é formar os novos professores que farão a formação de outros professores da educação básica e de outros níveis de ensino. O que ensinar? Que conteúdos privilegiar? O que inserir o que retirar? É necessário mesmo fazer este debate, ou ele ainda é um resquício da resistência pedagógica e também política para se (re)pensar o lugar do negro na sociedade, ainda excludente como a nossa?

Ao mesmo tempo em que todas estas reflexões são feitas, me vejo refletindo minha prática pedagógica, por quase duas décadas de ensino, tanto em escolas particulares, quanto públicas buscando dialogar com minha subjetiva as formas de lidar com currículos tão fechados e resistentes à temática das relações raciais, como forma de contribuir para as aprendizagens dos sujeitos. Goodson (1992, 1994) apela para a questão da subjetividade e para a importância da voz do professor. Vejo em Goodson a condição de quem tem a voz para narrar minha própria trajetória e percebendo-me sujeito de minha própria prática em diálogo com outros, no cotidiano escolar. Bueno, sobre Goodson:

Ele diz que nessa abordagem está implícita uma reconceitualização da própria pesquisa educacional, pois dar voz aos professores supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos. Além disso, ao serem concebidos como sujeitos da investigação e não apenas como objeto, eles deixam de ser meros recipientes do conhecimento gerado pelos pesquisadores profissionais (Goodson, 1994),

Um olhar sobre o currículo escolar

Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê

-los, fazendo com que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir (LOPES, p.187).

Desconstruir os olhares enviesados pode ser um dos caminhos para se (re)pensar o currículo escolar. Entre uma série de propostas a serem discutidas e desenvolvidas para repensar o cotidiano escolar considero o estudo do currículo, no âmbito da diversidade humana, o mais desafiador de todos. Durante muito tempo venho amadurecendo a ideia de dialogar com a educação numa perspectiva emancipatória e para isso percebo que é necessária uma reflexão aprofundada sobre o currículo, a forma como ele é construído e os sentidos que ele toma no cotidiano das escolas, quando pensado e organizado de fora para dentro e, quando ‘repensado’ e ‘organizado’ de dentro para fora.

Cada organização escolar busca adequar as diretrizes curriculares a sua realidade educacional, levando em consideração o perfil da comunidade circundante. Apesar de ter a compreensão de que o *currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.* (MOREIRA & SILVA, 2000), portanto, na maioria dos casos, na educação brasileira ele esteve e ainda está a serviço de uma estrutura hegemônica, reproduzindo ideologias, que no intuito de nivelar, igualar os desiguais, contribui para o distanciamento e desnivelamento educacional entre aqueles que têm acesso, por exemplo, a uma gama maior de bens culturais, que é um direito: bibliotecas, teatros, cinema, tecnologias de última geração, em detrimento daqueles que não tem acesso a tais bens, aos seus direitos. Principalmente aqueles e aquelas habitantes das periferias urbanas e quase a maioria dos habitantes de áreas rurais.

Por que o currículo? Porque nele e dele se constroem e se extraem concepções que influenciam na aprendizagem, na aquisição de conhecimento, que entendido como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a

relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. *Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas* (MOREIRA & CANDAU, 2007).

Estas *intenções educativas* vêm ao longo do tempo contribuindo para o surgimento de novos olhares sobre o que é ensinado na escola e que se constituirá saber apreendido pelos alunos. Repleta de sentidos e ideologias que permeiam seu cotidiano é na escola que o currículo se torna um *instrumento de formação humana*, Elvira S. Lima (2007).

Este trabalho me impulsiona a rever o cotidiano escolar em busca da construção da diversidade, que na evocação do provérbio africano “*A chuva bate a pele de um leopardo, mas não tira suas manchas*” me remete a ideia de resistência apesar da força que vem de fora, que bate forte tentando emudecer as vozes que gritam por igualdade e respeito às diferenças, aos modos de ser e sentir e agir de cada pessoa, no espaço escolar.

O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da implantação de cada um. Ele deve ser competência político pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tanto na escola quanto na vida cotidiana (Gomes e Silva, 2002, p.29).

Portanto, trata-se de uma construção coletiva, e não um ato isolado realizado por alguns indivíduos que anseiam por mudanças, ou que percebem que é urgente e necessário um repensar a estrutura curricular que atendam de fato as reais necessidades de todas e todos que perpassam a escola, pois não se constrói a diversidade sozinha/o. Porém, é preciso despojamento e um querer também coletivo. E é este querer coletivo que contribui para formação de novos sujeitos e novas construções de práticas emancipatórias na educação, que liberta o *outro* da ignorância, do não aprendido e o impulsiona a buscar possibilidades. Isso implica diretamente no processo de formação da identidade e nas relações

de alteridade. “*Sou o que o outro não é; não sou o que o outro é*”. SILVA, (2010). Esta é uma forma de se contrapor a todas as formas homogeneizantes e globalizantes de vir a ser o que o outro é, inventado, criado fora da realidade da maioria de todos nós, cada um é único na sua forma de ser. A construção do respeito pelo *outro*, tal *qual ele é*, e a construção do que “*não sou o que o outro*” foi sendo incorporado em minha trajetória pessoal e profissional.

Penso que seja papel da escola, na pessoa de seus agentes educadores: professores e equipe diretiva, (re)aprender a olhar, redirecionar o que de fato tenciona o cotidiano. Isto porque muitos profissionais da educação consideram-se despreparados para lidar com este tema, procurando isentar-se de uma “culpa”, que suponha lidar ser atribuída. Tem sido comum, há alguns anos esta desculpa para não enfrentar os problemas decorrentes de práticas discriminatórias, que ocultam práticas mais racistas do que de outras ordens, tais como discriminação por opção sexual, religiosa, deficiência física, para citar as mais recorrentes na escola. Sobre esta desculpa pela falta de preparo do/a professor/a Munanga, 2005 afirma:

Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamentais da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

No cotidiano escolar, as “tias”, como são chamadas as professoras alimentam e reforçam o papel de serem cuidadoras, ao invés de professoras aumentando, cada vez mais suas tarefas na escola. Sabendo-se que não é possível dar atenção a todas e todos de forma igual, perde-se nesta dinâmica ao reforçar a natureza do cuidado mais tempo com um grupo de alunos do que

em outros. Utilizo a natureza do *cuidado* para dizer que nesta forma de *ser* se praticam muitas discriminações: de gênero, raça/etnia, classe social, religiosa, além dos diversos graus de deficiências físicas e mentais (com ou sem laudo médico, porém perceptíveis no cotidiano), que por ventura também, os alunos sejam portadores. Ser professora, em qualquer fase, não é tarefa fácil, pois *ensinar exige respeito pela natureza do educando*, já dizia Paulo Freire, entretanto a professora também é vítima deste sistema excludente e que reforça e estereotipa pessoas, moldando-as e ajustando-as aos padrões sociais. Mas, como construir a diversidade na sala de aula, na escola imbuída de tantos preconceitos? *O modo-de-ser* não é um novo ser. É uma maneira *do próprio ser estruturar-se e dar-se a conhecer. O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é o ser humano* (BOFF, p. 34)

Tratar o outro como legítimo outro, superando as diferenças existentes entre o meu modo ser e de estar no mundo, respeitando e outro como ele é certamente avançaremos a passos largos rumo à construção da diversidade. A relação de interdependência do outro – alteridade – levou a humanidade a aceitar que pelo fato de alguém ser diferente de mim, eu posso dominá-lo, subestimá-lo, subjuguá-lo. Tarefa nada fácil para a escola resolver, uma vez que dentro da sua própria estrutura existe uma hierarquia (do diretor ao aluno) que perpassa a lógica de que uns sabem mais que outros, como já ouvi e muito se afirma, que professores do ensino fundamental das diversas áreas de conhecimento “sabem” mais que professoras/es primárias/os – que são das áreas integradas. Será que por isso, muitos e muitas professores/as primárias são tratados como inferiores? Será que é por isso que muitas/os estão buscando um curso superior? Não é preciso dizer que quem sai “lucrando” com isso é a própria educação que recebe pessoas mais qualificadas na escola primária e, portanto mais capazes de aprofun-

dar o conhecimento de seus alunos, desde que compreenda o seu papel neste processo.

Esta reflexão pode ajudar os/as professores/as a desmistificar outros conceitos que tem relação direta com o modo de como percebemos e sentimos a presença do *outro* em nossa vida, seja ela profissional ou pessoal. Não é possível construir diversidade, sem *ver, enxergar* o rosto do outro: alunos, pais, demais categorias profissionais do espaço da escola. Não se pode mais admitir conhecer o aluno por um número de chamada e que ao chamar o/a aluno/a de número 08 na lista de chamada o professor/a saiba que ele é um ser humano, que possui uma identidade, que está marcada explicitamente quando o vejo pelo rosto, como um todo. E percebo que para além de um número na lista de presença, existe um ser humano com uma história de vida, com suas limitações e potências. Se o racismo persiste nos dias de hoje é porque ainda falta

o entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, que poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é um discussão que deveria fazer arte do processo de formação dos professores. (GOMES, p.148)

Apesar de tantos esforços para a implementação da Lei 10639/2003, por parte daqueles que entendem que esta questão é urgente, ainda é prematuro afirmar que a formação de professores vem dando conta de discutir esses conceitos, pois os formadores de tais professores também precisam ser formados nesta discussão. Esse é um esforço coletivo que envolve militantes sindicais e militantes do movimento negro, além das ongs, universidades e grupos de pesquisas que se esforçam para fazer esta discussão chegar à escola.

Reeducação para as relações étnico-raciais, diálogos e práticas possíveis.

“As lágrimas que descem pelo seu rosto não tiram sua visão.” (Provérbio africano)

Finalizo este trabalho resgatando o seu título a o tema e complementada pelo provérbio africano, na epígrafe. Os estudos das relações raciais causarão estranhamentos e incômodos, como têm causado não apenas nas relações teórico-práticas dos currículos escolares e nas diversas esferas de ensino, onde este tema se aplica. Ele mexe com as subjetividades, envolve e requer compromisso de todas e todos, não apenas dos povos que historicamente foram e ainda vem sendo oprimidos.

Com resistências e insistências, pessoas precisam ser potencializadas para que tenham condições de se defender, de se colocar no mundo, de se por a caminho na construção de sua história. A discussão das relações étnico-raciais é uma realidade (sendo fruto dos movimentos sociais negros e também indígenas) que busca um lugar não apenas para acomodar suas histórias e trajetórias, mas para (re)pensar a sociedade brasileira apontando que o que a constitui e a faz ser como ela é, está justamente na sua capacidade de ser múltipla e diversa. E, nas relações construídas nas diferenças, como potência e não no acirramento das desigualdades.

Se já somos educados, no sentido de termos passado pela escola e pela formação que ela nos traz, no tocante a temática racial urge sermos *reeducados*.

Referências

- BOFF, Leonadro. *Saber cuidar: Ética do Humano- compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 1999.
- BUENO, Belmira Oliveira. *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a q u e s t ã o d a s u b j e t i*

v i d a d e. Educação e Pesquisa, São Paulo, v .28, n .1, p . 11-30, j a n . / j u n .

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas*. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CAVALEIRO, Eliane. *Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade* In: Saberes e fazeres, v.1: modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. – Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2006.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação*, in Superando o Racismo na escola. MEC/SECAD. Brasília, 2005.

_____ Educação e Identidade Negra Aletria: Revista de Estudos de Literatura. Alteridades em Questão v. 9, n. 1 (2002).

_____ Diversidade e Currículo. In: *Indagações sobre o currículo*. Brasília, 2007.

LIMA, Elvira S. Currículo e desenvolvimento Humano. In: *Indagações sobre o currículo*. Brasília, 2007.

LOPES, Vera Neuza. *Racismo, Preconceito e Discriminação*. In Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele organizador *Superando o Racismo* na escola. 2ª edição revisada /. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ZUBARAN, Maria Angélica & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *INTERLOCUÇÕES SOBRE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro*. In Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 130-140, Jan/Abr 2012.

TERESA AQUINO E O DEBATE EDUCACIONAL DA GERONTOLOGIA NA PARAÍBA (1991-2005)

DANIELLA DE SOUZA BARBOSA

PPGE/CE/UFPB – daniellafcm@hotmail.com

CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO

PPGE/CE/UFPB – charliltonlara@yahoo.com.br

Introdução

Este estudo investigou e analisou historicamente a atuação e o legado da professora paraibana Francisca Teresa Montenegro de Aquino na institucionalização do debate educacional da Gerontologia no âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como também em outros cenários de desenvolvimento da educação de idosos.

O recorte temático adotado no presente estudo compreendeu os anos de 1991 e 2005, ou seja, entre o ano de formação do grupo de implantação do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas da Terceira Idade da Universidade Federal da Paraíba (NIETI/UFPB) – como órgão suplementar desta universidade ligado à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC) – e o ano de encerramento das atividades educacionais da professora Teresa Aquino no NIETI/UFPB devido ao seu falecimento, respectivamente.

Tal interesse despontou da minha trajetória acadêmica durante o II Curso de Especialização em Gerontologia, ofertado pelo NIETI/UFPB no período de junho de 2003 a outubro de 2004, que me proporcionou a oportunidade de ser aluna da professora Teresa Aquino na disciplina de Gerontologia, que objetivava estudar as mudanças do processo de envelhecimento e de seus determinantes biológicos, psicológicos e sócio-culturais.

Logo na sua apresentação em sala de aula, a professora Teresa Aquino se autorgava o direito de ser chamada de velha. Não era possível chamá-la de senhora ou mesmo de idosa. Ela

queria ser chamada de velha, pois afirmava que aos 70 anos de idade não era mais possível negar seu processo histórico de envelhecimento. Isso foi um choque para todos nós, alunos recém-chegados ao universo da Gerontologia: ser velho para nós ainda era uma denominação negativa, etnocêntrica, carregada de mitos, preconceitos e ideias errôneas.

Mas ao longo de suas aulas fomos, junto com ela, desconstruindo tais representações negativas sobre a velhice e, a partir de ressignificações construídas no processo pedagógico do nosso curso de especialização, vimos que ser velha era a denominação adequada à professora Teresa Aquino – não só devido a sua idade cronológica – visto que ela lutava pelo reconhecimento do velho e da velhice pela sociedade civil e acadêmica da Paraíba desde 1991.

A partir de então, sob este novo olhar em relação à velhice como um fenômeno universal, irreversível, cumulativo e sequencial, banhada pelos ensinamentos e experiências pessoais compartilhados por Teresa Aquino em sala de aula, se descortinava, para mim, um espaço instigador de responsabilidades e de busca incessante de resoluções para as problematizações surgidas em outras disciplinas da matriz curricular da pós-graduação em Gerontologia que ora cursava.

Devido à construção histórica inovadora das práticas pedagógicas da professora Teresa Aquino no campo do ensino da Gerontologia e de meu apreço pessoal por sua trajetória educacional, convidei-a para fazer parte de minha banca examinadora da monografia em fevereiro de 2004, juntamente com os professores Risomar da Silva Vieira e Maria Cláudia Gatto Cardia, ambos fisioterapeutas vinculados ao NIETI/UFPB.

Entretanto, em 2005, aos 71 anos de idade, a professora Teresa Aquino faleceu por causas naturais do seu processo de envelhecimento. Em todos os cenários da Gerontologia e da Geriatria na Paraíba dos quais Teresa Aquino participou como idealizadora (NIETI/UFPB e associação civil GERONTE) ou como

incentivadora (Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia – Seção Paraíba e Pastoral do Idoso da Arquidiocese da Paraíba) se ressentiram por sua perda ao mesmo tempo que reconheceram seu legado de luta pela institucionalização do debate educacional gerontológico na Paraíba durante a década de 1990.

Para desenvolver um trabalho que fizesse jus à imagem dela como uma professora que foi capaz de congregiar, propagar, discutir, indagar e, mais importante, corporificar todas as teorias e concepções que resultaram na institucionalização do NIETI/UFPB¹ como um legítimo espaço de debate educacional gerontológico em nosso estado, era necessário me integrar em um grupo de estudo que pudesse problematizar o tema.

Conduzida por estas motivações e compreendendo que pesquisas sobre mulheres educadoras representam um tipo de estudo relevante tanto para a percepção histórica das práticas educacionais quanto para os estudos no campo da Gerontologia, decidi que a atuação da professora Teresa Aquino frente à problemática do idoso no espaço do NIETI/UFPB seria por mim explorada em uma oportunidade futura de outra pós-graduação.

Com esta finalidade, ingressei em 2007 no Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação da Paraíba” (HISTEDBR-GT/PB) a convite do professor Charliton José dos Santos Machado, coordenador do grupo na época desta pesquisa.

O referido grupo foi criado em 1992 na Paraíba. É formado por docentes pesquisadores e discentes de pós-graduação ou de iniciação científica do campo da Educação e da História vinculados tanto ao Campus I da Universidade Federal da Paraíba

¹ A idéia da criação do NIETI/UFPB surgiu em 1991, através da preocupação de um grupo de professores e técnicos advindos da Sub-Coordenação de Desenvolvimento do Artesanato da Universidade Federal da Paraíba (SUDART/UFPB), sob a liderança da ex-coordenadora da mencionada sub-coordenação, a professora Teresa Aquino. A equipe de implantação do NIETI/UFPB estava sintonizada com a mobilização das universidades brasileiras no sentido de responder às grandes questões surgidas com o inexorável envelhecimento demográfico brasileiro, e principalmente da população da Paraíba, a partir da segunda metade do século XX.

(UEPB) quanto ao Campus Campina Grande da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Portanto, o HISTEDBR-GT/PB objetiva fomentar a pesquisa e a produção acadêmica para o campo da História da Educação no Brasil e, em especial, da Paraíba, de acordo com as possibilidades de análises de seus mais variados objetos e fontes o que, em última apreciação, aumenta as perspectivas historiográficas de interpretação e de reescrita da história educacional pelos historiadores/pesquisadores do grupo.

Detendo-me primeiro na necessidade de expandir meus conhecimentos para o campo da História da Educação para só então verificar se o meu projeto de estudo sobre a história das práticas educacionais da professora Teresa Aquino seria uma produção coerente com os projetos de pesquisa já desenvolvidos pelo grupo no qual me inseri, participei, inicialmente, junto ao professor Charliton Machado, de um trabalho de levantamento bibliográfico intitulado 'Objetos, fontes e perspectivas historiográficas da História da Educação: estudos e pesquisas do HISTEDBR-GT/PB'.

A partir desta pesquisa pude conhecer a obra de pesquisadores(as) como Maria Arisnete Câmara de Moraes, Mary del Priore, Diana Gonçalves Vidal, Mirian Warde, Cláudia Alves, Luciano Mendes de Faria Filho, Ana Maria de Oliveira Galvão, Denice Bárbara Catani, Dermeval Saviani, Lúcio Kreutz e Eliane Marta Teixeira Lopes, por exemplo, que trataram em seus estudos, sob o prisma da História da Educação, de aspectos históricos, culturais, educacionais, de gênero e das relações geracionais, os quais fundamentam teórica e metodologicamente a produção do nosso referido grupo de pesquisa, dentre outros autores/pesquisadores.

Segundo Lopes e Galvão (2001), as remissões ao universo do idoso no espaço escolar ao longo do tempo e das sociedades são alarmantes. Poucos textos se organizaram sobre o tema, muito menos àqueles com enfoque de gênero, etnia, classe social, escolaridade, origem (rural ou urbana) ou até mesmo sobre educação sexual e sexualidade, o que abre uma perspectiva his-

toriográfica fundamental no campo da História da Educação no Brasil.

Para sopesar este fato apresentado pelas autoras supracitadas pesquisei o banco de dados *on-line* do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) e verifiquei que dentre 105 (cento e cinco) produções acadêmicas, nenhuma tinha como objeto de estudo a educação de adultos maduros e idosos. (GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 2009)

Já no banco de dados *on-line* do NIETI/UFPB, dentre 99 (noventa e nove) monografias do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gerontologia do citado núcleo, apenas 02 (dois) trabalhos acadêmicos tornaram a velhice e as representações sobre ela no espaço escolar como objeto de estudo. Os referidos trabalhos foram: a) “A 3ª idade vai à escola: um estudo sobre alfabetização de idosas” (2002), de Ana Sílvia Barbosa dos Santos; e b) “A problemática do idoso e a escola: considerações sobre a inserção do tema no currículo da escola Sesquicentenário em João Pessoa” (2004), de Miriam Salomé Accioly Moura Aragão. (NÚCLEO INTEGRADO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA TERCEIRA IDADE, 2009).

Continuando a pesquisa no mesmo banco de dados *on-line* do núcleo supracitado, vimos a produção acadêmica da pós-graduação na área da Gerontologia feita no Campus I da UFPB entre os anos de 1992 e 2007 além do NIETI/UFPB.

Com relação aos trabalhos do Centro de Educação (CE), de 06 (seis) trabalhos produzidos no período apenas 01 (uma) dissertação se relacionava ao tema, a saber: “Educação de idosos: razões para investir”, defendido em 2004 pela aluna Sandra Maria da Silva Santos.

Verificando as 03 (três) pesquisas feitas pelo Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), vimos que 01 (uma) dissertação – produzida em 1989 pela aluna Maria do Socorro Azevedo F. F. Vasquez – versava sobre a educação de idosos cujo título era “Bi-

blioterapia para idosos: um estudo de caso no Lar da Providência Carneiro da Cunha”.

Já sobre as 43 (quarenta e três) pesquisas desenvolvidas no Centro de Ciências da Saúde (CCS), sobre as 12 (doze) realizadas no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) e as 06 (seis) feitas pelo Centro de Tecnologia (CT), nenhuma se relacionava ao tema da educação de idosos na Paraíba.

Nesse cenário de escassez com relação à produção de trabalhos acadêmicos no campo da História da Educação de Idosos na Paraíba, pude também inferir que nenhum dos trabalhos pesquisados tinha como objeto histórico o conteúdo do debate educacional gerontológico no espaço da UFPB o que, em última análise, dava relevância a produção de uma dissertação sobre esta temática.

Após esta constatação, pude configurar meu projeto de pesquisa sobre o percurso educacional da professora Teresa Aquino no NIETI/UFPB na linha de pesquisa da história das mulheres educadoras e intelectuais na perspectiva de suas práticas pedagógicas com relação a institucionalização do debate educacional da Gerontologia na UFPB a partir da primeira metade da década de 1990.

Alguns textos fundaram os pilares desta construção metodológica. O primeiro deles foi o texto ‘Memória’ de Jacques Le Goff (1994), extraído do livro do citado autor intitulada ‘História e Memória’, que nos apresentou a produção da relação entre memória e história segundo a periodização de Leroi-Gourhan sobre o assunto, a saber: memória étnica (transmissão oral); desenvolvimento da memória (transmissão escrita com tábuas ou índices); memória medieval (ficha simples); progressos da memória escrita (mecnografia); e os desenvolvimentos atuais da memória (seriação eletrônica).

Outro autor que influenciou a presente pesquisa foi Paul Thompson (1992) e sua obra ‘A voz do passado: história oral’, que dissecou as relações de disputa entre os métodos dos pes-

quisadores em História (fontes escritas) daqueles que se utilizam da História Oral (fontes orais) para nos mostrar que a fonte oral, “[...] transformando objetos de estudo em sujeitos, contribui para uma história que não só mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira”. (THOMPSON, 1992, p.137)

José Carlos Sebe Bom Meihy e Fabíola Holanda (2007) em seu livro “História Oral: como fazer, como pensar” trouxeram os gêneros (história oral de vida; história oral temática; e tradição oral); as práticas (redação de um projeto de história oral; condições para as entrevistas; e ética em pesquisa de história oral); as trajetórias do oral e do escrito (entrevistas como ato de fundação da história oral); como também textos para diálogo sobre transcrição, textualização e transcrição em História Oral.

Já Verena Alberti (2004a; 2004b; 2006) nos apresentou grandes esclarecimentos sobre as possibilidades de pesquisa, a especificidade da fonte oral e como usá-la na pesquisa histórica em seu texto ‘Histórias dentro da História’; sobre a probabilidade de se tomar a entrevista de História Oral como um trabalho de enquadramento e de manutenção da memória feita pelo entrevistado e pelo entrevistador.

Com a sistematização desses textos e como proposta de trabalho final de conclusão dessa disciplina, tive a oportunidade de produzir um artigo sobre a história do NIETI/UFPB a partir das evidências orais da professora Mirian Lúcia Trindade, ex-professora e ex-coordenadora do referido núcleo nos anos 1990, a partir da metodologia de entrevista temática de História Oral.

O resultado desta entrevista me revelou tanto as dificuldades políticas de implantação quanto a capacidade da equipe do NIETI/UFPB em superar tais reveses a partir da promoção de uma prática educacional gerontológica por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão ao mesmo tempo em que provou a viabilidade metodológica e a importância acadêmica do meu projeto sobre a história educacional da professora Teresa Aquino.

Além deste exercício metodológico da aplicabilidade da entrevista temática em História Oral, a referente pesquisa fez parte de uma coletânea organizadas pelos professores do PPGE/UFPB Charliton Machado e Lúcia Nunes e pelas mestrandas do referido programa, Francymara Antonino Nunes de Assis e Tatiana de Medeiros Santos, cujo título “Do Silêncio à Voz: pesquisas em história e memória”, produzido em 2008, foi fruto da disciplina ‘Tópicos em História da Educação: História Oral e Memória’.

Esse constante movimento de estudos, discussões e pesquisas sobre história oral e memória me fez perceber, entre tantas outras coisas, que a oralidade também exerce o papel de fonte para as pesquisas históricas em educação e em outras áreas do conhecimento assim como as fontes escritas continuam tendo a sua contribuição.

Percebi também que ambos os documentos (oral e escrito) são interdependentes como fontes históricas e, por isso mesmo, disseminei minha coleta de dados tanto através das entrevistas temáticas com os sujeitos que conviveram com a professora Teresa Aquino nos vários espaços e tempos de luta em torno do debate educacional gerontológico na Paraíba quanto pelo levantamento de documentos escritos contidos nos arquivos do NIETI/UFPB e no acervo da família Aquino, por exemplo.

A riqueza individual de cada fonte oral ou escrita foi inequívoca, mas a conjugação de ambas para a constituição da historicidade educacional da professora Teresa Aquino nos espaços de debate sobre a educação de idosos na Paraíba, a partir da ação da memória dos sujeitos, tornou o trabalho mais intenso, tocante e verdadeiro.

Desta forma, e embasada com o conteúdo dos textos vistos durante as disciplinas do Mestrado em Educação no PPGE/CE/UFPB, pude problematizar o objeto, o tema, os objetivos geral e específicos, as fontes, a temporalidade e o percurso teórico-metodológico do meu plano de desenvolvimento da dissertação durante o 02 (dois) momentos acadêmicos distintos, a saber: a) durante

a apresentação das oficinas sobre os planos de desenvolvimento das pesquisas dos alunos da disciplina “Pesquisas em História da Educação”; e b) durante o ‘I Seminário de História da Educação: trilhas de pesquisa em História da Educação’, promovido pelos alunos e professores da linha 2 – História da Educação – do PPGE/UFPB entre os dias 12 e 13 de maio de 2009 durante a mesa redonda ‘Itinerários Intelectuais e Modernidade Brasileira’.

Após a conclusão das disciplinas do Curso de Mestrado em Educação no período letivo 2008.2 e principalmente com a contribuição teórico-metodológica das disciplinas de “Pesquisas em História da Educação” e de “Tópicos em História da Educação: História Oral e Memória” pude estruturar a presente dissertação em 04 (quatro) capítulos, de acordo com os objetivos específicos da pesquisa.

No capítulo 1, foi caracterizado primeiramente o marco teórico da presente pesquisa, a saber, a História Oral e a Memória, a partir da literatura pesquisada sobre o tema e a relação do mesmo com o objeto de nosso estudo; no segundo momento, foi relatado o percurso metodológico da investigação a partir da apresentação do *corpus* documental levantado, dos arquivos históricos visitados – tanto públicos quanto privados – e da escolha pela metodologia de História Oral.

Ainda no Capítulo 1, foi debatida a trajetória das 17 (dezesete) entrevistas temáticas realizadas para a redação da citada pesquisa desde os critérios para a escolha desta amostra de sujeitos envolvidos na história educacional de Teresa Aquino até a execução das 03 (três) fases de transcrição das gravações do narrado para o escrito, a saber: a) transcrição absoluta; b) textualização; e c) copidesque.

No capítulo 2, foram relatadas as histórias e as memórias em torno da origem familiar, do percurso acadêmico e da história profissional da professora Teresa Aquino no seio da PRAC/UFPB, desde a sua atuação como assessora técnica da Assessoria de Planejamento e Desenvolvimento (ASPED) em 1972, cul-

minando com sua luta pela institucionalização do debate educacional gerontológico na Paraíba a partir do projeto de criação da Universidade da Terceira Idade da UFPB em 1991. Além do espaço da UFPB, foram descritas as atividades de Teresa Aquino em outros cenários de produção do desenvolvimento do conhecimento da Gerontologia na Paraíba como na associação civil GERONTE, na Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia – Seção Paraíba (SBGG – Seção Paraíba) e na Pastoral do Idoso da Arquidiocese da Paraíba.

No capítulo 3, foram configuradas as origens do projeto político da professora Teresa Aquino em inaugurar o debate educacional da Gerontologia na Paraíba a partir da criação de uma Universidade da Terceira Idade no âmbito da PRAC/UFPB em 1991 e os desdobramentos deste discurso educacional na referida universidade. A seguir, foram discutidos os motivos para a não concretização deste projeto político inicial e a reestruturação do mesmo em torno da criação do Núcleo de Estudos para a Terceira Idade da Universidade Federal da Paraíba (NETI/UFPB) em 1992 – do qual a Universidade da Terceira Idade seria um segmento – e a diferença entre o conteúdo educacional dos dois projetos apresentados por Teresa Aquino à comunidade acadêmica paraibana no início da década de 1990.

Por fim, no Capítulo 4, foi abordada a evolução do debate educacional gerontológico produzido pela professora Teresa Aquino no seio da PRAC/UFPB a partir das mudanças ocorridas durante a institucionalização do NETI/UFPB que passou, entre outras alterações no seu regulamento, a se denominar Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas da Terceira Idade da Universidade Federal da Paraíba (NIETI/UFPB) a partir de 1994. Em torno desta historicidade do NIETI/UFPB, foi abordado o papel de Teresa Aquino na implementação do debate educacional gerontológico na Paraíba a partir da produção de cursos de extensão e de pós-graduação em Gerontologia durante o final do século XX e início do século XXI.

Referências

AQUINO, Rachel Montenegro de. *Rachel Montenegro de Aquino*. depoimento [21 jan. 2009]. Entrevistadora: Daniella de Souza Barbosa Suassuna. João Pessoa: 2009. Som no formato MP3 (01h50min57s).

BARACUHY, Dione Maria Mesquita Beltrão. *Dione Maria Mesquita Beltrão Baracuhy*. depoimento [19 fev. 2009]. Entrevistadora: Daniella de Souza Barbosa Suassuna. João Pessoa: 2009. Som no formato MP3 (29min25s).

CANANÉIA, Fernando Antonio Abath Luna Cardoso. *Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéia*. depoimento [26 fev. 2009]. Entrevistadora: Daniella de Souza Barbosa Suassuna. João Pessoa: 2009. Som no formato MP3 (20min30s).

CORREIA, Maria do Carmo. *Maria do Carmo Correia*. depoimento [22 jan. 2009]. Entrevistadora: Daniella de Souza Barbosa Suassuna. João Pessoa: 2009. Som no formato MP3 (56min51s).

COSTA, Antonieta Patrício. *Antonieta Patrício Costa*. depoimento [29 abr. 2009]. Entrevistadora: Daniella de Souza Barbosa Suassuna. João Pessoa: 2009. Som no formato MP3 (01h07min10s).

FERNANDES, Maria das Neves Costa; NASCIMENTO, Maria Elza Egypto. *Maria das Neves Costa Fernandes; Maria Elza Egypto Nascimento*. depoimentos [07 mar. 2009]. Entrevistadora: Daniella de Souza Barbosa Suassuna. João Pessoa: 2009. Som no formato MP3 (28min37s).

LIMA, Josefa Diôgo de. *Josefa Diôgo de Lima*. depoimento [23 jan. 2009]. Entrevistadora: Daniella de Souza Barbosa Suassuna. João Pessoa: 2009. Som no formato MP3 (15min23s).

MONTENEGRO, Newton Massa. *Newton Massa Montenegro*: depoimento [31 jan. 2009]. Entrevistadora: Daniella de Souza Barbosa Suassuna. João Pessoa: 2009. Som no formato MP3 (45min43s).

MORAES, José Augusto de. *José Augusto de Moraes*. depoimento [20 fev. 2009]. Entrevistadora: Daniella de Souza Barbosa Suassuna. João Pessoa: 2009. Som no formato MP3 (39min18s).

- NERI, Anita Liberalesso. *Anita Liberalesso Neri*: depoimento [27 jan. 2009]. Entrevistadora: Daniella de Souza Barbosa Suassuna. João Pessoa: 2009. Som no formato MP3 (35min41s).
- RAMALHO, Sônia Maria Montenegro. *Sônia Maria Montenegro Ramalho*. Depoimento [30 jan. 2009]. Entrevistadora: Daniella de Souza Barbosa Suassuna. João Pessoa: 2009. Som no formato MP3 (10min58s).
- ROCHA, Maristé Mendes. *Maristé Mendes Rocha*. depoimento [08 abr. 2009]. Entrevistadora: Daniella de Souza Barbosa Suassuna. João Pessoa: 2009. Som no formato MP3 (16min51s).
- SANTOS, Esmeralda Paranhos dos. *Esmeralda Paranhos dos Santos*. depoimento [28 fev. 2009]. Entrevistadora: Daniella de Souza Barbosa Suassuna. João Pessoa: 2009. Som no formato MP3 (30min55s).
- SANTOS, Francisco de Assis Azevedo dos. *Francisco de Assis Azevedo dos Santos*. depoimento [09 mar. 2009]. Entrevistadora: Daniella de Souza Barbosa Suassuna. João Pessoa: 2009. Som no formato MP3 (19min30s).
- TRINDADE, Mirian Lúcia. *Mirian Lúcia Trindade*. depoimento [19 jan. 2009]. Entrevistadora: Daniella de Souza Barbosa Suassuna. João Pessoa: 2009. Som no formato MP3 (54min25s).

ZILMA GURGEL CAVALCANTE E A UNIVERSIDADE SEM FRONTEIRAS (1943 – 1998)

DANIELLA DE SOUZA BARBOSA

PPGE/CE/UFPB – daniellafcm@hotmail.com

CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO

PPGE/CE/UFPB – charliltonlara@yahoo.com.br

Introdução

O exame realizado nesta pesquisa de doutoramento em educação, na linha de história da educação, contemplou o uso metodológico da biografia na investigação sobre a história da formação e da profissão da docente cearense Maria Zilma Barbosa Gurgel Cavalcante, tendo como objetivo geral analisar historicamente as contribuições educacionais da referida professora ao processo de implantação da primeira instituição escolar voltada para a educação de pessoas idosas no Brasil, mais especificamente, na fundação da Universidade Sem Fronteiras (Unisf), ligada a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em setembro de 1988.

Neste sentido, o recorte temático da tese, situado na fronteira entre a história, a memória e a cultura escolar, se inscreveu nas narrativas e nas escritas de si dos sujeitos vinculados à história educacional da Unisf – notadamente sobre as práticas e os saberes escolares instituídos pela professora Zilma Gurgel Cavalcante ao longo de sua trajetória como fundadora daquela instituição escolar – que permitiu, também, desnaturalizar a história da primeira universidade da terceira idade brasileira e historicizar a própria institucionalização da educação de pessoas idosas no ensino superior nacional ao mesmo tempo em que se discutiu os tempos, os espaços, os materiais e os saberes escolares envolvidos no processo de escolarização das pessoas idosas no plano local (Ceará), nacional (Brasil) e internacional (França).

Vale salientar que o recorte temporal adotado em nossa pesquisa – para além das clivagens e demarcações clássicas da história política brasileira tanto adotada pelos historiadores da educação brasileira – atendeu à dinâmica do próprio objeto histórico educacional estudado, qual seja, a subjetividade contida nas narrativas e nas escritas (auto)biográficas da professora Zilma Gurgel Cavalcante em torno de sua história de vida, com destaque para seus processos de formação escolar (dos estudos primário, ginásial e normal no Colégio Santa Isabel em Fortaleza/CE nas décadas de 1940 e 1950; de seus estudos de graduação em Serviço Social na Universidade Estadual do Ceará na década de 1970; e de pós-graduação em Gerontologia Social pela *Université de Lyon II – Université Lumière* na França, nas décadas de 1970 e 1980, sob orientação da professora Héléne Reboul que, por sua vez, fundou, em 1975, *L'université Tous Ages*¹) até a sua aposentadoria como professora da Universidade Estadual do Ceará em 1998.

Partindo desse itinerário, vale ressaltar que não se compreendeu neste estudo a produção (auto)biográfica do sujeito escolar Zilma Gurgel Cavalcante como uma personagem cativa na linearidade de sua própria história de vida, ou seja, do ano de seu nascimento até a data de sua aposentadoria como docente de uma instituição de ensino superior pública, ao contrário, o uso do método (auto)biográfico aqui adotado permitiu a intervenção do sujeito pesquisado na explicação histórica de seu próprio percurso educacional, através da escrita de si, rastreando seus caminhos e descaminhos como docente (desde sua primeira atuação como alfabetizadora tanto em escola confessional quanto em escola pública municipal na cidade de Fortaleza/CE durante as décadas de 1960 e 1970 até seu ingresso como docente da Universidade Estadual do Ceará e da Universidade Sem Fronteiras

¹ Historicamente, contudo, a primeira universidade da terceira idade voltada para as práticas de ensino e de pesquisa na área gerontológica preocupada com as questões de saúde física, mental e social das pessoas idosas foi fundada no ano de 1973, na França, pelo professor de direito internacional Pierre Vellas, na *Université des Sciences Sociales de Toulouse* na França.

nos anos 1980 e 1990), articulando suas experiências e aspirações pessoais e profissionais nos acontecimentos do seu tempo e circunstâncias históricas (surgimento das primeiras universidades da terceira idade e de programas de pós-graduações *lato sensu* em Gerontologia no Brasil) para descortinar um passado de atuação na sociedade cearense e suas repercussões no cenário acadêmico nordestino e brasileiro.

Tendo, por sua vez, a possibilidade de se proceder à caracterização do período histórico recortado segundo o marco (auto) biográfico e educacional da mencionada professora sem cair no risco de se deixar conduzir por interpretações lineares, simplificadoras ou deterministas da história de vida que foi reconstruída para a compreensão histórica da gênese das universidades da terceira idade ao longo da segunda metade do século XX no Brasil, julgou-se oportuno reproduzir aqui as considerações de Dominicé (1988) em uma de suas reflexões sobre o uso da história de vida, afirmando que:

[...] a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional e, em consequência, beneficia-se de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida (1988, p. 140).

Vale destacar que ao se ponderar sobre o argumento da presente tese de doutoramento, qual seja, que a história de vida na formação e na profissão docente de Zilma Gurgel Cavalcante a levou a ressignificar o modelo de Universidade da Terceira Idade criado em solo francês para sua prática como docente na UECE em solo brasileiro, não foi possível desconsiderar no itinerário da presente pesquisa a relação entre a história de vida da aludida professora em suas primeiras instituições educativas

– família, Igreja e escola – e a história da educação de pessoas idosas no Brasil através da história cultural da Unisf sob pena de se desapreciar a subjetividade contida nas narrativas e nas escritas (auto)biográficas de Zilma Gurgel Cavalcante acerca de sua história de vida.

Enfim, essa subjetividade como objeto histórico não considerou a história de vida da professora Zilma Gurgel Cavalcante em espaços educativos como a família Gurgel, a Igreja Católica e as escolas confessionais femininas nas quais ela circulou durante sua infância até sua vida adulta como determinante de sua história educacional como a primeira docente a fundar uma universidade da terceira idade no Brasil, mas sim como um fator condicionante de suas escolhas profissionais durante sua vida adulta em torno da promoção da educação de pessoas idosas em território nacional a partir de suas experiências acadêmicas como aluna de pós-graduação em instituições de ensino superior na França.

Todavia, para sistematizar a coleta das fontes escritas e orais produzidas pela professora Zilma Gurgel Cavalcante e demais docentes da Unisf que participaram desse momento histórico da educação de pessoas idosas em território nacional, foi preciso definir os seguintes objetivos específicos da tese de doutoramento em educação: (a) identificar as histórias de vida da referida professora nos espaços familiar e de outras instituições educativas formadoras; (b) investigar o percurso educacional e profissional de Zilma Gurgel Cavalcante nas instituições escolares das quais ela fez parte como aluna e/ou como professora; e (c) inquirir sobre a história da profissão docente da personagem pesquisada a partir de sua atuação como fundadora e única diretora da primeira universidade da terceira idade no Brasil.

Nesse processo, considerando que os objetivos específicos configuraram os temas das duas grandes partes dos elementos textuais que compõem esta tese de doutoramento em educação, foram redigidos dois capítulos para cada parte, cuja coerência se deu pelo fio condutor das histórias escritas ou narradas pela pro-

fessora Zilma Gurgel Cavalcante em torno de sua (auto)biografia enquanto docente pioneira na promoção da educação de pessoas idosas no Brasil.

Sobre a Primeira Parte, centralizada nos antecedentes familiares e educacionais da professora pesquisada, o Capítulo 1, ora apresentado e intitulado “Memórias acerca da operação (auto)biográfica sobre as histórias de vida de Zilma Gurgel Cavalcante”, versou sobre a tese e suas implicações nos estudos sobre a história da educação de pessoas idosas no Brasil; sobre os fundamentos teórico e metodológico utilizados na pesquisa; e as enunciações sobre as trilhas da pesquisa em busca de fontes históricas sobre a formação e a profissão docente de Zilma Gurgel Cavalcante no campo da educação de pessoas idosas brasileiras. Já no Capítulo 2, “As primeiras instituições educativas de Zilma Gurgel Cavalcante (1943 – 1961)”, contemplou a história do contexto familiar e institucional dos primeiros sujeitos educacionais formadores da história de vida da professora pesquisada, com destaque para a narrativa dela mesma e de seus familiares.

Na Segunda Parte, cuja análise histórica localizou-se na formação docente de Zilma Gurgel Cavalcante entre os anos de 1959 e 1998, o Capítulo 3, “O desenvolvimento escolar como constitutivo da produção da vida docente de Zilma Gurgel Cavalcante”, relatou o cotidiano e a cultura escolar do Colégio Santa Isabel pela memória de sua ex-aluna e de seus parentes; fragmentos (auto)biográficos dos primórdios da profissão docente de Zilma Gurgel nas redes particular e pública de ensino primário em Fortaleza/CE; e sobre seu percurso educacional no curso de graduação em Serviço Social na Universidade Estadual do Ceará e de pós-graduação em Gerontologia Social na *Université de Lyon II – Université Lumière* e no *Centre de Gerontologie Sociale do Institut Europeen Interuniversitaire d’Action Sociale* (Marcinelle/BEL) além do princípio de sua trajetória acadêmica com a temática da educação gerontológica. Adiante, no Capítulo 4, “saberes e práticas da professora Zilma Gurgel Cavalcante

na Universidade Estadual do Ceará (1982 – 1998)”, versou sobre suas práticas como professora do Departamento de Métodos e Técnicas do Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará, a sua participação na emergência e constituição da primeira universidade da terceira idade brasileira como programa de extensão universitária, ou seja, sobre os primórdios da Unisf como um projeto de extensão universitária e sobre a organização e o desenvolvimento da Universidade Sem Fronteiras como primeiro lugar específico de educação para as pessoas idosas no Brasil”, que abordou a formação do primeiro corpo profissional de ensino e aprendizagem na área da educação gerontológica no Brasil; as disciplinas escolares produzidas pelo corpo docente coordenado pela professora Zilma Gurgel Cavalcante; e as estratégias e táticas no ensino cotidiano dos conteúdos disciplinares aplicados pelos sujeitos educacionais envolvidos com a educação de pessoas idosas na Unisf.

Ao definir, a partir dos objetivos específicos, os quatro capítulos da presente tese, percebeu-se que a coerência entre eles situou-se na tentativa do itinerário da pesquisa de doutoramento em educação de relacionar a cultura escolar da Universidade Sem Fronteiras (Unisf) com a história de vida da professora Zilma Gurgel Cavalcante, em um exercício explicativo de compreensão da manifestação material (e imaterial) de uma cultura escolar que esteve presente na história da educação de pessoas idosas brasileiras a partir do final da década de 1980 por meio de um conjunto de objetos pedagógicos e fontes históricas escritas e orais acerca do cotidiano escolar da primeira universidade da terceira idade criada no Brasil registrado/arquivado pela produção (auto)biográfica da aludida professora e/ou por instituições educativas como a Unisf.

Em seguida, nesta pesquisa, os dados históricos da cultura escolar da Unisf foram encarnados pelos discursos dos sujeitos educacionais depoentes, com destaque para aqueles produzido pela professora Zilma Gurgel Cavalcante, seus familiares, cole-

gas de profissão e ex-alunos, como também materializados pelos objetos pedagógicos utilizados para a prática escolar naquelas instituições abordadas (UECE e Unisf). Estes, por sua vez, foram tratados na pesquisa como produtos das ações escolares daqueles mesmos sujeitos depoentes que elaboraram, (auto)biograficamente, suas interpretações do passado escolar acerca de sua história como sujeitos que participaram da implantação da primeira universidade da terceira idade brasileira.

Vale salientar ainda que os objetivos específicos da presente pesquisa não ignoraram o fato de que fazer a história da educação hoje, principalmente a partir da singularidade de um sujeito educacional, implica reintroduzi-lo no seu cenário historiográfico escolar para – tendo com referência o discurso que ele emite sobre si, sobre a pluralidade de seu saber docente (saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da formação profissional e os saberes da experiência) e sobre os objetos pedagógicos produzidos por ele – analisar sua história educacional e da cultura escolar das instituições de ensino da qual fez parte na medida em que se tentava superar a distinção entre o sujeito (professora Zilma Gurgel Cavalcante) e o objeto (a subjetividade contida nas narrativas e nas escritas da aludida professora) de estudo desta tese de doutoramento em Educação.

Relacionando o levantamento das fontes à preocupação com a temporalidade, a temática e a indispensabilidade da construção de um *corpus* documental entendido na sua acepção mais literal (documento, do latim *docere*, “aquilo que ensina, que é capaz de dar informações”) no feitiço desta pesquisa em história da educação – voltada tanto para a análise histórica das fontes orais e escritas produzidas/arquivadas pelos sujeitos escolares pioneiramente envolvidos com o debate educacional gerontológico brasileiro, notadamente o percurso de formação e de profissão da professora Zilma Gurgel Cavalcante, quanto para o desvelamento dos fazeres cotidianos e das relações encetadas no interior da Unisf a partir da produção de saberes e práticas escolares

no campo da Gerontologia – foi feito um decisivo investimento na ampliação das fontes históricas visto que à legislação e aos documentos escolares oficiais (atas de reuniões ordinárias; programas de ensino; projetos de pesquisa, de ensino e de extensão na área de educação gerontológica; relatórios; cadernos e boletins anuais), passando pelos materiais escolares impressos (livros; manuais; apostilas; e jornais) ou em suportes audiovisuais (CD-ROMs; e DVDs), recolhidos nos bancos de dados das instituições escolares abordadas (UECE e Unisf), se somou o levantamento de outras fontes escritas (cadernos de planejamento; planos de ensino; diários; produções monográficas; artigos científicos; resumos; memoriais; e matérias jornalísticas), de fontes iconográficas (fotografias) e fontes orais (entrevistas de história de vida e temáticas) relacionadas as narrativas e as escritas do eu custodiadas e/ou publicadas pelo personagem histórico evidenciado nesta tese de doutoramento em Educação.

Ou seja, a partir dessa polissemia de fontes para dar lastro teórico e metodológico a presente tese de doutoramento em educação, pode-se destacar que a escrita da história da formação e da profissão docente, em nosso caso, foi tratada em 02 (dois) níveis, conforme enfatizou Ferrarotti (1988): a) porque através dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; e b) porque as fontes históricas – em geral (auto)biográficas – estão sujeitas a inúmeras deformações (se escritos ou imagéticos, decorrem do fato de ser um sujeito-objeto que se observa e se reencontra no texto ou na fotografia; se orais, do fato de ser um sujeito-narrador, em interação com um sujeito-pesquisador, produtor de histórias a partir de suas memórias).

Levando em consideração as argumentações de Ferrarotti (1988) sobre as especificidades do método (auto)biográfico, a presente pesquisa de doutoramento em educação utilizou dois tipos de fontes, a saber: a) os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas históricas produzidas pela pesquisadora por meio da análise de documentos escritos selecionados nos bancos

de dados das instituições escolares por onde a professora Zilma Gurgel Cavalcante estudou e se profissionalizou – além de seus arquivos pessoais – como também de documentos orais e videográficos produzidos por meio da técnica de entrevistas de história de vida com a personagem em evidência, com seus colaboradores e familiares; e b) os materiais biográficos secundários, ou seja, as fontes históricas escritas vulgares produzidas e conservadas pela citada professora ao longo de sua vida pessoal e profissional como docente da Universidade Estadual do Ceará como também os documentos oficiais arquivados pelas instituições escolares arroladas, cuja produção e existência não tiveram por objetivo basal servir aos fins desta pesquisa.

Vale frisar que o uso tradicional do método (auto)biográfico no campo da história sempre deu maior preferência aos materiais secundários, por estes se mostrarem mais objetivos para evidenciar as tensões existentes entre a ação humana e as estruturas sociais, colocando o personagem e seu meio numa relação dialética e assegurando à história o caráter de um processo das ações dos sujeitos durante seu curso de vida.

No entanto, nesta pesquisa, em acordo com a retomada do gênero (auto)biográfico na historiografia brasileira nas últimas décadas, foi adotada como condição fundamental, para além de uma renovação do método (auto)biográfico a partir de uma inversão dessa tendência, a produção de uma relação complementar entre os materiais biográficos primários – entendidos como elaboração histórica resultante de escolhas motivadas pelo ponto de vista do investigador que elegerá, dentre um conjunto disponível nos arquivos escolares e pessoais, determinados documentos como fontes de investigação – e os materiais secundários – tomados como documentos portadores de testemunhos de uma época e de natureza diversa – para se constituir sobre eles um olhar histórico educacional cuidadoso, buscando-se articular, no nosso caso, a história de vida da professora Zilma Gurgel Cavalcante com a história institucional da Unisf.

Nesse percurso, após a definição do *corpus* documental (auto)biográfico, da bibliografia escolhida para o aporte teórico no campo da história da educação e do referencial metodológico implicado na investigação sobre a (auto)biografia docente de Zilma Gurgel Cavalcante, foi possível definir o campo de investigação da história cultural devido aos percursos de nossa pesquisa que perscrutou e construiu a história da Unisf como a primeira universidade da terceira idade a incluir as pessoas idosas no âmbito das universidades brasileiras ao se investigar os fazeres cotidianos e as relações pedagógicas da citada professora não como simples correspondências entre as leis e as normas institucionais da UECE, mas na formalidade de seus saberes e práticas escolares postas em jogo no cotidiano de sua história de formação e profissão docente.

Tratou-se, portanto, da tentativa de significar e construir uma história da educação de pessoas idosas no Brasil através de uma história cultural dos saberes, práticas e da materialidade do universo escolar da Unisf postas em circulação nos espaços e tempos escolares abordados no recorte temporal e temático da presente pesquisa, pela história de vida de uma de suas personagens históricas, a professora Zilma Gurgel Cavalcante, fundadora daquela instituição escolar.

Os vestígios desse passado sobre a educação de pessoas idosas em solo nacional sob o olhar investigativo da história cultural, somados ao esforço da presente tese voltada à construção de análises e explicações históricas do universo escolar das universidades da terceira idade brasileiras a partir da história de vida da professora Zilma Gurgel Cavalcante e de seu projeto educacional a respeito da fundação da Unisf, se situou no campo da história que ressalta a virada epistemológica em direção ao indivíduo, como propagou Chartier:

O objeto da história, portanto, não são, ou não são mais, as estruturas e os mecanismos que regulam, fora de qualquer controle subjetivo, as relações sociais, e

sim as racionalidades e as estratégias acionadas pelas comunidades: as parentelas, as famílias e os indivíduos. [...] o olhar se desviou das regras impostas para as suas aplicações inventivas, das condutas forçadas para as ações permitidas pelos recursos próprios de cada um: seu poder social, seu poder econômico, seu acesso à informação (CHARTIER, 1994, p.98).

A partir dos subsídios teóricos da história cultural em torno do indivíduo e, por conseguinte, da perspectiva do método (auto)biográfico adotado, sem, no entanto, desconsiderar as diversas orientações da pesquisa histórica, ficou evidente que a produção/coleta de materiais biográficos primários e secundários *de e sobre* a relação da história de vida da professora Zilma Gurgel Cavalcante com a história da Universidade Sem Fronteiras (Unisf), passando por outros tempos e espaços escolares que fizeram parte da história da formação e da profissão docente da personagem educacional destacada, foi percorrida na presente tese de doutoramento em Educação que, por sua vez, centralizaram suas buscas por fontes orais e escritas capazes de construir a história da primeira universidade da terceira idade estabelecida no Brasil.

Referências

CAVALCANTE, Maria Zilma Barbosa Gurgel. *Comment on Vieillit a Fortaleza (Bresil) et a Lyon (France)*. Tese (Doutorado sobre Civilização e Desenvolvimento no Terceiro Mundo). Université de Lyon II – Lumière, Lyon/FRA, 1981.

_____. *Programa Universidade Sem Fronteiras*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, Departamento de Métodos e Técnicas do Serviço Social, Centro de Humanidades, 1995.

_____. *Caderno Universidade Sem Fronteiras*. Fortaleza: Gráfica e Editora Assis Almeida Ltda., 2000.

_____. *Memorial*. Concurso para título de especialista em gerontologia pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia.

Fortaleza: 2001. (mimeografado)

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, p.131-153, 1988.

JULIA, Dominique A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições escolares*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

REBOUL, Hélène. L'enseignement de la psychologie gérontologique à Lyon 2. *Rev. Canal Psy*, n.11, p.4, abr. 1994a.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006.

VELLAS, Pierre. *Le troisième souffle*. Paris: Grasset, 1977. [Collection d'Homme à homme].

ALFABETIZAR COM JOGOS DO PROJETO TRILHAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES

ELIZIETE NASCIMENTO DE MENEZES

Universidade Federal do Ceará (UFC) – eliziete20@yahoo.com.br

Introdução

A aprendizagem da leitura e da escrita se transformou ao passar dos anos de métodos antigos e tradicionais até o construtivismo, entre outras alterações. Nesse percurso, alfabetização e letramento se tornaram palavras-chave entre alfabetizadores, cujo desafio é alfabetizar crianças e obter êxito, apesar das dificuldades estruturais, financeiras, familiares, entre outros entraves enfrentados, pois deles são cobrados resultados que, configurar-se-ão na elevação de índices em gráficos, muitas vezes, dissociados da realidade.

Diante das dificuldades enfrentadas pela escola no processo de alfabetização de crianças, o governo do Ceará, junto ao Ministério da Educação (MEC), iniciou em 2003 um processo de melhoramento da educação, oferecendo aos professores novos cursos e métodos de ensino a serem desenvolvidos com o objetivo de alfabetizar todas as crianças com base em estudos sobre alfabetização e letramento considerados modernos na época.

Nesse cenário, surge em Fortaleza, capital do Estado, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), fundamentado nos estudos sobre a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKI, 1986), sobre o letramento (SOARES, 2003), entre outros. Esse programa logo foi levado para todos os municípios do Ceará visando “alfabetizar todas as crianças da rede pública de ensino nos primeiros anos de escolaridade”. (CEARÁ, 2012, p. 10). Porém, não podemos desconsiderar a figura do professor e sua importante contribuição nesse processo de construção do conhecimento através da alfabetização e do letramento.

A ludicidade também é importante aspecto a ser levado em conta no contexto da sala de aula, pois, o lúdico está inserido entre as atividades alfabetizadoras e se constitui como um dos conceitos norteadores do programa. Assim, direcionamos nosso olhar, para o material lúdico do Projeto Trilhas que se configura como jogo didático utilizado no PAIC. O Trilhas é um Projeto do Instituto Natura que trabalha leitura, escrita e oralidade. Com material destinado a educação infantil e ensino fundamental, possui uma página interativa com arquivos de biblioteca contendo sugestões de livros digitais entre outros materiais para baixar e imprimir, arquivos de texto, áudio, jogos, vídeos com experiências exitosas, entre outros, também dicas para educadores com os seguintes perfis: visitante, professor, formador local, formador escolar, articulador nacional e articulador estadual, além de instruções de uso do material. O portal é aberto para postagens e comentários dos usuários.

O Trilhas distribuiu para as escolas uma caixa contendo jogos para ser utilizada em sala de aula para alfabetização e letramento. Porém, o que temos percebido é que o material se mostra pouco explorado entre os alfabetizadores, pois tem sido insuficiente a oferta de iniciativas e oportunidades de estudos formativos acerca de suas potencialidades pedagógicas.

A fim de melhor sistematizar as ideias contidas na problemática esboçada acima, buscamos embasamento sobre o assunto em contribuições teóricas de autores que versam sobre a função social e significado do brincar, da brincadeira e do jogo (BROUGÈRE, 2004; KISHIMOTO, 2003), bem como de pesquisadores que tratam da autonomia, da experiência e da prática docentes (TARDIF, 2014; THERRIEN, 2007).

O jogo e a sua associação com a atividade escolar

Antigamente, a escola era vista como lugar onde se aprendia a ler e escrever. Hoje já se percebe a escola como espaço

onde a criança é cuidada e tem atendidas necessidades afetivas, de saúde e alimentação ao tempo que é educada. Aspectos contemplados pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998. p. 24). Outro avanço é o lugar da brincadeira e seu papel promotor de desenvolvimento. (COSTA, 2012). Sabemos que isto se deve ao ponto de vista pedagógico da brincadeira. Nesse contexto, a valorização dos jogos e brincadeiras na escola, seja coibido, refuncionalizado ou utilizado para fins didáticos e/ou pedagógicos vem crescendo consideravelmente. (COSTA, 2012)

Sob diferentes perspectivas o ato de brincar traz contribuições relevantes para o desenvolvimento da criança. Do ponto de vista sociológico o brincar assume papel de produtor de cultura. Brougère (2004a, p. 50-51), traz reflexões sobre o que chama de cultura lúdica e a conceitua como “uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída (...) de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (...) e geracionais (...)”. Brougère conceitua brincadeira, brinquedo e jogo esclarecendo sobre as principais funções e destacando as diferenças relevantes entre os três termos. Trazendo-nos, sobretudo “uma nova visão da relação entre jogo e educação” (BROUGÈRE, 2002. p. 7) transformando as práticas lúdicas infantis, ou parte delas.

Assim, a atividade de brincar é percebida como dissociada de qualquer obrigação, função real e possui caráter não-sério. A criança é protagonista da ação lúdica e livre para escolher, negociar e atuar de acordo com seus interesses. O objeto manipulado na ação, o brinquedo, tem significado e função. Ao afirmar que, o brinquedo é “(...) marcado de fato, pelo domínio do valor simbólico” (2004, p.11), Brougère (2004, p. 13) o descreve como “(...) objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza. (...) Distinto e específico, com imagem projetada em três dimensões, cuja função (...) é a brincadeira.”. Semelhante à liberdade

que detém na brincadeira, a criança utiliza o objeto que brinca de acordo com sua vontade, adotando-o pelo tempo em que lhe suscitar interesse ou descartando-o quando o brinquedo não lhe for mais objeto desejado. Quando a brincadeira passar a assumir regras é denominada jogo.

Pensar o jogo e sua função para a criança e para o adulto é interessante para se compreender que tradicionalmente ou socialmente o mesmo assume papel diferente dependendo da faixa etária. Para o adulto será “o brinquedo” que lhe proporcionará diversão e entretenimento. Para a criança lhe permitirá a ação da brincadeira, contudo condicionada a regras. O jogo e sua função lúdica ainda que com regras é um ponto importante considerado neste trabalho que aborda o uso dos jogos didáticos em sala de aula, o jogo educativo.

Todavia, Brougère nos adverte que o “é o olhar que analisa diferentemente a atividade da criança, com novas noções e novos valores,” que torna o jogo educativo. (BROUGÈRE, 2002, p. 6). Para o autor, “o jogo não é uma atividade ou uma situação educativa, mas ele pode gerar uma experiência que tenha efeitos educativos”. (2002, p. 14). Os jogos do Projeto Trilhas analisados nesta pesquisa, de igual modo não deixam de ser brinquedos, mas o olhar do professor que estabelece objetivos e analisa a ação da criança e seu aprendizado enquanto brinca é que proporciona experiências com efeitos educativos. Nessa relação jogo x educação percebemos uma convergência entre as tendências inovadoras em educação que dão importância à iniciativa e atividade do aluno, em oposição com a educação tradicional com o professor no centro do processo. (BROUGÈRE, 2002).

Nesse panorama, Kishimoto (1999) destaca a importância do jogo para a criança, diferenciando e caracterizando os termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira”, comumente empregados de modo tão indistinto no Brasil. Para KISHIMOTO (1999) o jogo se caracteriza por um conjunto de regras e estrutura sequencial que o classifica, por exemplo, em xadrez que é diferente da dama

ou do loto, embora todos sejam jogos de tabuleiro. As estruturas sequenciais de regras e o exercício delas oferecem as várias possibilidades de brincar. Kishimoto ainda destaca o jogo enquanto objeto feito de vários materiais como madeira, metal, tecido etc, promotor da atividade lúdica. Esta última consideração adéqua-se também ao brinquedo que se diferencia apenas pela ausência de regras e caráter livre.

A brincadeira, por sua vez, “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”. (KISHIMOTO, 1999, p. 21). A brincadeira é inerente à infância e merece destaque nesta pesquisa, pois se constitui o canal por onde a criança se desenvolve, interage, e aprende. Considerar a importância da brincadeira, do brinquedo e do jogo, termos tão intimamente relacionados a ponto de confundir-se e promotores da ação lúdica, é fundamental para o trabalho com jogos de alfabetização, pois apesar de ser um momento sério de ensino para o docente, para a criança é um momento lúdico, ainda que brinque com letras e palavras, que tenha regras e esteja sob o olhar atento do professor. O uso de jogos em sala de aula envolve a brincadeira, os materiais e jogos de regras discutidos à luz de Kishimoto. Mas reitero que os jogos pelos quais me refiro ao falar do trabalho em sala de aula são jogos didáticos.

Kishimoto também traz esclarecimentos sobre o termo jogo educativo, que segundo ela é “mistura de jogo e de ensino.” (2003, p. 18). É isso que estamos caracterizando em nossa pesquisa e dizendo como acontece nas salas de alfabetização da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), através do trabalho realizado pelos professores com as crianças utilizando os jogos do Projeto Trilhas como suporte ou “recurso que ensina”. “Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa. (...) O uso do brinquedo/ jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil”. (1999. p. 36,37)

Nossa pesquisa descreve com base nos relatos dos professores pesquisados, os momentos de situações de aprendizagem, desenvolvimento e construção do conhecimento através do lúdico. Além da ludicidade, das interações sociais, entre outros termos relevantes para o desenvolvimento, alfabetização e letramento são palavras-chave para compreendermos o exercício docente entre os professores contemporâneos.

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)

Atualmente, a rede pública trabalha com o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), proposta que surgiu a partir de trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004, pela Assembléia Legislativa do Estado do Ceará, com algumas parcerias e que em 2007 tornou-se uma política pública por meio do Governo do Estado do Ceará. Assim, através do PAIC, o Governo vem se comprometendo com os municípios, oferecendo, dentre outras ações, apoio à gestão municipal, formação continuada para os professores, livros de literatura infantil para as salas de aula, e material didático em geral para professores e alunos.

O material do PAIC é composto por: proposta didática para os professores; caderno de atividades para os alunos; conjuntos de cartelas e fichas de palavras e sílabas; livro de leitura; cartazes para expor na sala de aula; livros de contação de histórias e jogos, entre eles os jogos do Projeto Trilhas.

Esse material é lúdico e didático, contudo, em virtude de ele estar voltado para índices e resultados, é preciso ter cuidado para que o destino dado ao material do Programa não esteja limitado apenas ao pedagógico e os jogos didáticos se restrinjam ao que Kishimoto (2003, p. 18) chama em seu livro de “jogo controlado como suporte da ação docente.” Ao fazer essa consideração não critico a dimensão pedagógica do jogo na escola e percebo a importância dos objetivos do professor a fim de que o aluno

aprenda conteúdos embutidos no jogo por hora trabalhado. O que quero atentar é para o cuidado que se deve ter para que o jogo não seja usado apenas como mais uma tarefa que tira a espontaneidade do aluno brincante, coibindo ou refuncionalizando a atividade lúdico-pedagógica.

Então, pensamos que é necessário aliar alfabetização e ludicidade, entendendo que é possível o lúdico estar presente em sala de aula, sendo a brincadeira promotora de um desenvolvimento mais amplo, sem que o professor, no entanto, não esteja o tempo todo no controle da ação e/ou direcionando a atividade. Por isso, nossa pesquisa analisa os usos que os alfabetizadores fazem dos jogos didáticos do Projeto Trilhas aliando lúdico e pedagógico na percepção de que a intencionalidade pedagógica é subjacente a qualquer ação que um professor desenvolva em seu trabalho com a ludicidade, buscando compreender a postura desse docente em sua prática, considerando, sobretudo, que a postura do professor é resultado de um processo histórico quanto ao seu papel e o que culturalmente se considera a respeito de sua função em sala de aula e os saberes presentes em sua prática docente.

O professor, seus saberes e a gestão pedagógica da matéria

Todos somos cômicos na compreensão de que a prática docente está permeada de significados que são muito peculiares a cada educador no “chão da sala de aula”. (THERRIEN, 2007). Mesmo assim, falar sobre a prática e os saberes docentes constitui tarefa difícil e requer de nós reflexão.

Pensar a relação existente entre professores e saberes levamos ao exercício de refletir sobre nós mesmos. Através deste trabalho temos a oportunidade de fazê-lo, considerando e definindo “os diferentes saberes presentes na prática docente bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores.” (TARDIF, 2014. p. 32). Esse saber plural a que se refere o autor são saberes

institucionalizados, técnicos, científicos, teóricos, pedagógicos, mas também práticos, que brota da experiência, do dia-a-dia da sala de aula, os quais lhe fazem ser o docente que é e lhe confere uma personalidade profissional através das relações que estabelece com esses saberes.

Considerando tudo isso, podemos dizer que a relação com os jogos, bem como a utilização dada ao material didático usado como suporte de apoio ao PAIC, os jogos do Projeto Trilhas, é muito peculiar à *práxis* de cada professor. Pois sabemos que o docente é um profissional de saber plural, que tem sua prática permeada de saberes que o construiu como profissional ao longo de sua história de vida e carreira e, portanto tem a sua “consciência prática” do que faz e porque faz. O professor faz o que acredita e tem como base seus saberes experienciais. Conhecedor de várias teorias, tendo provado de diversos métodos ao longo de sua prática de sala de aula e trabalhando com o atual Programa de Alfabetização de crianças, o alfabetizador tem seus “macetes” para ensinar a ler e escrever e desempenha sua função baseado em suas convicções. Sabendo disso, nos despimos de qualquer ideia preconcebida ou moralizante em relação à prática docente quando da nossa ida à campo, buscando compreender os usos que esse professor faz dos jogos do Projeto Trilhas e porque assim o faz, também se adapta esse uso dos jogos e o porquê.

A pesquisa com os professores do PAIC

O trabalho de pesquisa, através de uma abordagem qualitativa, foi realizado com aplicação de entrevistas respondidas por doze (12) professoras alfabetizadoras de 1º. e 2º. anos do ensino fundamental em seis escolas públicas da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), uma em cada distrito de um total de seis em que é dividido administrativamente o município. Os seus nomes não foram divulgados, apenas o perfil a fim de que fossem protegidas suas identidades. Os sujeitos assinaram um termo de livre

esclarecimento, consentindo a apresentação dos resultados que serão expostos a partir desse momento.

Em cada escola, selecionamos uma sala de aula de 1º. ano e outra turma de 2º. ano, nelas observamos se os docentes utilizam os jogos do Projeto Trilhas em suas atividades do PAIC e como o fazem.

As perguntas das entrevistas, algumas de natureza subjetiva, foram pensadas para que as professoras alfabetizadoras compartilhassem com a pesquisadora seus pontos de vista sobre a realidade do trabalho feito com os jogos do Projeto Trilhas adotados pelo PAIC na sala de aula e refletissem sua prática pedagógica. As entrevistas foram analisadas na íntegra, com cada resposta analisada isoladamente. No entanto, para este trabalho, centramos nosso olhar apenas para as questões mais subjetivas, nas quais as professoras falaram sobre o uso que fazem dos jogos didáticos, como e porque o fazem.

Resultados e Discussão

Os resultados apontam que as professoras utilizam os jogos do Projeto Trilhas entre as crianças em momentos como a sexta-feira e/ou em intervalos entre o final de atividades para que não fiquem ociosas enquanto esperam pelas outras, seja em horários e dias planejados ou livres a escolha de cada alfabetizador atendendo a necessidade de sua turma.

As atividades realizadas com os jogos geralmente estão de acordo com as instruções do mesmo, não se restringindo, contudo, a esta única ação, mas sofrendo adaptações, por exemplo, sendo utilizado como material de apoio para determinado conteúdo ou tendo algumas peças de jogo usadas para enriquecer determinada aula.

Ressaltamos que os resultados encontrados são amostras de uma pesquisa que, no entanto, esperamos estar ainda assim contribuindo para os estudos concernentes à alfabetização, ao letramento, ao uso de jogos didáticos e à prática docente.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *A pedagogia como prática teórica*. In: MEC/SEB/UFRGS. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009 (disponível em www.mec.gov.br). P. 41 – 78.
- BRASIL, MEC/SEF Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. vol 1 Brasília: 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões de nossa época; v. 43)
- BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. In: Linhas Críticas, Brasília, v. 8, n. 14, jan/jun. 2002.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. *Proposta didática para alfabetizar letrando, por Maria Amália Simonetti Gomes de Andrade*. 3. ed. rev. amp. – Fortaleza: SEDUC, 2012.
- COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. *Brincar e escola: o que as crianças têm a dizer?* / Maria de Fátima Vasconcelos da Costa. – Fortaleza: Editora UFC, 2012.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: artes Médicas, 1986.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a Educação Infantil* / Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo: Pioneira, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* / Tizuko M. Kishimoto (Org.); --2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional / Maurice Tardif. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas / Maurice

Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio; MAMEDE, Máira. *Trabalho Docente e Transformação Pedagógica da Matéria*: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. Publicado em: Formação e práticas docentes. Fortaleza: UECE, 2007.

Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/topicos/pnaic/0>>. Acesso em 20/05/2015.

Disponível em: <<http://www.portaltrilhas.org.br>>. Acesso em 15/07/2015.

Disponível em: <<http://www.institutonatura.org.br>>. Acesso em 15/07/2015.

AValiação Externa: Metodologias Preparatórias, Impactos na Aprendizagem e nos Currículos

FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA

Universidade Estadual do Ceará (UECE) – geniferandrade@yahoo.com.br

LORENA BRENDA SANTOS NASCIMENTO

Universidade Estadual do Ceará (UECE) –lohsantos02@gmail.com

Introdução

Na condição de bolsistas do projeto de iniciação à docência PIBID do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, foi realizada observação e participação no cenário educacional de uma instituição pública municipal de Fortaleza-CE. Esse período de observação e coleta de dados para o desenvolvimento desse documento iniciou-se em Março de 2014 e findou-se ao final do ano letivo da instituição, em Dezembro do mesmo ano. Durante esse momento, foi possível acompanhar uma turma de 5º ano em fase de preparação para o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Enquanto futuros educadores, o método utilizado para a preparação dos alunos nos inquietou e nos impulsionou a investigar e discutir a esse respeito, sob a finalidade de melhor compreender tal prática.

Ações que visam avaliar quantitativamente o rendimento dos alunos estão presentes nos diversos níveis de ensino: fundamental, médio e superior (ZÁKIA; SOUSA, 2003). Assim, é adotado um modelo de avaliação que emerge das esferas municipais, estaduais ou federais, constituindo-se em avaliações externas que se encontram “acima” dos professores e gestores das escolas.

Com o Predomínio da cultura de avaliação em larga escala que classifica os envolvidos a partir das suas notas finais, ou seja, a partir dos conhecimentos dominados pelos alunos, foram surgindo iniciativas de vestibulares e cursos que preparam especificamente para a conquista de um resultado satisfatório nos testes (VIEIRA, FERNANDES, 2011). Também encontramos iniciativas

nesse sentido em turmas de escolas regulares, sejam elas públicas ou privadas. Trata-se de uma prática voltada para o preparo dos alunos ou turmas especialmente para adquirir bons resultados finais nos testes.

Questionamos, pois, investigar o posicionamento da professora da turma de 5º ano do Ensino Fundamental a respeito das ações desenvolvidas em sala de aula, visando proporcionar aos alunos um melhor desempenho nas avaliações de larga escala, mais precisamente no que respeita ao SPAECE. Vale salientar que é indispensável tomar conhecimento da percepção do próprio sujeito avaliado (o aluno) em meio a essas metodologias ao qual vem sendo submetido, para que de fato, possa-se evidenciar se os métodos interferem ou não na aprendizagem.

Concomitante às observações e participação do cotidiano escolar da turma e na execução de simulados, julgou-se necessário realizar entrevistas de modo informal, ou seja, sucederam diálogos abordando questões pertinentes aos simulados realizados em sala de aula mesmo sem ter sido planejado quaisquer questionário anteriormente. Desse modo, os trechos que aqui se encontram posteriormente mencionados, sejam eles da professora ou dos alunos da turma, foram transcritos no período que procedeu a investigação para que posteriormente, durante a elaboração desse documento, esses pudessem ser consultados para eventual análise.

Metodologia

Para a conclusão desse trabalho julgou-se necessário desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo (NEVES, 1996) mediante observação do cotidiano de uma turma de 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental. O período de observação sucedeu durante o decorrer de todo o ano letivo de 2014, ao qual também foi possível a efetivação de diálogos com a professora e com os alunos da turma, no que respeita às avaliações externas que a

escola participa e sobre o modo como o público alvo é preparado para que conquiste resultados satisfatórios.

Os diálogos sucederam de maneira informal, na medida em que não havia planejada qualquer modelo de entrevista semi-estruturada. Sendo assim, os discursos foram fluindo naturalmente, tanto por parte da professora, quanto dos alunos. Optamos por esse método de pesquisa, que não pré-seleciona uma lista de questionamentos, pois, desde o princípio acreditamos que a melhor forma de proceder com esse estudo de caso seria levantar pontos para discussão a partir das vivências cotidianas. Tanto a turma, então composta por uma média de 30 (trinta) alunos com faixa etária de crianças e adolescentes entre 11 (onze) e 15 (quinze) anos, quanto a professora, concordaram em ser observados por esse período e se dispuseram a colaborar aceitando que suas falas fossem transcritas e armazenadas em formato de documento para posterior análise e estudo de caso (ARAÚJO, 2008).

Em relação aos sujeitos envolvidos, as identidades de ambos serão preservadas, faremos assim, o uso de pseudônimos quando a esses nos referimos. A professora será nomeada PL, enquanto os alunos A1, A2 e A3. As falas serão aqui expostas mediante análise do discurso seguindo a ordem em que sucederam sob a finalidade de fundamentar as discussões e proporcionar reflexões sobre o assunto em questão.

A instituição lócus encontra-se situada em um bairro relativamente nobre do município de Fortaleza-CE, sendo que, a clientela atendida em sua maioria, pertence aos bairros periféricos que a rodeia. O colégio funciona durante os três turnos e recebe em média 1056 (mil e cinquenta e seis) estudantes fracionados em turmas de Educação Infantil, fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos). A supracitada escola foi escolhida como sede dessa pesquisa, pois, na mesma são desenvolvidas ações voltadas para o Projeto PIBID/UECE (Programa de Bolsa de Iniciação à Docência), justificando assim, o fácil acesso à instituição.

Resultados e discussão

Aqui no Brasil, antes tínhamos um modelo de avaliação que objetivava acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2013, P. 09). Tal proposta visava identificar o que foi aprendido e o que precisava ser melhorado, e funcionava como um mecanismo de autoavaliação por parte dos órgãos públicos educacionais e por parte dos educadores. Com o passar do tempo, as provas passaram a assumir outros objetivos, aos quais se destacam a classificação dos alunos e das instituições a partir de notas.

Pesquisas recentes no que tange às avaliações em âmbito nacional comprovam que a maioria dos estados adota em seus sistemas o uso de avaliações externas para medir quantitativamente o rendimento escolar dos alunos. Hoje, 19 das 27 unidades federativas têm ou já tiveram algum tipo de instrumento próprio para investigar o nível de aprendizagem dos alunos de sua rede (KALENA, 2011). Os resultados das avaliações, segundo os governos, propõem um direcionamento à práxis educativa, na medida em que a sua análise possibilita a reflexão dos docentes frente à sua prática.

No entanto, os objetivos desses testes mudaram substancialmente, deixando de assumir a função de promover melhorias no contexto educacional e focando na competição entre os alunos e instituições educacionais (CHIRINÉA, BARREIRO, 2009). Considerando a classificação feita pelas avaliações, que ordena de modo a definir os “melhores” e os “piores” entre os participantes, as instituições estão tão preocupadas com o resultado quantitativo, que vem tomando iniciativas próprias para “treinar” o alunado. É sobre essa prática que aqui iremos discorrer, tomando como sujeitos, os alunos e a professora de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública que realiza testes focando o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará). Sobre esse mecanismo preparatório, a professora indaga:

A gente faz simulado toda semana. De português e de matemática com 20 questões mais ou menos. Não sou eu que preparo o teste, é a coordenadora, mas eu acho que é uma forma de já ir adaptando eles para o modelo de questão que tem no SPAECE. Ai eles fazem o simulado num dia e no outro a gente corrige todo mundo junto. Ai se tiver algum conteúdo que ainda não foi trabalhado a gente já trabalha, e se já tiver sido passado, a gente reforça.

Sobre a metodologia de trabalhar os conteúdos na medida em que vão sendo mencionados pelos simulados preparatórios, os estudantes dizem que isso acaba atrapalhando a aprendizagem, pois como são muitas questões de temas diferentes, são várias as explicações exigidas. Em um momento de diálogo com os alunos, perguntamos a opinião deles acerca dos simulados. Já era esperado que a resposta fosse negativa, pois frequentemente ouvíamos reclamações quando a professora informava que haveria simulado do SPAECE. Além da confirmação que os simulados são exaustivos, os alunos disseram também, que estudar conteúdos a partir do simulado dificulta a aprendizagem:

A tia traz os simulados né? E nele tem um monte de questão. Quando a gente vai corrigir né? Ela explica tanta coisa ao mesmo tempo que não dá pra gente aprender não. É fração, dízima, unidade e centena tudo no mesmo dia. Eu acho que ela pensa que a gente aprende. A gente reclama mas não pode fazer mais nada além disso –A1

Há maior ênfase na abordagem das disciplinas de português e de matemática, pois, além da produção textual, são essas as competências exigidas pelo SPAECE. Aqui, encontramos a prática do estudo direcionado especificamente para essas duas naturezas do ensino, o que consequentemente deixa a desejar em outras áreas. É o que salienta COUTINHO, 2012:

As aprendizagens gerais do aluno e sua formação geral não são mais o objetivo principal a ser alcançado pelas escolas. Atualmente, todo este processo está reduzi-

do a algumas competências e habilidades que o aluno precisa adquirir nos componentes de Língua Portuguesa (Leitura e compreensão) e Matemática (Solução de Problemas). (COUTINHO, 2012)

Sobre essa ênfase na abordagem das matérias de Português e Matemática efetivada mediante os simulados semanais, estudantes relatam que essa prática se torna muito cansativa, principalmente por ser tão frequente. “Ah tia! Hoje tem simulado de novo?”-Reclama A2 para a professora. A3 concorda com A2 dizendo:

Tia PL ninguém merece! A gente já fez simulado de matemática terça-feira passada. Hoje já tem de novo? É de matemática ou de português? Eu não vou fazer mais não, viu? Esse monte de questão me dar é dor de cabeça. Eu cheguei em casa foi doente naquele dia.

Ao analisarmos a trajetória dos órgãos avaliadores/ fiscalizadores aqui no Brasil, podemos concluir que esses mecanismos vêm agindo com cada vez mais intensidade e abrangência, o que resulta em uma inevitável alteração dos currículos formais de ensino. Perguntamos à PL se ela percebe alguma mudança em seu cronograma planejado anualmente por intermédio dos simulados, que inclusive, não são iniciativas da própria professora, mas da gestão escolar, e ela responde:

Aqui acontece assim: A gente recebe um planejamento de aula da SME (Secretaria Municipal da Educação) e a gente deve seguir ele. Também tem o que eu planejo, porque eu não sigo sempre o que vem de lá. Mas fora esses dois, ainda tem o que a coordenadora me dá, que são esses simulados. Ai se eu tinha planejado alguma outra coisa, eu não posso mais passar porque é dia de simulado por exemplo. Desse jeito, eu percebo sim que muda as minhas atividades como educadora.

Não é só PL que tem sua prática pedagógica em sala de aula modificada por decorrência das avaliações externas. Esse

caso foi averiguado por VIEIRA e FERNANDES (2011) a partir de pesquisas qualitativa e quantitativa realizadas com professores de escolas públicas municipais de Viçosa-MG que visava investigar o impacto das avaliações em larga escala nos currículos escolares, constatou-se que:

Observa-se que as avaliações externas estão influenciando de modo decisivo da prática docente ditando o currículo a ser trabalhado nas escolas. (...) Constatase que 50% dos professores disseram que afeta o seu trabalho, o que mais uma vez, evidencia-se a avaliação externa ditando o currículo. (VIEIRA; FERNANDES, 2011)

O fato é que essas avaliações reforçam cada vez mais a competição entre os envolvidos. Por levar em consideração somente o produto final entre diferentes instituições com distintas realidades, as escolas passam por iniciativa própria, a adotar mecanismos que visem proporcionar ao aluno um melhor rendimento nos testes. Assim sendo, não é só na escola onde foi desenvolvida essa observação que essa prática acontece. É o que relata PL:

Se a escola vai ser avaliada a partir de uma prova, se eu vou ser avaliada a partir de uma prova e os meus alunos também, a gente não pode fingir que isso não existe, entende? O jeito é cada um se virar e trabalhar como pode pra ver se esse resultado melhora. Cada escola prepara seus alunos. Não é só aqui. Todo o município de Fortaleza e até os outros aplicam testes ou outra coisa. Porque se o resultado melhora, tudo melhora. Até o estímulo da gente em vir pra sala de aula muda quando sei que o meu aluno foi bem numa prova dessas que é considerada tão difícil e que tantas outras escolas aqui do município não conseguem se sair bem.

Se as avaliações aqui abordadas foram criadas com o intuito de verificar o nível do aprendizado para que posteriormente fossem possíveis intervenções visando melhorias no cenário escolar, podemos inferir que hoje, as mesmas não assumem tal

caráter. Esse é o caso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), avaliação que abrange as escolas públicas das redes estadual e municipal do estado, e classifica o rendimento dos alunos da Educação Básica. No entanto, a avaliação não deve ficar restrita a um simples objetivo e metas estabelecidos (VIANNA, 2005, P. 16).

Desde sua implantação em 1992 até os dias de hoje, a proposta do SPAECE é fornecer subsídios para a reflexão e reformulação das práticas e metodologias educacionais por meio dos dados coletados a partir do questionário (REZENDE, 2012). No entanto, na prática, vemos que o exame é visto mais como impulsionador de competição entre as escolas, que como promotor de melhorias para o sistema educacional em si (POPHAN, 1975). Conforme descrito, em relação às avaliações em larga escala SOUSA e OLIVEIRA 2003 refletem:

Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição sistemas escolares uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar. (SOUSA; OLIVEIRA 2003)

Considerações finais

Embasado no estudo de caso de uma professora de Ensino Fundamental de Fortaleza-Ce e observação da atuação pedagógica em sala de aula da mesma no que se refere às abordagens de preparação dos alunos para as avaliações externas, esse trabalho teve como principal escopo analisar, discutir e encaminhar reflexões sobre as metodologias atualmente adotadas pelos sistemas de ensino visando a conquista de melhores desempenhos quantitativos pelos estudantes nos testes, atentando para os possíveis

impactos dessa prática de “treinamento” no desenvolvimento da aprendizagem.

Mediante observação e participação da rotina escolar da turma de 5º ano durante o período letivo de 2014, apurou-se que a prática idealizada pelo aparelho gestor da escola para “preparar” os estudantes qual seja, a aplicação contínua de testes similares ao SPAECE, se apresenta como uma atividade enfadonha e não aceita pelos alunos. A esse respeito, podemos inferir que, segundo os próprios educandos, os simulados não são bons mecanismos para a efetivação da aprendizagem, sendo considerado muitas vezes, um empecilho para o desenvolvimento do real aprendizado, principalmente por abranger uma variedade de conteúdos que são abordados sucessivamente no momento da correção em grupo. Evidencia-se ainda, que a sucessiva execução de simulados apresenta-se com amplo potencial de modificar os currículos escolares, na medida em que é dada maior ênfase aos assuntos e disciplinas exigidos pelos testes, o que indubitavelmente deixa lacunas em outras áreas consideradas de menor importância.

Considerando tais colocações, é de grande valia que as avaliações em larga escala passem a assumir uma identidade diferenciada da que temos hoje (GRUPO DE AVALIAÇÕES E METODAS EDUCACIONAIS, 2011, P. 58). É imprescindível um modelo avaliativo que considere todo o processo de aprendizagem, não somente o resultado quantitativo final e principalmente, não dite o que deve ser ensinado nem classifique como “melhor” ou “pior” os envolvidos. Faz-se necessária uma avaliação que tenha como objetivo analisar e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos tendo em vista a reflexão da prática pedagógica dos educadores e gerem indicadores para a melhoria da qualidade da educação, consolidando-se assim, em instrumento diagnóstico para a intervenção (VIEIRA; FERNANDES, 2011).

Referências

- ARAÚJO, Cidália et al. *Estudo de Caso. Métodos de Investigação em Educação*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2008. Disponível em < http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf>. Acesso em: 10 de Mai. 2015.
- CHIRINÉA, A. M ; BARREIRO, I. M. de. F. *Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar*. São Paulo, 2009. Disponível em: http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi7_artigo3.pdf. Acesso em: 03. Jun. 2015.
- COUTINHO, M. S. *Avaliação externa e currículo: Possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem*. In Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012.
- FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Avaliação e aprendizagem*. São Paulo: Ispis gráfica e editora, 2013.
- GRUPO DE AVALIAÇÕES E MEDIDAS EDUCACIONAIS. *A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados*. Minas Gerais, 2011.
- KALENA, F. *Resultados de avaliações externas ganham diferentes usos no país*. São Paulo: Fundação Victor Civita. Out, 2011.
- NEVES, J, L. *Pesquisa qualitativa -Características, usos e possibilidades*. Cadernos de pesquisas em administração, São Paulo, V.1, N° 03, 1996.
- POPHAM, J. W. *Educational Evolution*. USA: Nova Jersey, 1975.
- REZENDE, Ana Geovanda Mourão. *Avaliação do desempenho docente como ferramenta de gestão para melhorar a prática pedagógica dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos*. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAED. Programa de pós-graduação em gestão e avaliação da educação pública.p. 129. 2012. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.>>. Acesso em: 12. Mai. 2015.

SOUZA, S, Z, L de; OLIVEIRA, R, P, de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. Educ. Soc. vol.24 no.84 Campinas Sept. 2003. Disponível em:< <http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 21. Mai. 2015.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. Brasília: Liber Livro, 2005.

VIEIRA, R, A; FERNANDES, C, P. *Avaliações Externas em Foco: Percepções para o trabalho docente*. Minas Gerais; v. 2, n. 1, p. 119-132, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/136/53>>. Acesso em: 12. Mai. 2015.

ZÁKIA L. SOUSA. *Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar*. In 11º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino–ENDIPE. n.119, p 175-190. Jul. São Paulo. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 23. Mai. 2015.

CONTRIBUIÇÕES DAS AULAS DE CAMPO EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS EM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA AMAZÔNIA

ILIANE MARGARETE GHEDIN

Secretaria de Estado da Educação e Desportos de Roraima
ilianemghedin@hotmail.com

PATRÍCIA MACEDO DE CASTRO

Universidade Estadual de Roraima – patriciacastro@uerr.edu.br

Introdução

Colocar em destaque a educação em ciências implica conceber a formação profissional como uma questão complexa, especialmente porque no caso da licenciatura reveste-se de fundamental significado, pois, envolve aspectos fundamentais da formação do professor como formador de profissionais, em especial a formação do professor como intelectual crítico e reflexivo que atua na docência, que por sua vez, forma-se para pesquisar e produzir conhecimento por meio das atividades desenvolvidas em espaços de educação formal, entendendo esta como um espaço de formação coletiva.

Neste estudo, a ênfase foi dada à educação em espaços não-formais, defendendo-se estes espaços como lugares privilegiados para a educação em ciências, proporcionando a aprendizagem fora do espaço escolar. O tema desenvolvido foi a Educação em Ciências, delimitado para os espaços educativos não-formais sendo analisadas as aulas de campo. O foco colocado como problematização teve como norteador as disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UERR que nos anos de 2012 e 2013 desenvolveram aulas de campo. O estudo envolveu três turmas, seis aulas de campo, cinco espaços não-formais, 123 acadêmicos e seis Professores-Formadores, nos semestres 2012.1, 2012.2 e 2013.1. Delineou-se, como problema da pesquisa, a seguinte questão: Como as aulas de campo em espaços não-for-

mais realizadas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UERR favorecem ao futuro professor uma práxis pedagógica pautada na construção e produção de conhecimento? Obteve-se como objetivo geral: investigar como as aulas de campo em espaços não-formais realizadas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UERR favorecem ao futuro professor uma práxis pedagógica pautada na construção e produção de conhecimento.

O caminho percorrido neste estudo teve como base os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, com a abordagem da observação-participante. Foi feito acompanhamento *in loco* das aulas de campo e após foi aplicado questionário aos Professores-Formadores e aos Acadêmicos.

Práxis pedagógica transformadora

Foi realizada uma reflexão acerca do tema colocando-se em que contexto surge a necessidade de pôr em destaque a Educação em Ciências, que contestou as metodologias ativas e incorporou o discurso da formação do cidadão crítico, consciente e participativo. Dal Pian (1992), em relação a esse contexto do ensino, ressalta que houve o reconhecimento da precariedade do nível de formação em Ciências para a qualificação de profissional capaz de enfrentar problemas novos e complexos.

A reflexão sobre o papel do professor na atualidade reporta-se para um novo modelo em que sua formação deve acontecer a partir de uma prática crítica-reflexiva e o questionamento das relações existentes entre a ciência, a tecnologia, a sociedade e o ambiente.

A Educação em Ciências nos Espaços não-formais de acordo com Marandino (2009) e Rocha (2008) é a possibilidade de uma prática pedagógica diferenciada e menos fragmentada, proporcionando a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços não-formal em que as atividades sejam desenvolvidas de forma direcionada, com um objetivo definido.

Ao possibilitar uma reflexão constante sobre a atuação docente é preciso que o educador tenha a consciência de que os saberes fundamentais à prática educativa vão além da aquisição do conhecimento, como afirma Freire (2006), Freitas e Villani (2002), Pimenta e Lima (2007) e Francisco (2008), sendo que cabe a cada sujeito colocar-se em condição de diálogo com as circunstâncias, compreender e articular teoria e prática e deste modo promover a práxis educativa transformadora.

Contribuições da pedagogia de Célestin Freinet para a educação em ciências em espaços não-formais

A pedagogia de Freinet (2004) foi escolhida para o direcionamento da pesquisa por entender que o desenvolvimento das bases teóricas e práticas e as reflexões realizadas atenderam aos objetivos desta investigação.

Portanto, pode-se afirmar que a prática pedagógica aplicada por Freinet (2004) tem uma grande relevância para a Educação em Ciências devido à preocupação constante com a formação do educador. Para ele, o mais importante é a aprendizagem, o modo como está acontecendo. O seu esforço foi pensar em uma metodologia capaz de enriquecer e facilitar a ação do educador e permitir o espírito de libertação e de formação de cada educando. Admitindo que cada estudante seja capaz de ser protagonista de sua aprendizagem: aprender fazendo aquilo que lhes dê prazer.

Outra contribuição importante para o ensino de ciências é a possibilidade das aulas acontecerem fora do ambiente escolar em espaços preparados, ou não, para a aprendizagem, favorecendo a motivação e interesse para o educador e educando.

De acordo com Legrand (2010, p. 32), o aporte da teoria de Freinet muito colabora no sentido de que:

As ideias que orientam atualmente o ensino de ciências são também devedoras a Freinet. A epistemologia genética estudou a gênese dos conceitos científicos e

demonstrou como o pensamento, perante a realidade, empreende aquele caminhar tateante de que falava Freinet. A noção defendida por Bachelard do obstáculo epistemológico, ligada à genética segundo Piaget e Wallon, legitima o tateio experimental de Freinet no processo de elaboração do pensamento científico. Este não pode se transmitir de forma acabada e fechada, mas ser construído paulatinamente, em sucessivas retificações de intuições espontâneas. A experimentação e o debate são os vetores de todo progresso. A didática das ciências não pode restringir-se à observação imposta. Ensinar passa, necessariamente, pela admiração.

Apesar da pedagogia de Freinet (1968) não ser nova é uma proposta capaz de ser atual pela sua originalidade e sua atribuição às atividades escolares e as características de um verdadeiro trabalho pedagógico inovador, neste sentido, e concordando com Legrand (2010), a teoria contribui com o ensino de ciências, ou seja, as suas ideias estão presentes na prática pedagógica de muitos dos educadores na atualidade.

Assim sendo, ao educador cabe fornecer ao educando condições de trabalho e ação para que, de maneira autônoma, tenha interesse para a aprendizagem, pois, quando a motivação for bem incentivada e orientada pelo professor, o estudante terá possibilidades para criar, agir e, quando empenhada, disciplinar-se sozinha. Freinet lembra que cada indivíduo tem seu próprio tempo, uns conseguem mais rapidamente apoderar-se de uma experiência e automatizá-la; outros demoram mais. O importante é o educador saber que todos chegarão lá.

As contribuições das aulas de campo em espaços não-formais e as possibilidades para a construção e produção do conhecimento

Os resultados apresentados, a partir da observação *in loco*, é possível afirmar que nas aulas de campo em espaços não-for-

mais, com base no que foi desenvolvido nos cinco espaços, ocorreu em alguns momentos a mera transmissão de conhecimentos; em outros a simples visita, porém, é preciso considerar que em dois espaços as aulas foram muito bem desenvolvidas. O Professor-Formador possibilitou no que se refere à práxis, a ação-reflexão-ação, uma vez que permitiu a inovação, levando a um maior empenho e estímulo na orientação dos estudantes, modificando a realidade objetiva e permitindo também ser modificado, não de modo mecânico, mas reflexivo, constituído numa ação intensificada, remetendo à atividade que pressupõe um sujeito livre e consciente na qual não permitiu a separação entre pensar teoricamente e a ação prática e sim, uma transposição.

Deste modo, o trabalho pedagógico nas aulas de campo em espaços não-formais não deve ser visto como um fim, mas sim, como um meio, com um olhar sobre as manifestações de valores que são de grande relevância, acrescidos da cooperação na realização de trabalhos em equipe, gosto pelo estudo e pela investigação, desenvolvimento da sensibilidade e da percepção, estreitamento das relações professor-aluno e as possibilidades para a construção e produção do conhecimento e das relações entre comunidade acadêmica e meio ambiente. Desta maneira, as aulas de campo como prática pedagógica no ensino de ciências são eficazes em sua proposta quando precedido de uma discussão além do que é visto em sala de aula. Tal discussão leva o Professor-Formador e os estudantes a tematizarem a proposta problematizada em campo. A observação e acompanhamento *in loco* serviu como base para toda a análise realizada.

O desenvolvimento do trabalho pedagógico das aulas de campo em espaços educativos não-formais do curso de LCB da UERR, apresentou como resultado no que se refere a estrutura das disciplinas com aulas de campo, como aplicação dos conhecimentos teóricos. Nestas disciplinas, o conhecimento prévio foi obrigatório. Percebeu-se que ainda não foi superada a dicotomia entre disciplinas teóricas e práticas na formação de Professores.

Portanto, na manifestação da prática pedagógica dos Professores-Formadores, do curso em estudo, ficou evidenciado que é preciso que seja retomado o trabalho em conjunto, partindo do planejamento, para que estes sintam a necessidade de uma ação em conjunto para que a práxis ocorra. É preciso que aconteça um avanço em relação à fundamentação teórica voltada para a prática pedagógica que será exercida pelo futuro educador, devendo incluir estudos a respeito da relação da articulação entre teoria e prática que propicie a compreensão de que tanto a teoria quanto a prática é uma ferramenta da práxis docente.

Assim, diante dos resultados sobre a práxis pedagógica executada nas aulas de campo em espaços não-formais pelos Professores-Formadores do curso de LCB da UERR, esta se manifestou nas aulas de campo em espaços não-formais com uma convergência complexa e plural. A ampliação de atividades didáticas que busquem a promoção da práxis pedagógica transformadora precisa ser desenvolvida, de modo que os futuros professores possam incorporar os conhecimentos aprendidos nos espaços não-formais mediante vivência de situações de ensino e aprendizagem que possibilitem refletir sobre a práxis e que seja favorecida a construção e produção do conhecimento.

As aulas de campo em espaços não-formais, apesar de todas as limitações apresentadas, contribuem para uma práxis pedagógica pautada na construção e produção do conhecimento. Os resultados obtidos fazem acreditar que as aulas de campo em espaços não-formais poderão contribuir para a educação em ciências, pois, proporciona uma exploração em potencial, principalmente no que diz respeito à motivação, interesse em construir e produzir conhecimento, principalmente aos acadêmicos do curso de LCB.

De forma mais específica, pode-se dizer que além de uma renovação no modo de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, a construção do conhecimento deve ser proporcionada através de metodologias variadas por meio de uma atividade que

aproxime o estudante da realidade que o cerca. O futuro professor, ao vivenciar situações reais de ensino e aprendizagem em sua formação, poderá desenvolver capacidades que superem a tradicional aula expositiva mediante inserção de metodologias inovadoras no seu trabalho docente, levando-os a pensar e refletir sobre o tipo de profissional que desejarão ser. Constatou-se que a prática docente precisa sofrer estas modificações, os conteúdos trabalhados e as metodologias desenvolvidas precisam ter relação com a vida dos estudantes e com a realidade a qual irá atuar.

Ao mencionar a metodologia aplicada pelo Professor-Formador e as contribuições que estas poderão dar aos futuros professores, é preciso que seja evidenciado não somente a maneira como foi ministrado o conteúdo, mas também a contribuição de como o procedimento adotado poderá ajudar o estudante de Licenciatura a ter um olhar mais atento, percebendo em seus professores todo o contexto da aula, não somente o elo existente entre o ensino e a aprendizagem. Portanto, o Professor-Formador deve procurar maneiras de ampliar as formas de ministrar o conteúdo. Dependendo da metodologia de ensino que ele utilizar, poderá proporcionar aulas criativas e dinâmicas que exerçam um poder de atração e não de repulsão. O educador deve estar constantemente repensando a sua prática, pois, estará contribuindo na formação de cidadãos mais conscientes que deverão encontrar no ensino a base para uma práxis transformadora.

Diante dos resultados apresentados sobre a execução da práxis pedagógica nas aulas de campo em espaços não-formais possibilita afirmar que a prática pedagógica desenvolvida nas aulas de campo em espaços não-formais manifestou-se apresentando vários desafios ao Professor-Formador. Foi possível comprovar que não basta a aquisição de conhecimentos teóricos práticos, é preciso que o Professor-Formador consiga fazer a transposição didática e tornar toda esta bagagem em saberes que possibilitem serem aplicados. O modelo de formação docente precisa atender

as novas demandas da contemporaneidade, em que os desafios apresentados pelas tecnologias, velocidade e quantidade das informações são constantes.

As aulas de campo em espaços não-formais, apesar de todas as limitações apresentadas, contribuem para uma práxis pedagógica pautada na construção e produção do conhecimento. Os resultados obtidos fazem acreditar que as aulas de campo em espaços não-formais poderão contribuir para a educação em ciências, pois, proporciona uma exploração em potencial, principalmente no que diz respeito à motivação, interesse em construir e produzir conhecimento, principalmente aos AC do curso de LCB.

Deste modo, as emoções e sensações surgidas durante as aulas de campo em espaços não-formais podem auxiliar na aprendizagem dos conteúdos, ajudar a compreender a realidade e também é possível considerar a motivação, a interação entre estudante e o Professor-Formador como fundamentais nos processos de construção e produção do conhecimento e assim proporcionar uma práxis pedagógica capaz de fazer o diferencial na atuação profissional dos futuros professores.

Nas aulas de campo em espaços não-formais foi percebida a dicotomia entre teoria e prática. A saída para os espaços não-formais é vista como uma alternativa de pôr em prática a teoria. Neste aspecto, as aulas de campo em espaços não-formais reduziram-se aos conteúdos trabalhados em sala sem ser considerada a possibilidade de uma formação mais ampla e para o desenvolvimento de pesquisa colocando em pauta a construção do conhecimento. A produção do conhecimento, considerando as bases teóricas da pedagogia de Freinet não ocorreu.

Considerações finais

O desenvolvimento de uma práxis educativa crítico-reflexiva, demanda mudanças no ensino e aprendizagem em educação em ciências que só serão possíveis quando todos os envolvidos no

processo educativo sintam e acreditem que será possível. Neste aspecto é preciso que o Professor-Formador tenha argumentos consistentes nas ações que pratica. Desta maneira, proporcionar uma aula mais dinâmica, fora do padrão tradicional, vai além da vontade do professor. Uma aula em espaço não-formal não garante uma práxis transformadora se o Professor-Formador ainda está apegado a metodologias que não possibilite esta transformação.

Assim, as aulas de campo em espaços não-formais podem possibilitar uma práxis pedagógica pautada na construção e produção do conhecimento unindo-se ao desafio de ocorrer a ação-reflexão-ação a partir das necessidades de cada grupo de estudantes. Não há uma fórmula mágica, então vê-se diante do desafio posto por Freinet (1996, p. 7) “a educação não é uma fórmula mágica de escola, mas sim uma obra da vida”. E sendo uma obra de vida está em constante movimento e transformação, cabendo a cada educador adequar-se e acompanhar as transformações que são impostas cotidianamente.

Portanto, a prática pedagógica deve proporcionar uma aproximação da realidade do cotidiano do professor e o entendimento de que ensinar não é somente transmitir conteúdos e sim uma troca de conhecimentos que exige ética, cumplicidade, bom senso e muita pesquisa. Esta busca por uma educação que seja capaz de transformar o momento do aprendizado em algo expressivo para o crescimento intelectual e pessoal dos estudantes e do próprio educador, proporcionando momentos de transformação do pensamento e auxiliando a atuar como agentes transformadores das desigualdades sociais e da opressão imposta pelas classes dominantes em nossa sociedade.

Referências

DAL PIAN, M, C. *O Ensino de Ciência e Cidadania*. Em Aberto, Brasília, ano 11, n.55, jul./set.,1992. Disponível em: < <http://www.rbep.inep.gov.br> >. Acesso em: 12 de abr. de 2012

- FRANCISCO, M. A. Santoro [SIC]. Saberes pedagógicos e prática docente. In: SILVA, A, M, Monteiro [et al] Org. *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.
- FREINET, Célestin. *Para uma escola do povo*. Lisboa: Provença, 1968.
- FREINET, Célestin. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREINET, Célestin. *Ensino e Aprendizagem* (2010). Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/social-sciences/education>. 2010> Acesso em 25 de abr. de 2013.
- FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, D. de.; VILLANI, A. *Formação de professores de Ciências: um desafio sem limites*. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre. v. 7, n.3, p. 215-230, 2002. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br> > Acesso em 14 de out. de 2012.
- LEGRAND, Louis. *Célestin Freinet*. Tradução e organização: José Gabriel Perissé. Recife: Massangana, 2010.
- MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da. *A escola e os espaços não formais: possibilidades para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental*. Manaus: UEA. (Dissertação de Mestrado), 2008.

ANEXO

AULAS DE CAMPO EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS

Figura 1 – Aulas de campo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em espaço não-formal no Estado de Roraima.



(A, B, C) Lago dos Americanos no Parque Anauá, BV/RR.

(D, E, F) Serra do Tepequém, município de Amajari, RR.

(G, H, I) Parque Nacional do Viruá, município de Caracarái, RR.

Fotos: Iliane Margarete Ghedin, 2012.

A CONTRIBUIÇÃO AFETIVA PARA O CONVÍVIO EM SALA DE AULA

LORENA BRENDA SANTOS NASCIMENTO

Universidade Estadual do Ceará (UECE) – lohsantos02@gmail.com

FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA

Universidade Estadual do Ceará (UECE) – geniferandrade@yahoo.com.br

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Universidade Estadual do Ceará (UECE) – lia_fialho@yahoo.com.br

Introdução

Ao discorrer sobre as relações de uma professora atuante no ensino fundamental, (numa escola municipal pública) mais especificamente no 2º ano, juntamente com a turma sob a qual leciona, temos por intenção encaminhar discussões pertinentes ao posicionamento praticado pela mesma no que diz respeito ao envolvimento afetivo demonstrado em sala de aula, vinculado à prática pedagógica que executa, considerando que estando envolvidas no PIBID (Projeto de Bolsa de Iniciação à docência), acompanhamos semanalmente a referida sala de aula, e observamos situações concomitantes às posturas resultantes desse tratamento.

Entender como o educador pode influenciar diretamente no desenvolvimento do aluno a partir das conexões de afetividade estabelecidas na escola, foi o que nos motivou a executar essa pesquisa, visto que nos faz acreditar numa prática de ensino colaborativa e transformadora, desmistificando a ideia de que o papel do docente é limitado em apenas acompanhar e intervir quando necessário, contribuindo apenas sistematicamente para o crescimento dos alunos.

Sendo o ambiente da escola pública, repleto de singularidades que nem sempre sabemos como lidar no dia a dia, presenciemos situações onde visualizamos educadores não envolvidos com a realidade da comunidade atendida, gerando dificuldades no aprendizado ou a falta de interesse pelo conhecimento, o que em vários casos, ocasiona até a desistência dos estudos,

tornando- se algo eminente. Apesar de estarmos nos referindo a comportamentos e atitudes características dos seres humanos, sabendo de sua subjetividade e complexidade, é importante compreender o posicionamento de profissionais diretamente ligados ao trabalho de ensinar e orientar pessoas, como parte de um processo construtivo que necessita de atenção e cuidados específicos (PIRES, 2014).

Ao trazer situações reais usando como referência nossas experiências na escola lócus da pesquisa, objetivamos fortalecer discussões em torno da prática docente consolidada à afetividade, reconhecendo que ambas são imprescindíveis para obter uma prática pedagógica de fato envolvida com os sujeitos em desenvolvimento, se fazendo humanitária e sensível para trabalhar com as diversidades encontradas no sistema educacional.

Metodologia

A seguinte pesquisa foi realizada por intermédio de observações e relatos de aula, onde semanalmente estávamos inseridas na instituição supracitada, analisando os acontecimentos que regem a realidade de uma sala de aula, do 5º ano do ensino fundamental, juntamente com a docente responsável pela turma e os alunos inseridos nela. A partir das percepções que fomos construindo ao longo desse período, de aproximadamente duas semanas acompanhando a turma em questão, elaboramos um registro de aula do que vivenciamos, e dialogamos as principais impressões, constatando alguns dos resultados de uma prática docente aliada a afetividade, percebendo o desempenho inicial e presente dos discentes.

A sala particular é composta por aproximadamente 35 (trinta e cinco) alunos, no turno da tarde, sendo uma turma de 5º série, dentre as outras 2 (duas) presentes na instituição, totalizando o número de 3 (três). A escola em questão comporta ainda 30 (trinta) turmas do fundamental no horário diurno, sendo

o noturno responsável por englobar pelo menos três turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua localização encontra-se num bairro da periferia de Fortaleza-CE, onde se situam comunidades consideradas violentas, e ao mesmo tempo, moradias de características nobres nos arredores.

No percurso experimental, optamos pelo método de pesquisa qualitativa, tendo consciência das subjetividades dos sujeitos analisados, assim como de suas atitudes, visto que se tratando de afetividade, estamos expostos à nuances singulares em virtude da realidade que permeia o envolvimento dos sentimentos nas relações estabelecidas na escola. As impressões compartilhadas sobre a turma em questão, não foram desenvolvidas mediante entrevistas semiestruturadas, mas surgiram de acordo com as anotações diárias preenchidas no primeiro momento de diagnóstico da escola, quando iniciamos nossas atividades no projeto. Cabe ainda, ressaltar que a professora e a turma observada autorizaram a prescrição das experiências, conforme necessário, para posterior discussão e análise de conteúdo. Suas identificações serão preservadas e destacadas com denominações criadas para esse propósito, sendo PF representado pela docente, e AL, para referência dos discentes.

Todo esse contato nos proporcionou uma visualização mais acentuada em relação à rotina que ambos, tanto aluno quanto professor, constitui no ambiente educacional, além de percebermos o afeto como um instrumento bilateral, podendo ser desenvolvimento de forma positiva ou negativa, dependendo de alguns fatores determinantes, sendo o docente a melhor possibilidade para uma mudança construtiva.

Resultados e discussão

As emoções fazem parte do crescimento pessoal e social do ser humano enquanto indivíduo atuante na sociedade e está diretamente ligada ao processo de aprendizagem do mesmo. A

dicotomia entre razão e emoção, no entanto, só ganharam eferescência na Grécia antiga, quando os filósofos iniciaram deduções a respeito do pensar e agir, como características das atitudes humanas (ARANTES 2002). Com o surgimento da psicologia, os teóricos que estudavam a afetividade também ganharam espaço próprio, constituindo definições e diferenças, principalmente quando direcionados ao comportamento humano. Arantes (2002) afirma ainda que, Piaget (1896-1980) foi um dos impulsionadores mais ativos na desmistificação da relação entre afetividade e cognição, enfatizando que, apesar de diferentes, são “indissociáveis e inseparáveis”.

No entanto, é relevante fazer uma ressalva considerando que os dois principais condutores que correspondem a essas manifestações do indivíduo, afeto e emoção, possuem sentidos diferentes e que muitas vezes podem ser confundidos ou interpretados igualmente até mesmo pelos educadores. A emoção é apenas uma característica ou consequência da afetividade assim como o sentimento (ARAÚJO 2003). São as sensações que, se recebidas a partir do ambiente externo, podem ser reconhecidas abertamente, por uma expressão facial, como uma criança que faz uma cara feliz ao ganhar um elogio do professor, ou através de algum sentimento como a raiva, que além de ganhar forma expressa, também pode ser descrita quando o aluno toma consciência do que sente no seu interior. Para Bezerra (2006), o afeto tem papel fundamental na vida do ser humano, conforme discorre a seguir:

[...] afetividade, além de ser uma das dimensões da pessoa, é uma das fases mais antigas do desenvolvimento humano, pois quando este, tão logo deixou de ser puramente orgânico passou a ser afetivo e, da afetividade lentamente passou para a racionalidade. A afetividade e a inteligência estão imbricadas, havendo um predomínio da primeira e, mesmo havendo logo uma diferenciação entre as duas, haverá uma permanente reciprocidade entre elas” (BEZERRA, 2006, p. 22).

De acordo com Antônio Damásio, famoso neurocientista, em uma entrevista realizada pela Veja “O homem está evoluindo para conciliar a razão e a emoção”, uma forma de conviver em sociedade, tomando decisões necessárias para a sua existência, assim como daqueles que deseja proteger (VEJA, 2013). O mesmo ainda afirma que: “As emoções foram extremamente bem sucedidas, ao longo da evolução, em nos manter vivos. O medo fez com que nos expuséssemos menos ao perigo e tivéssemos mais chance de sobreviver” (VEJA, 2013). Na realidade, as emoções estavam internalizadas, pois preocupações como o medo e insegurança, sem um grupo que lutasse coletivamente por um habitat mais propício, fazia parte do glossário de sentimentos que o homem carregava dentro de si, numa bagagem que viria a se manifestar tempos depois, por meio da consolidação e convivência coletiva e no aprimoramento dos meios de produção, resultantes numa vida social cada vez mais compartilhada (MOSQUERA 2006).

Na sala de aula, assim como em outros ambientes onde as relações sociais são estabelecidas para promover uma troca de experiências e contribuir para o crescimento macrossocial do indivíduo, uma série de desafios podem se intensificar, e dependendo do posicionamento daquele que está á frente mediando, sendo uma ponte para fornecer as comunicações e informações necessárias ao desenvolvimento, a troca pode se fazer construtiva, auxiliando numa boa formação.

Ao acompanhar as primeiras semanas da educadora PF na sala de 5º ano do ensino fundamental, notamos que sua maior preocupação naquele momento não era apresentar todos os conteúdos planejados, mas sim realizar uma aproximação com os alunos, de modo que estes pudessem conhecer informalmente seu lado mais humana, e menos imponente. Nas primeiras aulas, nos deparamos com perguntas do gênero: “*O que vocês gostam de fazer em casa? Quais programas gostam de assistir, e que comida gostam muito de comer? Sabiam que eu amo pipoca?! (PF)*”.

Essas perguntas causaram, de certo modo, conforto e segurança nas crianças, algo que dificilmente havíamos notado anteriormente em outras turmas, em que algumas educadoras tinham uma resistência muito grande em compartilhar experiências e curiosidades pessoais. Esse questionário poderia ser facilmente substituído por páginas do livro com seus exercícios acompanhados de textos, no entanto, a professora considerou necessário conhecer aquela turma antes de aplicar qualquer atividade, o que acabou se tornando para eles uma aula diferente e intrigante.

Em outra situação, presenciamos um aluno fazendo o seguinte comentário: *“Eu gosto muito da professora PF, porque ela se importa comigo, se preocupa quando não presto atenção na aula e tá sempre ajudando o pessoal sem reclamar (AL)”*. Notamos que, em relativamente pouco tempo assumindo a turma, a docente já havia conquistado o carinho de alguns alunos, apenas demonstrando o quanto se importava com o estado emocional, além do desempenho educativo.

No momento de plajemento da aula, os conteúdos sempre tinha um propósito de estimular o interesse dos discentes para além do que era proposto nos programas curriculares, sistematizados e obrigatórios. Músicas, livrinhos de histórias variadas, a até mesmo datas festivas eram usadas para promover discussões em sala, que obtivesse o posicionamento da turma, diante das informações que lhes eram apresentadas. Segundo a docente:

Nós precisamos ser muito sensíveis quando tratamos assuntos diferenciados em sala de aula, como no caso do dia das mães, porque nem todos os alunos foram criados por suas mães biológicas, então, é importante fazê-los perceber que o significado de “mãe” que a data propõe não se limita aos laços de sangue, ou posição familiar, mas diz respeito a todas aquelas que criaram e deram amor para eles, independente desses títulos né.. (PF)

Essa visão comprova que o lado sensitivo do docente, ao perceber como transmitir determinadas mensagens pode ocasionar

nar conflitos internos, dependendo da situação do aluno é necessária quando refletimos sobre o papel de educar. Quando se compreende que cada aluno possui um universo particular dentro de si, e que leva consigo sentimentos diferentes em relação às diversas situações da vida social, torna-se claro para o professor, que cuidados devem ser tomados antes de emergir uma opinião, considerando que essa pode afetar de maneira distinta o interior do aluno. Essas ações podem se concretizar nos momentos em que menos damos atenção, conforme será destacado a seguir, numa experiência na sala da turma em questão, protagonizada por um dos discentes: *“Eu não gosto da minha mãe, ela é má comigo, eu só gosto do meu pai, não vou dar nada pra ela, só pro meu pai”*.

Tais características só podem ser compreendidas intimamente, se o lado psicológico de cada indivíduo também for levado em consideração. Cada pessoa é dotada de singularidades específicas, e muitas vezes torna-se difícil para o professor perceber as necessidades de cada aluno, sendo esses repletos de diferentes sentimentos e formas de expressá-los (CORREA 2008). A professora ainda destacou num seguinte momento:

Muitas crianças chegam na escola revoltadas, não têm amor e carinho em casa, e por não ter isso, se nós professores também não dermos amor, que tipo de pessoas esses meninos se tornarão?, não que seja pra ser uma obrigação amar eles, é justamente isso, mas no nosso trabalho precisa ter sensibilidade.

Ao percebermos como essas situações em sala de aula influenciam na construção do próprio comportamento do estudante, compreendemos melhor a teoria de Wallon (1879-1962), quando explicitou a importância da afetividade no processo de desenvolvimento do indivíduo, começando pelos primeiros momentos da infância até a maturidade alcançada. Além disso, o meio e o ambiente em que vive, também são fatores de ordem fundamental na expressão de emoções internalizadas (VYGOTSKY, 1896-1934).

Wallon defende que o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente, que o afeta de alguma forma. Ele nasce com um equipamento orgânico, que lhe dá determinados recursos, mas é o meio que vai permitir que essas potencialidades se desenvolvam.” (SALLA, 2011, p. 1)

Diante de tantas informações, percebemos que a primeiro passo para realizar uma prática docente gerando resultados positivos no que se refere ao envolvimento com os membros inseridos naquele ambiente de aprendizado, é estar envolvido com a realidade que permeia tais indivíduos, reconhecendo suas fraquezas ou limitações, medos e inseguranças, como pontos fundamentais para o início de uma aproximação que constitua confiança e a valorização do ser, independente de suas características e defeitos. A docente PF, num momento de planejamento, ainda afirmou que: *“Quando você não conhece o aluno, sua vida, curiosidades, e o jeito de conviver, fica muito mais difícil convencê-lo a gostar e querer ter você ali com ele, e o relacionamento na sala não vigora ou vai pra frente, então, por isso é importante que a gente dê amor, respeito, e demonstre esses sentimentos a eles”*. Sendo assim:

Educar não significa apenas repassar informações ou mostrar um caminho a trilhar que o professor julga ser o certo. Educar é ajudar o aluno a tomar consciência de si mesmo, dos outros, da sociedade em que vive e o seu papel dentro dela. É saber aceitar-se como pessoa e principalmente aceitar o outro com seus defeitos e qualidades. (MELLO, p. 6, 2013)

Embora a afetividade desenvolvida em sala de aula entre o educador e os estudantes assuma grande importância para o real desenvolvimento da aprendizagem, pois, como aqui foi posto anteriormente, quando existe uma relação próxima entre os atuantes da prática docente, todo o processo tende a acontecer de forma mais natural e conseqüentemente facilitada, nem todos os educadores apostam em conhecer os alunos de maneira mais íntima, dando mais valor aos conteúdos que devem ser abordados.

Tais atitudes, que por sinal, são muito frequentes no âmbito da educação formal, infelizmente só dificultam o desenvolvimento integral dos educandos.

Conclusão

O objetivo do presente trabalho foi analisar e gerar discussões pertinentes ao posicionamento de uma educadora que atua numa turma de 5º ano do ensino fundamental, em uma escola municipal pública na qual estamos envolvidas através do projeto PIBID (Programa de Bolsa de Iniciação à Docência), em relação ao posicionamento e metodologias executadas na sala de aula, onde pudemos observar como as demonstrações afetivas influenciaram para o bom relacionamento e desenvolvimento dos alunos em questão.

Testemunhamos a professora interagir de maneira sensível e envolvida com a realidade da turma, constatando uma melhora significativa, tanto na comunicação dos alunos, como na sua participação nas atividades elaboradas. Percebemos ainda, que o afeto, se usado como ferramenta no ensino e para aproximação dos alunos que muitas vezes demonstram desinteresse pelas aulas, pode contribuir grandemente para o rendimento escolar, ajudando inclusive nas relações que este irá estabelecer no seu ambiente de convivência. Evidencia-se ainda, que quando o professor se interessa em conhecer seus alunos em si, não somente o que ele se apresenta em sala de aula, mas as particularidades da vida desses educandos para além dos muros da instituição escolar, esses alunos se sentem mais à vontade e acolhidos em sala de aula e na escola de modo geral, o que acarreta no melhor desenvolvimento e aprendizagem do mesmo, facilitando toda a prática docente.

O assunto gera discussões complexas, e carece de atenção por parte dos professores, principalmente os que estão inseridos nos sistemas de ensino público, apontando para a necessidade

de ampliar debates que tenham como foco, a contribuição das demonstrações de afetividade para o aprendizado do aluno, sujeito repleto de sentimentos e emoções intensas, que geralmente podem revelar dificuldades e limitações no seu processo de construção do conhecimento.

Referências

ARANTES, Valéria Amorim. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARAÚJO, Ulisses F. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

ARANTES, Valéria Amorim. *Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação*. Videtur, 2002. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

BEZERRA, Ricardo José Lima. Afetividade como Condição para a Aprendizagem: *Henri Wallom e o Desenvolvimento Cognitivo da Criança a Partir da Emoção*. Revista Didática Sistêmica, v 4, jul-dez 2006. Disponível em: <http://www.seer.furg.br>>. Acesso em: 30 out. 2014.

CORRÊA, Patrícia Rabelo. A Dimensão Afetiva do Ser Humano: *Contribuições a partir de Piaget*. São Carlos, 2008. 49f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <http://www.ufscar.br>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

MELLO, Tágides. *A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil*. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v 4, n 1, 2013. Disponível em: <<http://www.facsao Roque.br/novo/publica-coes>>. Acesso em: 20 out. 2014.

MOSQUERA, Juan José Mourino, STOBAÛS, Claus Dieter. *Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação*. Educação. Porto Alegre-RS, n. 1, Jan/Abr. 2006. Disponível em: <<http://>

revistaeletronicas.purcs.br/ojs/index.php/faced/article/view/438334>. Acesso em: 28 mai. 2015.

PIAGET, 1896-1980.

PIRES, Solange Souza. *A Importância da Afetividade em Relação Professor/Aluno*. Psicopedagogia Online, abr 2014. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br>>. Acesso em: 20 out. 2014.

SALLA, Fernanda. *O Conceito de Afetividade de Henri Wallon*. Nova Escola, Outubro 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 31 out. 2014.

VEJA. *Os sentimentos são fundamentais para a sociedade, diz Antônio Damásio*. Junho de 2013. Disponível em: <http://www.veja.abril.com.br/noticia/ciencia>>. Acesso em: 11. Jan. 2015.

VYGOTSKY, 1896-1934.

WALLON, 1879-1962.

PEDAGOGIA DO TERREIRO: MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DE FÉ

MADELYNE DOS SANTOS BARBOSA

Graduanda em Pedagogia (UFC) – madedossantos@hotmail.com

ÉDEN DOS SANTOS BARBOSA

Graduando em Pedagogia (UFC).– barbosa.eden@gmail.com

Pedagogia do terreiro: um terreiro de saberes

Com a finalidade de melhor exemplificar a ideia de uma “Pedagogia do Terreiro” seguimos em definição do que seria pedagogia: pedagogia é uma ciência que se apoia nas práticas educativas enquanto objeto de estudo que forneçam subsídios para a compreensão da educação em si.

O que se faz no terreiro além de prática religiosa, é prática educativa, portanto, podemos seguir uma linha de raciocínio onde prática educativa é a ação de educar, ou ensinar de fato algo a alguém.

E desta forma, tais espaços não formais, suas relações de ensino aprendizagem e implicâncias sociais surgem como grande fonte para a análise pedagógica dessas práticas de educação de múltiplas culturas.

Reforçando e ressignificando a ação de educar, pensamos que educar ou ensinar transcende espaços, instituições e delimitações teóricas. A Educação ou o ensino e aprendizagem em si acontecem a todos os momentos intencionalmente ou não. A ação de educar existe nos mais diversos lugares e tempos, onde houver sujeitos, haverá interação social, desta forma, sempre haverá algo novo e o desejo do saber. Desta forma, o terreiro e seus múltiplos saberes, seus ensinamentos produz pedagogia e prática educativa e religiosa.

Todavia, devemos atentar ao fato de que há duas formas de educação no terreiro: a primeira se diz ao ensinamento litúrgico e religioso, o doutrinamento da religião em si; a segunda se

deve a ações promovidas pelo terreiro, de maneira que este serve de vetor da educação, promotor da cultura e da preservação da história do povo Brasileiro.

E é justamente nesse segundo viés que adentraremos, e é nele que iremos enumerar duas ações que configuram a Pedagogia do Terreiro.

Como local da pesquisa, escolhemos o Ilê Axé Omó Tifé, um terreiro de Candomblé¹ de Fortaleza cujo espaço já vêm sendo estudado em outros artigos e escolhido para análise e verificação das práticas da educação multicultural não formal deste estudo.

Este templo religioso foi fundado pela Yalorixá² Valéria de Logun Edé³ na década de 1980 e atua na cidade de Fortaleza como engrenagem para além da religiosidade e educacional. Este terreiro se caracteriza através da perpetuação cultural e consciente de seu espaço e função social ao longo de sua trajetória.

De maneira plausível, podemos observar que espaços similares ao Ilê Axé Omó Tifé como: igrejas, associações de moradores, ONG's, sindicatos e espaços vocacionais afins assumem o papel de sujeitos promovedores de práticas educativas. Oferecendo uma leva de alternativas aos saberes dos conteúdos escolares formais. Saberes que tem valor e importância na construção de valores para todo cidadão, principalmente valores que contribuam a uma formação mais humana e sensível.

Em LIBÂNEO (1999) podemos nos apoiar num conceito de educação não formal, de maneira que, se trata de uma atividade que mesmo possuindo uma intencionalidade, existe um baixo grau de estruturação e sistematização, o que não anula as relações pedagógicas, mas estas são não formalizadas.

¹ Religião brasileira de influência africana, com ensinamentos transmitidos por tradição oral.

² Pessoa responsável pelo doutrinação, direcionamento e ensino religioso do templo. É a líder espiritual da casa.

³ Orixá da Yalorixá. Logun Edé na mitologia africana é filho dos Orixas Oxum e Oxóssi.

Desta forma o templo de Candomblé, popularmente chamado de terreiro, é um espaço de relações pedagógicas. E assim refletimos que existe uma pedagogia do terreiro, que percebe que todo templo religioso afro brasileiro, enquanto espaço de manutenção e difusão da cultura milenar e ancestral, configura-se como ambiente de educação onde se ensinam tradições, saberes e culturas que vieram da África e que resistem aos longo de séculos. Parte dessa cultura hoje não encontra a mesma relação com sua fonte africana, sofrida pela escravidão e fragmentada pela diáspora negra que ocorreu.

Vê-se então que o candomblé é uma África em miniatura, em que os templos se tornaram casinholas dispersas entre as moitas, quando as divindades pertencem ao ar livre, ou então cômodos distintos da casa principal, se são divindades adoradas na cidade (...) De qualquer modo, o lugar do culto na Bahia aparece sempre como um verdadeiro microcosmo ancestral. (BASTIDE, 1978, p. 68).

Vera Candau, pesquisadora sobre as implicâncias do multiculturalismo na sociedade e na educação nos traz em definição aspectos relevantes para este estudo.

Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimento, a militância e as políticas públicas. Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem locus de produção do multiculturalismo. (CANDAU, 2008, p.19)

Podemos desta forma, então, esboçar que as práticas educativas ofertadas no terreiro de Candomblé atuam como enlace multicultural, levando e perpetuando a cultura e saberes afro brasileiros que por vezes é negado nos conteúdos programados da escola.

Pedagogia do terreiro: a práxis da ação “pet vai ao terreiro”

No ano de 2014 o Ilê Axé Omó Tifé em parceria com a Universidade federal do Ceará (UFC) e os Centros Unificados de Cultura e Arte de Fortaleza (CUCA) promoveu e ofertou uma série de oficinas arte educativas voltadas para alunos dos cursos de formação de professores da UFC e para a comunidade em geral.

O vanguardismo do Ilê Axé Omó Tifé e sua líder Yá Valéria fora posto a prova, quando o grupo PET – Pedagogia apresentou a proposta das oficinas PET vai ao Terreiro, e que na ocasião, fora recebida e acolhida da melhor forma por parte da líder espiritual do terreiro. As propostas foram recebidas da melhor forma pela Yalorixá, que viu na ação oportunidades de difundir a cultura Afro brasileira, e desta forma manter o terreiro atuante na sociedade e combativa ao preconceito e intolerância, que segundo a Yá Valéria é oriundo da desinformação e de uma formação escolar que não contempla as múltiplas culturas.

Tais oficinas tinham a finalidade de fomentar e difundir saberes milenares, bem como despertar no público alvo o sentimento de pertencimento de tais culturas. A base curricular de tais oficinas foi justamente os conteúdos ensinados dentro do terreiro, no caso específico a música e a gastronomia afro. Estes conteúdos foram organizados em um plano de aula semestral e organizado de forma continuada, oferecida em aulas abertas a comunidade.

O PET vai ao Terreiro foi uma atividade de extensão do Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia – UFC, em parceria com o Ilê Axé Omó Tifé. A priori a proposta era de realizar duas atividades: 1- Oficinas de Culinária Afro; 2- Oficinas de Percussão. Percebendo nessas, duas expressões da cultura Africana como alicerces fundantes da cultura brasileira como um todo.

O sabor da pedagogia do terreiro: as oficinas de culinária afro

As oficinas de Culinária Afro foram pensadas pelos bolsistas do PET (Programa de Educação Tutorial) em consonância com a Yalorixá Valéria, pessoa responsável pela organização litúrgica e social do terreiro. Em reuniões, foram definidos cronograma e calendário para as oficinas. Sobre a metodologia, tudo ficou a critério da Yalorixá, ela mesma definiu qual seria a dinâmica dos encontros e de que forma os saberes milenares seria levado ao grupo de jovens.

As oficinas foram acontecendo mensalmente, o espaço utilizado foi a cozinha sagrada do terreiro. Em ordem de realização sucederam as oficinas e em cada uma um prato/cardápio foi apresentado: 1- Acarajé; 2- Omolocum; 3- Ekó doce, todos pratos da culinária afro brasileira e também oferendas dos Orixás. A medida em que os encontros ocorriam, se percebia nas pessoas participantes que o entusiasmo era crescente e a sensação de proximidade e propriedade do aspecto cultural que ali era estudado na prática.

Na tarde da primeira sexta-feira do mês, os estudantes participantes se direcionavam ao terreiro, e ao chegar no local eram chamados e imergiram no universo cultural afro brasileiro. Inicialmente eram convidados a tomarem um banho de limpeza espiritual, ou *abô*, em seguida lhes eram oferecidas roupas brancas da casa.

Todos esses detalhes, o banho e as vestes brancas, são rituais e características presentes no cotidiano do terreiro, e no caso das oficinas, Yá Valéria julgou pertinente serem mantidos como proposta de vivência cultural, mesmo que ninguém quisesse participar, o tomar o banho e usar as vestes brancas. Contudo, curiosamente todos os dias, todos se sentiram a vontade e os rituais de preparo foram mantidos.

No primeiro dia de oficina, o espaço foi apresentado aos inscitos, que atentamente observaram, perguntaram e de fato se perceberam imersos neste ambiente místico, de história e tra-

dição pulsante. Cada parte do terreiro foi explicada, e esta visita guiada teve seu fim no barracão, ou salão de festas, lugar onde os Orixás dançam e onde a fé se expressa.

Em seguida, a Yalorixá convidou a todos para formarem um círculo, agora sentados, ela distribuiu um texto que continha a história do Acarajé, sua mitologia, curiosidades e importância para os povos de Candomblé. Entre participantes e membros do terreiro esse momento se coloriu de ludicidade e encantamento, uma nova perspectiva se abria, um novo modo de ver a cultura afro brasileira, na culinária, na mitologia dessas comidas que hoje se incorporam ao menu gastronômico do país.

Da mesma forma nos demais encontros, como num ritual, essas etapas se mantinham, chegada ao terreiro, banho e limpeza espiritual (opcional), roda de conversas, aproximação inicial com texto escrito para o momento, escolha dos ingredientes de cada prato, preparo e degustação.

O batuque da pedagogia do terreiro ecoa na periferia

Concomitante às oficinas de gastronomia Afro, aconteceram também oficinas de percussão afro durante quatro meses. Essa vivência percussiva ocorreu no CUCA Jangurussú, de forma regular em todos os sábados. O facilitador das oficinas foi o *Ogã*⁴ do Ilê Axé Omó Tifé, com experiência em ações arte educadoras e com uma proposta elaborada por membros do terreiro e membros do PET/pedagogia. Essa oficina de percussão foi amplamente difundida em toda fortaleza através da assessoria de imprensa da Secretaria de Juventude e direcionada aos jovens e adolescentes da periferia de Fortaleza, preferencialmente os que moravam próximo ao CUCA.

A proposta das oficinas era uma abordagem percussiva de ritmos afro brasileiros, com intuito aproximar os jovens e adoles-

⁴ Função designada aos homens que não entram e transe, esses homens tocam os atabaques.

centes da história e cultura do povo Afro brasileiro por meio da musicalidade de tambores, xequerês, abês e agogôs.⁵

Do vasto universo oral do Candomblé, muita coisa não é apenas declamada ou narrada. Do corpo das tradições do rito do Candomblé e seu longo aprendizado, temos cinco formas de falar / cantar. Destacamos, contudo, contudo destaco as três formas musicais do rito: os Orins, os orikis e os adurás⁶

Todos apresentam padrões rítmicos previamente aprendidos, dentro dos ritos iniciáticos da religião, e ao longo das vivências que o adepto pratica dentro de cada templo de Candomblé. A essa vivência, o aprendizado e o conteúdo musical rítmico, melódico e poético, são repassados por membros mais velhos do terreiro, conforme as tradições litúrgicas e pedagógicas da religião.

A noção de tempo (musical ou andamento) aqui expressa é bem diferente da notação musical ocidental.

No tocante aos aspectos musicais, o candomblé possui um padrão rítmico rigidamente executado, mas junto a ele existe uma análise, uma fundamentação que alia ao aprendizado o canto, a dança e melodia de cada vogal a ser cantada. Portanto, esse tempo musical necessita de tempo do Candomblé, ou seja: idade de santo, experiência de aprendizado e a distinção que cada toque tem, uma dança ou movimento específico para cada orixá.

Os atabaques são instrumentos *sagrados* e são tocados só por sacerdotes especiais. O *Alágbè*⁷, ou melhor Ògán-nílù, é esta pessoa que passa por um longo aprendizado dos toques, cantos

⁵ Instrumentos que fazem parte da musicalidade brasileira de ritmos como samba e pagode e que se vieram junto da cultura musical africana. Os ritmos abordados se originaram dentro dos terreiros afro, trazidos pelos negros e fortemente conservados em seus andamentos, melodias e timbres.

⁶ “Observemos alguns detalhes sobre os vários elementos que, em resumo, formam o Corpo das Tradições Oraís: 1º – Odu: Signos de Ifá; 2º – Ilàna Ìsin: Liturgia; 3º – Orin: Cânticos; 4º – Ède: Linguagem; 5º – Òwe: Provérbios. Ver em BENISTE p. 20. (2002)

⁷ O alabê é uma atribuição/especificidade dada a um cargo de Ogã. É o músico sacerdote dos cultos de matriz iorubá. Termo utilizado nos candomblés de nação Queto, em outras nações ganha o nome de xincarongomas, runtos e cambonos. Ver em BENISTE, José p. 244. (2002) e BRAGA, Júlio p. 83 (1999)

e danças dedicados a cada orixá, em cada situação e no rito adequado dentre outros detalhes.

As oficinas afro percussivas divulgadas como “Pedagogia do Batuque” se originaram através de uma proposta que aconteceu no Ilê Axé Omo Tifé em 2007 através da contemplação de um Edital de Artes oferecido pela Secretaria de Cultura de Fortaleza. A proposta retornou mais madura e com maior organização fruto da iniciativa com o PET/Pedagogia, ganhando melhor didática e ampliando as percepções pedagógicas no tocante aos aspectos multidisciplinares e multiculturais que aqui explicamos e que refletiram em todo o período que ocorreu junto aos alunos.

Os toques e cânticos que foram ensinados na oficina arte educativa no CUCA Jangurussu, objetivam uma educação sem proselitismo e que combate o preconceito. As aulas garantiram um forte embasamento musical no tocante ao conhecimento dos elementos fundamentais do som como: intensidade, timbre e altura. Através de práticas de conjunto que contavam com cerca de 10 a 15 pessoas, cada aluno com seu instrumento e assim de forma organizada íamos construindo ritmos e estabelecendo cada ritmo.

Cada encontro contava com novos alunos e os mais experientes potencializaram essa rede de ensino, o ensino dos mais experientes contagiava os mais novos, tal como funciona a dinâmica ancestral dos terreiros. Os mais velhos ensinam os mais novos. Um reflexo pedagógico que provou-se nas aulas de arte educação, o batuque que ensinava a história dos afro descendentes, a matemática através da contagem dos tempos e a divisão dos compassos, a coletividade através da percepção musical e estruturação de cada ritmo de forma melódica.

São toques e cânticos que, mesmo em língua iorubá, comunicam mais do que qualquer tradução em português possa explicar. O cantar do povo de santo do Omo Tifé é um canto forte, um canto secular e dotado de Axé. E esse cantar fez aprendizado e gerou inúmeras percepções.

A música afro está intrinsecamente na cultura musical do brasileiro. Aqui não tratamos apenas da cultura musical, no Ilê Axé Omo Tifé. Em outros templos, existe uma cultura musical dotada de religiosidade. O cantar é algo sagrado. E veremos que essa fala, chamada de Ofó⁸, é o elemento que rege toda a liturgia e geração da energia vital e dinamizadora dessa religião, o Axé.

Tal postura não se constrói no isolamento. Ela é edificada na relação com o outro. Por isso, a ética é a casa ou a morada da liberdade. Ela não se fecha na norma moral do certo e do errado, mas na capacidade de problematizar, de refletir e tomar decisões. E é no campo da liberdade que a questão racial deve ser pensada. Ser negro, reconhecer-se negro e ser reconhecido como tal, na perspectiva ética, nunca deveria ser motivo de vergonha, negação e racismo, mas de reconhecimento, respeito e valorização. Significa trazer no corpo, na cultura e na história a riqueza de uma civilização ancestral e um processo de luta e resistência que continua agindo no mundo contemporâneo. (GOMES, Nilma Lino. IN: MOREIRA, Antonio Flavio, CANDAU, Vera Maria, 2010, p. 82).

A oportunidade de tocar um instrumento, saber os elementos que o constituem e a força histórica e ancestral que esse mesmo evoca. Foram saberes sensibilizadores que agiram como força impulsora para se permitir tocar, sentir o ritmo, acompanhar os toques em uma experiência mística, ancestral e coletiva.

De forma circular a oficina tinha sua fluidez, nas manhãs de sábado o CUCA Jangurussú se vestia de Afro. Os sons tinham tons de resistência e afirmação dos povos que aqui chegaram, resistiram e deixaram seu legado cultural na nossa música e expressão religiosa.

Em formato de roda de conversas, o som e as temáticas fluíam. Temas como: formação da sociedade negra; aculturação; influência negra na cultura musical brasileira; resistência cultu-

⁸ Ofó é o conceito iorubano de encantação, da força da palavra que vira magia, que dinamiza e causa movimento na vida do adepto.

ral e territorial, entre outros, tinham a função de um despertar crítico aliado ao potencial de concentração e raciocínio lógico que a musicalidade proporciona.

Considerações

Em apreciação direcionada as ações intituladas “Pedagogia do Terreiro” percebemos quão valiosas estas se configuram nos processos de formação intercultural da educação não formal. A possibilidade de vivenciar saberes ancestrais, debater e averiguar sobre as relações que fazem que tais saberes estejam ocultos, e subjugados em relação aos conteúdos escolares, levam os educandos a terem um perspectiva que apreende, se apropria e reconhece os processo de exclusão cultural brasileiro.

Novamente Candau incrementa nosso pensamento intercultural com seus estudos e reflexões.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2008, p. 23).

Seguindo em consonância, e devidamente acrescentando, alertamos que o reconhecimento do outro para o diálogo entre os diferentes grupos sociais é válido, nas situações de troca. Entretanto, em melhoramento pensamos que a proposta intercultural e multicultural do Pedagogia do Terreiro permite que encontremos o outro em si ou em nós.

A seguir, para finalizar em McLaren percebemos a face do multiculturalismo e a revolução a qual ele se propõe. A atividade Pedagogia do Terreiro e sua faceta multicultural propõe justamente isso aos jovens e adolescentes da periferia de Fortaleza:

O multiculturalismo revolucionário reconhece que as estruturas objetivas nas quais vivemos, as relações materiais condicionadas à produção nas quais estamos situados e as condições determinadas que nos produzem estão todas refletidas em nossas experiências cotidianas. Em outras palavras, as experiências de vida constituem mais do que valores, crenças e compreensões subjetivas; elas são sempre mediadas através de configurações ideológicas do discurso, economias políticas de poder e privilégio, e divisão social do trabalho. O multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feminista-socialista que desafia os processos historicamente sedimentados, através dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade capitalista. Conseqüentemente, o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ela não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos. (MCLAREN, 2000, p. 284).

A proposta é de pertencimento da cultura que é fundante, e o reconhecimento dos laços étnicos afro brasileiros na formação da população, e diminuir esse distanciamento, não se trata da cultura do outro, mas sim a nossa cultura! Que agora é reconhecida pelo meio educacional e cultural.

Referências

- BASTIDE, Roger. *O Candomblé da Bahia: rito nagô*. 2.ed, São Paulo: Editora Nacional,1978.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CANDAU, Vera (org) 2008. *Sociedade, Educação e Cultura(s)* 2. ed. Petrópolis : Vozes. 2001.

- FERRETTI, Sergio F e SANTOS, Lyudon de A. *Religião, raça e identidade* – Colóquio do Centenário da Morte de Nira Rodrigues, São Paulo Paulinhos, 2009 – Col. Estudos da ABHR, v.6.p.129 – 141.
- FREIRE, Paulo. *A África ensinando a gente*: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo. Paz e Terra. 2003.
- GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O Que é Ciência da Religião?* São Paulo: Paulinas, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo. Cortez. 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo. Cortez.1999.
- LIMA, Vivaldo da Costa. *Lessé orixá: Nos pés do Santo*. Salvador. Corrupio. 2010
- LIMA, Vivaldo da Costa. *Família de santo nos candomblés jejes-nagôs da Bahia*. Salvador. Corrupio. 2010.
- PRANDI, Reginaldo. *Segredos Guardados: Orixás na alma brasileira*. São Paulo. Companhia das Letras, 2005.
- PRANDI, Reginaldo. *Contos e lendas afro-brasileiros: A criação do mundo*. São Paulo. Companhia das Letras. 2007.
- PRANDI, Reginaldo. *A mitologia dos orixás*. São Paulo. Companhia das Letras. 2001.
- VERGER. Pierre Fatumbi. *Orixás deuses iorubás na África e no Novo Mundo*. Salvador. Currupio. 2002.
- VERGER. Pierre Fatumbi. *Notas sobre o culto dos Orixás e Voduns*. Salvador. Currupio. 2002.

A PROPOSTA EDUCATIVA DE UMA ESCOLA CEARENSE DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE

MARIA TERLA SILVA CARNEIRO DOS SANTOS

Mestranda da Universidade Estadual do Ceará (UECE)
terlasilvac@gmail.com

JOILSON SILVA DE SOUSA

Mestrando da Universidade Estadual do Ceará (UECE)
joilsondesousa@hotmail.com

ROBERLÚCIA RODRIGUES ALVES

Mestranda da Universidade Estadual do Ceará (UECE)
roberluciar@yahoo.com.br

Introdução

No Ceará, a Aprendizagem Cooperativa começou a ser utilizada com o Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE), projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará – UFC. Em 2009, foi criado o Programa Células Estudantis de Aprendizagem Cooperativa, com o objetivo de difundir essa metodologia na Universidade. Em 2011 foi inaugurada a Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Alan Pinho Tabosa, em Pentecoste/CE, configurando-se na primeira escola de Educação Básica a contar com o apoio da Universidade Federal do Ceará (UFC) como co-gestora pedagógica, em colaboração estabelecida com a SEDUC. A intermediação entre a escola e a UFC é feita por meio da Coordenadoria de Articulação Escola-Universidade. Esta parceria tem o propósito de viabilizar a implantação da metodologia da aprendizagem cooperativa, dando suporte às atividades na escola.

Integrada à rede estadual de escolas profissionalizantes de tempo integral, oferta aos seus estudantes serviços educacionais com base na formação em nível médio e profissionalizante tendo como metodologia de ensino a Aprendizagem Cooperativa – uma estratégia de ensino que tem uma concepção de aprendizagem como algo ativo, construído pelo aluno em interação com os co-

legas e com o professor, configurando-se em uma escola de referência na utilização dessa metodologia na Educação Integral e Profissional.

A metodologia dessa pesquisa está apoiada nas bases teóricas da pesquisa documental e bibliográfica. Nesse sentido, abordamos o processo de implantação da EEEP Alan Pinho Tabosa, caracterizamos o seu espaço físico e descrevemos a sua proposta educativa, fundamentadas no PPP e no Regimento Escolar.

Na perspectiva de facilitar a compreensão do texto, apresentamos inicialmente, o conceito e as principais características da aprendizagem cooperativa. Na sequência, descrevemos a proposta educativa da EEEP Alan Pinho Tabosa em Pentecoste/CE, ao adotar a aprendizagem cooperativa como metodologia de trabalho.

Aprendizagem cooperativa: conceito e principais características

A Aprendizagem Cooperativa (A.C) é uma metodologia na qual os alunos trabalham em conjunto, encorajando-se para aprender e são responsáveis pela sua aprendizagem e pela aprendizagem dos seus colegas de equipe. Segundo Lopes; Silva (2009, p.4), “é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto”.

No contexto escolar, a A.C. é considerada um instrumento importante no combate à discriminação social e fator de motivação para a aprendizagem e melhoria do rendimento acadêmico dos estudantes. Trata-se de uma estratégia capaz de promover a igualdade de oportunidades na educação.

Para que ocorra a aprendizagem cooperativa em sala de aula não basta apenas colocar os estudantes para trabalharem em grupos. São necessários que estejam presentes cinco elementos básicos para que o desenvolvimento de um trabalho cooperativo aconteça. De acordo com Johnson, Johnson e Holubec,

(1993 apud Lopes; Silva, 2009), são eles: a Interdependência Positiva, a Interação Face a Face, a Responsabilidade Individual, Habilidades Sociais e Processamento de Grupo.

A Interdependência positiva fundamenta-se na dependência de uns com os outros, ou seja, o estudante deve aprender e garantir que os outros membros do grupo também aprendam; a Interação face a face consiste em possibilitar uma maior interação entre os membros da equipe, promovendo a comunicação entre eles. Para que isso ocorra, o ideal é que se formem grupos de três. A Responsabilidade Individual justifica que cada membro da equipe deve responsabilizar-se em cumprir sua parte no trabalho, conscientizando o aluno que, se um membro do grupo não cumprir sua parte, todos serão prejudicados. As Habilidades Sociais são as predisposições necessárias para a cooperação (comunicação apropriada, resolução construtiva de conflitos, participação, aceitação dos outros), devem ser ensinadas para que possam ser praticadas. O Processamento de grupo corresponde a uma avaliação frequente e regular do funcionamento do grupo com o objetivo de melhorar. Desse modo, os componentes destinam certo tempo para refletir conjuntamente sobre os acertos e as falhas na realização dos trabalhos.

Para assegurar o sucesso dos grupos de Aprendizagem Cooperativa e para que estes funcionem de forma equilibrada, é condição necessária que todos os elementos do grupo saibam de que forma podem contribuir e valorizar-se mutuamente. Assim, para além das tarefas decorrentes da própria atividade, cada aluno terá um papel a desempenhar, uma função específica no grupo.

Percebemos dessa forma, que são essas características que tornam a aprendizagem cooperativa uma estratégia capaz de agrupar estudantes que demonstram maior facilidade quanto ao aprendizado com aqueles que não demonstram possuir o mesmo ritmo, prevalecendo o instinto da cooperação e o respeito às diferenças.

Aprendizagem cooperativa na educação profissional

No Brasil, por ocasião das disposições da Lei de Diretrizes e Base da Educação N° 9394/96, a educação profissional passa a ser integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

A partir de 2004, em decorrência do Decreto n° 5.154, o ensino médio passou a ser incorporado ao curso técnico de nível médio, possibilitando aos estudantes saírem com qualificação profissional de nível médio, pois o referido documento assegurava a oferta dessa modalidade de ensino, obrigatoriamente de forma articulada com o ensino técnico.

Nesse contexto, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) começaram a ser implantadas no Ceará. Em 2008, foram implantadas 25 unidades profissionalizantes, em 2009 foram inauguradas mais 26 unidades; em 2010 outras oito escolas, e atualmente são 112 unidades ativas, na capital e no interior. (SEDUC, 2015)

A Escola Estadual de Educação Profissional de Pentecoste/CE – EEEP Alan Pinho Tabosa foi criada pelo Decreto Lei N° 14.795, de 22 de setembro de 2010. A escola é mantida pelo governo do Estado do Ceará, nos termos da legislação em vigor e gerida pela Universidade Federal do Ceará, de acordo com o convênio de Cooperação Interinstitucional publicado no dia 14 de 04 de 2011. (PPP, 2014)

Pioneira no Brasil em utilizar a metodologia de Aprendizagem Cooperativa (A.C) em sala de aula, a referida instituição escolar oferece a seus estudantes serviços educacionais com base na formação em nível médio e profissionalizante, em consonância com as determinações expressas nas Constituições Federal e Estadual e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A EEEP Alan Pinho Tabosa iniciou suas atividades em 2012 com quatro turmas de 1º ano, distribuídas entre os cursos de Aquicultura, Informática, Agroindústria e Acadêmico, no total

de 180 alunos, 45 por turma. Em 2013, segundo ano de atividades, iniciou com oito turmas, sendo quatro turmas de 1º ano e quatro turmas de 2º ano, distribuídas entre os cursos de Aquicultura I e II, Informática I e II, Agroindústria I e II, e Acadêmico I e II. Em 2014, contava com doze turmas, somando um total de 527 alunos, distribuídos nos quatro cursos supracitados.

Considerando que no modelo de Aprendizagem Cooperativa as responsabilidades são distribuídas ao longo do tempo e todos têm oportunidade de exercer diferentes funções, a EEEP Alan Pinho Tabosa, adota três papéis a serem desempenhados pelos alunos em grupos cooperativos: Coordenador, Relator e Controlador do tempo, sendo que, o coordenador é responsável por coordenar as diferentes etapas da atividade, orientando o grupo para tornar o trabalho mais eficaz; o relator faz a ligação entre o grupo e o professor, para limitar as deslocções durante a tarefa, além de ser responsável por registrar e entregar a tarefa realizada ao professor; o controlador do tempo certifica-se de que o trabalho seja terminado no tempo estipulado pelo professor.

Procurando estratégias para melhor trabalhar em grupos cooperativos, a EEEP Alan Pinho elaborou o mapa de sala¹, um instrumento onde cada turma tem, pré-estabelecida, a composição dos grupos de trabalho a serem formados em cada semana. Ver quadro a seguir.

1 O mapa de sala foi desenvolvido na primeira semana de agosto de 2013, e colocado em prática a partir da semana seguinte. Os professores das turmas de 2º ano juntamente com os respectivos estudantes, participaram de uma oficina, cujo objetivo era apresentar a todos a importância do trabalho do coordenador de grupo, sua função na célula de estudo, e o papel a ser desempenhado na escola. Depois da oficina, os professores foram separados dos estudantes. Cada turma deveria indicar quinze coordenadores de grupo, sendo que a escolha era individual, e cada um poderia indicar a si próprio, ou um colega. Em outra sala, os professores foram orientados a escolherem quinze estudantes de cada turma para exercerem a função de coordenadores. Na etapa seguinte, o núcleo gestor fez uma comparação entre a lista feita pelos professores e a dos estudantes e chegou ao resultado final.

Quadro1 – Composição dos grupos a serem formados por semana. Parte da tabela fixada na sala da turma Aquicultura II em setembro de 2013

2 à 6 /09			9 à 13 /09			16 à 20 /09			23 à 27 /09			30/09 à 4/10		
Aval.4			Aval.5			Aval.6			Aval.7			Aval.8		
A1	B13	C10	A1	B12	C8	A1	B11	C6	A1	B10	C4	A1	B9	C2
A2	B14	C11	A2	B13	C9	A2	B12	C7	A2	B11	C5	A2	B10	C3
A3	B15	C12	A3	B14	C10	A3	B13	C8	A3	B12	C6	A3	B11	C4
A4	B1	C13	A4	B15	C11	A4	B14	C9	A4	B13	C7	A4	B12	C5
A5	B2	C14	A5	B1	C12	A5	B15	C10	A5	B14	C8	A5	B13	C6
A6	B3	C15	A6	B2	C13	A6	B1	C11	A6	B15	C9	A6	B14	C7
A7	B4	C1	A7	B3	C14	A7	B2	C12	A7	B1	C10	A7	B15	C8
A8	B5	C2	A8	B4	C15	A8	B3	C13	A8	B2	C11	A8	B1	C9
A9	B6	C3	A9	B5	C1	A9	B4	C14	A9	B3	C12	A9	B2	C10
A10	B7	C4	A10	B6	C2	A10	B5	C15	A10	B4	C13	A10	B3	C11
A11	B8	C5	A11	B7	C3	A11	B6	C1	A11	B5	C14	A11	B4	C12
A12	B9	C6	A12	B8	C4	A12	B7	C2	A12	B6	C15	A12	B5	C13
A13	B10	C7	A13	B9	C5	A13	B8	C3	A13	B7	C1	A13	B6	C14
A14	B11	C8	A14	B10	C6	A14	B9	C4	A14	B8	C2	A14	B7	C15
A15	B12	C9	A15	B11	C7	A15	B10	C5	A15	B9	C3	A15	B8	C1

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o referido instrumento, cada coordenador escolhido recebeu um código de identificação, a letra A, acrescida do numeral arábico, que varia de 1 a 15. Os demais alunos foram classificados como B e C, todos acrescidos do numeral arábico, variando entre 1 e 15. Dessa forma, visando facilitar a formação dos grupos durante a semana, o mapa de sala vem acompanhado da relação dos estudantes com seus respectivos códigos. Por exemplo: para a formação do grupo 1, o A1 ficou com o B13 e o C10 para a realização das atividades na semana de 02 à 06 de setembro, onde o A1 era o coordenador do grupo; para as atividades da segunda semana, o A1 ficou com B12 e C08, e assim os grupos foram sendo formados a cada semana.

Outro aspecto a ser considerado no desenvolvimento das atividades em A.C. é a organização do ambiente escolar. Freitas & Freitas, (2002 apud Lopes; Silva, 2009, p. 54), diz que “o professor deve otimizar o espaço na sala de aula, para que os grupos possam interagir e movimentar-se facilmente”. Para isso, se

faz necessário que os elementos do grupo se sentem face a face. Nesse sentido, todas as salas da E.E.E.P. Alan Pinho Tabosa, são previamente arrumadas de forma a favorecer os trabalhos em grupos.

Foto 1 – Arrumação da sala antes do início das aulas. Foto tirada na EEEP Alan Pinho Tabosa



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Dessa forma, entendemos que a sala de aula dispõe de condições que possibilitem o trabalho de grupo. As mesas devem estar arrumadas de tal modo que à volta de cada uma se sentem três alunos e em disposição que favoreça a dinâmica intergrupos. O professor fica entre os alunos, junto dos grupos, observando e mediando o conhecimento.

No tocante a avaliação, o PPP da escola Alan Pinho Tabosa concebe a avaliação como sendo diagnóstica, abrangente, contínua e formativa; que identifique o alcance dos objetivos, dos marcos de aprendizagem propostos, das competências e das habilidades a serem adquiridas para o ensino médio regular no que se refere a formação geral ou para a educação profissional

segundo a resolução nº 4/99 do CNE/CEB e seu Art. 6º, parágrafo único.

O documento ressalta ainda que a avaliação favorece os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, Sendo assim, os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar devem ser mais valorizados que a nota da prova final.

Analisando o Regimento Escolar da E.E.E.P. Alan Pinho Tabosa encontramos expresso em seu Art. 85º, que a avaliação da aprendizagem realizar-se-á através de um processo formativo, observando os seguintes critérios:

I. Transparência – Aos sujeitos avaliados será assegurada a transparência dos objetivos dos processos de avaliação, dos resultados do ensino e das aprendizagens realizadas; II. Auto avaliação – O processo de avaliação deverá oferecer condições para que o aluno possa se situar em seu processo de aprendizagem.

Quanto aos objetivos da avaliação, o Art 86º do referido documento destaca:

I. Acompanhar e verificar o desempenho e a aprendizagem dos conhecimentos; II. Verificar se o aluno transfere conhecimento na resolução de situações novas; III. Avaliar se o aluno está se apropriando dos conhecimentos e se estes estão sendo significativos e contínuos; IV. Detectar, analisar e retomar a defasagem no aprendizado; V. Repensar novas estratégias de trabalho em classe.

Na perspectiva do Regimento Escolar da escola Alan Pinho, a avaliação é dos aspectos constituintes do processo didático-pedagógico, cuja prática implica uma reflexão crítica, no sentido de possibilitar uma tomada de decisões acerca do que fazer para superar obstáculos, tendo como princípio o aprimoramento e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, a referida instituição apresentou um elevado índice de aprovação

no ano de 2013, visto que, naquele ano, a reprovação foi zero e ocorreu apenas um caso de abandono. (PPP, 2014)

Face ao exposto, concordamos que a aprendizagem cooperativa apresenta a vantagem de motivar os alunos para a aprendizagem, encorajando-os para o desenvolvimento de atitudes cooperativas ao nível acadêmico e social.

Considerações finais

A partir do referencial teórico-metodológico, descrevemos a proposta educativa da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, com base no seu Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar.

Nesse sentido, observamos que, no tocante à organização do ensino, a EEEP Alan Pinho caminha em consonância com a legislação vigente, proporcionando aos alunos uma formação integral, habilitando profissionais nas áreas técnicas e oportunizando uma formação que possibilite o ingresso na academia.

Em relação à aprendizagem, a EEEP Alan Pinho Tabosa oferece a seus estudantes serviços educacionais com base na formação em nível médio e profissionalizante, articulados à metodologia da aprendizagem cooperativa, cujo objetivo é a melhoria do rendimento acadêmico dos estudantes.

Desse modo, concordamos que a EEEP Alan Pinho Tabosa, com sua proposta educativa, representa um marco relevante para o município de Pentecoste/CE por ser uma instituição escolar diferenciada das demais instituições existentes na cidade.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 set. 2014.

_____. *Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 02 jul. 2015.

_____. *RESOLUÇÃO 4/99 CNE/CEB*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resolo499.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2015.

CEARÁ. *Decreto nº 14.795*, de 22 de setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/32305696/doce-caderno-unico-16-11-2011-pg-17>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

_____. Secretaria da Educação. *Educação Profissional*. Disponível em: <<http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/6681-veja-mais-eeep>>. Acesso em: 26 mai. 2015.

_____. Secretaria da Educação. *Histórico*. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/historico>>. Acesso em: 27 set. 2014.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ALAN PINHO TABOSA. *Projeto Político Pedagógico*. Pentecoste, 2014.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ALAN PINHO TABOSA. *Regimento Escolar*. Pentecoste, 2014.

FREITAS, Maria Luísa Varela; FREITAS, Cândido Varela. *Aprendizagem Cooperativa*. 1ª. Ed. Porto, Edições ASA, 2002.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lidel-Zamboni, 2009.

MONEREO, Carles; GISBERT, David D. *Tramas: procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2005.

A EXPERIÊNCIA DO USO DA INTERNET PARA JOVENS DO CAMPO

NADJA RINELLE OLIVEIRA DE ALMEIDA

Universidade Federal do Ceará (UFC) – nadjarinelle_234@hotmail.com. FUNCAP

LOURDES RAFAELLA SANTOS FLORENCIO

Universidade Federal do Ceará (UFC) – rafaellaflorencio@gmail.com. CNPQ

LUCIANA KELLEN DE SOUZA GOMES

Universidade Federal do Ceará (UFC) – lucianakellen2004@hotmail.com

Introdução

Ao desenvolver este estudo com jovens do campo tivemos a intenção de perceber como eles construam suas experiências com o uso da internet e de que maneira elas poderiam ser afetados sendo moradores desse lugar, compreendendo que, muitas localidades brasileiras, especificamente na zona rural, o acesso a internet ainda é ausente em algumas localidades. Estes jovens são moradores de um assentamento rural chamado Alvaçan Goiabeiras, localizado no município de Santana do Acaraú, Ceará.

Refletir sobre o acesso dos jovens do campo a internet é pensar “as profundas transformações resultantes dos processos sociais mais globais – a urbanização, a industrialização, a modernização da agricultura” (WANDERLEY, 2000, p. 89) nos levando a refletir que o campo não pode mais ser visto de maneira homogênea e linear.

Santos (2010, p. 11-12), ao investigar alguns jovens do agreste de Pernambuco, verificou que:

Além das buscas no google à procura de sites para a realização das pesquisas escolares, o orkut é a mídia preferida pelos jovens rurais entrevistados para falar com os amigos; enviar fotos. Alguns chegam a declarar que preferem muito mais conversar pelo MSN, do que pessoalmente porque ficam mais destravados.

É possível perceber que os jovens do campo assim como os jovens da cidade nutrem o mesmo interesse por acessar a internet e interagir nas redes sociais.

E que através do ciberespaço¹, esses jovens do campo produzem formas diferenciadas de se comunicar, de se trabalhar e de se divertir, pois são várias pessoas conectadas ao mesmo tempo, dispostas a compartilhar dados pessoais, fotos, opiniões, desejos, sentimentos e conhecimentos. Com isso, o jovem do campo, em seu espaço geográfico, vai conhecendo outras realidades sociais, atravessando fronteiras, compartilhando ideias.

Segundo Lemos (2006), o ciberespaço é efetivamente desterritorializante, dando a ideia de não-lugar como um espaço constituído por um fluxo de informações. O autor acrescenta, ainda, que toda mídia, da escrita à internet, cria processos que permitem driblar o constrangimento do espaço e do tempo.

Essa desterritorialização contida no ciberespaço também foi defendida por Recuero (2004). Ao mesmo tempo em que o ciberespaço desterritorializa as relações sociais, ele lhes propõe novos sentidos, novos significados. Esses sentidos são apropriados pelos indivíduos e, então, modificados, reconstruídos e redefinidos. Castells (2003, p. 10) já havia defendido essa ideia, conforme se observa a seguir.

O ponto de partida desta análise é que as pessoas, as instituições, as companhias e a sociedade em geral transformam a tecnologia, qualquer tecnologia, apropriando-a, modificando-a, experimentando-a. Esta é a lição fundamental que a história social da tecnologia ensina, e isso é ainda mais verdadeiro no caso da internet, uma tecnologia da comunicação.

No ambiente da internet, as pessoas atualmente estão tendo a possibilidade de construir um novo padrão de relações sociais quando passam a se apropriar, a modificar, a experimentar e a interagir nesse mundo sem fio *on-line* e *off-line*. O resultado

¹ Segundo Levy (1999) o ciberespaço denominado também como “rede” é o novo meio de comunicação surgido da interconexão mundial de computadores. Esse termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que abriga, assim como os seres humanos que navegam e o alimentam.

dessas ações no ciberespaço pode ser considerado como “cultura da internet” (CASTELLS, 2003) já que as produções sociais são criadas, nesse ambiente, pela cultura de cada indivíduo inserido nesses nós interconectados.

Vivemos um novo momento histórico de comunicação universal que transpõe barreiras geográficas, históricas, culturais a partir de um processo de mutação nas formas de sociabilidade. Entretanto, para esses autores, tais manifestações só são viáveis devido à presença do ciberespaço e às suas possibilidades, capazes de romper as barreiras espaço-temporais e proporcionar a interação entre as pessoas, mesmo que elas estejam distantes geograficamente e, o mais interessante, em tempo real.

Com isso vai surgindo no campo novas formas de organização social, novas formas de socialização, ganhando novos contornos nas ações desses/as sujeitos nas esferas políticas, econômicas e culturais, porém,

a diminuição do isolamento do campo não garante algumas condições de acesso a determinados bens e serviços. A transformação é muito lenta [...] Mesmo no seu ritmo, a paisagem do campo vai mudando, e junto com ela, o modo de vida, as formas de interação, os valores, a comunicação [...]. (SALES, 2010, p. 27).

Para além das limitações impostas pelas condições econômicas, que impedem muitos jovens do campo de possuírem um computador doméstico e navegar pelo ciberespaço, embora isso não os impeça de criar alternativas para acessar a internet quando utilizam as *lan houses*, o celular e o laboratório de informática da escola onde estudam.

É nestas limitações e alternativas de acesso a internet que devemos perceber que este jovem do campo não pode ser apreendido em uma realidade homogênea, visto apenas sob a ótica do isolamento.

Quem já teve a oportunidade recente de conviver com jovens rurais sabe o quanto eles são, sob vários aspectos, semelhantes a muitos jovens que vivem nas

idades. Eles se vestem modestamente, mas com roupas consideradas dentro do padrão da moda jovem. Gostam de conviver com o grupo de amigos. Como qualquer outro jovem, têm suas preferências quando se trata de artistas, grupos musicais ou equipes esportivas. Assistem às novelas televisivas, participam das campanhas eleitorais e acompanham, pelos noticiários das emissoras de televisão, o que acontece no país e no mundo. (WANDERLEY, 2007, p. 31).

Não podemos negar que muitas áreas rurais brasileiras ainda vivenciam o isolamento, carecem de serviços públicos, como saúde, educação, lazer, falta de oportunidade de trabalho para o segmento juvenil inserido nesse universo. Entretanto, muitos jovens do campo conseguem vivenciar formas de vida que, até um passado recente, eram característicos e distintos dos jovens do meio urbano, como as roupas, os gestos, as linguagens, as preferências e o uso da internet. Homogeneizar e desconhecer os modos particulares dessa juventude em uma sociedade mais ampla é estagnar nessa discussão.

A experiência do uso da internet para os jovens do campo

Para descobirmos como os jovens realizavam o uso da internet e de que maneira eles vivenciavam esta experiência, deixamos que eles relatassem inclusive seus trajetos iniciais, como mostra a fala desta jovem:

Quando eu estudava no Nazaré no começo do ano, eu fui pesquisar um trabalho e eu não conseguia de jeito nenhum aí eu pedi a Dulcine né, Tia Dulci que fica lá na sala da informática, como é que mexe nisso aqui, eu to doida pra fazer este trabalho aqui né procurar este trabalho, como mexe nisso aqui eu quero aprender, ela disse minha filha é assim, assim assado né, aí tem que botar o copiar, ela mandava eu descendo né quando eu terminava aquelas parte, aí pronto teve essa primeira vez aí, depois fui fazer o meu orkut com as amiga lá na Porcinia. Até hoje eu vou lá na casa do meu namorado ele fica mexendo lá e nem pra pegar

aquela tartaruguinha eu não pego porque não gosto de pegar num que não é meu, eu vou lá é para Porcinia quando eu quero mexer sozinha. (R, mulher, 22 anos, ensino médio).

O depoimento de Rosário rompe com a ideia de que os jovens do campo não acessam a internet, pois uns gostam de sites que forneçam informações para agregar às atividades escolares; outros usam esses sites, mas preferem as redes sociais como entretenimento, ou seja, esta acessibilidade à internet propicia, no cotidiano desses/as jovens, uma teia de significados.

No entanto, para acessar a internet alguns desses jovens realizavam várias rotas: deslocam-se de sua residência até a casa de um amigo no assentamento que possua computador com internet a rádio; vai até a cidade ou opta pelo celular. Entretanto, algumas vezes, o sinal não chega ao lugar onde moram, então, não conseguem se conectar, principalmente, quando o sinal de telefonia móvel vem de uma operadora que não é de boa qualidade, como aponta Laércio:

Eu acesso a internet no *netbook* do meu irmão, quando ele não tá em casa que eu to afim de dar uma volta em Santana com o meu primo eu vou pra casa das minhas amigas pra acessar. Quando precisa passar algum *email* assim pra Liduina ai eu vou logo em Santana pra Porcinia. (L, homem, 22 anos, superior incompleto).

Essa transitoriedade entre a vida no campo e ao mundo virtual seria para Carneiro (2007) o desejo de conjugar dois mundos: a tradição representada pela família, altamente valorizada como universo afetivo além de expressão e condição de pertencimento à localidade e à cultura de origem e a “modernidade”, que se traduz ao descobrir e ao realizar seus desejos e projetos como ter acesso a internet, possuir um *notebook*, ingressar na universidade, e etc.

Como a prática humana é “baseada na comunicação, a internet transforma o modo como nos comunicamos e, ao usá-la de

“muitas maneiras, conseguimos transformar a própria internet” (CASTELLS, 2003, p. 10) e o estilo de vida a partir dela.

Na internet eu uso o *google* pra pesquisar e fiz até um curso do SENAR saúde rural, foi minha sobrinha que me inscreveu, aí eu fiz. Nas redes sociais eu acesso o *face*, ele é muito de fazer amizade, me ajuda a conhecer pessoas, mais amigos, eu conheço muita gente no *face*, eu aprendo muita coisa quando vou mexendo. Lá no *facebook* teve muita gente que fazia muito tempo que num sabia o paradero deste povo e quando foi agora eu descobri o povo pela internet no *facebook* mesmo, é só mais assim né, eu acesso mais assim né pra fazer amizade. (Penha, 26 anos, ensino médio).

Ao navegar pela internet esses jovens têm a possibilidade de encontrar informações, pessoas, pensamentos. Um mar de subjetividades que são injetados como um passe de mágica na rede em tempo real e que estimula a criar diversas maneiras de se comunicar e de construir aprendizados sem necessariamente sair do seu espaço físico.

Considerações finais

Trilhar caminhos para buscar conhecer, entender e construir reflexões sobre os usos, as experimentações e os enlaces das tecnologias digitais nas experiências cotidianas dos jovens do campo foi interessante pelos vários significados que são postos, principalmente quando esta experiência é combinada com os modos de vida da cidade, que passa a existir na vida desses jovens também pelo acesso a internet, especialmente as redes sociais. Com isso, há a construção de novos olhares e experiências que passam a ser associadas a um modo de vida que é oferecido pelo campo.

E o contato com a internet pode se apresentar como esta possibilidade, quando permite a esses jovens ampliar conhecimentos e sua rede de relacionamentos, para além de criar diferentes relações, fazer amigos, trocar experiências, conhecer pessoas e manter contato com aqueles que estão distantes, rom-

pendo fronteiras (SALES, 2011). O que atrai esses jovens a estar conectados são as múltiplas possibilidades de relacionamentos e informações oferecidas por esse ambiente virtual.

Eles rompem ainda com a ideia de que os jovens residentes no campo não tem acesso ao ciberespaço e as informações abrigadas a ele, embora seja importante destacar a presença da exclusão digital provocada pela ausência de ações por parte do poder público que possam promover à inclusão digital através da implantação de ilhas digitais e de acesso a internet no campo, destacando-se o assentamento investigado.

Referências

CARNEIRO, Maria José. Juventude e novas mentalidades no cenário rural. In: CARNEIRO. Maria José; CASTRO. Elisa Guaraná de. (org.). *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da internet: reflexões sobre a internet, negócios e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

DAMASCENO. Maria Nobre; SALES. Celecina Veras (org.) *O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa*. Fortaleza: Editora UFC, 2005. 6.

IPECE. *Perfil básico municipal de Santana do Acaraú, Ceará*. 2011.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 1999 (Coleção TRANS).

LE MOS, André. *Ciberespaço e tecnologias móveis. Processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura*. Trabalho apresentado no Congresso internacional Lusocom, 2006.

Plano de desenvolvimento do assentamento Alvaçan Goiabeiras. PDA/PRA. Terra 3 – reconhecido pelo INCRA, 2005.

RECUERO. Raquel. Webrings: as redes de sociabilidades e os weblogs. *Revista Sessões do Imaginário da Famecos*. PUCRS. Edição 11, 2004.

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.

_____. Juventude, espaços de formação e modos de vida. *Revista Temática Digital (ETD)*, Campinas, v. 12, n. esp., p. 24-41, set. 2010.

_____. *Juventudes, Novas Experimentações, Conexões e Interatividade*. Texto apresentado no XV Congresso Brasileiro de Sociologia. Curitiba, jun. 2011.

SANTOS. Maria Salett Tauk. *Juventude rural e Cibercultura: A inclusão digital é ainda um sonho*. Texto apresentado no 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. UFPE, dez. 2010.

WANDERLEY, Maria Nazaré. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO. Maria José; CASTRO. Elisa Guaraná de. (org.). *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. *Revista Estudo Sociedade e Agricultura*. 15 out. 2000, p. 87-145.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO DIÁRIO DE HELENA MORLEY

PRISCILA DE ARAUJO GARCEZ

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED). Orientanda da Prof^a Dr^a Ana Chrystina Venancio Mlgnot – priscila27.rj@gmail.com

A escrita autobiográfica como resgate de memórias individuais e coletivas

Alice Dayrell Caldeira Brant nasceu em 1880, na cidade de Diamantina/MG. Filha de um minerador inglês e de uma dona de casa escreveu um diário, a conselho de seu pai que passava grande parte do tempo longe da família por causa da mineração. Talvez, o incentivo dele para a escrita de um diário tenha relação – além do fato de ser um leitor assíduo – com esse distanciamento físico recorrente: através das palavras, a utilização da escrita autobiográfica aproximaria afetividades e preservaria as lembranças, buscando um “significado para a existência.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012). Com o pseudônimo de Helena Morley, registrou parte de sua adolescência, entre 13 e 15 anos de idade, anotando eventos relacionados ao seu dia a dia na família, na vizinhança e na Escola Normal Oficial de Diamantina. Conforme o prefácio de Alexandre Eulálio (1959), sua escrita “transcende o plano apenas bibliográfico ou geográfico para valorizar-se de um ponto de vista tanto psicológico quanto social.” As observações bem – humoradas e por vezes carregadas de críticas mostram uma província patriarcal, católica, presa a valores e tradições que muitas vezes deixaram a menina desconcertada. A rotina pacata da cidade ganhou vida com os relatos feitos em cadernos e folhas avulsas, tornando o diário uma extensão das subjetividades de Helena.

Em novembro de 1942, a Livraria José Olympio Editora publicou um livro com as narrativas de Helena Morley, intitulado *Minha Vida de Menina*. Sucesso editorial, a edição aqui exa-

minada é a 9ª, lançada em 1968. Outros países também tiveram edições: Estados Unidos, Inglaterra, Portugal, França e Itália.

Sobre a escrita autobiográfica, Pierre Bourdieu (2005) emprega o termo *ilusão biográfica*¹ ao compreender que a história de vida é o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual, um caminho repleto de encruzilhadas. Esses eventos não seguem uma sucessão cronológica, há uma preocupação por parte do investigado em dar sentido aos acontecimentos. Assim, as histórias de vida seguem uma sequência *significativa*, diferente do que a tradição literária reforça, havendo conexões para dar a elas coerência.

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar [...] Como diz Allain Robbe-Grillet, o advento do romance moderno está ligado precisamente a esta descoberta: o real é descontínuo, formado de elementos justapostos sem razão, todos eles únicos e tanto mais difíceis de serem apreendidos [...] (BOURDIEU, 2005, p. 185).

Helena Morley utilizava datas para demarcar cronologicamente seu cotidiano, mas não o registrava de forma linear: rupturas, retomadas, continuidades, discontinuidades e permanências faziam parte de seus registros. No dia 18 de fevereiro de 1893 escreveu: “Faz hoje três dias que eu entrei para a Escola Normal. Comprei meus livros e vou começar vida nova.” (MORLEY, 1893, p. 11). Em 1º de março de 1895, ao questionar sobre a importância de se traduzir uma fábula de La Fontaine para a sua formação profissional, rememorou os tempos na escola primária, com a Mestra Joaquininha, onde não se lembrava de ter aprendido algo semelhante ao que era ensinado na Escola Normal.

¹ Bourdieu, Pierre. L'illusion biographique. Actes de La Recherche em Sciences Sociales (62/63): 69-72, juin 1986.

Acabei de traduzir a fábula de La Fontaine da rã que queria ficar do tamanho do boi e não tive tempo para as outras lições. Fiquei pensando por que exigem estas coisas de nós na Escola, se tôdas ali só estudamos com tenção de ser professôra [...]. Passei quatro anos na escola da Mestra Joaquininha, que é uma das melhores, e não me lembro de ter visto lá nada do que nos esforçamos para aprender na Escola Normal. (MORLEY, 1895, p. 180).

Assim, Helena Morley desconstruía enredos, estabelecendo uma relação de novas temporalidades, sentidos e significados para suas histórias. Ao fazer *defeitos nas memórias*² apresentou uma construção de diferentes tempos históricos, evidenciando suas posições de sujeito frente às representações que fazia da Escola, da família e da sociedade diamantinense.

De acordo com Gomes (2004), a prática da escrita de si surgiu no século XVIII como necessidade atinente ao cidadão moderno, dotado de direitos civis e políticos. O apogeu desse gênero textual aconteceu no século XIX junto com a institucionalização dos museus e do romance moderno. A constituição do individualismo moderno fez com que o ato de escrever sobre a própria vida e a vida dos outros passasse a ser reflexo de um processo de mudanças sociais com contornos mais definidos. Sendo assim, Gomes considera que os tempos podem ser múltiplos e decompostos, mostrando como a vida de uma pessoa pode apresentar diferentes ritmos, reflexo dessa nova conformação de cidadão uno e múltiplo:

As práticas de escrita de si podem evidenciar, assim, com muita clareza, como uma trajetória individual tem um percurso que se altera ao longo do tempo, que decorre por sucessão. Também pode mostrar como o mesmo período da vida de uma pessoa pode ser “decomposto” em tempos com ritmos diversos: um tempo da casa, um tempo do trabalho, etc. (GOMES, 2004, p.13).

² Ver Durval Muniz de Albuquerque Júnior. Fazer defeitos nas Memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? Rio de Janeiro, 2012.

Em seu diário, Helena registrou o tempo da casa, com a família e os vizinhos, o tempo da província de Diamantina, com suas questões políticas e práticas histórico-culturais, o seu tempo biológico, com as inquietudes próprias da adolescência e o tempo na Escola Normal. Neste último, suas experiências enquanto estudante revelam algumas práticas pedagógicas, oferecendo pistas sobre a estrutura curricular, metodologias, práticas de avaliação, recursos didáticos, organização espaço-temporal e relações interpessoais.

A análise de um diário impõe cautela, por exigir o “enfrentamento da questão da dimensão subjetiva dessa documentação” (GOMES, 2004, p. 14). Os escritos da adolescente provinciana denotam nuances que sugerem seus modos particulares de enxergar o mundo. Portanto, esse documento não é o testemunho fiel e irrefutável da veracidade dos fatos, mas pode “dizer o que o autor diz que viu, sentiu e experimentou, retrospectivamente, em relação a um acontecimento.” (GOMES, 2004, p. 15).

Para Cunha (2000, p. 160), o diário constitui-se uma preciosa fonte de pesquisa que contém uma amplitude social, rompendo com a ideia de algo meramente íntimo e pessoal. Portanto, o trabalho histórico com esse documento permite reflexões que dão visibilidade ao que “estava destinado ao silêncio e ao esquecimento.” Ainda considera que:

Descobertos e utilizados como importantes fontes de pesquisa, os diários podem oferecer aos pesquisadores outras e novas versões/representações das práticas individuais, políticas e sociais de uma época, além de revelar interessantes histórias pessoais, cheias de detalhes concretos, e em alguns momentos o suspense digno de um folhetim! (CUNHA, 200, p. 162).

Destarte, o diário de Helena Morley possibilita a investigação histórica de algumas particularidades da Escola Normal no final do século XIX no que concerne à formação de professores.

A formação de professores na Escola Normal a partir das experiências de Helena Morley: práticas pedagógicas e seus sujeitos

As práticas pedagógicas são resultados de um pensamento relacionado a um dado momento histórico. As reflexões em torno dessa categoria tão peculiar à escola trazem à baila diversos elementos das dinâmicas culturais das instituições de ensino. Conforme Vidal (2009, p. 107), “é necessário considerar que a característica mesma das práticas é ser praticada.” Por serem ações singulares à cultura escolar, pode-se dizer que as práticas pedagógicas são práticas culturais. Ainda, conforme Vidal (2009), as dimensões físicas dos vários suportes utilizados para a escrita escolar, tais como quadro-negro, lousas individuais, cadernos, cartazes, dentre outros, são importantes documentos de análise dos atos praticados pelos sujeitos. Nessa perspectiva, o diário de Helena Morley enquanto objeto cultural assume uma materialidade capaz de evidenciar circunstâncias que caracterizam determinados eventos e as ações dos sujeitos.

Em 1893, Helena ingressou na Escola Normal de Diamantina. No terceiro dia de aula, o professor de Português aconselhou todas as meninas da classe a irem se acostumando a escrever todo dia uma carta ou quaisquer acontecimentos. Morley afirmou que essa tarefa não seria difícil, visto que já praticava a escrita por influência de seu pai:

Faz hoje três dias que eu entrei para a Escola Normal. Comprei meus livros e vou começar vida nova. O professor de Português aconselhou tôdas as meninas a irem se acostumando a escrever, todo dia, uma carta ou qualquer coisa que lhes acontecer [...] Escrever não me vai ser difícil, pelo costume que meu pai me pôs de escrever quase todo dia. Duas coisas eu gosto de fazer, escrever e ler histórias, quando encontro. Meu pai já consumiu tudo quanto é livro de histórias e romance. (MORLEY, 1893, p. 11)

Em 17 de fevereiro de 1895, Helena considerou que ela e as colegas da Escola poderiam não aprender plenamente algumas matérias, mas jamais terminariam os estudos sem saber escrever uma carta: “Nós na Escola poderemos sair sem saber Geometria, Francês, História e tudo mais; mas sairmos sem saber escrever uma carta, eu duvido.” (p. 176). No final do século XIX, as transformações políticas no Brasil de transição para a República enfrentavam sérios problemas, por ainda persistir um modelo de economia agrário-comercial. As tentativas de industrialização esbarravam no contraste entre a riqueza e a pobreza. A grande massa da população, constituída de ex-escravos e de uma população livre (gente pobre, pequenos funcionários, empreendedores ou comerciantes) era, em sua maioria, analfabeta³. Em 1888, a Abolição Geral da Escravatura, decretada pela Lei Áurea, consequência da expansão capitalismo industrial exigiu mão-de-obra especializada com a presença de trabalhadores que soubessem ler e escrever (ARANHA, 2006). A esse respeito, podemos supor que a escrita na Escola Normal apresentava-se como uma atividade recorrente, sistemática e fundamental na preparação para o exercício do magistério primário, em consonância com os ideais de nação dos primeiros anos republicanos.

A possibilidade de “ampla circulação feminina” (COSTA, 2008, p. 50) constituía-se na oportunidade de conquistar uma formação que assegurasse um lugar diferenciado da vida doméstica. Helena reconhecia a importância dos estudos por dois motivos: para “melhorar de vida com o título de normalista” (1893, p. 50) e para “não ficar ignorante” (1895, p. 189). Talvez, Helena Morley visse na Escola Normal a oportunidade de ter uma vida distinta de sua mãe e avó, através de uma inserção no espaço público “para além de qualquer círculo estreito traçado a sua volta.” (COSTA, 2008, p. 51). Diante dos processos de feminização do

³ Conforme o Censo de 1890, o Brasil somava 67% de analfabetos em sua população total. (CHAMON, 2005).

magistério⁴, os republicanos esperavam que a escola moldasse os cidadãos. Nada melhor do que expandir as Escolas Normais para concretizar esse ideal nacionalista, com a contratação de mulheres para o exercício do magistério. Visto como uma nobre missão, o trabalho delas no ensino das primeiras letras tinha aprovação social, além de contribuir com a moralização e o exercício da obediência. Assim, a subserviência e abnegação inerentes ao mundo feminino serviam como justificativa para a formação de novas gerações, principalmente dos filhos das classes trabalhadoras. (CHAMON, 2005).

Em outra passagem do seu diário, Helena lamenta por não ter obtido a distinção no primeiro ano: “Não passei do primeiro ano só e só por falta de sorte e mais nada.” (MORLEY, 1893, p. 84). Apesar de achar que decorar era bem mais fácil do que entender o que era ensinado, Helena não teve sucesso nas provas da Escola Normal no primeiro ano pela sua “falta de sorte”. Seu pai dizia que se ela “prestasse atenção às aulas, aprenderia.” (MORLEY, 1895, p. 176) A “vadiagem” também era considerada uma das causas da reprovação: “[...] Tive a infelicidade de cair na roda das meninas mais vadias da Escola. Elas não deixam a gente sentar nos bancos da frente nem prestar atenção às lições [...]” (MORLEY, 1895, p. 176). Em um sistema onde predominava a autoridade dos professores, era de se esperar que Helena tivesse uma atitude resignada frente a essa situação: “[...] Nenhuma tem coragem de afrontar o professor de Português, porque vemos que ele se esforça mais do que pode em nosso benefício.” (MORLEY, 1895, p. 177). Além disso, a transmissão da aprendizagem era baseada no treino, com a repetição de exercícios sistemáticos: “Quando é de decorar, eu decoro mesmo andando de um lado pro

⁴ De acordo com o Arquivo Público de Minas Gerais, entre os anos de 1880 e 1885, a Escola Normal de Diamantina expediu 7 diplomas para normalistas do sexo masculino e 19 para o sexo feminino. A partir desses dados, aliados aos de outras escolas normais mineiras (Ouro Preto, Montes Claros e Campanha), chama atenção a superioridade do número de mulheres nas escolas normais. (CHAMON, 2005)

outro, em qualquer parte [...]” (MORLEY, 1893, p. 62). Helena demonstrava estar tão condicionada às memorizações que preferia decorar os pontos “sem muito trabalho” (MORLEY, 1895, p. 198). Em Geografia, achava mais fácil decorar a estudar no mapa. A repetição de conceitos/exercícios e o uso recorrente da memorização disciplinaram a mente de Morley a ponto de formar hábitos limitados de estudo. A menina inteligente e criativa não via outra saída para passar de ano – quando não tinha tempo ou vontade de decorar as lições – a não ser recorrer à cola, prática que evidencia o quanto as provas avaliavam somente a capacidade de armazenamento de informações dos discentes.

Havia um docente que parecia se esforçar no sentido de proporcionar uma aula diferente. O professor de História Natural convidava as meninas para irem à sua casa estudar Botânica.

Que dia maravilhoso passei hoje. Nosso professor de História Natural convida de vez em quando as alunas para irem à casa dêle estudar Botânica no quintal, praticamente. Eu não sou capaz de me interessar por estudo de Botânica. Prefiro decorar meus pontos e entrar em exame sem muito trabalho. Enquanto as estudosas iam pela porta afora com o professor lhes ensinando o que é pétala, corola, pistilo, caule e mais tanta coisa, eu apreciava a vista que se tem da casa dêle, que é linda! (MORLEY, 1895, p. 198)

A aula-passeio descrita por Helena já esboçava algumas características do *método intuitivo*, baseado na razão sensitiva⁵ de Rousseau, difundido no Brasil na segunda metade do século XIX:

A ênfase do método está no reconhecimento de que os sentidos são a porta para todo o conhecimento. Ao contrário da tradição, que valoriza o ensino discursi-

⁵ O filósofo Jean-Jacques Rousseau nasceu na Suíça, em 1712. Seu pensamento é considerado um marco na pedagogia moderna ao centralizar os interesses pedagógicos no aluno, ressaltando as especificidades da criança. Além disso, dizia que já existe uma “razão sensitiva” antes da “idade da razão” (15 anos). Assim, os sentidos, as emoções, os instintos e os sentimentos são anteriores ao pensar elaborado. (ARANHA, 2006).

vo, que atua por raciocínio lógico e, portanto, é abstrato, busca-se começar a instrução educando a sensibilidade, pela qual percebemos cores, formas, sons, luz, etc. (ARANHA, 2006, p. 232)

Em 21 de agosto de 1895 Helena registrou: “Hoje estive lendo uma redação de Iaiá Leite e fiquei com muita inveja. Por que será que estas nossas colegas caladinhas sabem escrever tanta coisa bonita e eu não sei?” (MORLEY, p. 226 – 227). O professor de Português, Seu Sebastião, costumava ler em voz alta as cartas que ele considerava bem escritas e tecia elogios em público às melhores redações. Em outro momento, escreveu sobre o Seu Artur Napoleão, professor de Física que demonstrava uma predileção pela sua pessoa. Apesar de seu visível desinteresse por esta disciplina – Helena asseverou nunca ter se sentado nos bancos da frente e passar as aulas dele fazendo crochê – recebeu três ótimos na prova, provocando comentários perniciosos das colegas: “Não acredito nisso; só se foi cola.” Outra dizia: Eu sei o que é isto. Seu Artur não quer reprová-la [...]” (MORLEY, 1895, p. 256). Os esforços positivos da escola do século XIX baseavam-se nas emulações e classificações (LUCKESI, 1994). As verificações de aprendizagem (interrogatórios orais, exercícios, provas escritas e trabalhos) despertavam comparações entre os colegas e o orgulho/frustração dos estudantes e suas famílias.

Assim, de forma autêntica, Helena escreveu sobre suas apropriações e modos particulares de enxergar a escola, a partir de suas experiências enquanto normalista.

Considerações finais

Helena Morley elaborou despreziosamente uma caracterização do momento histórico vivido pela escola entre os anos de 1893 e 1895, mostrando, em um pequeno espaço de tempo, a partir do cotidiano, injunções de ordem econômica, cultural, social e política nesta instituição. A breve análise do diário propicia

a compreensão das práticas pedagógicas, através do reconhecimento da diversidade de ações dos sujeitos e das ideias circulantes, neste caso, referentes à mentalidade pedagógica daquela época.

Conforme Mignot (2002), “cada documento revela, escondendo”. Em dezembro de 1895, após cursar o 2º ano, Morley encerra seus escritos no diário. O que essa interrupção tem a nos revelar ou esconder? Existem dinâmicas nas histórias de vida que são incontrolláveis pelos sujeitos. Muitas palavras escritas e silenciadas por Helena propõem enunciados com uma hermenêutica própria das práticas culturais, sendo o “não dito” parte dessas revelações e/ou omissões, denotando falas ocultas.

O passado contido no diário não sofrerá alterações. De acordo com Bloch (2001), o conhecimento que produzimos sobre o passado está sempre em construção, é algo que se transforma e aperfeiçoa constantemente. Assim, as memórias daquela Escola Normal da província de Diamantina estão vivas e serão sempre lembradas, pois permanecem impregnadas de eternidade.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? IN: GONÇALVES, Márcia de Almeida (org). et al. *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- CHAMON, Magda. *Trajetória de Feminização do Magistério: Ambiguidades e Conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA, Suely Gomes. Diário de uma e outras meninas: práticas domésticas e educação. Diamantina, Minas Gerais, fins do século XIX. IN: LOBO, Yolanda e FARIA, Lia (orgs.). *Vozes Femininas do Império e da República*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Diários íntimos de professoras: letras que duram. IN: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio, BAS-TOS, Maria Helena Camara e CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). *Refúgios do Eu: Educação, História e Escrita Autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.

GOMES, Angela de Castro. *Escrita de si, Escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

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

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Baú de Memórias, Bastidores de Histórias: O Legado Pioneiro de Armanda Alvaro Alberto*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MORLEY, Helena. *Minha Vida de Menina*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em História da Educação. IN: YAZBECK, Dalva Carolina e ROCHA, Marlos Bessa Mendes (orgs.). *Cultura e História da Educação: Intelectuais, Legislação, Cultura Escolar e Imprensa*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

AValiação ou Verificação: O que acontece na prática educativa?

RAIANE PEREIRA DE SOUSA

Acadêmica do Curso de Pedagogia pela UESPI de Bom Jesus-PI. Graduada em Ciências Biológicas pela UFPI. Especialista em Educação, Política e Meio Ambiente pelo INAPES – raianebiolog@hotmail.com

MARIA APARECIDA FERNANDES DE SOUSA ANDRADE

Acadêmica do Curso de Pedagogia da pela UESPI – Bom Jesus-PI. Professora da rede publica do Piauí – cidaphernandes.pi@hotmail.com

MARIA APARECIDA ALVES DA COSTA

Pedagoga (UESPI) e professora da rede particular

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo estudar como acontece na prática educativa o processo de avaliação. Mediante a necessidade de reconhecer na prática como os alunos são avaliados, se são levado em consideração a aprendizagem ou apenas é verificado por meio de notas.

Sabemos que a avaliação da aprendizagem escolar acontece e está presente no nosso cotidiano, e de certa forma, estamos envolvidos com ações e práticas educativas. O processo de avaliação envolve pais, docentes, estudantes, gestores das atividades educativas sejam públicas ou particulares, entre outros da educação, pois temos o compromisso com esse processo que se faz presente em nossas atividades pedagógicas. (LUCKESI, 2000).

Ainda segundo este autor a teoria pedagógica proporciona uma direção a prática educativa e ao planejamento de ensino, além disso, de ser o intermédio dentre a teoria pedagógica e a prática de ensino na aula, para que haja a prática da avaliação escolar.

Na visão de Luckesi (2000) a avaliação da aprendizagem, é uma ação planejada sustentada teoricamente. Pois os resultados desta ação tem que ser satisfatório, ajustada com a teoria e com a prática pedagógica. Sendo assim a avaliação da aprendi-

zagem escolar não deve ser considerada como aprovação ou reprovação do aluno, mas permitir orientação constante para o seu desenvolvimento.

Temos aqui a seguinte problemática: Como acontece a avaliação da aprendizagem na prática educativa dos professores? Valorizamos uma pesquisa bibliográfica, destacando os seguintes autores como: Luckesi (2000), LDB (1996), Luckesi (1998), Gatti (2003).

O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica fundamentada em fontes norteadoras de informações como livros, artigos, revistas, entre outras, com o objetivo de analisar a literatura quanto a essa temática que envolve a prática dos profissionais da educação.

As provas são os instrumentos mais utilizados para medir a aprendizagem. Assim a prática educacional atua em grande parte como verificação. Percebemos que a avaliação da aprendizagem dentro da prática educativa, ainda é entendida como verificação do desempenho do aluno. Pois, o educador ainda está ligado à velha maneira de avaliar através de provas. Sendo assim a avaliação de hoje é classificatória, excludente, ameaçadora.

O artigo está dividido em dois momentos: primeiramente abordamos o processo de avaliação fundamentada teoricamente. No segundo momento destacamos como acontece a avaliação na prática educativa.

Avaliação da aprendizagem: fundamentos teóricos

Teoricamente a avaliação da aprendizagem corresponde ao tipo adequado de se avaliar um aluno. Assim como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) em seu artigo V, enfatizando que a verificação do rendimento escolar do aluno quanto a avaliação segue o seguinte critério: *avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (p.18).*

A nossa lei maior afirma que a avaliação é contínua, ou seja, não se avalia um aluno apenas em determinado momento, como por exemplo, o período de provas. Se avaliarmos assim seu desempenho, estamos avaliando quantitativamente, contradizendo o que a LDB pressupõe.

A prática da avaliação da aprendizagem precisa ser diagnóstica, diferente da avaliação que seleciona ou classifica alguns alunos, por meio de exames. A avaliação diagnóstica é diferente por ser inclusiva, sendo assim tem o propósito de democracia e amor. Ela exprime características que fundamentam uma boa avaliação, como por exemplo, não há exclusão, porque todos são avaliados pelo processo de diagnóstico e construção. Deixando de lado a submissão, o medo, e permitindo a liberdade, espontaneidade e busca (LUCKESI, 2000).

De acordo com o autor supracitado a avaliação da aprendizagem não poderá continuar sendo a opressora da prática educativa, que intimida e ameaça a todos. Pois a avaliação da aprendizagem não pode ser comparada com exames, visto que ela é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diferentemente dos vários tipos de exames propostos para avaliar que se caracterizam como não amorosos, excludentes, classificatórios e não construtivos. Portanto a avaliação inclui, traz para dentro, enquanto os exames excluem, selecionam e marginalizam. E o ato de avaliar sugere que é necessário está associados: *diagnosticar e decidir*. Pois, acredita que não é admissível uma decisão sem um diagnóstico, pois um diagnóstico, sem uma decisão é um processo fracassado.

Conforme Amorim e Souza (1994) o processo de avaliação não pode ser dissociado do objeto em questão como explicita na citação abaixo:

a “avaliação não é algo que se dê de modo dissociado do objeto ao qual se dirige e não se concretiza independentemente dos valores dos sujeitos em interação. Assim, os princípios norteadores de uma proposta

avaliativa e de seu próprio processo de construção representam uma explicitação do posicionamento de sujeitos frente a um determinado segmento da realidade, sujeitos esses que ocupam diferentes lugares sociais, o que leva ao afloramento de divergentes e conflitantes ênfases na avaliação.” (p.125).

O que diz respeito a avaliação não podemos avaliar porque o sistema obriga, é avaliar pensando no sujeito da aprendizagem, que este processo tem a intenção de considerar a realidade de onde vivem e baseado nisso construir sua aprendizagem, ou seja, por em prática a avaliação diagnóstica.

A avaliação é entendida como um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação se configura mostrando os resultados parciais ou finais. Sendo assim a avaliação é dinâmica enquanto a verificação é estática. Para tanto é valorativo que a avaliação seja um instrumento expressivo da prática educativa, pois é essencial que a prática educativa assim como a avaliação seja dirigida com um determinado rigor científico e técnico (LUCKESI, 1998).

Pensar o processo avaliativo requer muito cuidado com as ações a ser tomadas. Avaliar não é simples tarefa, como muitos professores fazem em atribuir determinada nota, ela exige que diversos instrumentos sejam utilizados a fim de analisar o desempenho do aluno, pois a avaliação não tem um momento específico para avaliar, acontece todo momento em que se faz presente a participação e a aprendizagem do educando.

Avaliação da aprendizagem na prática educativa

Analisando autores que abordam a avaliação da aprendizagem, deixa claro que é um processo que exige muito do professor em sua prática educativa. Por outro lado podemos perceber que os educadores ainda não compreenderam o que é realmente avaliar no sentido da aprendizagem. Na verdade é mais fácil atri-

buir uma nota do que acompanhar um processo contínuo que requer mais tempo.

Segundo Gatti (2003) a avaliação em sala de aula só tem sentido a partir de fundamentação teórica. Pois o educador como mediador da aprendizagem, precisa realizar estratégias em relação as atividades que serão propostas e que participe no sentido de acompanhar o desenvolvimento. Como sabemos é papel do educador avaliar, sendo assim, é importante que ele tenha capacidade para criar e verificar no uso, atividades diferentes que tentem avaliação de processos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes, a partir de estudo e trabalho, tanto individualmente quanto coletivamente, para que se faça o uso em suas aulas.

Baseado em pesquisas realizadas sobre avaliação o autor acima ressalta que o professor vê esse processo como se não houvesse forma única, ou melhor, para avaliar os alunos em sala. Nesse sentido o uso de provas é o instrumento mais utilizado na qual tem a finalidade de medir a aprendizagem. A partir dos dados levantados em pesquisas com docentes percebeu-se que estes utilizam as provas como forma de ensino bem como da aprendizagem, além disso, é o meio de obter informações importantes em relação ao processo de desenvolvimento escolar dos educandos e do processo de ensino.

Podemos dizer que os professores não refletem em sua avaliação, não pensam em se auto avaliar para saber se realmente estão avaliando ou apenas verificando o que seus alunos sabem ou não. A avaliação é um ato que exige bons instrumentos que possam avaliar o desempenho, deixando que o sentimento de ameaça seja algo do passado e assim o aluno perceba que a escola é um ambiente atrativo e de aprendizado.

Muitos educadores têm em mente que a avaliação é restrita somente a um processo de verificação, tendo como base concepções que às vezes não são claras em relação ao que se julgam os educandos, como retido ou inferido os conteúdos trabalhados.

Certa quantidade de professores poderá que as provas são instrumento que definem a aprendizagem. Em relação às provas algumas medidas podem ser adotadas para o desenvolvimento de atitudes positivas. O ato de avaliar deve incluir alunos e professores, apesar da maioria não ter consciência disto. A aprendizagem e o ensino são inseparáveis enquanto a avaliação é intrínseca a esse processo (GATTI, 2003).

Conforme Luckesi (2008) no Brasil a prática educacional atua em grande parte como verificação. O que significa dizer que é incapaz de retirar do processo de aferição as consequências significativas para avanço da qualidade e do nível de aprendizagem dos alunos. Na verdade a forma de verificação consiste em aferir esse processo de modo negativo, pois desenvolver o medo e ameaça os alunos quanto a reprovação.

Em relação a forma de verificação, que resume se em aferir o aproveitamento escolar, o professor ao avaliar deverá:

Coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas cognitivas, afetivas, psicomotoras – dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido; atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados; a partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista: a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando; o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível da satisfatoriedade no que estava sendo trabalhado (LUCKESI, 2008, p.77).

Em conformidade com as palavras de Luckesi, o ato de avaliar pressupõe do professor que exerça seu papel como mui-

ta objetividade em relação aos sujeitos avaliados. Sendo assim a avaliação se faz ser diagnóstica, tendo em vista a compreensão desse processo, que deve ser significativo e qualitativo. O professor em sua prática deve se auto avaliar e perceber se os instrumentos utilizados estão voltados para a aprendizagem, caso esteja apenas verificando o desempenho é necessário que perceba o erro e reflita sobre sua pratica e busque meios satisfatórios de aprendizagem.

Segundo Chueri (2008) uma das visões mais tradicionais em relação à avaliação no âmbito escolar diz respeito à forma como é classificado o desempenho do educando através da avaliação. Neste sentido afirmamos que a avaliação é somativa, pois se sustenta em uma lógica, ou seja, em uma compreensão classificatória de avaliação, na qual funciona, ao final de um ano letivo ou período, verificando se houve aquisição de conhecimento.

Nas palavras da autora a avaliação classifica os alunos em bons ou ruins, os bons os que são aprovados e os ruins os que reprovaram. E na realidade é assim que vivenciamos a prática educativa, ao invés de utilizar a avaliação diagnóstica se faz uso com frequência da avaliação somativa, que rotula o desempenho dos educandos. Na verdade essa mesma concepção tradicional de que a nota diz o que o aluno aprendeu ou não, é feita pelos pais, pois acreditam que a prova também é o único instrumento capaz de avaliar, desse modo acaba culpando seu filho pelo desinteresse em estudar, visto que ele tira nota baixa (vermelha).

Luckesi (2005) enfatiza que antes as crianças gostavam muito da escola e voltava para suas casas pensando no dia de amanhã em retornar a ela de novo com alegria, atualmente é diferente como mostra a citação abaixo:

“Tirei 3,2, valendo 5”; “tirei 2, valendo 3”; “tirei 7. Graças a deus, já passei nessa unidade; com isso é mais fácil chegar ao final do ano com 28 pontos, necessários para a aprovação”; “amanhã é dia de prova. Todos, na escola, vão fazer prova e vai ser com fiscal”. Meu deus, do dia para a noite, os conceitos e os valo-

res deram um salto, para pior, acredito eu! (LUCKESI, 2005, p.1).

O autor deixa claro essa preocupação que hoje percebemos por parte dos alunos. Eles saem da escola não mais como era antigamente, eles dão muita importância quanto sua nota porque são avaliados através de provas, na qual é atribuída uma nota. Ainda enfatiza que o dia de prova é muito ameaçador, deixando os alunos tensos, assim nem se concentra na hora da realização da prova. Portanto podemos dizer que a avaliação por meio de prova é assustadora, levando apenas a verificação do desempenho naquele momento.

Considerações finais

Consideramos que a avaliação da aprendizagem dentro da prática educativa, ainda é entendida como verificação do desempenho do aluno. Pois os educadores não estão preocupados com a aprendizagem, ainda está ligada a velha maneira de avaliar através de provas. Sendo assim a avaliação de hoje é classificatória, excludente, ameaçadora, o que significa dizer que não tem sentido avaliar nesse contexto de medo. E o professor como mediador da aprendizagem necessita inovar em sua prática, pensando no aprendizado do aluno.

Percebemos que a avaliação da aprendizagem, requer o desenvolvimento, o interesse e a busca pelo conhecimento. Mais na verdade os docentes não estão avaliando e sim verificando, medindo a aprendizagem, pois não interferem no modelo proposto de avaliar da escola que é atribuir nota e aprovar os “melhores”.

Portanto a concepção tradicional de avaliação tem que mudar para isso é necessário que a escola em geral (professores e gestores) juntamente com a família compreenda que a avaliação não é somente aprovar ou reprovar através das notas. Ela envolve muito mais do que isso, e para tal entendimento deve-se

fazer uso de outros instrumentos do qual o professor acompanha o desenvolvimento de cada aluno.

Referências

- AMORIM, A.; SOUZA, S. M. Z. L. *Avaliação Institucional da Universidade Brasileira. Estudos em Avaliação Educacional*, FCC, São Paulo, n.10, 1994.
- BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 9ª ed. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.
- GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, jan-jun/2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Verificação ou Avaliação: o que prática a escola? Gestão e avaliação da educação pública*. Governo do Estado do Ceará. 2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem ... mais uma vez. *Revista ABC Educativo*, nº 46, junho, pag. 28 e 29, 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? 2000. Disponível em: <http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf> acesso dia 10 de junho de 2015.

GESTÃO ESCOLAR PEDAGÓGICA: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA

ROBERLÚCIA RODRIGUES ALVES

Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará –UECE -Especialista em Psicologia Organizacional do Trabalho pela Universidade Estadual do Ceará –UECE
-Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará-UECE -Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza-CE
roberluciar@yahoo.com.br

FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará –UECE -5º Semestre –Bolsista de Iniciação à Docência (PIBID/UECE)
geniferandrade@yahoo.com.br

LORENA BRENDA SANTOS NASCIMENTO

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará –UECE -6º Semestre –Bolsista de monitoria acadêmica – lohsantos02@gmail.com

Introdução

O presente trabalho foi realizado mediante observação do cotidiano de uma escola pública do município de Fortaleza-Ce na tentativa de observar o funcionamento da gestão pedagógica da instituição de ensino. Nossa inserção no cotidiano do supracitado ambiente foi possível a partir do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/UECE¹, pois o fato da escola ser lócus do projeto facilitou a inserção na mesma. Dentre os vários aspectos que pudemos analisar, atentamos aqui para o que diz respeito à gestão pedagógica.

De acordo com Ribeiro e Teles (2008), a Gestão Pedagógica é a mais significativa na gestão escolar visto que a mesma é responsável por gerir toda a área educativa da instituição, pois, é ela quem “determina os objetivos para o ensino, sejam eles gerais ou específicos; definindo também as linhas de atuação de acordo com os objetivos e as características da comunidade e dos alunos” (RIBEIRO; TELES, 2008). Assim sendo, a gestão é

¹ É um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

responsável por encaminhar o percurso dos envolvidos desde os professores à comunidade, cuidando sempre de propiciar o bem estar entre ambos.

O desenvolvimento da aprendizagem dos alunos é um dos objetivos principais de uma instituição de ensino, entretanto, outras nuances são imprescindíveis para que a aprendizagem aconteça. A escola é formada por um grupo, que inclui professores, gestores, alunos e comunidade em geral, e cada um desses participantes do processo de aprendizagem contribuem de maneira singular para que a escola possa cumprir com o seu dever e assim a real função da escola seja alcançada e o aluno possa usufruir de uma educação fundamentada na qualidade do ensino e progresso do educando.

É comum pensarmos a escola como um local onde cada um tem um papel a desempenhar. Tradicionalmente é essa visão que temos do ambiente escolar, um espaço onde há hierarquia entre os envolvidos que, de certa forma define e limita a atuação de cada um, deixando a entender muitas vezes, que é impossível existir harmonia e reciprocidade nas ações. Os sistemas de ensino desde seus primórdios definem as responsabilidades de cada sujeito no ambiente educacional. Esse fato é discorrido por Saviani (2008) no livro *Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil*, quando ao discutir sobre os primeiros colégios fundados pelos jesuítas, deixa clara a manifestação de vários indivíduos nas instituições, tendo cada um, uma função específica, inclusive a de supervisionar o trabalho dos demais.

Com o passar dos tempos e o desenvolvimento tecnológico, a escola necessita atender as mudanças sociais ocorridas, hoje nos deparamos com iniciativas que preveem a ação colaborativa entre professores, comunidade e gestores ou administradores das escolas (ALONSO, 2004). A proposta é que todos caminhem juntos, objetivando ir além da definição de funções buscando em ação conjunta, possibilitar a expansão dos reais fins da escola: o ensino e a aprendizagem.

É justamente sobre a ação desempenhada pela área pedagógica que iremos discutir nesse trabalho. A proposta é analisar o envolvimento da gestão com os professores da escola, bem como com a própria comunidade, atentando para a identidade que assume essa gestão, quais seus objetivos e principais dificuldades enfrentadas para que sejam conquistadas as metas almejadas.

Metodologia

Esse estudo foi realizado mediante pesquisa de caráter qualitativo (NEVES, 1996) que aborda como objeto de estudo o aparelho gestor de uma instituição pública de Educação Básica do Município de Fortaleza-Ce. A pesquisa foi desenvolvida no primeiro semestre do ano de 2014 com visitas quinzenas na instituição de ensino. Utilizamos um diário de pesquisa para anotar o movimento e as relações entre grupo gestor, professores e pais. Além das observações realizaram-se entrevistas informais (GIL, 2008) com a diretora da escola e professores e análise do PPP.

A análise dos dados coletados focou nas relações estabelecidas entre gestores e professores, gestores e comunidade e gestores com os alunos, objetivando compreender as implicações dos posicionamentos da área gestora para com a aprendizagem do educando, atentando para suas iniciativas enquanto responsáveis por encaminhar as ações e para as dificuldades encontradas.

A escola lócus é localizada na periferia de Fortaleza, onde encontramos um índice de criminalidade alto e o uso frequente de drogas. A escola funciona durante os três turnos: manhã, tarde e noite, comporta as modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escolha por esse espaço para desenvolver as observações e efetivar esse estudo, ocorreu pelo fato da mesma ser alvo do projeto de iniciação à docência, citado no início do artigo – PIBID, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), critério que facilitou o acesso à instituição.

Resultados e discussão

A qualidade da educação escolar ofertada depende da qualidade das relações organizacionais dos seus gestores. É imprescindível um ambiente organizado e harmonioso para alcance de uma aprendizagem significativa. Por isso, assim como em qualquer outra relação, seja no âmbito familiar ou empresarial, sempre há uma atribuição definida para cada profissional envolvido no processo. Nas escolas não é diferente. É o ambiente escolar que vai fazer acontecer de fato, a aprendizagem, para isso, é tomada uma série de encaminhamentos básicos para os gestores, professores e comunidade, conforme exposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (LDB, Art. 13)

A escola é um ambiente regido por regras e objetivos pré-estabelecidos. Para a conquista de tais êxitos, geralmente os sujeitos do campo educacional são divididos entre si, cada um direcionado para desempenhar tarefas de determinada área, sendo que a divisão de responsabilidades deve acontecer mediante as relações de companheirismo. Uma gestão compartilhada ajuda na divisão das responsabilidades e a respeito dessa integração, é fundamental que seja recíproca. Para que haja reciprocidade é fundamental que o ambiente escolar seja harmonioso. Mota (2008) atenta para a importância do companheirismo entre todos os envolvidos no processo educacional:

Os princípios da democracia e participação precisam estar garantidos na escola através do seu Projeto Político Pedagógico fazendo com que todos se sintam envolvidos nas propostas e nas ações de forma a garantir o comprometimento. De espaços físicos que atendam ao coletivo através de salas híbridas e múltiplas que permitam a interatividade e conexões com as mídias necessárias à incorporação de novas práticas educativas. De espaços políticos que garantam a voz e a vez aos alunos, a representação e a participação de todos, alunos, professores e gestores nas propostas institucionais. De espaços pedagógicos que garantam práticas construtivas, aprendizagens colaborativas e significativas. Todos estes processos necessitam de uma concepção de convivência harmônica de todos os interessados de modo a possibilitar uma sintonia destes com os espaços, garantindo a consolidação do Projeto Pedagógico em ação. (MOTA, 2008)

Segundo a diretora da escola em que essa pesquisa foi desenvolvida e alguns professores, o grupo gestor da instituição mantém uma relação de proximidade com os professores, ambos trabalham buscando o mesmo objetivo, é o que destaca uma das coordenadoras da instituição. Pelo que pudemos perceber no decorrer desse processo de observação e participação no âmbito educacional dessa instituição, de fato, a coordenação busca sempre que possível manter-se envolvida com o professor e sua atuação em sala de aula, dispondo do auxílio que for necessário para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Rinaldo Meroni (2010) discorre que a qualidade do ensino e o sucesso que uma escola pode alcançar depende diretamente do nível de companheirismo da sua tripulação. Fazendo uma metáfora com os navegantes de embarcações marítimas, o autor afirma que:

A tripulação das caravelas formava uma companhia. Esses companheiros compartilhavam os riscos de navegar rumo ao desconhecido em busca de riqueza e glória. Dividiam o pão, os sucessos e os fracassos. Falo disso porque, em boa parte dos meus 26 anos

navegando pela educação, partilhei de diversas companhias em diferentes embarcações e foi assim que compreendi que o grau de sucesso que uma escola pode alcançar está diretamente relacionado ao nível de companheirismo que sua “tripulação” consegue construir entre si e com sua comunidade. Cada escola um barco e cada barco uma tripulação, umas mais companheiras, outras nem tanto. E relações parceiras podem ser positivas para as instituições escolares porque geram comprometimento profissional e responsabilidade social, coloca a escola na rota da qualidade do ensino, potencializa a execução de projetos e possibilita rica aprendizagem institucional. Todos ganham. As parcerias se tecem de forma sistêmica, unindo os nós da rede, reativando sinapses adormecidas, reconstituindo o tecido social. (MERONI, 2010)

Além do que já se encontra encaminhado pelos currículos formais, temos o que é proposto pela própria gestão da escola. No que concerne ao ensino em si, é a gestão pedagógica a responsável por gerir essa área. Essa é somente uma das áreas que compõem a gestão escolar, sendo considerada a mais importante e significativa, tem como finalidade encaminhar todo o percurso da educação escolar, tratando de estabelecer os objetivos da prática docente levando em consideração o perfil da comunidade e dos alunos.

Toda a especificidade da gestão pedagógica deve ser construída com a comunidade escolar e enunciada no PPP da escola, mencionando com clareza todos os processos, objetivos, percursos e princípios que a escola deve prezar. No Projeto Político Pedagógico da escola em que essa pesquisa foi realizada, ao consultar o supracitado documento percebemos que o mesmo é composto por variados tópicos, onde se encontram explícitos claramente os objetivos dos processos formativos dos educandos e as responsabilidades de cada sujeito da comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico é de suma importância, devendo ser revisado e adaptado a cada ano ou quando julgar-se necessário pela comunidade escolar, para revisão e adaptação de

métodos, ações e objetivos. Assim sendo, o espaço formal do ensino deve respeitar a identidade e necessidades particulares da população atendida. Para que tal fato ocorra de maneira significativa e renda bons resultados, é indispensável à existência da gestão democrática durante o processo.

Gestão Democrática na escola pública é um processo por meio do qual, decisões são tomadas, encaminhamentos são realizados, ações são executadas, acompanhadas, fiscalizadas e avaliadas coletivamente, isto é, com a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar (SEDUC, 2012, p. 7).

A diretora da instituição diz que a comunidade foi considerada para que fossem efetivadas as mudanças necessárias no PPP da escola, inclusive alguns pais foram convidados para participar do processo de reelaboração do documento. Em relação a esse direito e dever da comunidade em tomar conhecimento e participar da elaboração do PPP das instituições escolares, José Mário Aleluia Oliveira (2009) afirma que:

O Projeto Político-Pedagógico – PPP como instrumento de participação e de gestão democrática, precisa ser entendido como um documento público, comum a todos que compõem a comunidade escolar, e, para tanto, a sua comunicação é imprescindível nesse processo. Tornar comum tanto a construção do documento quanto a sua operacionalização e avaliação. (OLIVEIRA, 2009)

De acordo com Veiga (1995), quando o planejamento acontece de modo a facilitar a participação de todos, incluindo a comunidade, é mais fácil perceber quais os problemas enfrentados e se torna mais viável discutir sobre a melhor maneira de intervir positivamente:

O eixo da reflexão estará em torno da capacidade de o planejamento participativo e seu produto – o projeto político- pedagógico da escola – possibilitarem a vivência da prática reflexiva, democrática e democratizante e, com isso, atuarem no sentido da construção

de identidades, da escola e dos sujeitos que ela congrega. (VEIGA, 1995, p.133)

No que diz respeito à parceria entre a escola e a comunidade, tanto os professores quanto os gestores atentam que essa é uma das maiores dificuldades enfrentadas pela área pedagógica da escola, na tentativa de efetivar a participação dos pais na vida escolar dos filhos. A diretora diz que geralmente os pais não se preocupam em saber como está o desenvolvimento dos filhos. Para tentar conter essa situação, o grupo gestor realiza reuniões com as famílias para esclarecer acerca da importância do acompanhamento da vida escolar. Durante a pesquisa pudemos elencar algumas dificuldades enfrentadas pela gestão da escola: acentuado nível de reprovação; altas taxas de evasão e abandono escolar; baixo desempenho acadêmico dos alunos; proliferação da violência na comunidade onde se localiza a escola; falta de apoio dos pais ou responsáveis pelos alunos. Suprir com essas urgências é uma prioridade da atual gestão.

A Gestão da escola assumiu o cargo recentemente, em Fevereiro de 2014, em decorrência disso o PPP ainda não foi reformulado. O PPP que está em vigência é de 2011, sendo esse o ano da última alteração. Ao analisarmos o documento, percebemos que ele encontra-se fora da realidade em alguns aspectos. Foram realizadas apenas algumas alterações, de acordo com as necessidades que surgem na prática cotidiana. Segundo a diretora, o PPP irá ser finalizado e readaptado até o final desse ano. A readaptação que aqui nos referimos refere-se à adequação do ambiente escolar com a realidade do público que a mesma atende, pois:

A escola não pode ser uma realidade distante da família e não deve ser vista pelos familiares simplesmente como algo obrigatório e exigido por um sistema, mas sim deve ser concebida como um alicerce fundamental para a construção de uma sociedade digna. (...) A escola deve estar a par de tantas mudanças na família e só conseguirá fazê-lo se houver um contato mais

próximo com o ambiente familiar e conseguir atrair os familiares até o meio escolar. Essas várias transformações podem, por consequência, interferir negativamente nas práticas educacionais, por isso a escola precisa obter um amplo conhecimento a respeito da realidade das famílias que compõem a comunidade local. (MONOGRAFIAS BRASIL ESCOLA, 2014)

No ano de 2002, iniciou-se o processo de construção (para as escolas que não tinham PPP), e reconstrução do Projeto Político Pedagógico nas escolas da rede municipal de Fortaleza. A Secretaria Municipal de Educação, durante um período de aproximadamente dois anos, capacitou cada segmento do conselho escolar através de seminários e encontros mensais, para que os mesmos conduzissem os trabalhos nas unidades escolares e definissem os rumos que a escola deveria tomar. Em 2004 toda rede escolar municipal de Fortaleza passou a possuir o documento norteador que exprima a visão e missão da escola, denominado Projeto Político Pedagógico.

Em 2011, o núcleo gestor da escola sentiu necessidade de revitalizar seu Projeto Político Pedagógico para atender algumas reivindicações da comunidade escolar. Ao longo de cinco encontros, o referido projeto foi construído, estabelecendo como objetivo subsidiar e nortear o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos, bem como as ações educativas como um todo. Segundo relatos dos sujeitos explorados durante a pesquisa, o desafio inicial foi conduzir a comunidade escolar na reconstrução do PPP, para se garantir que as finalidades fossem alcançadas, a participação fosse coletiva e que as propostas de ação diminuíssem a distância entre a real situação da instituição e o que ela se propõe a ser. Vários momentos foram vivenciados, debates, embates, consensos, enfim, tudo foi organizado através do diálogo.

No que concerne ao planejamento da escola, percebemos que o processo de construção do planejamento consiste em atender a todos que formam a escola nas várias dimensões apresentadas no cotidiano, através da verificação da importância dessas

dimensões para a prática pedagógica. O processo de planejamento se dá por meio de ações organizadas/estabelecidas no decorrer do ano letivo. O processo ocorre de maneira democrática levando em consideração as contribuições sugeridas por todos que fazem a escola.

Considerações finais

O principal objetivo desse trabalho foi apresentar uma análise acerca da observação da gestão escolar de uma instituição pública municipal de Educação Básica de Fortaleza-CE. Investigamos o fazer pedagógico da instituição e as relações entre docentes, grupo gestor e comunidade. Tal finalidade se tornou possível mediante observação, vivências e entrevistas informais com o grupo gestor e professores. Pudemos perceber que inúmeras são as dificuldades enfrentadas pela área da gestão escolar na tentativa de promover a educação fundamentada na real e efetiva qualidade. Evidenciamos que, mesmo sendo muitas as dificuldades, encontramos iniciativas, como encontros voltados para a necessidade da participação escolar dos pais, que se fazem importantes na tentativa de solucionar os problemas.

Nessa instituição, percebemos que há de fato companheirismo e consciência por parte de grande maioria dos observados no que concerne à necessidade de todos caminharem juntos rumo ao desenvolvimento da prática docente significativa. Evidenciamos que os profissionais observados durante a pesquisa estão aos poucos colhendo resultados positivos. No entanto, não basta somente o grupo docente e gestor se empenharem. A família deve conscientizar-se que assume papel indispensável nesse processo. É de grande valia que os pais se interessem pela vida escolar dos filhos. Nesta escola, por exemplo, conforme exposto anteriormente, há uma situação preocupante quando o assunto é participação dos pais na escola, o que sem dúvidas deixa lacunas na formação dos alunos.

Referências

- ALONSO, M. *Gestão escolar: revendo conceitos*. São Paulo, PUC-SP, 2004.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Publicada no Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default>> Acesso em 22. Mai. 2015.
- GIL, A, C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª Ed- São Paulo: Atlas, 2008.
- LUCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo. 2009.
- MERONI, R, A. O companheirismo é fundamental. Blog palavras ao vento. Março de 2010. Disponível em: <<http://julianaalves22.blogspot.com.br/2010/03/o>>. Acesso em: 03. Jun. 2015.
- MONOGRAFIAS BRASIL ESCOLA. *Gestão democrática: Interação escola e comunidade*. 2014. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.com/educacao/gestao-democratica-interacao-escola-comunidade.htm#capitulo_4>. Acesso em: 06. Jun. 2014.
- MOTA, F, S. *Conviver em sintonia e harmonia no espaço escolar*. Síntese da palestra na Mesa do 19º Congresso de Educação do SINPEEM – São Paulo. 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/7624692/Conviver-Em-Harmonia-e-Sintonia-No-Espaco-Escolar#scribd>> Acesso em: 02. Jun. 2015.
- NEVES, J, L. *Pesquisa qualitativa -Características, usos e possibilidades*. Cadernos de pesquisas em administração, São Paulo, V.1, Nº 03, 1996.
- OLIVEIRA, J, M, A. Coordenação Pedagógica. Coordenação de Educação à distância da UFPE. Pernambuco. 2009.
- RIBEIRO, M, E de S; TELES, M, F da S. *Gestão Pedagógica*. Artigo apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar, da Faculdade de Juazeiro

do Norte – FJN. Aurora-Ceará, 2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/gestao-pedagogica-5055585.html>>. Acesso em: 21. Jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SEDUC. *Conselho Escolar*. 3 ed. Teresina, 2012.

VEIGA, A. I. P. *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus. 1995.

A UTILIZAÇÃO DOS ATELIÊS BIOGRÁFICOS DE PROJETOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

SUN-EIBY SIEBRA GONÇALVES

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE)
suneiby@gmail.com

Introdução

O perfil profissional que se pretende encontrar nos docentes é decorrência da formação e das condições de atuação que lhes são ofertadas. Dessa forma, através deste estudo, pretende-se analisar em quais aspectos o dispositivo dos Ateliês Biográficos de Projetos, apresentados por Cristine Delory-Momberger (2006) como um espaço de construção da história de vida, pode ser utilizado como um possível procedimento metodológico para a formação do professor de Artes Visuais?

Entende-se que, atualmente, torna-se necessário o estudo de novas formas e metodologias que possam dar conta da formação de professores, dessa maneira, os estudos (auto)biográficos, podem representar uma alternativa plausível para a formação de professores de Artes Visuais uma vez que, ao proporcionar o recontar, o reviver momentos importantes de sua vida e formação, o futuro professor possa elencar em um processo dialógico, vida, profissão, formação e poéticas artísticas.

Formação docente e o estudo autobiográfico: um caminho para a reflexão

No entorno das discussões referentes aos professores, é possível sublinhar dois conceitos que têm sido apresentados como fundamentalmente inseparáveis: a formação de professores e a reflexividade. No entanto, antes de discorrer sobre os resultados benéficos da atuação de professores formados pelos moldes da reflexividade, unindo este trabalho às produções já

existentes sobre temática, pretende-se enfatizar os problemas por trás desses dois conceitos.

O problema da formação de professores que se ressalta aqui consiste em dois fatos relacionados. O primeiro, é que os professores não estão sendo formados inicialmente para serem autônomos no processo de ensino e nem o seu ambiente de trabalho oferece condições de uma formação continuada que os leve à autonomia (NÓVOA, 1997; GOMEZ, 1997). E o segundo, os docentes, por não se perceberem como sujeitos ativos do processo educativo e não agirem de tal forma, não se consideram, nem são considerados capazes de produzir conhecimento científico (ZEICHNER, 1997).

Para Nóvoa (1997), o cotidiano dos professores tem sido controlado e submetido às lógicas administrativas e burocráticas, de forma que o trabalho exercido no ambiente escolar toma por completo o tempo que deveria ser dedicado à formação. Segundo o autor, trabalhar e formar devem caminhar juntos. “Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.” (NÓVOA, p. 29).

Zeichner (2008, p. 537) relata que ao introduzir a temática da reflexividade para alunos da Universidade de Wisconsin, em 1976, encontrou professores em processo de formação, dotados de considerável competência técnica, que, no entanto, limitavam-se em transmitir os conteúdos para os alunos, sem refletir o porquê e como exerciam a função de educadores.

Infelizmente tal realidade parece prolongar-se aos dias atuais, apesar da mudança de foco na formação de professores visando formar docentes capazes de entender o contexto educacional no qual atuam e são formados. É notável a existência de semelhanças entre a descrição de Zeichner datada de 1976 e os dias atuais. “O ensino era normalmente visto como um processo meramente técnico a ser conduzido de maneira na qual as pessoas na escola ou na universidade gostariam que fizessem.” (ZEICHNER, 2008, p. 537).

Faz-se necessário, portanto, o resgate contínuo das experiências dos docentes tanto na formação inicial quanto na continuada, no intento de que estas vivências sejam matéria prima para a produção de conhecimento por parte desses professores. “A formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida”. (NÓVOA, 1997, p.26).

Há de se considerar que o professor não é um sujeito passivo, mas é um ser pensante e por isso é ativo, podendo posicionar-se contra ou a favor das situações que se apresentam, além de produzir conhecimento sobre sua prática de ensino, inclusive pelo fato de atuar dentro do campo que é objeto de estudo e por vezes chegando a ser o próprio objeto estudado.

Ancorar-se na reflexividade como ponte de elevação da formação de professores para outro nível, pode tornar-se um labirinto caso não se tenha compreendido com clareza aonde se quer chegar ou se o caminho que se está percorrendo, por mais que aparente ser o certo, não concretizará os fins pretendidos. É nesse contexto que se insere o problema por trás da reflexividade.

Zeichner (2008) atenta para a grande adesão ao conceito de reflexividade por parte dos formadores de professores como forma de justificar seus programas. Em contrapartida, a diversidade de perspectivas políticas e ideológicas desses programas de formação de professores, acabou por dissipar o significado específico da reflexividade, tornando-o ambíguo e de alcance superficial na compreensão dos docentes, e impossibilitando que o exercício da reflexividade contribuísse significativamente para o desenvolvimento dos professores e das reformas educacionais.

A ilusão a qual o autor se refere está explícita em quatro aspectos por ele pontuados. O primeiro é referente à utilização da reflexão para avaliar se estão sendo atingidos os objetivos impostos por outras pessoas, negando aos docentes o poder de tecer suas próprias considerações quanto a essas práticas que lhes são impostas. O segundo aspecto tem relação com o refletir apenas

sobre as técnicas de ensino sem considerar o propósito de cada um desses métodos.

O terceiro aspecto consiste em fazer com que os professores reflitam exclusivamente sobre sua prática sem considerar as influências do contexto. Por fim, no quarto aspecto, os professores são incentivados a refletir individualmente sobre seus desafios, sem pensar que os outros professores passam por situações semelhantes.

Para que a reflexividade exerça seu papel de transformar a prática docente, bem como a própria formação dos docentes, o ponto de partida deve ser a compreensão da relevância e da complexidade do ser reflexivo, que segundo Dewey (1959) envolve conhecer os métodos, desejar empregá-los e compreender as formas e técnicas pelas quais acontecerão as transformações esperadas.

Neste estudo enfatiza-se o método autobiográfico como um meio de exercício da reflexividade para os docentes em formação, por se tratar de um método no qual o sujeito deve voltar-se para si e conhecer-se. E conhecendo-se perceber-se no mundo e suas possibilidades de atuação para a transformação do contexto ao qual está inserido.

A formação do professor de artes e os atelies biográficos de projeto: um caminho possível

“O sujeito da formação aprende com suas experiências” (OLINDA, 2008)

Os processos de ensino e aprendizagem em Artes, desde os primórdios, acompanham a arte, os artistas e sua formação, segundo Efland (2002), as transformações sociais, políticas e educacionais influem diretamente nos processos de ensino de artes. Entendemos assim, que o ensino de Artes Visuais e a formação dos professores de Arte apresentam um panorama bastante desafiador no sentido de pensar uma formação que possa contemplar a formação artística, pedagógica e que prepare o profes-

sor para os desafios cotidianos, encontramos assim, na abordagem (auto)biográfica algumas possibilidades que consideramos relevantes e que serão apontadas a seguir.

A prática das Histórias de Vida em Formação está baseada nas ideias de apropriação que o sujeito faz da sua história ao realizar a narrativa de sua vida. Assim, a narrativa de vida da forma para a experiência vivida. Ressaltando que na perspectiva do caráter formativo aqui discutido, não importa tanto a história, mas, o processo de se confrontar com ela em sua construção, “o projeto de si não deve ser compreendido como algo que deve ser alcançado realizado, mas sim como um empurrão em direção futura; não podemos ser aquilo que não pensamos ser” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 365).

Os Ateliês Biográficos de Projeto se apresentam como um dispositivo de trabalho para/com as histórias de vida, as mesmas, as histórias de vida, representam um ponto de partida para o procedimento do ateliê que visa inscrever uma dinâmica prospectiva de tempo; passado, presente e futuro a fim de fazer emergir o projeto pessoal. O projeto de si exige uma maleabilidade, mas, também tem que estar ciente de seu propósito de saber, as histórias de vida não formam nada que seja da ordem do corpo do saber constituído, elas formam a *Formalité*; ou seja a capacidade de mudança, pessoal e profissional a partir do contato e reflexão da sua própria história (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 365).

Isso posto, apresentamos as etapas que compõe os ateliês, segundo Delory-Monberger (2006) são fundamentais a realização dos Ateliês; Etapa introdutória: familiarização com a pesquisa, seus modos, objetivos e métodos. Etapa de negociação: Reforça a parceria entre os sujeitos do processo, concessões, regras; Etapas de atividades e produção de narrativas autobiográfica: recursos, fotografias, músicas, documentos, etc.; Etapa de socialização: momento de socialização das histórias, narrativas, questionamentos, debates; Etapa de síntese, reflexão e formação do projeto de cada um.

Finalmente é feito um ultimo encontro, algum tempo depois, onde se verifica o impacto na vida profissional do sujeito (formação). Dessa forma, contempla-se a construção das histórias de vida que podem ser expressas e compostas por produções visuais ampliando a referencia apenas textual, tendo em vista que contemplamos nesse estudo a formação do professor de Artes Visuais.

Percurso metodológico: utilizando-se do estudo autobiográfico

Na expectativa de compreender a questão central que norteia este estudo, lançou-se a proposta de utilizar a pesquisa autobiográfica, tomando como base, os relatos de uma docente de artes visuais que trabalha com a formação de futuros professores de artes e que por sua vez, utiliza os ateliês biográficos. Tendo a coleta de dados sido realizada por meio de entrevista face a face, o que Ferraroti (1988) denomina de “material biográfico primário”.

O foco desta análise foi investigar o processo que levou a docente a optar por um método como o ateliê biográfico para a formação de professores de artes. Acreditando, portanto, que o resgate de suas memórias seria capaz de gerar uma reflexão sobre sua opção por este método e conseqüentemente, uma reflexão sobre as contribuições dos ateliês para a formação dos futuros docentes.

Olhar para o passado pode ajudar-nos a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje como pessoas que foram construindo um percurso pessoal e profissional rico de cruzamentos com os outros e dar sentido ao nosso posicionamento como professoras e formadoras de professores. (FREITAS e GALVÃO, 2007, p. 220).

A opção pelo atelie biográfico para a formação de professores de artes visuais: uma narrativa pessoal

A docente cuja parte da história de vida foi narrada para este trabalho possui formação inicial em Licenciatura em Artes

Visuais. A formadora encontrou oportunidade para atuar na área, dentro do ambiente acadêmico, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID Artes Visuais, no qual foi chamada a ser colaboradora, permanecendo atualmente.

No momento da entrevista percebeu-se que a opção por um método como o ateliê biográfico na formação de professores de Artes não fora sem propósito ou de forma descontextualizada, mas foi fruto de um processo envolvendo contextos, objetivos, concepções e conceitos que foram sendo construídos ao longo dos seus anos de formação e influenciaram na identidade profissional da docente, enquanto formadora de professores, consequentemente interferindo na tomada de decisões e planejamentos relacionados à formação de seus alunos.

O ponto de partida para a narrativa da docente se encontra na sua formação inicial uma vez que, foi na graduação seu primeiro contato com o que considera um dos grandes desafios para os docentes de artes visuais em processo formativo e um marco no seu modo de pensar sobre sua formação: a dificuldade de unir teoria e prática e de reconhecer os aspectos pertinentes às Artes Visuais como conteúdos de ensino e aprendizagem.

Percebe-se com os fatos narrados que a autora, desde a graduação, despertou seu olhar para o contexto ao qual estava inserida tanto em aspectos de formação, quanto para sua futura atuação como docente. Nessa perspectiva destaca-se a importância do conhecimento da realidade para o profissional em formação, como o passo inicial para seu posicionamento quanto ao que lhe é apresentado.

Outro aspecto que merece ser sublinhado é o fato desse conhecimento da realidade ter sido proporcionado, segundo a docente, na maior parte das vezes pelas atividades desenvolvidas paralelas ao período da graduação, que permitiram à autora aplicar tanto os conhecimentos aprendidos na universidade quanto os provenientes da sua atuação como artista – oficinas, cursos de fotografia, entre outros. No caso da narradora, seu contato com a

realidade se deu mais pelas atividades e experiências de atuação na área, fora da universidade.

Após a graduação, inserida no ambiente acadêmico através da atuação no PIBID Artes Visuais IFCE como professora colaboradora, a docente relata ter identificado na realidade a qual atua, uma aproximação com sua própria história de formação. As dúvidas dos bolsistas parecem estar muito próximas das que ela vivenciou em sua graduação.

Para além dessas semelhanças a docente relatou estar preocupada com a visão que está sendo formada nos futuros professores de Artes Visuais, uma vez que,

Nas rodas de conversa que realizamos ao final de cada semana, muitos bolsistas relatam que se sentem “mais” professores quando tem que passar algum conteúdo específico, como, por exemplo, uma aula de História da Arte. É como se não estivessem ensinando quando adotam o formato de oficinas, que envolvem prática artística, como se naquela prática não estivesse implicado um conteúdo. (Professora Narradora)

A preocupação da formadora é pertinente a partir do ponto em que identifica nos bolsistas de iniciação à docência com os quais ela trabalha, que os mesmos têm formação específica (licenciatura em artes visuais), e que o programa PIBID fornece material e bolsa aos seus alunos, e mesmo tendo observado que os bolsistas realizam bons trabalhos nas escolas em que atuam, eles não possuem plena consciência de suas ações para uma construção autônoma de conhecimento docente e discente.

O contato e a interação com o ambiente escolar por parte dos bolsistas, futuros professores, despertou o desejo da formadora de pensar formas de estimular a reflexão sobre, e a partir, do trabalho docente que possam agregar práticas artísticas, encontrando nos Ateliês Biográficos de Projeto uma estratégia que contribua com a formação, compreensão e valorização da profissão do professor de Artes Visuais.

O que me chamou a atenção nos ateliês como dispositivos para a produção de narrativas de vida, foi a possibilidade de expandir as formas textuais de narrativa para novas possibilidades de **contar uma experiência**, com desenho, fotografias, pinturas, vídeos, entre outros no sentido de agregar as habilidades artísticas a formas de pesquisa que levem a reflexão sobre a prática docente e sobre a vida, suas escolhas e suas influências. (Professora Narradora)

Somado ao propósito do PIBID Artes Visuais, está o desejo da docente em desenvolver autonomia na forma de pensar dos alunos, construindo o conhecimento docente de forma que esse não se limite a breves e superficiais relatórios, pro formas, e sim se concretize em um projeto de crescimento pessoal e profissional.

Pode-se considerar que as experiências vivenciadas pela docente desde o seu processo de formação inicial, dentro e fora do ambiente acadêmico, contribuíram para formar seu modo de pensar e agir, bem como suas escolhas metodológicas para a formação inicial dos professores de Artes Visuais.

O impacto proporcionado ao reviver sua história de formação nos momentos em que se deparou com a realidade dos bolsistas de iniciação à docência foi o estopim para a busca de métodos que façam os futuros professores olharem desde já para a sua prática que está sendo projetada e as influências internas e externas do seu contexto de atuação, dentre esses métodos os ateliês biográficos de projeto se apresentam como caminho para esse caráter fundamental na formação de professores.

Considerações finais

A formação de professores que leva à gênese de profissionais autônomos no processo de ensino aprendizagem e no seu ambiente de trabalho implica o rompimento com todo e qualquer tipo de atuação tecnicista que vise manter os professores apenas na função de reprodutores e nunca de produtores do conhecimento.

Os Ateliês Biográficos de Projeto apresentam-se como uma estratégia viável para a formação de professores, não apenas na área da Arte, mas em todas as licenciaturas, por trazer em sua essência a base da reflexividade, que tem como consequência a possibilidade de mudança pessoal e profissional. Por tanto, independente de qual seja o método adotado para formar professores, esse deve ser escolhido de forma consciente e reflexiva, partindo do pressuposto de que um educador reflexivo, propõe estratégias reflexivas; um educador que tem consciência dos desafios na formação, busca soluções fundamentadas.

Referências

- DELORY-MOMBERGER, Cristine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. In.: *Educação e Pesquisa*. V. 32, nº 02, maio/agosto, 2006, pp. 359-371.
- EFLAND, Arthur D. *Una Historia de la educación del arte: Tendências intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós, 2002.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.
- FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 219-233, 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347196.pdf>>. Acesso em: 07/05/2014.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa. 1997.
- ZEICHNER, K. M.. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Nova Enciclopédia. Lisboa. 1997.

_____. *Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente*. Educ. Soc. [online]. 2008, vol.29, n.103, pp. 535-554. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>. Acesso em: 21 de mai de 2014.

GINÁSIO ODILON PARENTE (BOM JESUS – PI): UM ESTUDO SOBRE SUA HISTÓRIA

MARIA APARECIDA ALVES DA COSTA

Especialização em andamento em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FSJT)
Pedagoga (UESPI) e professora da rede particular ensino no estado do Piauí.
m-aparecida18@hotmail.com

MARIA DAS MERCÊS PIAUILINO SANTOS

Especialista em supervisão e coordenação escolar e coordenadora da rede particular de ensino – Mercês.piauilino@hotmail.com

Introdução

O artigo em pauta tem por objetivo revisitar a história e memória do Ginásio Odilon Parente no município de Bom Jesus– Pí a fim de conhecer os indícios educacionais e sua trajetória enquanto instituição de fornecimento de educação para o vale do Gurguéia. De maneira específica Investigar e registrar os benefícios que essa instituição trouxe para a comunidade local, assim como resgatar e contextualizar e história e a memória da referida instituição.

Temos a consciência de que falar de história é falar do homem e de sua evolução. Investigar a história é investigar e revisitar o passado, ou seja fazer uma viagem no tempo em busca de conhecimentos sobre o hoje. Esta revisitação nos permite conhecer a construção da história, visto que precisamos fazer uma ligação entre o passado e o presente para entendermos o futuro.

Ao mesmo tempo que falamos em história podemos falar em memória, que ambas estão ligadas formando uma só corrente em relação ao desenvolvimento da espécie humana e da sociedade em geral. Essa memória é constituída da história dos acontecimentos humanos, sociais, culturais, políticos e naturais.

Partindo desse pressuposto, o interesse em estudar esse tema vem da afinidade que tivemos com a disciplina de história da educação, despertando assim a curiosidade em pesquisar a história e a memória do ginásio mais antigo do município de

Bom Jesus Pi, não havendo nenhuma pesquisa igual ou semelhante a esta. Estudar a história de uma instituição escolar que foi de grande importância para uma comunidade possui uma grande responsabilidade, onde lidaremos com informações verídicas que constituíram uma história real do desenvolvimento educacional da cidade de Bom Jesus.

Diante desta situação surgiram os seguintes questionamentos: Como se caracterizou o processo de implantação da escola? Quais os benefícios e as contribuições que ela trouxe para a região sul do Piauí nesses 20 anos de sua existência?

Quanto ao procedimento metodológico para o desenvolvimento do presente estudo realizamos em primeira instância uma pesquisa de cunho bibliográfico, onde tivemos como reflexões as obras de LE GOFF (1996), ARANHA (2001) ALBERTI (2005), entre outros, em que o pesquisador busca uma fundamentação que serve de base para o procedimento da pesquisa. Outra fonte que foi necessária, é a pesquisa de campo em que o sujeito entra em contato com o ambiente natural onde passaram os fatos, fazendo o uso da oralidade, reconhecendo a importância das narrativas históricas de pessoas que participaram de forma ativa ou passiva desde o surgimento e a trajetória da referida instituição.

A fim de possíveis resultados dividimos o estudo em vários momentos, em que o primeiro contextualizamos os temas educação e memória, em uma segunda instância abordamos a importância do estudo da história para os indivíduos, Logo em seguida destacamos aspectos que caracterizaram a educação nacional e regional, em um outro momento revisitamos a história e a memória do Ginásio Odilon Parente, e por fim fizemos as nossas considerações a cerca dos resultados que obtivemos do decorrer da pesquisa.

Contextualizando educação e memória

Sabemos hoje que a educação é o mecanismo mais antigo quanto ao desenvolvimento das civilizações e dos seres humanos.

A ideia de educação parte de educar algo para uma melhor comunicação e convivência dos indivíduos. Segundo Libaneo (2008 p.22) “ A educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a qualidade de formação de qualidades humanas”. Além dessa definição de educação podemos ainda ressaltar as palavras de Freire *apud* Silva(2006, p. 25), afirmava que:

Educação é o caminho pelo qual homens e mulheres podem chegar a tornar-se conscientes de si próprios, de sua forma de atuar e de pensar ,quando desenvolvem todas as suas capacidades considerando não apenas eles mesmos ,mas também as necessidades dos demais.

Partindo dessa base, o meio mais comum é utilizado através da escola, sendo ela o local onde a mesma é praticada de forma direta e formal, proporcionando aos indivíduos uma troca de conhecimentos e experiências dos diversos níveis de ensino. Os fatos e acontecimentos relevantes se transformam em história, visto que o que é importante precisa ser lembrado.

Tendo isso como embasamento, partimos do pressuposto de que a preservação da história é de suma importância, principalmente nos dias atuais onde a presença da tecnologia é cada vez mais presente em nossas vidas, com isso surge à necessidade de estudar a história, e para que ela se torne memória é preciso fazer um registro, em que segundo Le Goff menciona a memória como,

“A memória é a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas” (LE GOFF, 1996, p. 423).

Essa afirmação do autor nos faz repensar à respeito do conceito de memória, visto que ela é tão importante quanto a história no tocante à preservação dos fatos e acontecimentos que tiveram uma relevância para os indivíduos.

Reflexões à cerca do estudo da história

Há muitos anos existia um mito de que estudar a história da evolução ou do desenvolvimento de algo seria inútil para o cotidiano, visando ela apenas como uma coisa passada. Esse pensamento com o passar dos anos foi se extinguindo a partir da noção de que para entendermos o futuro precisamos conhecer o passado.

O estudo da História é de grande relevância para a sociedade. Precisamos conhecer nossas origens enquanto seres humanos, as modificações culturais, sociais e políticas. Partindo dessa base, o campo da educação também necessita destrinchar seu contexto histórico através de pesquisas relacionadas a tal fato.

Investigar a história das instituições escolares é um dos meios de produção da história da educação, sendo a história uma das possibilidades de conhecimento sobre o passado, levando a entender como foi ocorrido o processo de mudança social e educacional em um determinado tempo e espaço.

E importante conhecermos e compreender o significado da história e memória da educação, não só no campo de conhecimento mas também como visão de mundo. Para Le Goff (1996 p.25) “a história é bem a ciência do passado, com a condição de saber que este passado se torna objeto da história por uma reconstrução incessante”.

Como cita o autor, precisamos estar sempre conectados com os fatos que outrora aconteceram para entendermos o presente a até mesmo o futuro, sabendo que as ações do passado são as reações do presente que serviram de reflexões no futuro.

Destaques na educação nacional e regional

A educação no Brasil, iniciou-se de um processo de colonização entre os portugueses e os nativos que aqui já estavam (índios), sendo inicialmente uma atividade forçada, porém sabemos

que é impossível acontecer um desenvolvimento de algo sem atos educativos.

O Estado do Piauí desde seu surgimento teve uma grande influencia religiosa, o município de Bom Jesus foi um dos locais que essa ordem foi bem presente, principalmente no campo educacional. Entre conversas formais e informais com pessoas dessa época elas ressaltam que o acesso a educação era bastante restrito, pois as unidades escolares não atendiam à demanda dos alunos, fazendo com que as pessoas que tinham um poder aquisitivo mais elevado porém não podiam mandar seus filhos para estudar em capitais como Teresina, Fortaleza, Recife e entre outras, acabavam pagando aulas particulares em suas casas para que seus filhos tivessem acesso ao conhecimento de pelo menos ler e escrever seu próprio nome.

Durante muitos anos a região nordeste do Brasil é castigada por um fenômeno natural que é a seca. A seca é considerada um problema social, que é causada pela estiagem das chuvas em determinado tempo do ano. O Sul do Piauí como podemos perceber ainda é uma região pobre por que além de ser punida pelos castigos trazidos pela seca também podemos contar com o abandono governamental que é de extrema predominância.

Como vimos em linhas anteriores o acesso à educação era bem restrito nessa região, ocasionando o analfabetismo e o pouco desenvolvimento social e econômico. O analfabetismo predominava em vários estados da região nordeste, porém o Piauí era uma dos mais afetados, devido a situação climática e o abandono governamental.

Revisitando a história do Ginásio Odilon Parente

Bom Jesus em plena década de 1950 era um município bem pequeno com poucas casas e poucas ruas, porem servia de referência para os demais municípios da região, pelo seu sistema bancário, comércio e até em questão de educação. Era um mu-

nicípio bem pequeno e devido a isso existiam poucas unidades escolares na época, e as que tinham, atendia apenas o antigo Primário que funcionavam séries de 1^a à 4^a, o que corresponde ao Ensino Fundamental Menor (1^o ao 5^o ano) dos dias atuais.

Então, de fato existia uma necessidade muito grande da população continuar sua vida educacional, contudo não tinha o acesso necessário, e foi aí que a ordem religiosa entrou em um acordo com o poder político para que fundassem um Ginásio que atendessem séries maiores a fim de suprir a necessidade da região. No ano de 1956 um político que exercia a função de prefeito da cidade chamado Odilon Parente, doou para a prelaia do município um espaço bem grande já construído para que funcionasse a instituição.

O Bispo da época chamado Dom José Vasquez Dias juntamente com outros religiosos fundaram em 1956 o ginásio, que recebeu o nome de Ginásio Odilon Parente em homenagem ao político, que iniciou seu funcionamento apenas no turno da manhã e que logo mais tarde teve seu funcionamento também para o turno da tarde, pois só o turno matutino não conseguia atender a demanda de alunos matriculados, pois como já foi citado, o município atendia a população do restante da região.

Segundo a entrevista ¹ com a ex e última diretora dessa importante instituição, ela afirma que a mesma era de cunho particular porém muitos alunos que não podiam pagar o valor da mensalidade (que era bem pequeno, uma vez que era apenas para pagar o salário dos professores, pois a igreja não visava dinheiro e sim apenas educação) recebiam bolsas do governo federal e da diocese. Devido ser uma instituição religiosa, possuía várias práticas rígidas quanto ao seu funcionamento, como podemos ressaltar a questão do fardamento e o horário de entrada na escola que era de extrema importância, pois o aluno que chegasse atrasado ou que não estivesse com a farda, era suspenso por vários dias das atividades escolares.

¹ Entrevista realizada pela Pedagoga Maria Aparecida Alves à ex e última diretora Dionéia Delmonde Crispim no dia 15 de abril de 2015 na residência da educadora.

Quanto ao corpo docente, a maioria dos professores eram padres ou freiras que faziam parte da diocese, sendo que o município não dispunha ainda de uma escola para formação de professores, só anos mais tarde que foi fundada a escola Normal com o objetivo de oferecer à população Ensino Pedagógico. Nessa época o sistema tradicionalista era exposto a todo vigor, onde a autoridade máxima estava apenas no professor, que tinha o poder do ensino aprendizagem em suas mãos, deixando a desejar em suas práticas metodológicas no processo ensino aprendizagem, como aborda Aranha (2001):

As práticas derivadas dessa concepção são verbalistas, voltadas para a transmissão e avaliação de conhecimentos abstratos. O professor “deposita” o saber e o “saca” através do exame. Define-se aí uma relação de verticalidade (o saber é doado de cima para baixo) e de autoritarismo (quem sabe manda) (p.208).

Partindo desse pressuposto a autora nos alerta de como eram as práticas educativas que eram apresentadas aos alunos em meados da segunda metade século XX. O educando não tinha o direito de construir seu próprio conhecimento, sendo obrigado a apenas aceitar o que era passado. O que nos comprova a veracidade desses fatos é que nesta pesquisa uma das fontes que foi e será utilizada é a pesquisa através de narrativas, onde foi selecionado algumas pessoas que foram alunos nessa instituição, a fim de maiores resultados, porém uma das pessoas entrevistadas ressalta que não sabe muitas coisas sobre a escola, devido o fato de que os alunos não tinham acesso nenhum ao setor administrativo, era totalmente restrito ao corpo discente.

Podemos perceber que o sistema educacional de antes era totalmente diferenciado do sistema atual, em que hoje o professor serve de ponte entre o conhecimento e o aluno. Sobre o ingresso à essa instituição, se dava à partir de um exame de admissão, que era um teste em que o aluno comprava um livro que era composto por várias disciplinas, e estudavam durante um ano inteiro para fazer a prova de conhecimentos.

O Ginásio atendia as séries de 5^a a 8^a que também era denominados de 1^a à 4^a séries ginásial. As disciplinas que eram estudadas nesse tempo eram muitas, como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Química, Física, OSPB², Educação Moral e Cívica³ e além de todas essas, existiam as línguas estrangeiras que eram Inglês, Francês e Espanhol em todas as séries, fato que ainda não era obrigatório para a educação segundo a Lei de Diretrizes e Bases da educação de 20 de dezembro de 1961, que em nenhum de seus artigos é citado a importância da língua estrangeira, enquanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 destaca em seu artigo 26 paragrafo 5 :

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Como podemos analisar o currículo da referida instituição era bem completo, onde percebe-se a preocupação das pessoas que a lideravam com o sistema educacional da população. O Ensino Ginásial era de extrema importância para a vida educacional de um indivíduo, pois logo que terminavam os 4 anos que contavam no currículo o aluno já estava pronto para cursar o Ensino Pedagógico, que era oferecido nas escolas normais.

Considerações

A luz do que foi exposto no desenvolvimento do artigo, podemos perceber que a educação no Brasil teve grande influencia

² Organização Social e Política Brasileira onde eram estudadas assuntos relacionados apenas às ordens sociais e políticas da época.

³ Segundo o Site: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,acervo-estado-disciplina-educacao-moral-e-civica-foi-imposta-pela-ditadura,1162608> A disciplina foi criada em setembro de 1969 e tinha o objetivo de estimular uma atitude de consciência cívica nos jovens.

por parte da ordem religiosa, desde a chegada dos portugueses à terra das índias (Brasil) até os dias atuais.

Analisamos que a falta de prédios escolares para fornecer a educação, era bastante comum na região sul do Piauí, região esta, que era mais afetada devido ao esquecimento do poder público, pois sabemos que a ordem de cunho religioso era uma das principais organizações que se preocupava com a educação local, introduzindo assim várias instituições escolares, onde temos em destaque o Ginásio Odilon Parente.

Essa instituição teve 20 anos de duração, pois seu funcionamento se deu à partir do mês de março de 1956 até dezembro 1976. O que ocasionou a extinção dessa instituição em estudo, foi o advento um novo ginásio no município de Bom Jesus, por obras do governo federal. Podemos perceber que essa instituição escolar teve uma grande contribuição para a região sul do Piauí, sendo assim a memória passiva precisa ser preservada, uma vez que a ativa a cada dia está em desconstrução.

Referências

- ALBERTI, Verona. *Manual de História Oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2005
- ARANHA, M. L. A, *História da Educação*. 2ª Edição. São Paulo, Moderna, 2001.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. *Metodologia científica*. 3ª ed. São Paulo: Macgraw-Hill do Brasil, 1993.
- CRISPIM, D. D. *Ginásio Odilon Parente*. Entrevista cedida à pedagoga Maria Aparecida Alves, na residência da educadora no dia 15/04/2015 na cidade de Bom Jesus (PI).
<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,acervo-estadao-disciplina-educacao-moral-e-civica-foi-imposta-pela-ditadura,1162608>

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. São Paulo: UNICAMP, 1996

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

PACHECO, J. A; FLORES, M.A. *Formação e avaliação de professores*. Portugal: Porto Editora, 1999.

Regimento elaborado pelo conselho estadual de educação do Piauí em 1956.

SILVA, Walberto Barbosa. *A pedagogia dialógica de Paulo freire e as contribuições da programação neurolinguística: uma reflexão sobre o papel da comunicação na Educação Popular*. João Pessoa, 2006.

REVISITANDO A HISTÓRIA DA ESCOLA JOAQUIM PARENTE DE BOM JESUS – PIAUÍ

MARIA APARECIDA FERNANDES DE SOUSA ANDRADE

Acadêmica do Curso de Pedagogia da pela UESPI – Bom Jesus-PI. Professora da rede publica do Piauí – cidaphernandes.pi@hotmail.com

RAIANE PEREIRA DE SOUSA

Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Dom José Vasquez Diaz – Bom Jesus-PI. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Educação, Política e Meio Ambiente – raianebiolog@hotmail.com

Introdução

Este artigo visa revisitar a história da Unidade Escolar Joaquim Parente, criada no ano de 1979, cujo nome recebeu em homenagem ao ex-deputado e senador Joaquim Santos Parente, Esta escola está localizada na rua Machado de Assis, São Pedro, da cidade de Bom Jesus-PI e que possui um prédio voltado para atender alunos das diversas comunidades do lugar.

Conforme dados do IBGE (2010) Bom Jesus está situada na região Sul do estado do Piauí, com altitude 277 metros, latitude 09°04'28" sul e longitude 44°21'31" oeste, com uma população de 22.632 habitantes, possui uma área de 5.469 km² está localizado a 644 km da capital Teresina e a 1100 Km da capital federal. Essa região apresenta um ecossistema caracterizado como cerrado, onde uma das economias marcantes é a produção de grãos entre os quais o de maior destaque é a soja (SOUSA, 2012).

Segundo Buffa (2002) apud Werle *et al* (2007), estudos em relação as instituições escolares é a maneira de conhecer e examinar a história e a filosofia da educação no Brasil, levando em conta que as instituições escolares estão intimamente introduzidos pelos valores de cada tempo em que se vive. Neste sentido, percebemos que cada instituição escolar, traz consigo uma história da educação que envolve período histórico da qual surgiu. E somente por meio de pesquisas no âmbito escolar, que se

reconhece a educação presente neste espaço e permite a valorização da educação.

Esta escola foi o primeiro Ginásio estadual criado na cidade de Bom Jesus. E se destacou por que vários profissionais como médicos, engenheiros, advogados, professores desta cidade tiveram sua formação inicial nesta unidade de ensino. E a mesma era o principal apoio no desenvolvimento educacional da cidade e de localidades vizinhas, por ser a única escola de ensino fundamental daquela época. Ao completar “35 anos de sua história”, os profissionais desta unidade fizeram uma homenagem, tendo como destaque uma faixa com uma foto do homenageado Joaquim Parente. Onde também foram apresentadas as diversas modalidades esportivas realizadas na escola.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, indagamos: Como surgiu a Escola Joaquim Parente? Neste sentido o estudo teve uma abordagem qualitativa, ou seja, uma pesquisa que obtemos dados descritivos, estabelecendo contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, levando em consideração o contexto e o processo social (NEVES, 1996). Enquanto a pesquisa quantitativa resume-se em números de informações e usa métodos estatísticos para analisar os dados.

Utilizamos uma pesquisa bibliográfica, destacamos os seguintes autores como: Mendes (2012), Silva (2012), Gadotti (1999) e Ghiraldelli Junior (2008). Na pesquisa de campo fizemos entrevista com profissionais da instituição para melhor entender esta história.

O artigo está dividido em dois momentos: no primeiro abordamos o contexto histórico da época, em que surgiu a Escola Joaquim Parente, destacando os movimentos educacionais e a educação piauiense; no segundo momento destacamos a história da escola, através de entrevista com funcionários da instituição.

No entanto, percebemos que esta instituição possui sua importância na história da educação da cidade de Bom Jesus (PI). Pensar a história da escola Joaquim Parente é reconhecer

a educação desta localidade, de modo a valorizá-la. Assim, esta instituição como as demais são de grande relevância, pelo fato de marcar a história da educação e contribuir para que a mesma prevaleça.

Contexto histórico da educação na década de 1970

Na visão de Gadotti (1999) a segunda metade deste século a crítica à educação e à escola foram fatos que marcaram a época. Principalmente com os críticos, como o filósofo francês Louis Althusser (Os aparelhos ideológicos do Estado – 1969), e os sociológicos, francês Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (La Réproduction – 1970), Claude Baudelot e Roger Establet (L'école capitaliste en France – 1971). Por meio destas obras, que influenciou o pensamento pedagógico brasileiro na década de 70, os autores supracitados afirmam que a educação produz a sociedade. Quanto a importância dos estudos realizados desses autores, resume-se que eles foram responsáveis pela formulação das teorias críticas da educação como: Althusser, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado; Bourdieu e Passeron, a teoria da escola enquanto violência simbólica e Baudelot e Establet. De fato o ano de 1972 passava pelo período da Ditadura Militar (1964-1985), período marcado por grandes transformações de ensino no Brasil. Para Ghiraldelli Júnior (2008) nessa década cresceu consideravelmente os cursos de pós-graduação em várias áreas do conhecimento, contribuindo para justapor o pensamento crítico em relação à educação.

Na década de 1970, houve várias influências educacionais segundo Silva (2012), as influências sociais marcaram a educação e até hoje prevalece. Por conta das manifestações sociais nessa época, como revoltas estudantis de 1968, a crise de 1966, obteve algumas conquistas, como expansão das universidades, de modo que esta incluísse os menos favorecidos e a garantia no direito de mulheres e minorias. Todas essas transformações resultaram em

uma reflexão nas instituições de ensino. Além disso, esta foi uma época de propagação das teorias pedagógicas no Brasil, destacando o pensamento de Jean Piaget e Skinner.

Conforme Ghiraldelli Júnior (2008) a lei 5.692/71 surge por meio de um projeto elaborado por um grupo de trabalho em junho de 1970, a mesma implantou o ensino profissionalizante ao nível médio, ela organizou o ensino de primeiro grau compreendendo o curso primário e ciclo ginásial, atendendo as crianças e jovens de sete a quatorze anos, além de tornar abrangente a obrigatoriedade de alunos de 4 para 8 anos na escola. O objetivo para o ensino de primeiro grau destinado a formação das crianças e pré-adolescente conforme os conteúdos e métodos ensinados eram voltados para o desenvolvimento/aprendizado dos alunos.

A Conferência de Estocolmo ou Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (1972), proclama à necessidade de um critério e de princípios comuns que apresentem a todos os povos do mundo inspiração e guia que contribua com a perspectiva de preservar e melhorar o meio ambiente humano. Esta conferência foi a principal reunião sistematizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em que centrava as questões ambientais e inicialmente a primeira atitude mundial com intuito de preservar o meio ambiente, pois a ação antrópica é responsável pela degradação ambiental, isto representa grandes riscos a nossa sobrevivência e bem estar (RIBEIRO, 2010 apud COSTA *et al*, 2013).

No Piauí, sob o governo de Alberto Tavares Silva (15/03/1971 a 15/03/1975) o secretário da educação Raimundo Wall Ferraz enfrentou desafios para a implantação das escolas públicas, seguindo a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei nº 5.692/71). A partir daí foram realizadas ações nas áreas de planejamento educacional; sistematização do sistema; projetos de Assessoria técnica aos Municípios; implantação do Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento do pessoal para

a educação e Cultura-CENTREPEC; Estruturação dos Departamentos de 1º e 2º graus, criação de 20 Superintendências Escolares distribuídas por vários municípios do estado (MENDES, 2012).

Um dos pontos marcantes na educação piauiense na década de 70 foi à implantação de plano de carreira do magistério público estadual, instituído pelo Decreto 1.887, de 04 de outubro de 1974. Para promover assistência aos alunos foram distribuídos milhares de livros didáticos, atendimento médico a estudantes, ampliação da merenda escolar, além de 3.613 bolsas de estudos destinadas a alunos carentes para ingressarem em instituições escolares particulares. Dentre os programas educacionais desenvolvidos nacionalmente, no estado o Projeto Minerva foi um dos mais relevantes com um grande número de matrículas de alunos (5.353), além de instalar 60 rádio-postos. O Movimento Brasileiro de Alfabetização- Mobral chegou a matricular 89.000 alunos (MENDES, 2012).

Ainda durante o governo de Alberto Silva, o mesmo acreditava na parceria da Universidade Federal do Piauí-UFPI com seus projetos relacionados ao desenvolvimento do Estado, mas para isso a universidade teria que ter mais dinamismo e ação. Assim, o governador usou de seu prestígio com o Governo Federal e coloca na reitoria o professor Hélcio Ulhoa Saraiva, PhD em Sociologia. Junto a nova universidade pretendia instalar um novo modelo que durante sua gestão criou a Comissão Permanente de Vestibular – COPEVE e realizou o primeiro vestibular unificado (MENDES, 2012).

E no ano de 1979 iniciou o governo de Lucídio Portela, onde ele deu continuidade as ações desenvolvidas pelo seu antecessor, inclusive manteve o mesmo secretário de educação e cultura do governo anterior. No governo de Lucídio Portela alguns segmentos da educação tiveram atendimento diferenciado, como foi o caso da Educação Rural que em seu governo ganhou ordenação própria(CONDER) que passou a executar o EDURU-

RAL, conseguindo edificar 35 salas de aulas, recuperando outras 15 unidades todas na zona rural, além de qualificar 1.000 professores leigos, 100 supervisores e 200 professores habilitados. A educação infantil, tão relegadas em outros governos, passou a ganhar maior atenção, visto no numero de unidades de educação e acolhimentos implantadas, chegando ao final de seu governo a uma matricula de 57.482 crianças entre 02 e 06 anos, (MENDES, 2012).

No Piauí a década de 1970 foi marcada pela reforma tecnicista perante o governo militar, e a lei 5.692/71, que destinava a obrigatoriedade para as instituições escolares de ensino médio no Brasil, de exercerem como profissionalizantes. Com o objetivo de propiciar emprego aos estudantes e com isso controlar a procura para o ensino superior (SILVA, 2012).

Revisitação histórica da Escola Joaquim Parente

A Unidade Escolar Joaquim Parente, foi primeiro Ginásio criado na cidade de Bom Jesus-PI, pertence à rede estadual de educação, jurisdicionado a 14^o Gerência Regional de Educação – GRE e atualmente funciona no turno manhã, tarde e noite, tendo também um Anexo na localidade de Eugenópolis, zona rural do município, ofertando ensino fundamental, ensino médio – EJA e os Programa Mais Educação, PDE interativo, PACTUE e merenda- PENAE. Esta instituição iniciou suas atividades de ensino em Janeiro de 1979, durante o Governo de Djalma Velloso. A escola recebeu este nome em homenagem ao ex-deputado e senador Joaquim Santos Parente, atuando profissionalmente na cidade de Bom Jesus (PI).

Joaquim Santos Parente (1912-1974) filho de Odilon Parente e Raimunda Santos Parente. Ele foi corretor de imóveis e industrial e devido ao incentivo de seu irmão Marcos Parente que na época era deputado federal e candidato a senador pelo Piauí e que no ano de 1958 veio a óbito em um acidente de automóvel em

4 de Março daquele mesmo ano, motivou ainda mais a entrada do mesmo para carreira política, filiando-se ao partido UND e se elegendo a senador e após o regime militar de 1964 filiou-se à ARENA e foi eleito deputado federal em 1966. Candidato à reeleição em 1970 ficou na suplência não chegando a exercer o mandato.

Em 1979 foi inaugurada o primeiro Ginásio Estadual da região de Bom Jesus, por necessidade de atender a demanda de pessoas que se encontrava na região, pois a única escola que atendia a cidade de Bom Jesus era a escola Normal “Odilon Parente”, mais seu ensino era privado e as classes menos favorecidas não tinham acesso aos estudos. Mediante a funcionalidade da Unidade Escolar Joaquim Parente, a mesma se destacou como um grande gargalo no aspecto da formação educacional, a qual recebia estudantes de várias cidades vizinhas.

Um dos antigos professores que atuou na escola relatou que esta instituição foi um marco na historia de Bom Jesus, foi um momento de incluir alunos que não tinha oportunidade de estudar e assim conciliar o trabalho e os estudos. Em suas palavras: *“era muito gratificante ensinar naquela época, alunos obedientes e interessados em aprender e pensava no futuro próximo”*. Quanto ao momento atual em que vivemos a tecnologia, ele relata que: *“o professor deixou de ser visto aos olhos do aluno, um ser de valor. Eles dão mais importância ao mundo ao seu redor do que a escola”*.

Quanto a entrevista com uma das antigas diretoras, salienta que: *antes era mais fácil atuar na direção, tinha respeito de todos da escola, principalmente dos alunos. Os problemas referentes a escola eram solucionados na medida certa*. No cenário de hoje a diretora coloca que:

Os avanços no campo da educação é uma evolução gratificante, por outro lado esse avanço vem acarretado de sérios problemas dentro da escola, como é a questão da internet no celular. Sem falar que a família atualmente deixa a responsabilidade na escola e não

acompanha seus filhos. Os adolescentes não estão interessados em sala de aula, e a relação com os professores não são das melhores, há muito desentendimento, confronto.

Inicialmente em 1979, a escola funcionava dois turnos, manhã e tarde, de 5^a ao 8^a série (atual 6^o a 9^o ano). Devido a inauguração dessa nova escola os alunos tiveram mais oportunidades para estudar e não teriam a necessidade de irem para outras cidades ou mesmo pagarem uma escola particular mesmo sem terem recursos suficientes.

Atualmente no ano letivo de 2015, a escola Joaquim Parente é formada por 28 docentes, onde a maioria é graduada e poucos possuem formação no magistério e especialização. O número de alunos matriculado é aproximadamente 544 alunos em todos os turnos, divididos em oito (6) turmas no ensino fundamental e seis (12) turmas de ensino médio incluindo as turmas do EJA. A direção é representada por Orleans Oliveira, além do mais atuam nesta instituição, 1 porteiro (vigia), 2 coordenadores, 1 secretárias, 1 bibliotecários, 2 zeladoras, 1 merendeira oficial e apenas uma (1) nutricionista que atende toda a região.

No ano letivo de 2014 teve início o Programa Mais Educação na Unidade Escolar Joaquim Parente¹, onde os macro campos desenvolvidos são: acompanhamento pedagógico, esporte e lazer, meio ambiente, promoção e saúde. Este programa tem por objetivo criar condições para a construção coletiva do saber que possibilitem os educandos ampliar sua jornada escolar, planejando situações decorrentes da aplicação e utilização de novos conhecimentos, visando à formação de cidadãos conscientes de seu papel na transformação social por meio da participação ativa e construção de novos saberes. Portanto a educação integral amplia a jornada escolar de 7 horas para os alunos, de modo a trabalhar todas as dimensões: social, cultural, educacional, econômica e política.

¹ Informações cedidas pelo diretor na data de 29 de junho de 2015.

O programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº. 17/2007 e integra as ações de Plano de Desenvolvimento da Educação² (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para ampliar a jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Este programa atende, prioritariamente, as escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que se encontram em situações de vulnerabilidade social.

As ações do Programa Mais Educação na escola Araci Lustosa acontecem nos turnos oposto ao das aulas, atende 110 alunos que eram acompanhados por monitores e professores que estão empenhados na melhoria e aprendizagem dos alunos. No entanto, a escola tem dificuldade de executar o programa, na visão de um professor atual em relação a esse programa: *“às vezes era perceptível que alunos faltavam interesse quanto à questão de não ter seu próprio espaço para praticarem suas atividades”*. E devido a essas dificuldades, o Programa Mais Educação não teve como funcionar no ano de 2015, deixando os alunos muito apressivos e desanimados.

Considerações finais

Consideramos que esta instituição marcou a história da educação do município, graças as suas relevantes contribuições. Pensar a história da escola Joaquim Parente é reconhecer a educação desta localidade, de modo a valorizá-la. Assim, esta instituição como as demais são de grande relevância, pelo fato de marcar a história da educação e contribuir para que a mesma prevaleça.

Percebemos que a região Sul do Piauí há uma necessidade de se conhecer a história das instituições escolares que ainda contribui para disseminar a educação e formar cidadãos. Me-

² Registro retirado do Plano de ação da Unidade Escolar Joaquim Parente, do Programa Mais educação. Acessado dia 24 de abril de 2015.

diante disso, é relevante realizar revisitações históricas destas escolas, sobre tudo levar informação principalmente para o âmbito escolar já que nela as informações são restritas e com pouco divulgadas.

Percebemos que a revisitação histórica da Escola Joaquim Parente vem contribuir de modo geral para conhecer o funcionamento desta instituição, abrangendo desde sua origem e as novas contribuições na atualidade. De modo a valorizar a importância desta unidade escolar para com a educação da cidade de Bom Jesus (PI).

Referências

COSTA, L. G.; DAMASCENO, M. V. N.; SANTOS, R. S. *A Conferência de Estocolmo e o pensamento ambientalista: como tudo começou*. Revista âmbito jurídico. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12292 acesso dia 03 de julho de 2013.

Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano – 1972. Disponível em: <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/estocolmo1972.pdf> acessado dia 16 de junho de 2013.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Censo Populacional 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em :05 de junho de 2013.

MENDES, Francisco Iweltman Vasconcelos. *História da Educação Piauiense*. Sobral: EGUS, 2012.

NEVES, José Luis. *Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades*. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v.1, n°3, p. 1-5, 2º Sem./1996.

SILVA, A. A. P. *História da Educação Brasileira*. Teresina: UAB/FUESPI/NEAD. 2012.

SOUSA, Raiane Pereira de. *Conhecimento popular de espécies arbóreas para fins medicinais e terapêuticos em Bom Jesus–PI*. 2012. Monografia (Ciências da Natureza). Universidade Federal do Piauí – Bom Jesus – UFPI. 2012. 72p. NO PRELO.

UNIDADE ESCOLAR JOAQUIM PARENTE. Plano de ação. Programa Mais Educação. Secretaria Estadual de Educação do Piauí. 14^a Gerencia Regional de Educação. Bom Jesus 14^a acesso ao documento dia 24 de abril de 2015.

WERLE, F. O. C.; BRITO, L. M. T. S.; COLAU, C. M. *Espaço escolar e história das instituições escolares*. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007.

PRÁTICA EDUCATIVA DO TELENSINO NO CEARÁ: HISTÓRIA E MEMÓRIA

ROBERTA LÚCIA SANTOS DE OLIVEIRA

Faculdade Latinoamericana de Educação – aseseditoracao@gmail.com

DIJANE MARIA ROCHA VÍCTOR

Universidade Federal do Ceará-UFC – dijanevictor@ufc.br

Introdução

Este estudo apresenta o Sistema Telensino no Estado do Ceará. O primeiro pressuposto justificador dessa pesquisa foi o interesse pessoal. Outro pressuposto importante foi a viabilidade da pesquisa, pois a relevância do tema possibilitou a existência de fontes para a realização da mesma. Podemos elencar como outra justificação a importância social e educacional desse trabalho, pois contribuirá para a preservação da história e da memória da educação cearense no período citado. Este estudo teve como objetivos construir uma narrativa histórica do Sistema Telensino no Estado do Ceará, colaborando para a preservação da memória da educação.

A pesquisa é de natureza historiográfica. As fontes utilizadas foram compostas por documentos oficiais e não oficiais e a memória dos sujeitos que participaram dessa história. Considerando a afirmativa de Bosi:

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (1994, p. 47).

As fontes utilizadas para coleta de dados foram primárias e secundárias. Os recursos materiais utilizados para a constru-

ção desta pesquisa foram documentos oficiais, tais como: i) O Parecer 760/74, do Conselho Estadual de Educação; ii) A Lei n. 5692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; iii) A Lei n. 9753/1973 que autoriza o Poder Executivo cearense a criar a Fundação Educacional do Estado do Ceará que geria a Universidade Estadual do Ceará e a TV Educativa do Ceará; iv) A Lei n. 10262/79 que transformava a FUNEDUCE em Fundação Universidade Estadual do Ceará e v) A Lei n. 10264/79 que criava a Fundação Teleducação do Estado do Ceará – FUNTELC, que incorporou a TV Educativa – TVE, dentre outros e também a fala dos orientadores de aprendizagem.

Neste íterim, é válido lembrar que, segundo Martinho Rodrigues (2011, p. 408) “[...] tudo que possa veicular uma informação que interessa é fonte [...]”.

O início de tudo...

A implantação da TVE teve início no ano de 1966, quando o governador do Ceará, Cel. Virgílio Távora, requereu ao Conselho Nacional de Teleducação – CONTEL¹, a concessão de um canal de televisão educativa para o nosso Estado. Tal solicitação foi atendida em abril de 1970. De acordo com Bodião,

Parece-me oportuno assinalar que a intenção de dotar cada estado brasileiro de uma emissora de televisão mantida sobre o controle estatal, foi uma medida de caráter exclusivamente político e que as motivações não foram, essencialmente, educativas. Dentro desse espírito é que deve ser entendida a iniciativa do, então governador do Ceará, Coronel Virgílio Távora que, em

¹ Órgão vinculado ao Ministério das Comunicações, criado pelo Código Brasileiro de Telecomunicações – Lei n. 4.117, de 27 de agosto de 1992. Disponível em: <http://www.anatel.gov.br/Portal/verificaDocumentos/documento.asp?numeroPublicacao=331&assuntoPublicacao=Exposi%E7%E3%20de%20Motivos%20n.%BA%20231%20/MC,%20de%2010/12/96,%20que%20encaminha%20a%20%20Lei%20Geral%20das%20Telecomunica%E7%F5es.&caminhoRel=null&filtro=1&documentoPath=biblioteca/leis/exposicao_motivos_lgt.pdf>. Acesso em: 14set.2013.54

março de 1966, através do processo 11.298/66 solicitou ao CONTEL uma canal para operação do que seria uma TV educativa par ao estado do Ceará. (1999, p. 26).

Além de requisitar a concessão de um canal de televisão educativa, era necessário também criar, por meio de lei, o órgão que manteria a TV Educativa. E no dia 18 de outubro de 1973, o Governador César Cals sancionou e promulgou a Lei N. 9.753, que concebia a Fundação Educacional do Estado do Ceará – FUNEDUCE. Esta instituição foi constituída como personalidade jurídica de direito privado, possuindo autonomia administrativa, financeira e patrimonial, tendo como finalidade produzir ações educativas em todos os níveis de ensino, pesquisa e extensão.

A FUNEDUCE estava ligada à Secretaria de Educação, sendo administrada por um Conselho Diretor. A competência, o mandato e as atribuições desse Conselho eram estabelecidos por Estatuto, no qual o Presidente deste era nomeado pelo governador, como consta no §3º do Art. 7º. da Lei 9.753. Já em seu artigo 8º e parágrafos 1º e 2º, esta Lei dispõe sobre o tipo de ensino que deverá ser oferecido pela TVE, podendo ser, além do ensino regular, cursos de extensão cultural ou técnica e também difundir matéria que seja de interesse do público ou do Estado.

Art. 8º. – A TV-Educativa do Ceará ofertará á comunidade programas de ensino sistemático relativos ao primeiro e segundo graus, obedecida a legislação pertinente.

§1º. – A TV-Educativa poderá oferecer ainda cursos especiais e de extensão cultural ou técnica bem assim divulgar matéria de relevante interesse público, ou da mais alta administração do Estado.

§2º. – A TV-Educativa colaborará a juízo de sua direção, com diferentes organizações culturais e educacionais, executando, sob convênio, programas instrutivos especiais, assegurada, porém, prioridade para programas análogos da Universidade Estadual do Ceará. (CEARÁ, LEI N. 9.753, 18 de outubro de 1973).

A próxima etapa a ser realizada foi solicitar a autorização pelo Conselho Estadual de Educação. Para isso, em 1974 o governo do Ceará deu entrada, no Conselho, na solicitação de número 1422/74.

A partir de então começou a tomar as providências referentes à aquisição do terreno para construção da sede da TV Educativa cearense. O local onde seria construída a TVE situava-se, e ainda situa-se, à Rua Osvaldo Cruz, 1985, no bairro Aldeota, em Fortaleza. O prédio estava previsto para ficar pronto no dia 15.6.1973 e possuía 1400m² divididos em dois pavimentos. No andar superior se localizava o Departamento de Engenharia e o local onde estavam instalados os equipamentos de controles, filmes e *slides*. Cerca de 60% do prédio seria ocupado pelos Departamentos de Pedagogia e Produção. A construção da sede da TVE custaria aos cofres públicos cerca de um milhão de cruzeiros. A estrutura metálica que serviria de antena tinha 95 metros de altura e os cofres públicos pagaram 312 mil cruzeiros, sendo que esta estrutura vinha de São Paulo. (**O POVO**, 15.05.1973, p. 10).

O Ceará desembolsou pela TVE 3.040.730 francos franceses (3.789.053,65 cruzeiros). O Estado deu 20% de entrada e o restante foi dividido em 10 promissórias avalizadas pelo Banco do Estado do Ceará – BEC. A empresa contratada foi a francesa Tomson – CSF Equipamentos do Brasil LTDA. Este valor incluiu as despesas com embalagem, transporte (aéreo ou marítimo) e colocação do material. (**O POVO**, 06.02.1973, p. 10). Quanto à viabilidade econômica e educacional para o Ceará, em depoimento, a profa. Rita Facó afirmou o seguinte:

Bom, nós fizemos pesquisas naquela época, não foram pesquisas muito precisas porque nós tínhamos pouquíssimo tempo, o governador queria implantar o sistema antes de deixar o governo. Então, nós verificamos que, econômica e educacionalmente para o Estado, o melhor seria que nós fizéssemos como o Maranhão, que nós atuássemos no ensino de 5^a a 8^a série para dar terminalidade onde não era possível

essa terminalidade chegar pelas vias convencionais. (FARIAS, 2000, p. 43).

No dia 16 de outubro de 1974, o Conselho Estadual de Educação, por meio do Parecer 760/74, tendo como relator do processo o Conselheiro Jorgelito Cals de Oliveira, despachou o parecer aprovando a implantação do ensino regular de 1º grau pela TVE – Canal 5.

É nesse sentido que entendemos ser o trabalho da TV Educativa – Canal 5 do Ceará, como um projeto de expansão, de complementação e de enriquecimento do ensino regular nos moldes pedagógicos mais atualizados e, como tal, julgamos que possa ser aprovado e aplaudido. (CEARÁ. **PARECER 760/74**).

Como se configurou a prática do Sistema Telensino?

No ano de 1972, o Governador César Cals iniciou a nomeação da equipe pedagógica que comporia a TV Educativa, começando pelo convite feito à professora Antonieta Cals de Oliveira, que, na época, era Assessora para Assuntos de Educação do Governo, para que ficasse à frente da parte pedagógica da TVE. (FUNDAÇÃO DE TELEDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Um instrumento a serviço da educação e da cultura – 1974-1995**. [s.d.], p. 9).

A professora Antonieta Cals chamou os professores Ignácio Ribeiro Pessoa Montenegro, José Carneiro da Cunha e Gerardo José Campos para, juntos, iniciarem as entrevistas necessárias ao recrutamento do primeiro grupo pedagógico da TVE. E assim estava formada a equipe que iniciaria os trabalhos de pesquisa sobre a implantação do Telensino no Estado.

Após ser criado o Projeto Educativo do Telensino, começou a produção do material de apoio para os orientadores de aprendizagem e para os alunos. Concomitantemente também iniciou um treinamento exclusivo para os técnicos que trabalhavam na televisão (FUNDAÇÃO DE TELEDUCAÇÃO DO CEARÁ.

Um instrumento a serviço da educação e da cultura – 1974-1995. [s.d.], p. 9-10).

Campos (1983), afirma que os criadores do Telensino tiveram muita atenção ao criá-lo, pois não desejavam copiar modelos de outros locais. Foi pensada a realidade de nosso Estado, enxergando seus problemas, suas características e também sua carências.

[...] Com o cuidado de não importar modelos, mas com a sabedoria de assimilar exemplos, os que criaram este sistema tiveram o mérito de recriar o que já existia com a preocupação de não copiar, para não arriscar a falhar com o compromisso de pensar a realidade cearense em seus problemas concretos, suas características e suas carências localizadas. (1983, p. 36).

A equipe visitou os Estados Unidos, São Paulo, Guanabara (atual Rio de Janeiro), Amazonas, Maranhão e Natal. No Maranhão, a Profa. Antonieta e sua equipe visitou as instalações da TVE de lá e permutou experiências. Houve também um treinamento em “scriptwriter”² e prática em roteiros de TV. Em Natal, ocorreu uma visita às instalações do Projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares) que era responsável pela TVE do Rio Grande do Norte.

Depois de conhecerem e trocarem experiências com os outros Estados brasileiros, a Profa. Antonieta Cals, o professores Gerardo Campos, Ignácio Ribeiro e o José Carneiro da Cunha formaram as equipes que comporiam o Sistema Telensino do Ceará.

Definitivamente, foram criadas as equipes de diretores e professores especialistas nas áreas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, já treinados em linguagem de TV, ao mesmo tempo em que era recrutado o pessoal técnico (TELEVISÃO EDUCATIVA DO CEARÁ, p. 18).

² É um roteirista. Pessoa que escreve roteiros para diversos meios de comunicação como filmes, programas de TV, videogames dentre outros. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php?lingua=ingles-portugues&palavra=scriptwriter>>. Acesso em: 14set.2013.62

De acordo aos relatos, todo o processo de implantação não ocorreu de maneira fácil. Houve luta e muito trabalho, pois professores e também a própria comunidade onde o sistema foi implantado demonstrou manifestação negativa. Corroborando com essa afirmativa, a profa. Rita Facó relata:

Bom, você vai me perguntar agora: era fácil implantar o sistema de teleducação naquela época? Eu vou dizer que só foi fácil nos dois primeiros anos [...] a partir daí foi uma luta corpo a corpo ganhar a implantação de sistema; em todo o Estado havia uma rejeição natural das pessoas ao sistema de telensino [...] Em 75 nós tivemos mudança de governo, em 75 nós já estávamos com outro governador, com outro secretário de educação, com outra estrutura de secretaria de educação. Então nós começamos a ter toda aquela luta junto à secretaria. Sempre houve grupos na Secretaria de Educação que nos apoiavam [...] mas, também, sempre fomos vistos como uma ameaça [...] Inclusive em algumas regiões era quase impossível entrar [...] a região norte foi uma das que reagiu mais à implantação do sistema. Por exemplo, a região de Sobral, Crateús, Tauá, Camocim, Granja, esse grupo todo nós sempre tivemos muita dificuldade de entrar [...] mas nós tivemos extrema aceitação na região de Quixadá, Quixeramobim, Limoeiro. (FARIAS, 2000, p. 47-48).

Em 1974, ano de inauguração da TVE, a equipe gestora foi composta pelas seguintes membros: Eng. Artur de Freitas Torres de Melo – Superintendente; Prof. Gerardo José Campos- Diretor do Departamento de Programação Pedagógica; Jornalista João Guilherme Neto – Diretor do Departamento de Produção e Prof. Carneiro da Cunha – Diretor do Departamento Administrativo.

Dando continuidade ao processo de criação e implantação do Telensino, no dia 7 de março de 1974 aconteceu a inauguração da sede da TV Educativa do Ceará, transmitindo as teleaulas para todo o Estado do Ceará. Na inauguração, estavam presentes autoridades locais e nacionais, dentre elas, o Ministro da Educação, Jarbas Passarinho. Em sua fala, o Ministro destacou o exemplo

que o Ceará estava dando aos outros estados brasileiros com relação à educação.

No instante em que outros Estados como São Paulo buscam novos meios para ampliar a escolaridade, o Ceará dava um grande exemplo implantando uma emissora que, além de educar, difundiu a cultura através de programas especiais [...] grande obra que entrega hoje aos cearenses, marcando uma nova era para a Educação neste Estado. (FUNDAÇÃO TELEDUCAÇÃO DO CEARÁ, p. 32)

Pronto! Estava finalmente inaugurada a TV Educativa do Ceará. Agora era só começar a transmissão das aulas. Depois de tanto trabalho e de tantos obstáculos vencidos o Ceará começou a propagar cultura e educação pelas antenas da TVE. O estado cearense, agora, estava na vanguarda do ensino regular pela TVE servindo de exemplo para outras Unidades da Federação. De acordo com Dias e Brandão (2003), o Ceará foi o Estado que de fato implantou e usou o Telensino.

Segundo informações oficiais, esse sistema só existe no Estado do Ceará. Foi criado em 1974. Caracteriza-se pela existência de uma central de produção de programas televisivos ditos educativos (pois versam sobre conteúdos que são ministrados em qualquer escola “tradicional”) – essa central se chama FUNTELC (Fundação de Telecomunicações do Ceará). (DIAS e BRANDÃO, 2003, p. 14).

Para a professora Lindalva Pereira do Carmo, Coordenadora de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico da Secretaria de Educação Básica, a implantação do Telensino permitiu a ampliação do ensino suprimindo a carência educacional da época.

Na realidade, quando o Telensino começou, nós estávamos entrando com a implantação da 5692, (...) Nós tínhamos apenas alguns ginásios e, quando a lei 5692 veio com o ensino de 1º grau de 8 anos, implicou que todos os antigos grupos escolares fossem crescendo pra alcançar até a 8ª série, então, isso era uma demanda além da conta dos municípios e do estado. Então, o

Telensino quando nasceu, naquela época, nasceu para viabilizar a implantação da 5692, transformando as antigas escolas primárias em escolas de 1º grau de 8 anos, a suprir a carência de pessoal e chegar aos mais distantes locais, onde isso não era possível.³

A criação do Telensino na década de 1970, segundo Souza *et al* (2003), espelhou entusiasmo com o surgimento das ideias tecnicistas que se embasavam na racionalidade técnica e na eficiência produtiva de acordo com o modelo fornecido pelo mercado capitalista. Para Bodião (1999), o fato da pedagogia tecnicista ter dominando a educação na década de 1970, influenciou, de certo modo, na consolidação do Sistema.

Assim, o Telensino surgiu com o objetivo de levar educação aos municípios cearenses mais distantes e localidades de difícil acesso, para suprir a carência de professores habilitados.

O telensino nasceu com o objetivo de atender ao público de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, em idade de escolaridade, isto é, sem o caráter supletivo dado a tantas outras iniciativas nacionais. Objetivava-se ainda possibilitar o acesso à educação, às populações de localidades distantes, nas quais não houvesse pessoal qualificado para ministrar aulas nas séries terminais do ensino fundamental. (BARRETO, 2001, [s.p.].).

Sobre a necessidade de se ofertar educação para os discentes em idade escolar residentes onde o ensino de 1º e 2º graus não chegava, Bodião sustenta que: “Como se pode ver, a expansão da oferta de vagas, naquele momento, parecia esbarrar na falta de professores, bem como na falta de recursos e o Telensino conseguia, ao seu modo, resolver o primeiro problema, sem comprometer o último” (1999, p. 26).

Inicialmente o Telensino transmitiu aulas somente para as 5as e 6as séries do primeiro grau, cumprindo assim as exigências

³ Depoimento retirado de BODIÃO. Idevaldo da Silva. **Estudo sobre o cotidiano das classes do Telensino de uma escola da rede pública do Ceará.** (Tese) Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

da Lei N. 5.692/71. Os municípios atendidos foram: Fortaleza, Paracuru, São Gonçalo do Amarante, Cascavel, Pacajus, Maranguape, Caucaia, Beberibe e Trairi, atingindo um público de 4.139 alunos distribuídos em 30 escolas. Em 1974, o Telensino só emitiu aulas para a 5ª e 6ª séries do 1º grau; em 1975 passou a exibir também para a 7ª série e, a partir de 1976, passou a apresentar as teleaulas para os alunos de 5ª a 8ª série do 1º grau.

Quando o Telensino foi implantado, mais precisamente no período de 1974 -1977, todos os módulos transmitidos ao vivo, somente as aulas foram gravadas. Procedimento que gerou menos ônus, porém, exigiu bem mais dos professores, realizadores e apresentadores. A partir de 1977 os módulos passaram a ser gravados, e, por conta disso, o Sistema ficou mais oneroso. Campos (1983), foi bem imperativo quanto a questão:

[...] No início, de 1974 a 1977 os subsistemas de produção e de realização da TVE em estudo, caracterizavam-se pela simplicidade na execução das mensagens teledidáticas, uma vez que somente as aulas eram gravadas em “tapes”. Todos os módulos eram realizados e emitidos “ao vivo”, o que tornava o processo financeiramente menos oneroso e mais agilidade na dinâmica de sua atualização. Este método exigia mais dos professores, realizadores e apresentadores. No ano de 1977, a vontade natural e louvável de perseguir o “ótimo” gerou uma preocupação perfeccionista, inconscientemente influenciada pelo “padrão Globo” de televisão de um aprimoramento sofisticado da imagem e uma decisão de gravar definitivamente os módulos. O sistema tornou-se em conseqüência, mais oneroso em termos financeiros e mais lento em termos de retro-alimentação. [...] (1983, p. 94).

Considerações finais

Diante da análise dos documentos e entrevistas, pode ser notado que o Telensino alcançou um público muito maior do que se propôs inicialmente, que era levar educação aos municípios cearenses mais distantes e localidades de difícil acesso, para su-

prir a carência de professores habilitados, pois não só levou o ensino de Primeiro Grau a essas localidades, como também auxiliou na expansão da graduação, a partir do momento que as disciplinas do Ciclo Básico foram transmitidas pela TVE.

Destacamos, também, que o número de alunos atendidos pelo Sistema cresceu durante todo o período pesquisado. No ano de sua inauguração, o Telensino atendeu a 4.139 alunos, nas 5as e 6as séries, e em 1979, último ano do período pesquisado, ele prestou serviços educacionais a 17.685 alunos distribuídos em salas de 5as às 8as séries do primeiro grau.

Referências

- BARRETO, Marcília Chagas. *O desenvolvimento do raciocínio matemático: algumas questões acerca do telensino cearense*. (Tese) Doutorado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2001. Disponível em: < http://www.multimeios.ufc.br/arquivos/pc/teses-dissertacoes/dissertacao_marcelia.pdf>. Acesso em: 15.jun.2014.
- BOSI, Ecléa. *Memória & sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BODIÃO, Idevaldo da Silva. *Estudo sobre o cotidiano das classes do Telensino de uma escola da rede pública do Ceará*. (Tese) Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.
- CAMPOS, José Gerardo. *Televisão – objeto de ensino para uma educação de sujeitos – análise de uma experiência*. (Dissertação) Mestrado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 1983.
- CEARÁ. *Lei N. 9.753*, de 18 de outubro de 1973. *Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Educacional do Estado do Ceará – FUNEDUCE, dispõe sobre a extinção das autarquias educacionais do Estado e dá outras providências*. Fortaleza 1973.

DIAS, Ana Maria Iório e BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto. Nos bastidores do telensino, há sempre uma história a ser contada – cenas/relatos de pesquisa acerca da relação TV x ensino/aprendizagem. In: BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto e DIAS, Ana Maria Iório (Orgs.). *Imagens distorcidas: atualizando o discurso sobre o Telensino no Ceara*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2003.

_____. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer 760/74*. Fortaleza, 16 de outubro de 1974.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Docência no Telensino: saberes e práticas*. São Paulo: Annablume, 2000.

FUNDAÇÃO TELEDUCAÇÃO DO CEARÁ – FUNTELC. *Um instrumento a serviço da educação e da cultura. (1974-1995)*. Fortaleza: [s.e.], [s.e.].

MARTINHO RODRIGUES, Rui. História, memória, fontes e educação. In: VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; et al. *Cultura, educação, espaço e tempo*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

TELEVISÃO EDUCATIVA DO CEARÁ. *Tele-visão de um Sistema*. Fortaleza. [s.d.].

INSTITUIÇÕES FORMADORAS DE ENFERMEIRAS NO BRASIL: O ESTADO DA QUESTÃO

SUN-EIBY SIEBRA GONÇALVES

Universidade Estadual do Ceará (UECE) – suneiby@gmail.com

ANDRÉA DA COSTA SILVA

Universidade Estadual do Ceará (UECE) – andreacosta_silva@yahoo.com.br

SILVIA MARIA NÓBREGA-THERRIEN

Universidade Estadual do Ceará (UECE) – silvia.nobrega@uece.br

Introdução

O presente estudo narra o processo de elaboração que utiliza o que denominamos de Estado da Questão acerca de uma pesquisa sobre as “Instituições formadoras de enfermeiras na história da enfermagem brasileira” bem como tece reflexões suscitadas no decorrer desse procedimento no qual a coleta de dados ou o mapeamento dos achados ocorreu no período de dezembro de 2014 a março de 2015.

Para tanto, o Estado da Questão “é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de investigação” (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010, p. 36), assim, sua relevância está “em ampliar e aprofundar a discussão no campo investigado ao perceber como, por quem e com quais objetivos essa temática vem sendo abordada, atentando ao rigor científico que lhe é pertinente” (NÓBREGA-THERRIEN, *et al*, 2008, p. 2).

É sabido que o acesso ao conhecimento que remete à reflexão, à criticidade e à ação não consiste em trilhar um caminho de respostas prontas, mas em buscar preencher as lacunas ainda existentes, no caso, na história que narra o desenvolvimento e a formação da enfermeira. Neste sentido, o presente trabalho teve como objetivo realizar o Estado da Questão inventariando os estudos que investigam as instituições de formação da enfermeira no Brasil no decorrer da história no período de dezembro de

2014 a março de 2015. E ainda, identificar as temáticas utilizadas por eles, bem como os objetivos e métodos com foco na formação desse profissional.

O caminho deste estudo é, portanto, caracterizar as temáticas, objetivos e aportes metodológicos por eles utilizados, evidenciando o foco das contribuições de suas investigações. Partimos do pressuposto de que toda história necessita ser narrada para ser compreendida e ao ser compreendida torna-se alicerce para a construção do conhecimento e de reflexão para novos caminhos a serem trilhados. No presente texto, portanto, desvela-se também o desejo de identificar autores/pesquisadores que compreendem a relevância de se pesquisar a História da formação da enfermeira, dando abertura com suas publicações para o conhecimento do passado, fato que nos vai permitir realizar importantes reflexões que contribuirão para o presente e o futuro da profissão de enfermagem.

Os desafios da contemporaneidade na formação atual da enfermeira, por meio do conhecimento e análise realizada com foco nas primeiras instituições educativas no campo da enfermagem no país, vai propiciar um indicativo possível de respostas para enfrentarmos a complexidade inerente a formação desse profissional no século XXI.

Os primeiros passos para o Estado da Questão: a identificação das fontes de mapeamento

O primeiro passo para desvendar o espaço pertencente à temática dentro da História da Enfermagem foi definir descritores de busca, a saber: *História da Enfermagem*; e *Escolas e Universidades de Enfermagem*, visando responder as seguintes questões: o que se tem pesquisado sobre as escolas e universidades de Enfermagem no Brasil? Quando se pesquisa sobre as instituições que temáticas e metodologias utilizam estes estudos? Quais seus objetivos? Qual o foco de suas contribuições? O que

estas pesquisas apontam sobre essa formação? As buscas foram realizadas na base de dados PERIÓDICOS CAPES utilizando-se dos descritores acima citados.

Considerando a grande quantidade de textos e cientes que os descritores alcançavam vários assuntos que não seriam necessariamente relacionados à temática de interesse, optou-se por fazer uso de alguns critérios de inclusão de modo a filtrar os achados. Neste sentido, a primeira iniciativa foi utilizar as aspas nos dois descritores, de forma que a utilização de aspas permitiu selecionar apenas os textos que continham, de fato os termos *História da Enfermagem*; e *Escolas e Universidades de Enfermagem*, encontrando um total de 217 artigos.

Ao refinar os 217 artigos pela opção: revisados por pares, publicados em português e disponível na base de dados do Scielo Brasil, e após leitura dos títulos e resumos, o resultado final para essa busca, foi de 25 achados. Todos esses textos foram lidos na íntegra para descrição e análise.

Após refinada triagem dos 25 artigos encontrados, excluíram-se os repetidos e os que fugiam da temática sobre as instituições de formação da enfermeira no Brasil no decorrer da história, por tratarem de questões sociais dos pacientes, de abordarem outros cursos como o de Medicina, Fisioterapia, Odontologia e a área de Saúde Pública. Com o mapeamento formatado passamos para organização e análise dos 13 trabalhos finalmente selecionados.

O que dizem os artigos de periódicos sobre as instituições de formação da enfermeira: temas, objetivos e metodologia

Dos 13 artigos selecionados, produzidos no período de 2005 a 2011, sobre as instituições formadoras de enfermeiras na história da enfermagem brasileira, foi possível proceder uma organização dos achados em três itens ou questões gerais: os que abordam as *Circunstâncias de criação* das instituições (5); a

trajetória histórica do ensino nas instituições (6); e os que têm como foco as *Instituições e currículo* (2). Sendo possível com estes três itens, trabalhar com as temáticas, objetivos e métodos de cada um deles.

Observou-se que dos estudos sobre as instituições de formação das enfermeiras no Brasil, no decorrer da história, na temática que trata das *Circunstâncias de criação* das instituições, os artigos revelaram a intenção dos autores em destacar a finalidade e em quais circunstâncias foram criadas as escolas e universidades que ofertavam cursos de enfermagem.

Com esse foco, o estudo de Antunes e Sanna (2006), tratou das circunstâncias histórico-sociais de criação da primeira escola de enfermagem no Vale da Paraíba, a Escola de Enfermagem Dom Epaminondas. O estudo teve como objetivo descrever em quais circunstâncias foi criada a escola, em aspectos histórico-sociais, e analisar quais foram as estratégias para sua implantação. Este foi um estudo histórico-social, tendo sido realizada uma pesquisa documental, cujas fontes primárias foram acervos documentais pessoais e institucionais, que consistiram em diplomas, atas de atividades, relatórios da diretoria, anotações dos professores durante as aulas bem como seus diários de classe e documentos de divulgação.

Vilar, Borges e Santos (2008) estudaram a Escola Maria Antoinette Blanchot e a institucionalização do ensino de enfermagem no Piauí, com o objetivo de realizar uma descrição seguida de análise sobre como se deu a institucionalização dessa escola, que é considerada um marco no ensino de enfermagem para o Piauí. Estudo histórico, tendo utilizado a história oral temática, com entrevistas a quatro professoras ativas na escola, duas ex-alunas e uma ex-secretária da escola, que era enfermeira. Foram utilizadas ainda, fontes documentais, doadas pelas entrevistadas, como fotografias e planos de cursos e de disciplinas. As fontes secundárias foram a literatura acerca do ensino de enfermagem e atuação das religiosas.

A temática defendida por Figueiredo e Baptista (2009) trata do Curso de Enfermagem da Universidade de Juiz de Fora, no período de 1977, quando o curso foi criado, a 1979, data em que o curso começa a funcionar. O objetivo das autoras foi apresentar as características do referido curso e discutir as razões que motivaram sua criação. Para tanto tratou-se de um estudo histórico-social que teve como fontes primárias de pesquisa, documentos escritos e depoimentos orais.

Campista et al (2009) realizaram um estudo quantitativo sobre o panorama do campo da educação superior em Enfermagem no Estado do Espírito Santo. O objetivo do estudo foi apresentar os cursos superiores de enfermagem, que estavam funcionando no Estado do Espírito Santo e fazer uma análise de como estes cursos estão distribuídos em instituições públicas e privadas, discutindo as influências sócio-históricas que permearam o processo de criação dos cursos. Para tanto, é um estudo ao qual os autores nomearam como histórico-social, tomando como fontes primárias, dados sobre os cursos superiores de enfermagem no Espírito Santo e como fonte secundária, literaturas sobre História do Brasil.

Baptista *et al* (2010) realizaram um estudo quantitativo e qualitativo sobre os nexos entre o contexto histórico e a expansão do número de cursos superiores de Enfermagem nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, objetivando empreender um levantamento do número de cursos superiores de enfermagem que estivessem em funcionamento ao final de 2007; realizar comparação entre os números de cursos que possuíam vínculo com instituições privadas. Além de analisar os nexos existentes entre o contexto histórico e a vinculação institucional desses cursos. Os autores identificam o estudo como histórico-social, as fontes primárias foram coletadas no site do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira no ano de 2008, passando por categorização e análise estatística. As fontes secundárias consistiram em relatórios de pesquisa, recortes de jornais, artigos, livros, dissertações e teses.

Os textos que abordaram a temática da *trajetória histórica do ensino* nas instituições, apresentaram objetivos relacionados ao resgate histórico dos acontecimentos que marcaram o ensino de enfermagem, destacando os movimentos, a identidade da enfermeira, emblemas e rituais utilizados ao longo dos anos.

Oguisso e Tsunechir (2005) investigaram a história da Pós-Graduação na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, visando descrever a trajetória histórica do curso de pós-graduação em enfermagem nesta escola; e ainda, identificar quantas gerações de doutores se formaram desde 1973. Tratou-se de um estudo histórico, utilizando-se de pesquisa documental, com fontes primárias compostas por documentos e registros, tais como registros dos alunos que receberam titulação, e dos professores que os firmaram, além de relatórios, publicações e documentos relacionados ao curso de pós-graduação. O estudo também se utilizou da história oral, tendo participado os docentes que vivenciaram o período analisado.

O foco do estudo de Hahn *et al* (2006) foi o ensino de enfermagem em Lajeado, RS, no intuito de fazer um resgate histórico do ensino de enfermagem no município de Lajeado, tendo como recorte temporal a segunda metade do século XX. O estudo, de natureza histórica, se utilizou da história oral como fonte primária, entrevistando docentes, alunos, diretores, médicos e enfermeiros que vivenciaram o processo de ensino e aprendizagem nas instituições de formação da enfermeira no período, totalizando 28 sujeitos. Como fontes secundárias foram analisados documentos como o currículo, certificados e fotografias pertencentes às três instituições existentes e foram analisadas segundo o modelo de análise de conteúdo de Bardin.

Ao estudar as circunstâncias do processo de reconfiguração da Escola Profissional de Assistência a Psicopatas do Distrito Federal, Amorim e Barreira (2006), objetivaram fazer uma descrição dos movimentos realizados pela saúde pública e a psiquiatria visando se adequar às políticas do período Vargas. E ainda,

fazer uma análise de características da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras e da Escola Anna Nery, que possuem visões diferenciadas. Estudo identificado pelos autores como histórico social, com pesquisa documental. As fontes primárias foram escritos oficiais e fontes secundárias, a literatura sobre História do Brasil.

Campos e Oguisso (2008) pesquisaram sobre a Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo e a reconfiguração da identidade profissional da Enfermagem Brasileira, visando refletir sobre as representações da identidade profissional da enfermagem brasileira. O estudo é apresentado como histórico, tendo sido realizada pesquisa documental em fichas de admissão dos alunos.

Toledo *et al* (2008) reconstruíram a história da Escola de Enfermagem Hermantina Beraldo, por meio da análise dos emblemas e rituais utilizados na escola, com o objetivo de apresentar as características da escola e os emblemas e rituais que eram utilizados na instituição e em quais ocasiões eram utilizados. Os autores identificaram o estudo como histórico-social, tendo como fontes primárias, documentos escritos e fotográficos encontrados na escola. E as fontes secundárias foram referentes à História da Enfermagem Brasileira, a História do Brasil e a história da própria escola.

Ao analisar o ensino de enfermagem no Ceará durante o período de 1942 a 1945, Therrien *et al* (2008), tiveram como objetivo resgatar a trajetória do ensino de enfermagem cearense, contribuindo com a preservação da história e memória da enfermagem cearense. Tratou-se de um estudo de natureza histórica, tendo como fontes primárias documentos escritos e quadros de concludentes das primeiras turmas, bem como a história oral, com depoimentos de pessoas que vivenciaram os acontecimentos relacionados ao ensino no período. Vale ressaltar que os entrevistados foram selecionados a partir dos quadros de formatura analisados e a pesquisa também pode contar com a doação de fotos, currículos, atas e portarias, por parte dos sujeitos.

Os textos que se referiram às temáticas voltadas para as *Instituições e Currículo*, objetivaram analisar aspectos como a criação dos currículos de determinadas escolas, as diferenças existentes entre currículos e ainda, identificar a influência de áreas de conhecimento específicas, presentes nos currículos de escolas de enfermagem, como as Ciências Humanas e Sociais.

Nessa perspectiva, o estudo de Araújo e Sanna (2011) resgata o papel das Ciências Humanas e Sociais na formação das primeiras enfermeiras cariocas e paulistanas da Escola de Enfermagem Ana Nery e da Escola de Enfermeiras do Hospital São Paulo, o objetivo do estudo consistiu na análise do currículo dos cursos superiores das duas escolas, visando identificar suas semelhanças e diferenças. O estudo é descrito pelos autores como de natureza histórica no qual fundamentou-se na análise dos currículos da escola.

Silva e Gallian (2009) optaram por estudar a Escola de Enfermagem do Hospital São Paulo e seu primeiro currículo (1939-1942), tendo como objetivo descrever e analisar como ocorreu a criação do currículo da escola. Este estudo foi intitulado como de abordagem histórica e a pesquisa documental foi fundamentada na visão crítica de Le Goff com relação às decisões a serem tomadas em uma pesquisa documental, considerando a intencionalidade dos documentos. A busca ocorreu em livros, atas, documentos administrativos, fotos, jornais e manuscritos retirados da própria escola. Foram entrevistados profissionais pertencentes à instituição.

Do total de 13 artigos submetidos à análise, observou-se que estes foram publicados no período de 2005 a 2011, tendo sido publicados na região Sudeste (11), seguida pela região Nordeste (2).

Dentre as metodologias mais utilizadas predominou os estudos que se identificaram como de abordagem histórica (7) e os que se identificavam como uma abordagem histórico-social (6). Dos 13 estudos analisados, apenas um, utilizou a abordagem

quantitativa, analisando 12 escolas de enfermagem, enquanto que 13 utilizaram a pesquisa documental, e um total de 5 destes estudos incluíram também a história oral.

Considerações finais

Percebeu-se que as temáticas e objetivos envolvendo as instituições de formação da enfermeira no Brasil dos estudos mapeados e analisados, tinham como foco os assuntos relacionados às circunstâncias nas quais foram criadas as universidades e escolas de enfermagem, o percurso histórico do ensino de enfermagem nestas instituições analisadas e a análise dos currículos utilizados por estas instituições. Desta forma, dos 13 artigos inventariados, 6 objetivaram discorrer acerca da trajetória do ensino nas instituições, 5 enfatizaram as circunstâncias de criação das escolas e cursos de enfermagem nas universidades brasileiras e 2 focaram no estudo dos currículos das instituições investigadas.

Os achados assinalaram que as pesquisas sobre as instituições de formação da enfermeira no Brasil, no decorrer da história, foram desenvolvidas com base em fotografias, documentos escritos, leis, currículos, entre outros, tendo a análise de muitas dessas fontes primárias sido acompanhadas de entrevistas e uso da história oral, de modo a complementar os achados da pesquisa documental, que esteve presente em 12 dos textos analisados com exceção de um que foi descrito pelos autores como de abordagem quantitativa.

Vale ressaltar que todos os artigos foram selecionados também por se identificarem como estudos de natureza histórica, o que possibilitou maior aproximação com o objeto de estudo que envolve, mais especificamente, a trajetória histórica dessas instituições de formação. Por tanto, ao reunir todas as temáticas e os objetivos, elementos como a criação, principais acontecimentos históricos e o currículo, foram caminhos possíveis que nos levam

a entender o papel dessas instituições de formação da enfermeira na história e o contexto no qual estas estavam inseridas.

Contudo, há necessidade de aprofundar os estudos sobre a temática, realizando buscas em diferentes bases de dados com foco nas escolas de enfermagem e universidades, sendo estas um rico objeto de análise para compreender melhor a dinâmica da história da formação da enfermeira no Brasil e assim diversificar por meio da ampliação, a discussão acerca da temática ora analisada.

Referências

ANTUNES, Ana Paula da Silva and SANNA, Maria Cristina. *Circunstâncias histórico-sociais de criação da primeira escola de enfermagem no Vale do Paraíba – «Dom Epaminondas»*. *Esc. Anna Nery* [online]. 2006, vol.10, n.1, pp. 54-63. ISSN 1414-8145.

ARAUJO, Aline Corrêa de and SANNA, Maria Cristina. *Ciências Humanas e Sociais na formação das primeiras enfermeiras cariocas e paulistanas*. *Rev. bras. enferm.* [online]. 2011, vol.64, n.6, pp. 1106-1113. ISSN 0034-7167.

AMORIM, Wellington Mendonça de and BARREIRA, Ieda de Alencar. *As circunstâncias do processo de reconfiguração da escola profissional de assistência a psicopatas do Distrito Federal*. *Esc. Anna Nery* [online]. 2006, vol.10, n.2, pp. 195-203. ISSN 1414-8145.

BAPTISTA, Suely de Souza; ALMEIDA FILHO, Antonio José de; BARBOSA, Thais Silva Corrêa e XAVIER, Maria Lelita. *Nexos entre o contexto histórico e a expansão do número de cursos superiores de Enfermagem nas regiões Sudeste e Sul do Brasil*. *Rev. Enf. Ref.* [online]. 2010, vol.serIII, n.1, pp. 73-80. ISSN 0874-0283.

CAMPISTA, Thiene Maria Novais et al. *Panorama do campo da educação superior em enfermagem no estado do Espírito San-*

to. *Esc. Anna Nery* [online]. 2009, vol.13, n.2, pp. 256-264. ISSN 1414-8145.

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza and OGUISSO, Taka. *A Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo e a reconstrução da identidade profissional da Enfermagem Brasileira*. *Rev. bras. enferm.* [online]. 2008, vol.61, n.6, pp. 892-898. ISSN 0034-7167.

FIGUEIREDO, Mariangela Aparecida Gonçalves and BAPTISTA, Suely de Souza. *Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Juiz de Fora: 1977-1979*. *Rev. bras. enferm.* [online]. 2009, vol.62, n.4, pp. 512-517. ISSN 0034-7167.

HAHN, Giselda Veronice; ACKER, Justina Inês Brunetto Verruck; WAGNER, Ana Paula and TROMBINI, Queli de Assis. *Ensino de enfermagem em Lajeado, RS: resgate histórico*. *Rev. bras. enferm.* [online]. 2006, vol.59, n.5, pp. 666-674. ISSN 0034-7167.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. *O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos*. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n. 30, jul.-dez./2010.

OGUISSO, Taka and TSUNECHIRO, Maria Alice. *História da Pós-Graduação na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo*. *Rev. esc. enferm. USP* [online]. 2005, vol.39, n.spe, pp. 522-534. ISSN 1980-220X.

SILVA, Maria Regina Guimarães and GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. *A Escola de Enfermagem do Hospital São Paulo e seu primeiro currículo (1939-1942)*. *Rev. bras. enferm.* [online]. 2009, vol.62, n.2, pp. 317-322. ISSN 0034-7167.

NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; ALMEIDA, Maria Irismar de and SILVA, Marcelo Gurgel Carlos da. *Ensino de enfermagem no Ceará de 1942-1956: a memória que projeta o futuro*. *Rev. bras. enferm.* [online]. 2008, vol.61, n.1, pp. 125-130. ISSN 1984-0446.

TOLEDO, Josefar Reis de; SANTOS, Tânia Cristina Franco; ARAUJO, Maria Aparecida de and ALMEIDA FILHO, Antônio

José de. *Emblemas e rituais: reconstruindo a história da Escola de Enfermagem Hermantina Beraldo. Esc. Anna Nery* [online]. 2008, vol.12, n.2, pp. 243-250. ISSN 1414-8145.

VILAR, Benevina Maria; BORGES, Lorena Dayse Vilarinho Nunes Magalhães and SANTOS, Ana Maria Ribeiro dos. *Escola Maria Antoinette Blanchot e a institucionalização do ensino auxiliar de enfermagem no Piauí. Rev. bras. enferm.* [online]. 2008, vol.61, n.5, pp. 647-652. ISSN 0034-7167.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EXPRESSÃO GRÁFICA

ANA MARIA PETRAITIS LIBLIK

Universidade Federal do Paraná (UFPR) – ampliblik@gmail.com

MARTA PINHEIRO

Universidade Federal do Paraná (UFPR) – mapi@ufpr.br

Introdução

Difícil pensar em um currículo para formação de professores que atenda a todos os anseios da sociedade. A escola de hoje foi sonhada pela geração de nossos avôs, planejada pela geração de nossos pais, concretizada por nós e vivenciada por nossos filhos. Esta escola, contudo, em muito se parece com a de tempos atrás: mesmos ambientes arquitetônicos, estruturas físicas semelhantes, abordagens pedagógicas que se repetem de tempos em tempos. Materiais didáticos que presumivelmente são atualizados através de mídias alternativas, mas que no fundo são sempre repetitivos e muito semelhantes. Muda o suporte, a cor, o manejo, mas a essência não. Textos didáticos, que durante certo período da história eram apenas registros alfabéticos, hoje são escritos permeados por desenhos que pouco ou nada acrescentam aos “conteúdos” apresentados. Imagens que “enfeitam” o texto, mas que não contribuem para o entendimento do que está sendo exposto. A escrita e o desenho são representações gráficas. A escrita é um desenho em particular, é um código específico usado para comunicar ideias. Das garatujas iniciais que toda criança faz, passar para o desenho e depois para a escrita parece implicar, mesmo sem ser intencional, o abandono gradativo da garatuja e do desenho.

É comum solicitar a uma criança dos anos iniciais da escolaridade que complemente suas ideias com desenhos se não “der conta” de escrever o que deseja, mas não é usual pedir aos alunos maiores que façam o contrário, desenhem se quiserem complementar/ampliar o que escreveram com o código alfabético. Por

de trás desta constatação, surge a pergunta: qual a importância do desenho na formação de professores da Educação Básica? As licenciaturas oferecem disciplinas que auxiliam o futuro professor a entender o quanto o desenho (não apenas o desenho da escrita alfabética) pode ajudar os alunos na construção dos saberes escolares? A resposta às indagações formuladas é, infelizmente, negativa; sabemos que raramente uma dada disciplina valoriza a linguagem visual. Mas por que o “abandono” do desenho, se este pode, e muito, contribuir para a assimilação, apropriação e construção de saberes escolares? “Cobrar” do aluno que utilize a linguagem gráfica com toda sua capacidade expressiva deixa de ter sentido se isto não é ensinado nem incentivado por este profissional que está em sala de aula. Mas como exigir do professor se ele não tem nenhuma disciplina no seu currículo de formação que permita não apenas entender o que seja grafismo, mas principalmente desenvolver plenamente a habilidade de utilizá-lo?

O estudo tem como objetivo discutir conceitos básicos sobre o movimento gráfico no plano, e o grafismo identificado como escrita e como desenho, destacando a importância que da Expressão Gráfica na formação de professores.

Linguagens gráficas

Parece ser banal comentar que toda representação gráfica expressa pensamentos e idéias, no plano bidimensional e/ou no espaço tridimensional. Linguagens manifestam ideias, expressões (gráficas ou não) as representam, são o pensar individual e/ou coletivo, expressado por símbolos, sinais grafados em superfícies planas e/ou tridimensionais. O grafismo pode ser considerado como “produto” desta expressão.

O termo *grapho* vem do grego *gráphein* e significa “escrever, descrever, desenhar” (CUNHA, 1997, p. 392). Estas palavras têm significados muito próximos e confundem-se em seu entendimento sugerindo uma sinonímia. Se durante muito tempo

acreditou-se que o desenho precedia a escrita e paulatinamente um substituía o outro, hoje sabemos que isto não necessariamente é verdade, pois, segundo Tolchinsky (1995),

desde a aparição das primeiras notações – cujos indícios são relativos ao paleolítico superior (entre 29 mil e 11 mil anos) e estão presente tanto na Ásia ocidental como na Europa -, os desenhos de animais coexistem com formas não-icônicas, em formas de traços paralelos feitos em ossos. (TOLCHINSKY, 1995, p. 196).

Pensar, portanto que há uma sequência linear a ser seguida no percurso do aprendizado da escrita, a partir de desenhos, não é necessariamente correto. São processos comprovadamente concomitantes que se hierarquizam de acordo com a influência ou não do professor de sala de aula. Se ele acredita que é importante valorizar a escrita, o aluno será cobrado a escrever, muito mais do que desenhar. Se ambos os registros forem valorizados e incentivados pelo professor, a tendência é que os alunos intercalem desenhos e escritas em suas atividades diárias. E isto é muito mais uma questão de olhar pessoal do professor, de sensibilidade desenvolvida, mas não necessariamente em sua formação profissional.

Nos currículos brasileiros, tanto do curso de Pedagogia quanto das Licenciaturas, não há nenhuma disciplina específica que valorize a expressão gráfica, entendida de forma mais ampla. O letramento das crianças aponta para uma alfabetização da leitura e da escrita. Por que não pensar em preparar professores para outros letramentos e alfabetizações? Os currículos são estantes, gavetinhas bem organizadas que não permitem a criação de interfaces entre os saberes.

Harper (1980), em seu livro denominado *Cuidado escola!* apresenta uma imagem bem explicativa: alunos, não importa de que faixa etária, com a cabeça subdividida em saberes que não se “misturam” porque estão engavetados. (Figura 1).

Figura 1 – Saberes engavetados.



Fonte: Harper, 1980, p.64.

Cada ciência, cada linguagem tem códigos particulares, em alguns casos, os sinais, os símbolos são utilizados por mais de uma área de conhecimento. Por exemplo, a Física precisa do código matemático para se expressar. A Geografia utiliza-se de códigos matemáticos e também de códigos escritos alfabeticamente. A História se expressa por escritas das mais variadas, desenhos, gráficos, oralidade. São linguagens que se entrelaçam e se misturam, no intuito de facilitar o entendimento e o aprendizado de quem os lê, mas não é isso que é ensinado nas faculdades.

Os cursos de formação de professores trabalham as áreas em si, separadas por limites nem sempre tão claros. O professor em formação não é preparado para ultrapassar o que está posto como correto e único: a utilização de uma linguagem e de um código específico de sua área. Ele não é incentivado a utilizar outras maneiras de expressar as suas idéias, responder aos questionamentos naturais que surgem quando se estuda alguma coisa, mas com outros símbolos.

Beveridge (1980, p. 4) afirma que “muitos dos grandes cientistas, entre eles Einstein, usaram *símbolos visuais* ao invés de símbolos verbais, ao tentar resolver um problema”. Este pensamento imaginativo, representado graficamente, conduz a outras formas de expressar as ciências, leva à utilização de ou-

tras linguagens que não apenas a escrita acadêmica, mas pode e quando permite aclarar ideias, sugere uma abertura para a linguagem coloquial, gráfica, corporal, entre várias alternativas e outras possibilidades, como a utilização dos sentidos.

Seria ousadia pensar em expressar um conceito da Matemática, por exemplo, utilizando linguagens artísticas? Difícil encontrar um professor que assim o faça. Pensemos então em como explicitar a diferença entre a estrutura do carbono ao se formar para o grafite e para o diamante, somente em uma aula expositiva oral; ou apresentar aos alunos o que seja uma célula sem ter ao alcance um microscópio e somente falar; ensinar o que seja DNA sem nenhum apoio visual.

Todas estas atividades podem parecer pouco usuais, mas nem tanto. Todas elas poderiam ser apresentadas por meio de manifestações gráficas para a “construção” de imagens mentais. Ao ensinar, o bom professor conta “histórias”, histórias que se organizam mentalmente em uma sequência de imagens, que permitem o aprendizado dos alunos.

O mundo mudou, a maneira de se entender a vida, olhar para os outros, relacionar-se com eles e com o conhecimento ficou diferente. E por isso, refletir sobre outras possibilidades de comunicação e transmissão escolar, com o intuito de auxiliar o aprendizado, é indispensável.

Expressão gráfica, imagem e formação docente

Para Meira (2003, p.132), “o sujeito enfrenta, hoje, no cotidiano, uma verdadeira epopéia do olho e da pulsão de ter que ler com o olhar”. A leitura com o olhar é uma leitura realizada por meio de diferentes códigos. Ensinar a ser capaz de decifrá-los, comunicar-se por meio deles é o que as instituições de ensino – dos mais diferentes graus – deveriam fazer. Mas a autora alerta que “não se prepara o professor para desempenhos comunicativos e expressivos ao nível do desafio do ensino e das crianças atuais,

não se prepara o professor, sobretudo, para dialogar com o mundo através de um universo imaginal.” (MEIRA, 2003, p. 132-3).

Segundo Lencastre e Chaves (2003), todos os professores, independente de sua área de ensino, reconhecem as potencialidades da utilização de imagens no contexto educativo, mas em sala de aula utilizam os recursos visuais de forma limitada. Os professores preferem ensinar com palavras e não com imagens, pois em geral se sentem tanto inseguros ao utilizá-las; por outro lado, encontramos alunos cada vez mais familiarizados com as mensagens visuais; a nova geração nasceu num universo invadido pela imagem.

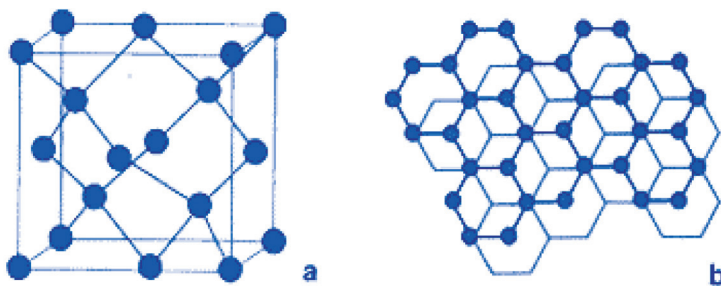
Retornamos, portanto, ao problema central: como formar o professor para que alunos e professores possam utilizar expressões gráficas das mais variadas para ensinar e aprender? E o que a autora Laura Sandroni quer dizer ao afirmar que “a ilustração é a representação gráfica de uma ideia, sendo comum pensar-se que a imagem está apenas ligada ao texto”. A imagem, contudo, “pode ser um elemento decorativo no livro, pode ser fiel ao texto, mas pode ir além do texto”. (SANDRONI, 1987, p.38).

Ambas as perguntas nos remetem a pensar em uma formação de professores que permita, a eles mesmos e aos seus alunos, o ultrapassar dos limites acanhados das linguagens e dos códigos específicos que cada disciplina do currículo de formação de professores determina. Não necessariamente criar uma disciplina específica nos cursos, mas sim, transitar pelas diferentes áreas do saber utilizando variadas linguagens, principalmente utilizando aquela que permite a visualização do que se quer ensinar.

Como exemplo, imaginemos duas situações: uma, em que o que queremos ensinar não seja possível de ser visto no mundo real e tenha que ser “imaginado” – a estrutura do carbono ao formar o grafite e ao formar o diamante, e outra em que o olho humano não consegue ver o todo e sim, precisa como que “encolher” o objeto para entendê-lo – uma casa e sua maquete correspondente.

O lápis é um objeto dos mais comuns e ao mesmo tempo um objeto que permite uma indescritível sensação de poder. Rabiscar, escrever, e isto simplesmente utilizando um lápis. O grafite, o que faz o grafismo, é formado por moléculas de carbono que se organizam no formato **b** da figura 2 abaixo. São como lâminas finíssimas que permitem o deslizamento por sobre o papel e deixam um rastro característico. Mas, muitos alunos perguntam: por que este mesmo carbono pode produzir o diamante, o material mais duro que conhecemos se ele parece ser tão “mole”? Somente com o auxílio de uma explicação visual podemos dizer que a pressão da profundidade da Terra sobre este carbono faz com que ele se organize de outra forma. De maneira diferente das finíssimas lâminas do grafite, as moléculas de carbono se estruturam em tetraedros que se parecem com a figura **2a** e então produzem o diamante.

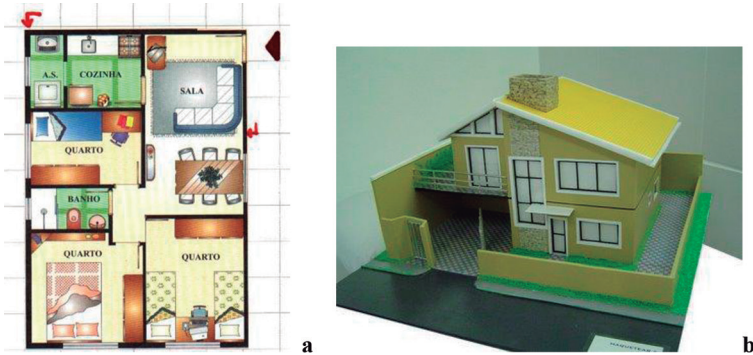
Figura 2 – moléculas de carbono



Fonte: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/imagens/nanotecnologia-2.gif>

A segunda situação parece ser mais fácil de ser entendida. Pensemos em uma casa. Vê-la na totalidade não é possível já que é maior do que o que conseguimos abarcar com o nosso olhar, mas uma representação bidimensional, a planta (Figura 3a) e a tridimensional, a maquete (Figura 3b) auxiliam a visualizar este todo: a casa.

Figuras 3 – Representações de planta e maquete de residências.



Fontes: <http://farm4.static.flickr.com/3534/3883685339_fe37cf25a4.jpg>;
http://3.bp.blogspot.com/_NSwm-69wacA/SlylgNjYxYI/AAAAAAAAAKo/TkE-TI7oSOfo/s400/1.JPG

Estes exemplos são bastante comuns, mas poucos professores se apropriam destas linguagens diferenciadas para ensinar durante os cursos de formação inicial.

É importante fazer com que o professor perceba a importância da imagem no ensino e de que ela nunca irá assumir seu lugar, pois a imagem não substitui o professor, a imagem aumenta a sua capacidade de comunicação. Cabe ao professor a tarefa de estabelecer a ligação entre seus alunos e as imagens: é o professor que auxiliará no processo de “leitura da imagem”, fazendo a associação com o conhecimento prévio que os alunos têm a respeito da mensagem que a imagem se propõe a transmitir.

Ao professor cabe a tarefa da alfabetização visual, isto é cabe ao professor desenvolver as capacidades perceptivo-visuais através da leitura crítica das imagens e combiná-las com outras formas de linguagem, como a escrita e a verbal. Com a leitura de imagens o professor ensina a “ver” e ensina a “pensar”.

Considerações finais

A ideia de se usar a visão para o entendimento de conceitos e demonstrações não é nova, mas é muito pouco utilizada em

sala de aula. No século XVII, Jan Amos Comenius (1592-1670), associando imagens e textos vislumbrou um novo caminho para o ensinar e o aprender; sua obra *Orbis sensualium pictus* é considerada o primeiro texto escolar ilustrado.

Esta mesma forma de entender a importância da imagem para a explicação das ideias foi retomada por Denis Diderot (1713-1784) e Jean le Rond D'Alembert (1717-1783) no século XVIII, quando da escrita e da publicação da *Encyclopédie* ou *Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, a primeira enciclopédia publicada na Europa, uma obra formada por 28 volumes com 71.818 artigos e 2.885 ilustrações, dando uma média de praticamente 25 artigos para cada página de ilustrações, sendo que assim os conceitos eram explicados por meio de duas linguagens, dois códigos: a escrita e o desenho.

A representação gráfica pode ser entendida como uma forma mais precisa de visualizar ideias de um mundo material, porém sabemos que ela não permite explicitar, a partir de um certo ponto, por exemplo a n-dimensionalidade, ideias abstratas complexas que superam a possibilidade de representação gráfica. Também percebemos que perde muito da sua eficácia quando tratamos de conceitos abstratos quando se chega ao ponto de não haver condições de simbolizá-los graficamente.

Há uma clara interface entre a representação gráfica estática e a imagem mental, virtual. A atual e crescente tendência da representação virtual, pela informática, nada mais é que uma confirmação disto. É importante salientar que a representação gráfica é tão forte que se aventura até em outras formas de comunicação humana como a música, pintura, escultura, filmes e principalmente desenhos animados que têm a sequência de informações trilhadas em sincronia entre imagens e sons.

As representações gráficas, as imagens, exercem um fascínio que talvez explique o porquê dos jovens preferirem a tela ilustrada de um computador em vez da página de um livro, de certa maneira não dinâmica, talvez até monótona.

Pensar na imagem como “reprodução mental” nos leva a refletir sobre o que são essas imagens e como são produzidas/reproduzidas. A imaginação nada mais é do que este “*hábito humano de produzir imagens mentais*” (BRONOWSKI, 1998, p. 26). E é o que torna o ser homem tão especial: a capacidade de usar as “*palavras ou símbolos, não apenas para se comunicar com os outros, mas para manipular suas próprias ideias*” (BRONOWSKI, 1998, p. 23). Ao criar novas imagens, novas relações, como em “*um cinema mental... que nunca cessa de projetar imagens em nossa tela interior*” (CALVINO, 1990, p. 98), estamos imaginando, estamos produzindo e reproduzindo ideias nossas e dos outros seres humanos.

Referências

- BEVERIDGE, W. I. B. *Sementes da descoberta científica*. São Paulo: EDUSP, 1980. (Biblioteca de Ciências Naturais; v. 08).
- BRONOWSKI, Jacob. *O olho visionário*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- HARPER, B. *et al. Cuidado, Escola!* São Paulo: Brasiliense, 1980.
- LENCASTRE, J. A.; CHAVES, J. H. Ensinar pela imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogia e Educación*, Braga, v. 10, n. 8, 2003. p. 2100-2105.
- MEIRA, M. R. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, A. D. *A Educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p.119-140.
- SANDRONI, L. *A criança e o livro*. São Paulo: Ática, 1987.
- TOLCHINSKY, Liliana. Desenhar, escrever, fazer números. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. *Além da Alfabetização*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995. p.156-161

FORMANDO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

ELIZANGELA AMARAL GUEDES

Universidade Federal do Ceará – elizangelaamaral@sme.fortaleza.ce.gov.br

Introdução

Refletir sobre os modelos das ações de formação continuada ofertadas pela Secretaria Municipal de Ensino (SME) às professoras de Educação Infantil do município de Fortaleza, estado do Ceará, no período de 2005 a 2010 foi um exercício necessário para melhor compreensão do objetivo da pesquisa realizada no ano de 2012 e apresentada como parte da obtenção do título de mestre pela Universidade Federal do Ceará. Neste sentido, procurando traduzir um pouco das reflexões sobre a atuação e a função do trabalho pedagógico de professoras de Educação Infantil, constitui-se a justificativa da proposição de pesquisa, sendo eleita a seguinte questão problema: “Quais as concepções de formação continuada das professoras que atuam na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza e como estas profissionais percebem o impacto destas formações em suas práticas pedagógicas cotidianas?”.

Para subsidiar a questão problema, o objetivo geral do estudo foi analisar as concepções de formação continuada para professoras da Educação Infantil das professoras que atuam nesta etapa da educação básica na rede municipal de ensino de Fortaleza, bem como buscar compreender como estas profissionais percebem o impacto destas formações nas suas práticas pedagógicas. Tendo como objetivo específico: conhecer as ações na área de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) durante o período de 2005 a 2010.

Este artigo apresenta as formações postas em prática, procurando apresentar o cenário refletido pelas profissionais parti-

participantes da pesquisa. Durante o período citado foram realizadas cinco formações continuadas ofertadas às professoras das turmas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza. Estas formações foram realizadas sob a coordenação da SME, tendo diferentes abordagens, temáticas e perfis de participantes.

As formações foram postas para reflexão das professoras e suas falas foram analisadas com vistas a compreender como elas influenciaram suas práticas profissionais. Buscar novas perspectivas na formação continuada de professores é um exercício que se faz necessário caso almejam-se melhorias na área educacional.

No ano de 2005 a formação continuada realizada deu-se em forma de Oficinas Pedagógicas voltadas para as professoras lotadas em turmas do Infantil IV (crianças com 4 anos) e Infantil V (crianças com 5 anos), sendo que as professoras de creche (crianças de 0 a 3 anos) não foram contempladas nesta formação. Estas oficinas ocorreram durante os meses de junho a outubro do ano citado. A organização ficou a cargo de uma equipe de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, após ser firmado contrato de assessoria entre a SME e os professores da Universidade.

O programa da formação constava de palestras e oficinas enfocando diferentes temas da prática pedagógica, de forma que para cada tema havia uma palestra e um conjunto de oficinas, realizadas durante uma semana de cada mês, totalizando 80 horas de atividades mensais.

A abertura da formação se deu no dia 06 de maio de 2005, com duas palestras que tiveram como temas “A Criança e a Ação Docente” e a “Literatura Infantil na Educação Infantil”. As palestrantes convidadas foram, para o primeiro tema a Prof^a Dr^a Heloysa Dantas, da Universidade de São Paulo (USP) e para o segundo tema a Prof^a Dr^a Inês Cristina de Melo Mamede, da Universidade Federal do Ceará (UFC). No dia 20 de maio de 2005 ocorreu o segundo dia de palestras com os temas “Arte na Educação Infantil” com a palestra da Prof^a Dr^a Ana Angélica Albano,

da Universidade de Campinas (UNICAMP) e “Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil”, com a Prof^a Dr^a Bernadete de Sousa Porto, da Faculdade 7 de Setembro (FA7).

Durante os meses seguintes (junho, agosto, setembro e outubro) as professoras participaram de uma semana, em cada mês, de oficinas práticas que tinham como temas os pontos abordados nas palestras: Criança e Ação Docente; Literatura Infantil; Jogos e Brincadeiras; Artes Plásticas e Música. Os encontros com as professoras ocorreram em locais distintos geralmente escolhidos pela SME tomando em consideração as áreas de cada uma das seis regiões nas quais Fortaleza está dividida. O horário de realização da formação foi dentro do turno de trabalho das professoras, sendo que foram disponibilizadas professoras substitutas para que as crianças não fossem prejudicadas com a falta de atendimento.

Das seis professoras de pré-escola participantes das Oficinas Pedagógicas, quatro apontam a oportunidade de relacionarem as teorias estudadas com suas práticas nas atividades com as crianças como sendo a maior contribuição desta formação continuada, ou seja, para estas professoras o impacto que sentiram em suas práticas pedagógicas refere-se ao fato de terem entrado em contato com experiências práticas, através de oficinas e poderem, também, ter estudos teóricos que embasavam as mesmas. Na fala de uma das professoras os estudos teóricos são vistos como “muito importante”, pois é através destes estudos que ela compreende que poderá entender o porquê de se trabalhar determinado tema, usando determinada metodologia. Sua fala pode também ser ilustrativa de um avanço nas percepções de professoras de Educação Infantil quanto à validade dos estudos teóricos. Já para outra professora esta formação modificou sua prática, pois o que antes ela via como “difícil”, que era ter segurança ao apresentar alguma atividade para as crianças, após a formação ela passou a considerar como algo viável, fácil. A postura desta professora inscreve-se na busca por um ensino mais criativo.

No ano de 2006 foi realizado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), também destinado às professoras lotadas em turmas de Infantil IV e V. Os encontros foram realizados durante o período de 20 de novembro a 30 de dezembro de 2006, mesclando momentos de encontros presenciais e também à distância (momento em que as professoras fariam as atividades propostas em suas escolas), totalizando 120 horas/aula, sendo 80 horas/aula presenciais e 40 horas/aula à distância. Os encontros eram diários, dentro do horário de trabalho das professoras, sendo que houve substitutas em suas salas para não haver prejuízo no atendimento às crianças. As formadoras foram técnicas de educação, supervisoras educacionais e orientadoras educacionais que participaram de uma seleção interna pela SME para comporem os quadros de formadoras.

Elaborado por uma equipe do MEC com a supervisão pedagógica da professora doutora Telma Weiz da Universidade de São Paulo (USP), o programa tinha como principal finalidade socializar o conhecimento disponível sobre a didática da alfabetização. Sua metodologia contava com o apoio de vídeos gravados em salas de aula de alfabetizadores com experiências bem-sucedidas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em creches, escola urbana, classe multisseriada da zona rural, classe de Educação de Jovens e Adultos e classe de aceleração de instituições educativas do Estado de São Paulo.

Para ser ofertado aos professores de pré-escola do município de Fortaleza o programa sofreu modificações em seu formato original, sendo que dos três módulos do programa, apenas dois foram trabalhados com as professoras de pré-escola do município de Fortaleza. O módulo 1 abordou conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização, já o módulo 2 tratava das propostas de ensino e de aprendizagem da língua escrita na alfabetização, focando situações didáticas de alfabetização.

Os temas trabalhados com as professoras de pré-escola de Fortaleza foram: concepções teórico-metodológicas de alfabetização; por que e para que aprender a ler e escrever; aprender e ensinar a ler e escrever na perspectiva da psicogênese da língua escrita; letramento e alfabetização e a ludicidade no ensino e na aprendizagem da língua escrita.

O projeto de formação elaborado pela SME teve por justificativa a busca por dirimir o quadro de altos índices de analfabetismos no município de Fortaleza, propondo para tanto desenvolver junto aos professores da pré-escola uma formação continuada “no sentido de promover momentos de reflexão sobre a concepção de alfabetização e a prática pedagógica, tendo como referência a psicogênese da língua escrita” (Projeto de Formação do PROFA da SME de Fortaleza, 2006).

A formação contou com a participação de cinco professoras de pré-escola entrevistadas, sendo que uma delas não pôde participar por encontrar-se em licença maternidade. O relato de uma professora ressalta que sua concepção de leitura e escrita foi modificada, pois passou a compreender que crianças na Educação Infantil podem aprender a ler e escrever. Ela expõe que “*estas crianças ainda não leem de forma convencional, mas do jeito que elas sabem [...]*” e achou interessante participar de uma formação onde pôde aprender os níveis de escrita¹ pelos quais as crianças passam no decorrer de seu desenvolvimento.

No ano de 2007 a SME programou um projeto de formação que visava à preparação dos supervisores, orientadores ou na ausência destes, dos vice-diretores ou diretores das escolas patrimoniais, coordenadores de unidades anexas e coordenadores de creches, para serem multiplicadores junto aos professores nas escolas e creches nas quais estes profissionais atuavam. Para que realizassem este trabalho nas escolas, estes profissionais participaram de formações com as técnicas de educação da SME, tendo

¹ Os níveis de escrita descritos por Emilia Ferreiro (1999) são: pré-silábico; silábico; silábico-alfabético e alfabético.

sido no total quatorze encontros programados, sendo todos na segunda e terceira quartas-feiras dos meses de maio a dezembro de 2007.

As formações com as professoras foram programadas para ocorrer no segundo sábado do calendário escolar de 2007, reservado para o planejamento, sendo ao todo sete encontros divididos entre os meses de maio a dezembro de 2007. A justificativa para estas formações serem coordenadas pelos chamados especialistas nas escolas (supervisores, orientadores, coordenadores e vice-diretores) e ocorrerem nos sábados de planejamento foi a impossibilidade de liberar os alunos no período letivo e também ao fato de não serem disponibilizadas professoras para substituir as ausências das professoras regentes.

Os temas abordados foram variados: desenvolvimento da criança e decorrências para o trabalho docente; a organização das rotinas; a brincadeira no desenvolvimento da criança e no trabalho docente; linguagem oral e literatura infantil; o processo de avaliação na Educação Infantil; o significado da arte e sua utilização no trabalho com crianças; identidade profissional do professor de Educação Infantil e a legislação e trabalho integrado com várias áreas. Coube aos especialistas convocados aos encontros de formação com as equipes da SME, organizar os encontros com as suas referidas professoras nas escolas e creches.

A maior parte das professoras entrevistadas afirmou que estas reuniões de formação não aconteceram e, quando houve alguma iniciativa neste sentido, foi realizada em horários corridos, com pouco envolvimento das professoras. Uma professora trouxe, em sua fala, uma realidade muito presente nas escolas e creches do município de Fortaleza: para a realização de reuniões de formação continuada nestas instituições faz-se necessário “arranjos”, como por exemplo, no final do ano letivo convocar os professores de Educação Infantil, que não têm período de recuperação de aulas, para poderem estudar na escola temas relacionados às suas práticas com as crianças pré-escolares. Estes

arranjos acabam por se constituírem em momentos superficiais, que pouco ou nada contribuem para a reflexão das professoras.

Considero que esta seria uma experiência significativa para as professoras de Educação Infantil caso estas formações tivessem sido realizadas de forma satisfatória pelas instituições onde há o atendimento de crianças pequenas, ou seja, nas creches e pré-escolas, pois retirar das técnicas de educação da SME a responsabilidade pela implementação de projetos de formação continuada aponta para uma certa autonomia da escola quanto à capacidade de gerenciar os processos de formação de seus professores, além de ampliar a responsabilização do coordenador pedagógico como formador, o que remete a pensar na configuração de novas relações entre professores e coordenadores nos espaços/tempos escolares. Relação que seria enriquecida por oportunizar momentos onde os professores discutiriam suas necessidades de formação tomando como base a realidade nas quais atuam.

A partir de uma demanda expressa pela equipe responsável pela Educação Infantil na SME durante o ano de 2007, foi elaborado um termo de cooperação técnica entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e a referida Secretaria (posteriormente, este projeto foi denominado de “Projeto Criação”²). O objetivo desta cooperação técnica seria a elaboração de documentos norteadores das políticas públicas municipais de Educação Infantil: a construção da Política de Educação Infantil do município de Fortaleza; a definição de um programa de formação continuada para os professores da Educação Infantil e ainda, a reelaboração da proposta curricular para a Educação Infantil do Município de Fortaleza. Para tanto, técnicas de educação da SME participaram de encontros com uma equipe de professores da UFC, durante os anos de 2007 e 2008.

² Projeto de assessoria técnico pedagógico entre professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Sílvia Helena Vieira Cruz.

Dentre as ações consolidadas pelo Projeto Cri-ção, o único documento divulgado e impresso foi a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil. A divulgação desta proposta foi feita através de uma formação continuada destinada às professoras de pré-escola, bem como para professoras e auxiliares das creches públicas municipais e conveniadas à Prefeitura Municipal de Fortaleza, sendo esta formação desenvolvida no ano de 2009.

A formação continuada teve início no mês de março de 2009, estendendo-se ao mês de dezembro do mesmo ano, somando um total de treze encontros. Os temas trabalhados foram os pontos trazidos pela Proposta Pedagógica, sendo os seguintes: Estudo das teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon; Concepção de criança, infância e Educação Infantil; organização do espaço e do tempo; brincadeira e movimento; trabalho com projetos; família e inclusão; áreas do conhecimento: linguagem oral e escrita, ciências naturais e sociais matemática e arte.

A Semana Pedagógica do ano de 2009, para as professoras de Educação Infantil do município de Fortaleza, foi considerada como a primeira parte da formação, ocorrendo entre os dias 2 a 6 de março de 2009. As formadoras foram compostas por um grupo de técnicas de educação oriundas da SME, bem como foram convidadas a serem formadoras algumas supervisoras e orientadoras educacionais e ainda coordenadoras de creche, vice-diretoras e diretoras de escolas. As formações ocorreram sempre no primeiro sábado dos meses de abril a dezembro de 2009, contabilizando um total de 84 horas/aula, sendo 52h/a em encontros presenciais e 32h/a com atividades à distância. Estas atividades consistiam em elaborar, em cada unidade escolar na qual as professoras estavam lotadas, suas próprias propostas pedagógicas com base no que está contido na Proposta Pedagógica divulgada.

No ano de 2010 a formação continuada ofertada aos professores de Educação Infantil foi o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) – Eixo Educação Infantil, sendo que esta formação foi posta como uma continuidade das discussões susci-

tadas na formação de 2009. O PAIC prever, em sua proposta de atuação, a formação contínua dos professores e gestores, assim, a formação ofertada às professoras de Educação Infantil do município de Fortaleza foi fruto de parceria firmada entre a SME e a Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC). Esta parceria viabilizou a formação continuada, com duração de 52 horas/aula, com encontros presenciais durante o período de março de 2010 a abril de 2011.

A justificativa apresentada para a execução desta formação foi a de contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento nas instituições que educam e cuidam de crianças até cinco anos, como também favorecer o aprimoramento das competências docentes. O objetivo geral foi o de oportunizar aos profissionais a revisão de práticas pedagógicas, a apropriação de novos conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a solidificação de valores relativos à educação e ao cuidado de crianças pequenas (Folder elaborado pela SME, 2010).

Inicialmente a formação estava prevista para abranger tanto professoras e auxiliares de creches, como também professoras de pré-escola, porém estas últimas não foram contempladas, visto não terem sido disponibilizadas professoras substitutas para suas salas de aula. As formadoras foram oriundas da SME sendo um total de trinta técnicas de educação. Os temas abordados nos encontros com professoras e auxiliares de creche foram: Teoria sóciointeracionista com enfoque no planejamento; Leis que regem a Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil (abordando as teorias psicogenéticas de Piaget, Vygotsky e Wallon); Linguagem Oral e Escrita; Matemática; Ciências Sociais e Natureza; Arte e Inclusão.

As formações de 2009 e 2010, denominadas respectivamente de Implementação da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil e PAIC – Eixo Educação Infantil, foram consideradas em conjunto para reflexão das professoras, devido ao fato da última formação ser posta como complementar da primeira. Foram

analisadas as falas de oito professoras, sendo que uma delas não pôde participar devido ao fato de estar em licença saúde.

As professoras entrevistadas reconhecem, em suas falas, o papel atribuído ao documento que lhes foi apresentado (a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil), que é o de orientá-las em seus planejamentos das atividades propostas às crianças e estão conscientes que estas orientações podem lhe fornecer subsídios que sejam realmente colocados em prática em seus trabalhos com as crianças, mas a maior parte delas ressaltam o fato da aplicabilidade direta do que está explicitado na proposta pedagógica para a Educação Infantil do município de Fortaleza ser difícil, pois para elas falta coordenação pedagógica que possam auxiliá-las em seus planejamentos. Uma professora diz que está aberta às novas formas e meios de desenvolver suas atividades, tendo por base os direcionamentos da proposta pedagógica estudada, mas requer para isso um acompanhamento pedagógico, para lhe “ajudar” e lhe “dar ideias”.

Analisando as falas das professoras entrevistadas sobre as formações continuadas nas quais participaram, todas expressam a ideia de que as formações são relevantes quando atingem suas práticas, mudam seus conhecimentos, lhes auxiliam nos problemas que enfrentam cotidianamente nas creches e pré-escolas, mas não abrem mão de também entrar em contato com as teorias. Este posicionamento é importante visto que, apesar de buscarem “dicas”, “receitas” ou “roteiros” para seguir, elas consideram essencial conhecer as teorias que embasam estes posicionamentos.

Freire (1996, p. 22) faz um alerta em relação à formação de professores, que para ele deve ser permanente, ressaltando que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. As professoras entrevistadas demonstram querer construir suas práticas sem ativismos e desejam ter maiores oportunidades de refletirem criticamente sobre suas práticas.

As análises das professoras sobre as formações vividas, em sua grande maioria, gravitam pelo teor da positividade. Elas requerem mais e mais formações que possam ser valiosas, como pontua uma professora quando diz que “*as formações é como algo muito valioso que eu vou levar para a minha prática [...]*”. Mas, mesmo sendo “valiosas” as formações continuadas analisadas pelas professoras também recebem críticas, principalmente no que se refere às suas metodologias e organização.

Mesmo apresentando algumas diferenças, percebe-se que as falas analisadas trazem para o cenário da formação continuada de professoras de Educação Infantil aspectos relevantes para a elaboração de programas que tenham por objetivo a reflexão crítica das práticas pedagógicas, vividas diariamente pelas professoras de pré-escolas e creches do município de Fortaleza.

Estes aspectos passam, necessariamente, pelos saberes já consolidados e pela busca constante de ressignificação destes saberes oriundos das formações, das vivências pessoais e culturais das professoras, procurando oferecer às crianças de zero a cinco atividades que ampliem suas experiências, sendo significativas para seus desenvolvimentos e também para o seu bem-estar, tanto físico como psicológico.

Algumas alternativas possíveis podem ser vislumbradas e buscar estas alternativas exige que se deem oportunidades destas profissionais se posicionarem frente às experiências de formações que já tiveram participação, sendo este o caminho feito por esta pesquisa. Enfim, é preciso saber o que as profissionais que trabalham com as crianças de zero a cinco anos pensam a respeito daquilo que realizam. A pesquisa teve pretensão de ser uma ponte para tentar reduzir a distância entre o discurso acadêmico e o escolar, contribuindo assim para que as professoras possam ser ouvidas e levadas em consideração no planejamento e implementação de projetos de formação continuada.

Referências

- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NÓVOA, Antônio Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (Org.). Os Professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- _____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 25, n.1, p. 11-20, 1999.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J. (Orgs.). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, 2001.
- _____. Desenvolvimento profissional dos professores. p. 221-284. *In: FORMOSINHO, J (Org.). Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora: Porto, 2009.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.) Profissão professor*. Porto Editora, 1995.

FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO DE LÍNGUA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

FERNANDA PIZZIGATTI MARQUES JASINEVICIUS

UNESP BAURU – ferpizzi@uol.com.br

MANOELA AFONSO

UNESP BAURU – manoela_afonso@hotmail.com

Introdução

A partir de transformações na educação brasileira, geradas após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), o ensino em todo o país foi direcionado para uma concepção da práxis pedagógica voltada para novas teorias e novas metodologias. Esses parâmetros modificaram sobremaneira a forma como são orientadas a constituição das aulas na educação básica, com o propósito de melhorar a qualidade do ensino, por meio de diagnósticos e intervenções didáticas.

Com isso, o currículo da rede estadual paulista vem ao encontro com o que apregoa os PCNs, trazendo uma organização curricular das habilidades e competências que os alunos devem dominar ao longo de sua escolaridade na educação básica. Logo, o significado dessas tomadas de decisão cristalizado em documentos, constituem instrumentos valiosos para o trabalho dos professores e gestores escolares.

Para o componente curricular de Língua Portuguesa, o trabalho pedagógico foi pensado para as práticas de linguagem que se consolidam no uso da linguagem para a comunicação. Como o currículo afirma que *a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido* (p.27), diante do que postula Bakhtin, ao concebermos a linguagem, entendemos que ela agrega os saberes escolares aos saberes da vida. Sua teoria dos gêneros do discurso¹

¹ Ainda que as expressões gênero do discurso (BAKHTIN, 2006) e gênero de texto e/ou textual (BRONCKART, 2003) sejam definidas de forma diferentes pelos autores, para as ações pedagógicas o termo gênero se apresenta de forma a unir

traz uma visão que envolve os estudos sobre a linguagem com textos, denominados pelo autor como gêneros do discurso. Esse olhar propõe um vislumbrar pedagógico que acentua as práticas em sala de aula em relação ao desenvolvimento das atividades linguageiras (orais e escritas) ressignificando o ensino de línguas e suas práticas usuais no cotidiano, por meio dos gêneros.

Então, de modo a aliar as possibilidades da teoria dos gêneros com as atividades em sala de aula, a Didática das Línguas (BRONCKART, 2003; DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) subsidia relevantemente tanto a formação inicial como a formação continuada de professores, auxiliando no processo de aquisição de saberes das novas teorias e metodologias. A fim de fundamentar essa premissa, Dolz & Schneuwly (2004) afirmam que as práticas de linguagem devem favorecer o uso efetivo da língua, colaborando com Bakhtin (2006).

Diante disso, para que haja uma organização do trabalho docente que organize as ações do professor, os autores disponibilizam um processual teórico que direcionam o trabalho de planejamento das aulas. Logo, o trabalho de modelização didática e posterior elaboração das atividades que compõem uma sequência didática são procedimentos propostos pela Didática das Línguas, que definem e auxiliam o agir pedagógico.

Entretanto, muitos docentes não possuem o embasamento teórico necessário para a aplicabilidade desse processual que devem estar intrinsecamente ligados ao trabalho do professor. Dessa maneira, a necessidade de formação para os professores é uma demanda iminente na área da educação.

Por isso, a situação de pesquisa que se apresenta neste artigo traz à luz uma realidade possivelmente comum nas escolas: a dificuldade de professores de Língua Portuguesa que não dominam as novas metodologias de ensino para realizar os diagnósticos necessários e intervirem no processo de desenvolvimentos

as diferenças teóricas, colocando-se à disposição dos educadores que reúnem suas características a fim de privilegiar as atividades de linguagem em contexto escolar.

dos alunos. Muitos desses docentes relatamos gestores ser impossível trabalhar com alunos que, segundo esses, não foram alfabetizados, o que pode ser uma opinião equivocada. Tal opinião pode ser a consequência de uma precarização e/ou desatualização na formação do professor.

Em suma, o objetivo desta pesquisa é mostrar que a intervenção da gestão pedagógica aliada ao trabalho da supervisão escolar fundiu conhecimentos que culminaram num processo de formação continuada dentro da escola, melhorando o trabalho docente no diagnóstico dos alunos, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino dos estudantes envolvidos no processo.

Procedimentos metodológicos:

Ações locais:

Em razão da dificuldade encontrada por uma professora de Língua Portuguesa das turmas de 6ºs anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, a coordenação pedagógica de uma escola pública da rede estadual paulista, localizada no interior do estado, decidiu intervir em favor da docente e também dos alunos. Para preparar a intervenção, foi realizada uma reunião entre a coordenadora e a professora a fim de que ambas verificassem os entraves no trabalho pedagógico.

De acordo com a professora, os alunos das turmas – oriundos de escolas públicas municipais da cidade – não estavam devidamente alfabetizados, inviabilizando as atividades rotineiras propostas pela professora em sala de aula. Conforme a situação exposta, a atitude da coordenação foi de sugerir atividades de diagnóstico a serem aplicadas a esses alunos, já que a escola não havia recebido nenhum prontuário que constasse qualquer laudo sobre transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem desses alunos. Para o procedimento diagnóstico, foi utilizada a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), oferecida pela Secretaria de Estado da Educação (S.E.E.).

Após a verificação de que os alunos possuíam dificuldades aceitáveis para o ano em que se encontravam matriculados, a coordenadora presenciou algumas aulas da professora no intuito de auxiliá-la e verificou que a professora ignorava os alunos com menor nível de proficiência em Língua Portuguesa para o 6º ano. Então, a medida tomada pela coordenação foi orientar a professora a elaborar atividades em que esses estudantes pudessem ser inseridos, mesmo que para isso o conteúdo tivesse que ser adaptado para o nível de proficiência em que o aluno se encontrava, nível este averiguado pela avaliação diagnóstica realizada anteriormente.

A Coordenação constatou que a professora não atendeu às sugestões, solicitando o apoio da supervisora de ensino da unidade escolar, que é especialista em Língua Portuguesa.

Ação conjunta entre Coordenação Pedagógica e Supervisão de Ensino:

A supervisora da unidade escolar foi inteirada da situação por intermédio da coordenadora da escola e a Coordenação sugeriu uma intervenção didática, o que foi prontamente atendido pela supervisora de ensino. A supervisora decidiu pela utilização dos documentos curriculares para diagnosticar os alunos e verificar se, de fato, não estavam alfabetizados.

Resolveu-se pelo agrupamento, em uma única sala, dos alunos considerados analfabetos pela professora. A supervisora pediu a presença da docente regular da turma, a fim de que assistisse às intervenções, juntamente com outra professora, que apresentava à coordenadora, problemas similares com seus alunos.

Intervenção didática da Supervisão de Ensino:

O primeiro encontro entre os alunos e a supervisora teve uma duração de três aulas. Ela apresentou para as professoras o procedimental utilizado nas aulas que seriam dadas, trazendo conhecimentos teóricos fundamentados nos documentos educa-

cionais de âmbito federal e estadual no país. O procedimental metodológico apresentou uma sequência didática com o gênero bilhete, que é um gênero primário comum do cotidiano dos alunos (BAKHTIN, 2006). O uso desse gênero para a elaboração das atividades tinha a função de propiciar o diagnóstico da turma, nas aulas de língua materna.

No entanto, o intuito maior de tal ação é que o procedimental apresentado servisse como um modelo para as professoras. A melhoria na aprendizagem dos estudantes também era uma preocupação da supervisora, porém o objetivo primeiro era a formação continuada e a resolução do problema presente.

A supervisora se apresentou como professora aos alunos e explicou que realizaria uma série de atividades de Língua Portuguesa ao longo daquele mês, como se fosse uma recuperação contínua. Em nenhum momento foi mencionado o fato de que havia uma suspeita sobre os alunos serem analfabetos. Feito o contrato didático, os estudantes foram recebidos pela supervisora que os questionou sobre o nome de cada aluno, bem como de que escola eles vieram, mantendo uma relação agradável com os estudantes, que se sentiram à vontade para responderem aos questionamentos da supervisora de ensino.

Após esse momento, a supervisora começou a intervenção que se baseava numa sequência didática com o gênero textual bilhete. Iniciou indagando os estudantes sobre quem já havia escrito um bilhete ao longo da vida, fomentando a interação com a turma e levantando os conhecimentos prévios acerca do gênero. Questões sobre quais informações precisam existir em um bilhete, a fim de organizar a construção composicional do gênero, foram sendo escritas na lousa, conforme os estudantes as diziam. Depois desta atividade, a supervisora mostrou alguns tipos de texto para a turma analisar, para saber se os alunos conseguiriam identificar o bilhete entre poemas, cartas, histórias em quadrinhos, anúncios publicitários, entre outros gêneros.

A partir desse processo de levantamento dos saberes sobre o gênero, o qual configura a apresentação inicial da sequência didática (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), a professora incluiu outros elementos do bilhete, a fim de repertoriar os alunos menos habituados com esse tipo de texto. Ao final da atividade, a supervisora propôs aos estudantes que confeccionassem um bilhete, partindo para a atividade de produção escrita inicial.

Enquanto os estudantes trabalhavam no projeto de dizer – o bilhete seria enviado aos pais dos alunos informando-lhes sobre um evento musical gratuito na cidade –, as professoras regulares da escola esclareciam suas dúvidas com a supervisora sobre a metodologia utilizada nas atividades desenvolvidas.

Individualmente, os estudantes iam elaborando o bilhete e eram orientados pela supervisora que percorria a sala, mediando as ações. Durante o processo, percebendo as faltas dos alunos, apresentava diversos questionamentos na sala sobre quais partes constituem um bilhete, gerando um processo de escrita e aprimoramento de escrita do bilhete, de maneira simultânea.

Ao final dessa atividade, os bilhetes confeccionados foram recolhidos para a realização do diagnóstico das defasagens pela supervisora e pelas professoras regulares da escola. Neste momento, cada produção textual foi analisada e foi feito um levantamento das principais dificuldades dos estudantes em relação à produção escrita.

Num segundo momento com os alunos, a supervisora definiu duplas de trabalho. O critério estabelecido foi o de unir estudantes que tivessem dificuldades diferentes, de modo que um auxiliasse o outro complementando os saberes para a produção textual. Com essa metodologia, um bilhete novo seria produzido, agrupando elementos dos bilhetes anteriores da dupla. Esta última produção deveria ser enviada ao destinatário, ou seja, aos pais dos alunos.

Ainda, com todos os elementos, que compõem um bilhete, disponibilizados na lousa, os alunos tinham um apoio para a

produção escrita, de modo a não se esquecerem das informações essenciais que constituem o gênero. A atividade de produção final também foi assessorada pela supervisora, que fotocopiou as produções dos estudantes para avaliar o processo, visto que os bilhetes originais foram levados embora pelos estudantes. Ao final, a supervisora voltou a dialogar com as professoras a respeito dos resultados alcançados.

Resultados e discussão

Ao detectar um problema no desenvolvimento das ações rotineiras na escola, a coordenadora pedagógica agiu de forma eficiente ao procurar soluções. Além disso, foi insistente ao se deparar com percalços durante a resolução desse problema, buscando alternativas para fazer realizar-se o currículo na escola.

Assim, as intervenções realizadas tanto pela coordenadora quanto pela supervisora deixaram claras que a ação conjunta foi exitosa. O processo de formação continuada aconteceu dentro da escola, de forma aplicada, em que a demonstração do procedimento de trabalho culminou na constatação que, dos vinte e oito alunos considerados analfabetos pela professora, apenas quatro alunos não conseguiram produzir o bilhete.

Mesmo que dentre o universo de vinte e quatro estudantes que conseguiram realizar a atividade proposta, tenham sido detectados problemas de ortografia, pontuação e concordância verbal, os bilhetes produzidos eram compreensíveis e continham as informações essenciais que devem aparecer na produção deste gênero textual.

Apesar das ações da sequência didática apresentada pela supervisora não contemplar todos os passos indicados pelos autores da Didática das Línguas, a intenção maior do trabalho foi mostrar como essa teoria é aplicada em sala de aula. A formação continuada com as professoras da escola forneceu subsídios básicos para que houvesse uma reflexão sobre a práxis pedagógica das docentes

e uma tomada de decisão para atitudes que contemplem novas formas de agir dos professores envolvidos, em contexto de sala de aula.

Considerações finais

Por meio de estratégias pedagógicas que tomaram por base os documentos oficiais da educação brasileira e de um trabalho conjunto entre os membros da gestão escolar, percebe-se que é possível diminuir a demanda por formação continuada que existe na rede pública estadual paulista. Além disso, também foi perceptível resolver um problema comum nas escolas que recebem estudantes de outras redes de ensino, que é o caso da suspeita pela não alfabetização dos novos alunos.

Ainda pode-se constatar que a articulação entre professores, gestores e a supervisão gerou uma rede de interação resultando na união de trabalhos diversos, a fim de melhorar a condição dos docentes, bem como apresentar um método aplicável em turmas com outros alunos da escola. Isso faz com que a mobilização dos atores envolvidos neste processo continue e colabore para que novas e contínuas ações de formação auxiliem na rotina escolar de modo amplo e significativo.

Portanto, vê-se que os autores que subsidiam este trabalho também são base para que outros componentes curriculares façam uso de seus princípios teóricos, já que as atividades de linguagem são comuns a toda prática discursiva humana num processo dialógico entre os interlocutores.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. (Tradução: Paulo Bezerra) 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo Oficial do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias- Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2012.

MEC-BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998.

ROJO, R. H. R. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. Sub-GT “Teorias de Gêneros em Práticas Sociais” no XV Encontro Nacional da ANPOLL, LAEL/PUC-SP, 2000.

VYGOTSKI. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AUTOBIOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ITAPIÚNA-CE, 1999-2002)

GUSMÃO FREITAS AMORIM

(MAIE/UECE) – gusmaofa@yahoo.co.br

JORGE ALBERTO RODRIGUEZ

(MAIE/UECE) – jorge.rodriguez@uece.br

Introdução

O presente artigo faz parte de uma pesquisa em andamento no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE, da Universidade Estadual do Ceará, e tem como temática central, entendendo a memória como elemento de autoconhecimento e autoformação, o método autobiográfico e a construção, a partir da rememoração da trajetória de vida, da formação identitária do profissional docente.

O ser professor constitui-se em todo o percurso da vida do indivíduo. Mesmo quando alunos ou meros observadores de práticas docentes, no convívio familiar e suas regras, nas brincadeiras infantis, no participar da dinâmica social, política e cultural, já começamos a acumular conhecimentos que atribuímos à atividade docente. A identidade do ser, do docente, é construída a partir de suas vivências, nas mais variadas instâncias possíveis. O futuro professor está imerso em um processo de formação que precede a acadêmica (TARDIF, 2012).

Com base em tais pressupostos é que investigamos quais aspectos do saber e da identidade docente estão ligados à história de vida dos professores e como esses são narrados, refletidos e transformados no ato narrativo. Em que a construção de “memoriais de formação” pode contribuir no processo de formação identitária desses profissionais e quais aspectos de suas formações são revelados nos mesmos, que elementos presentes nos seus trajetos pessoais os aproximaram da docência. Vislumbramos a compreensão de como a memória pode se revelar um

elemento de autoconhecimento e autoformação do profissional docente (NÓVOA, 2007; GOODSON, 2007; PASSEGGI, 2000; LIMA, COSTA e ALVES, 2012).

Para tanto, no contexto de obrigatoriedade por parte da legislação educacional de meados da década de 1990, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 62¹, que exige a formação de nível superior dos professores da educação básica, analisaremos os memoriais de formação confeccionados pelos alunos/professores do primeiro curso de licenciatura ofertado no município de Itapiúna². Entre 1999 e 2002, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o Núcleo de Educação Continuada e à Distância (NECAD), em convênio com a Prefeitura Municipal, realizaram vestibular selecionando 45 professores para o Curso de Formação para Professores do Ensino Fundamental em Áreas Específicas – Licenciatura Plena, dando a estes docentes – alguns já com larga experiência – a oportunidade de uma formação acadêmica.

É no contexto de oferta desse curso, que acontece ao mesmo tempo em vários municípios do interior cearense, seja pela UECE ou por outras universidades em parceria com as prefeituras (LIMA, COSTA e ALVES, 2012), que investigamos, através dos memoriais de formação, quem são esses professores e até que ponto as narrativas de formação por eles produzidas se configuram como instrumentos de autoconhecimento, formação e autoformação.

¹ Art. 62. “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996).

² Município localizado no norte do estado do Ceará, na microrregião do Maciço de Baturité, a 100 km de Fortaleza.

Autobiografia, memoriais e formação docente

Fazendo uso do método autobiográfico, avaliamos, como Nóvoa e Finger (1988), as histórias de vida como parte de um movimento que considera a formação como um ato de reflexão sobre os percursos de uma vida. Método formativo, por avaliar que o sujeito, no ato narrativo, reconstrói sua experiência de forma reflexiva, em um processo analítico que proporciona novas bases compreensivas para sua prática. Daí a narrativa usada como método de pesquisa ser entendida como um instrumento de investigação e formação.

Objetivamos compreender, através do relato das experiências de vida dos professores, o processo percorrido na construção de seus saberes, o que eles já trazem de conhecimento de suas experiências de vida e como estes se fazem presentes em sua formação. Qual o papel desempenhado pela produção dos “memoriais de formação”, entendendo-os como instrumentos que atuam no processo de formação da identidade dos profissionais docentes.

Segundo Josso, o estudo de processos de formação que tem como foco a biografia/autobiografia “efetua-se a partir da construção da narração da formação de cada um, da narração das experiências com as quais o autor-ator aprendeu, da sua maneira de operar escolhas, de se situar em suas pertencas e de definir seus interesses, valores, aspirações” (2007, p. 420). Assim sendo, as pesquisas com histórias de vida devem metodologicamente pensar as “identidades” em uma abordagem multireferencial que integre “os diferentes registros do pensar humanos (as crenças científicas, crenças religiosas, esotéricas), assim como nossas diferentes dimensões de nosso ser no mundo” (JOSSO, 2007, p. 416).

O memorial de formação, instrumento que se insere no seio do movimento autobiográfico, é fruto do processo de revalorização, dentro das ciências sociais e humanas, das histórias de vida. As quais tomam dimensões relevantes na área da edu-

cação, visto que as narrativas de vida são consideradas um meio de reflexão e transformação do narrador (PASSEGGI, 2000). Os memórias trazem simultaneamente o processo de autoria e de construção da identidade, visto que o narrador coincide no ato da escrita com o “autor empírico do texto”. Como bem o coloca Passeggi,

O interesse pelos memoriais deve-se, portanto, ao fato de que nesse gênero textual entrelaçam-se, num único movimento, os processos de autoria e de construção identitária. Tratando-se de um gênero autobiográfico, o narrador coincide, enquanto escreve, com o autor empírico do texto. Sendo um texto acadêmico o autor deve, no ritual de defesa, assumir a autoria do texto por ele produzido.

[...] A autonarrativa não seria um “registro” mas um relato do que se pensa que se fez em um determinado cenário, de que modo, por que razão. No caso dos memoriais, não se tratará portanto de uma “busca ontologicamente obscura” para saber se o relato é auto-enganador ou “verdadeiro”, mas de observar como os professores recolocam em “circulação” suas próprias representações (PASSEGGI, 2000, p. 05).

Objetivamos informações sobre o que sentem e pensam esses professores a respeito de suas experiências, sejam elas pessoais ou profissionais. Com base nos memoriais consideraremos todos os aspectos da vida por eles relatados que possam ter influências na sua formação e identidade profissional.

Análise dos memoriais

A base empírica da nossa pesquisa é constituída pelos memoriais de formação produzidos pelos alunos do Curso de Formação para Professores do Ensino Fundamental em Áreas Específicas – Licenciatura Plena, ofertado pela UECE no município de Itapiúna-Ce, entre os anos 1999 e 2002. Analisamos essas produções, pré-requisito para a conclusão do curso mencionado, com

o intuito de apreender em que medida sua construção contribuiu para a formação desses docentes.

Como sugere Lüdke e André, estamos fazendo uma análise qualitativa de nossas fontes, efetuando “[...] num primeiro momento a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes,” posteriormente “buscando relações e inferências, num nível de abstração mais elevado” (1986, p. 45). O fazemos entendendo ser preciso uma atenção especial para as possíveis mensagens implícitas presentes nas narrativas, “dimensões contraditórias em suas reflexões” e até aspectos “silenciados” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.48). Fonseca enfatiza que, “pela história de vida, um mundo de vivências, de contradições e de projetos que não vingaram pode chegar até nós, não como realmente existiu, mas como foi experienciado, e como hoje é visto retrospectivamente” (1997, p. 40), não interessando assim a noção da objetividade dos fatos, a comprovação de sua veracidade, mas sim sua significação e representação.

Analisamos, baseados na estrutura dos próprios memoriais de formação, e referenciados, sobretudo, pelos estudos de Lima, Costa e Alves (2012) e Passeggi (2000): sua vida pessoal, núcleo familiar e social no qual esteve inserido em seu processo de formação identitária; escolarização inicial; fatores que influenciaram sua opção pela docência; formação inicial acadêmica; e formação contínua. Tentamos apreender em que significativamente a escrita dos memoriais de formação marcam esses docentes, o que se pode apontar efetivamente, nesse processo, como um ato de formação e autoformação.

A professora Vânia

Levando em consideração o espaço aqui reservado para nossa análise, tomaremos como exemplo alguns apontamentos de análises desses memoriais a partir da produção da professora Vânia

Maria Félix, aluna do referido curso. Sem, no entanto, deixar de levantar questões com base na leitura já feita de outros memórias.

“Retrato de Família”, “O começo de uma longa história” para descrever a constituição familiar, desde quando os pais, ou até mesmo avós, se conheceram; “Infância: fase inesquecível”, “Minha história começa assim”, para contar a fase marcante das aventuras e agonias na aurora das vidas; “Adolescência, responsabilidade precoce”, “Coisas de adolescente”, ao se narrar as descobertas, precipitações e aflições da juventude; “Mudanças de vida”, “Desafios e conquistas”, para a fase onde se concretizaria essa longa epopeia, que é a vida. É assim que os sujeitos desta pesquisa, na confecção de suas autobiografias nominam as fases de suas existências. Dependendo da parte da vida a ser narrada, vem à tona, já no sumário de seus memoriais, as características que seriam mais portadoras de significado, que os teriam marcado. Acreditamos não serem tais escolhas aleatórias. Pelo contrário, além de denunciar fatos e lembranças que marcaram suas vidas pessoais e profissionais, revelam já um pouco de suas identidades, percursos de vida, leituras que fizeram e formas de encarar suas trajetórias.

Todos os memoriais analisados para este trabalho apresentam exatamente o mesmo título, **Memorial de Formação Acadêmica e Prática Educativa**, e a mesma estrutura em seus sumários e introduções, o que nos leva a supor ter havido orientação bem específica na forma como teriam que ser desenvolvidos. Não querendo dizer, no entanto, que as narrativas comportem tal similaridade, visto que são produtos diretos da História de Vida e Formação de cada um dos professores/autores, seres por si dotados de autonomia e muitas singularidades.

O sumário do memorial que esquematiza a vida pessoal e profissional da professora Vânia, é modelo perfeito dos demais:

INTRODUÇÃO

DESENVOLVIMENTO

MINHA FORMAÇÃO

O nascimento

A infância

Adolescência

Fase adulta

MINHA TRAJETÓRIA ESCOLAR

1º Grau Menor

1º Grau Maior

2º Grau (Científico e Pedagógico)

FORMAÇÃO ACADÊMICA

MINHA VIDA PROFISSIONAL

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A professora apresenta os títulos das subdivisões de sua narrativa autobiográfica seguindo o que seriam as fases naturais de um processo de vida. A estrutura dos demais apresentam apenas as variações já apresentadas, levando-se em consideração as marcas deixadas por estas fases para cada um dos sujeitos.

Segundo Lima, Costa e Alves (2012) o curso aqui em questão foi ofertado no contexto de exigência da legislação em torno da formação acadêmica de professores. A professora Vânia relata esse momento em seu memorial. Após escrever que já estava há anos na profissão sem a devida formação acadêmica, diz:

[...] comecei a me conscientizar que precisava progredir na minha profissão, além do que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 exige, que para estar em atividade na área da educação é necessário Nível Superior, então fiz por duas vezes a tentativa de passar no vestibular em Quixadá sem sucesso; foi quando a Prefeitura Municipal de Itapiúna fez um convênio com a UECE para manter uma turma de universitários fazendo um curso especial para formação de professores no próprio município aos finais de semana e período de férias. Assim que soube, providenciei os documentos necessários e fiz a inscrição para realizar pela terceira vez a tentati-

va de ingressar no Nível Superior, dessa vez obtendo sucesso.

Após revelar insucessos nas tentativas de ingresso no ensino superior por duas vezes, a professora relata a passagem pela universidade como um marco, “um sonho realizado”. Além da possibilidade estudar “*praticamente em casa*”, vem à tona nas palavras dela o possível efeito disso sobre sua profissão, a ideia de aperfeiçoamento e ascensão dentro da carreira.

Com a realização do sonho tão esperado, as coisas começaram a se modificar, tanto na minha vida profissional quanto na vida pessoal, pois as perspectivas esperadas estão sendo alcançadas no decorrer do meu dia-a-dia e a aprendizagem adquirida com as disciplinas ministradas nesse curso fizeram-me despertar para uma nova postura dentro da educação.

Revela alguns episódios em sua vida particular e escolar, ainda na infância, que direta ou indiretamente podem ter influência em sua prática docente até os dias de hoje. Entre outras passagens, citaremos a da professora “*Tia Maria*”.

*Na época, havia poucas escolas construídas em Ita-
piúna, por esse motivo tínhamos aula na casa da
própria professora e minha tia Maria era uma delas.
Por não ter idade, não podia frequentar sua turma,
contudo teimava e estudava assim mesmo, no entanto
prestava atenção à aula e na porta da sala porque
poderia ocorrer uma supervisão repentina e minha
tia receberia uma punição por aceitar aquela situa-
ção. [...] A partir de então, surgiu o gosto pelo estudo
e logicamente pela leitura, jamais esquecerei esse
episódio, nem muito menos de agradecer sempre a
esta pessoa maravilhosa (tia Maria) cuja contribui-
ção ajudou-me a iniciar minha participação no mun-
do da leitura e da escrita.*

Talvez possamos inserir o relato no rol de características que Goodson coloca como sendo comuns ao ambiente socio-cultural que se desenha nas narrativas de professores, no caso “o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de

modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno” (2007, p. 72), tendo o narrador consciência ou não disso.

Merece destaque também o fato de a professora Vânia ter re-lutado muito para ingressar na profissão. Ela conta que fez inicialmente o 2º grau maior, foi “*para Aracoiaíba³ cursar o Científico, pois pretendia fazer Faculdade de Direito*”, queria ser advogada, sonho que teve que ser adiado, pois não tinha naquele momento “*recursos financeiros para custear uma faculdade*”. Somente dois anos depois, já tendo parado de estudar, resolve fazer o *pedagógico*, na sua própria cidade. Na sequência, a mesma Tia Maria tem um papel decisivo para o ingresso da professora na carreira docente. Vânia relata que após uma estadia mal sucedida em Fortaleza, onde fora com a ilusão de um emprego, retornou a Itapiúna:

[...] estava acontecendo um Concurso Público e minha tia Maria queria que eu fizesse para o cargo de professora. Fiquei pensativa porque na verdade não era essa a profissão escolhida por mim. Depois de muito pensar, resolvi tentar, só que a minha expectativa e torcida era para o resultado ser negativo, porém foi o contrário, geralmente quando alguém obtém um resultado positivo fica contente mas comigo foi o inverso. Mesmo com o resultado favorável não me chamaram para trabalhar, então resolvi voltar à Fortaleza, onde consegui alguns trabalhos, todos temporários; quando faltavam três meses para o fim da validade do meu concurso, minha tia ligou-me dizendo que eu devia voltar e lutar pelo meu direito. Decidida, volto à Itapiúna e em seguida consigo assinar meu contrato para trabalhar em uma creche chamada Criança Feliz, que estava sendo inaugurada nesta época. A partir daí, começou a minha história profissional e o mais interessante é que mesmo relutando e fugindo de um lado para outro, acabei tornando-me professora.

A “aversão”, em um primeiro momento, que Vânia tinha à profissão pode estar relacionada à crise a qual se referem Nóvoa

³ Município localizado a aproximadamente 30 km de Itapiúna, ainda no Maciço de Baturité.

(1999) e Fonseca (1997) ao dizerem que, atualmente, e historicamente, os docentes são desvalorizados em vários aspectos, seja em relação ao salário, frequentemente baixo; a infinidade de funções que lhes são dadas; os processos de formação, tanto a inicial quanto a continuada são, muitas vezes pouco eficientes. Tudo isso gera um grande mal-estar na profissão, que causa, além de abandono, a desmotivação entre os jovens para seguir a carreira.

Considerações finais

Apesar de se tratar de uma pesquisa que está dando seus primeiros passos, já foi possível observar claramente, a partir da leitura dos memoriais, que o método autobiográfico usado para fins de formação de professores é instrumento eficaz para o processo de construção identitária do ser professor.

É possível concluir já, que ao narrar seus processos de vida, tanto os ligados a experiências educativas, quanto às demais vivências socioculturais, como meros observadores ou participantes ativos, enquanto alunos ou profissionais da educação, os docentes identificam e revelam, direta e/ou indiretamente, como foram criadas as imagens que eles tem da educação, de si e do ser professor. Que, em um processo de formação que precede em muito a acadêmica, o professor se forma na rememoração de seu próprio percurso de vida.

É nesse sentido que afirmamos ser a pessoa do professor, exposta ao método autobiográfico, agente por excelência do seu processo de formação. É através da rememoração de sua história de vida e formação intelectual, em um processo de autorreflexão crítica, que ele se forma e se autoforma.

A grande questão de nossa pesquisa vai bem ao encontro das interrogações de Nóvoa: “De que forma cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” (2007, p. 16).

Ponderamos o quanto se faz necessário na prática de pesquisa em educação e no processo de formação de professores, ouvir a voz daquele que quase sempre ocupa espaço central nas investigações do campo educacional; reconhecer, de uma vez por todas, que o professor tem sim respaldo e direito para falar de si e de sua prática. Por isso que inserimos nossa pesquisa no rol daquelas que tentam colaborar com o clamor feito por vários pesquisadores a partir, sobretudo, da década de 1980, que é o de, ao invés de estudar a prática docente em si, voltar-se para a pessoa, “assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” (GOODSON, 2007, p. 67).

Referências

- _____. “O passado e o presente dos professores”. In. NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ser Professor no Brasil: história oral de vida*. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In. NÓVOA, António (Org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; COSTA, Elisângela André da Silva; ALVES, Francione Charapa. A memória como elemento de (auto) formação docente. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Diálogos sobre a Formação de Professores*. Teresina: EDUFPI, 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- NÓVOA, António (Org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária (UFRN). *III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural*. Campinas-SP, Julho de 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

REFLEXÃO SOBRE ASPECTOS DO CURRÍCULO NA ESCOLA NORMAL CEARENSE (1958-1960)

HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO

Professora Doutora colaboradora da UECE e UFC. Doutorado em Educação (UFC),
Mestrado em Filosofia (UFC), Especialização em Gestão Escolar e Educação
a Distância com Graduação em Pedagogia e Filosofia Licenciatura (UECE).
helenamarinho@virtual.ufc.br – <http://lattes.cnpq.br/7403091676467602>

CRISTINE BRANDENBURG

Mestra em Educação – (UFC) e Fisioterapeuta – Universidade de Santa Cruz do
Sul (UNISC) – cristine_brandenburg@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/2190827089014447>

JOSÉ ROGÉRIO SANTANA

Professor Adjunto da UFC, possui Pós-Doutorado pela UFPB, Mestrado e
doutorado em Educação (UFC). Graduado em Pedagogia (UFC).
rogesantana@virtual.ufc.br – <http://lattes.cnpq.br/6859739260962963>

Introdução

As Escolas Normais brasileiras se tornaram reconhecidas como as primeiras instituições a formarem professores, na maioria mulheres, para trabalharem nas séries iniciais do magistério. A Escola Normal cearense trouxe grande contribuição para o desenvolvimento do Ceará, impulsionando as esferas social, econômica e cultural. Tomando como base a data de seu funcionamento no ano de 1884, atualmente tem 131 anos de existência, funcionando na Rua Graciliano Ramos nº 52 no bairro de Fátima, com o nome de Instituto de Educação do Ceará (IEC).

Foi criada em 28 de agosto de 1878 por Lei Provincial nº 1.790, porém iniciou as suas atividades somente em 1884; seria anexa ao Liceu e os professores desta instituição também seriam os professores daquela escola. Teve sempre o privilégio de funcionar em endereços bem localizados. O primeiro foi ao lado do prédio do Teatro José de Alencar (1884-1917) em frente à Praça Marquez de Herval (depois Praça do Patrocínio e hoje José de Alencar) no Centro. Posteriormente, funcionou na Escola Fênix Caixeiral (1918-1922) criada em 1889, destinada à formação de profissionais para atuarem no comércio, localizada à Rua 24 de

Maio esquina noroeste com a Rua Guilherme Rocha (antes denominada de Rua Municipal), também no Centro. No ano de 1923, retornou para seu primeiro endereço (CARVALHO, 1998).

Sua terceira localização foi onde atualmente funciona o Colégio Estadual Justiniano de Serpa (1923-1958), na Praça Figueira de Melo (antes denominada de Praça dos Educadores e Praça do Colégio) em frente ao colégio Imaculada da Conceição também no Centro. Em 1958, foi transferida, juntamente com o Jardim da Infância e a Escola-Modelo ou de Aplicação, para o bairro de Fátima, e muitas alunas que estudaram naquele prédio nos cursos primários e secundários também vieram com a Escola Normal para esse novo endereço, local onde funciona até os dias atuais e aconteceu a formação das primeiras normalistas nesse novo endereço de 1958 a 1960.

Os estudos sobre o currículo afloraram no Brasil apenas na década de 1950, com a obra de Roberto Moreira *Introdução ao estudo de currículo da escola primária*. Embora tenha se iniciado de forma tímida, tornou-se mais frequente nas décadas seguintes merecendo destaque nos anos de 1990, em que as discussões e estudos adquiriram lugar de maior visibilidade no debate educacional (PEDRA, 1997).

Por que refletir sobre o currículo da Escola Normal cearense nos de 1958 – 1960? Primeiro, aponta-se para o contexto histórico pelo qual o Brasil passava no governo do presidente Juscelino Kubitschek, conhecido pelo “Plano de Metas”, marcado pela mudança de uma economia agrária para o desenvolvimento industrial. O *slogan* desse governo era “50 anos em 5” tendo como Plano de Metas: energia, transportes, alimentação, indústria de base e educação.

Dessa forma, qual concepção e função a educação ocuparia nesse contexto? A educação foi destinada à formação de profissionais para ocuparem as novas funções nas indústrias, caracterizando-se como tecnicismo, eficiência e saber-fazer. As instituições escolares incorporaram aspectos desse modo de trabalho

das indústrias no seu cotidiano, tais como: rigor no horário, disciplina, visão de uma prática docente direcionada para os resultados, fragmentação, mecanização e linearidade, que repercutiram na concepção de currículo. Segundo, ressalta-se a reformulação do Ensino Normal que acontecia no Ceará, fundamentada na Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530 (BRASIL, 1946).

O objetivo geral desse artigo é refletir sobre aspectos do currículo da Escola Normal cearense (1958-1960), buscando compreender como se desenvolvia no trabalho escolar. Tem como objetivos específicos: identificar o modo como se desenvolveu esse currículo no cotidiano escolar e conhecer em que bases pedagógicas do currículo se fundamentavam.

Nos procedimentos metodológicos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e qualitativa, tendo como fontes: Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530 (BRASIL, 1946); Lei nº 4.410 (CEARÁ, 1958), Regulamento – Decreto nº 3.662 (CEARÁ, 1959) e autores: Silva (2001), Carvalho (1998), Lima (1966), Pedra (1997), Sacristán (2000), Cruz (2011) e Fazenda (1994).

Aspectos do currículo na Escola Normal cearense (1958-1960)

O ponto de partida para análise foi a legislação brasileira: Lei nº 8.530 (BRASIL, 1946), Lei nº 4.410 (CEARÁ, 1958) e Regulamento – Decreto nº 3.662 (CEARÁ, 1959) – por servir de normatização e estruturação para o currículo escolar das turmas de normalistas 1958-1960¹.

Com intento de tornar mais fácil a visualização, na sequência, será mostrado um quadro ilustrativo com suporte de três fontes distintas, demonstrando como eram disponibilizadas as disciplinas no currículo para o ensino normal. No quadro utilizou-se o critério dedutivo, isto é, do nacional – Lei Orgânica do

¹ Vale ressaltar que, nesse período, formaram-se 190 (cento e noventa) professoras para o magistério primário. Estudavam em 4 (quatro) turmas da seguinte forma: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª, sendo que os históricos localizados são das normalistas da 3ª. turma.

Ensino Normal (BRASIL, 1946), estadual – Regulamento (CEARÁ, 1959) e local – o histórico das normalistas.

Quadro 1 – Comparação entre as Disciplinas com suporte nas Fontes Consultadas

Disciplinas na Lei nº 8.530 (BRASIL, 1946)	Disciplinas no Regulamento Decreto nº 3.662 (CEARÁ, 1959) ¹	Disciplinas no histórico escolar
1º ANO DE CURSO		
1) Português 2) Matemática 3) Física e Química 4) Anatomia e Fisiologia Humana 5) Música e Canto 6) Desenho e Artes aplicadas 7) Educação Física, Recreação e Jogos.	As disciplinas estão disponibilizadas de forma generalizada. Sem distribuição nos 3 anos de curso.	1) Português 2) Matemática 3) Religião 4) Física e Química 7) Anatomia 8) Música 9) Desenho
2º ANO DE CURSO		
1) Biologia Educacional 2) Sociologia Educacional 3) Higiene e Educação Sanitária 4) Metodologia do Ensino Primário 5) Desenho e Artes Aplicadas 6) Música e Canto 7) Educação Física, Recreação e Jogos.	As disciplinas estão disponibilizadas de forma generalizada. Sem distribuição nos 3 anos de curso.	1) Educação Física 2) Higiene 3) Biologia 4) Desenho 5) Antropogeografia 6) História da Educação 7) Música 8) Metodologia 9) Pedagogia 10) Português 11) Psicologia 12) Religião
3º ANO DE CURSO		
1) Psicologia Educacional 2) Sociologia Educacional 3) História e Filosofia da Educação 4) Higiene e Puericultura 5) Metodologia do Ensino Primário 6) Desenho e Artes Aplicadas 7) Música e Canto 8) Prática do Ensino 9) Educação Física, Recreação e Jogos.	As disciplinas estão disponibilizadas de forma generalizada. Sem distribuição nos 3 anos de curso.	1) Educação Física 2) Prática de Ensino 3) Psicologia 4) Filosofia 5) Sociologia 6) Metodologia 7) Música 8) Desenho 9) Administração 10) Religião 11) Puericultura

Fonte: Lei nº 8.530 (BRASIL, 1946), Decreto nº 3.662 (CEARÁ, 1959) e históricos escolar. Quadro – Elaboração própria.

Analisando o quadro em destaque, algumas observações podem ser visualizadas: em relação às duas primeiras fontes referentes à Legislação Federal (BRASIL, 1946) e Estadual (CEARÁ, 1959). Observa-se que, no Regulamento estadual, houve acréscimo de três disciplinas: *Antropogeografia do Nordeste*, *Pedagogia Geral* e *Administração Escola*, destacadas na nota de rodapé 5. Quando confrontado esse Regulamento (CEARÁ, 1959) com a fonte do histórico escolar da normalista, o currículo trabalhado na escola teve o acréscimo das disciplinas *Religião* e a exclusão das *Artes Aplicadas*.

Essas alterações na escolha de disciplinas que compunham a matriz curricular do curso, com base na fonte histórico escolar, podem ser identificadas como adequações às propostas pedagógicas que viessem atender a realidade local. Tomando a disciplina mencionada *Antropologia do Nordeste*, pode ser relacionada com estudos sobre essa região e a necessidade de intervenção em questões peculiares, como a seca, se tornando importante para a formação da futura professora primária.

No tocante à disciplina *Religião*, embora a Escola Normal fosse uma instituição laica, havia influência de preceitos da Igreja Católica, como por exemplo, no ritual de formatura a missa era oficiada pelo bispo católico. Outros pontos, também herdados da Igreja, é o predomínio da disciplina, rigidez dos bons costumes e da moral, no cotidiano escolar como características para uma boa formação da futura professora que deveria ser um exemplo para a sociedade (CARVALHO, 1998).

Em relação à disciplina *Administração escolar*, pode-se mencionar a Lei Orgânica (BRASIL, 1946) no capítulo III – artigo 4º – foram discriminados os tipos de estabelecimentos que podiam trabalhar com o ensino normal, e no §3º, “o Instituto de Educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário”. Dessa forma, essa lei trouxe a ampliação para a formação

em nível médio de profissionais da educação, havendo a necessidade de formação por esse profissional.

Analisando as três fontes de forma geral, é importante destacar as disciplinas de teor mais teórico relacionadas às diversas ciências em relação às matérias pedagógicas, que trabalhassem aspectos da educação e formação para a sala de aula, principalmente, a prática de ensino e/ou o estágio da futura professora. Representando esse universo da formação em educação, visualizam-se no quadro as disciplinas *Pedagogia* e *Prática de Ensino*, que era conhecido como tirocínio². Vale enfatizar que essas disciplinas eram ministradas somente no 3º ano do curso, portanto, ao final deste, caracterizando uma falta de articulação entre teoria e prática, como também o pouco contato desse professor em formação com a sala de aula, *locus* no qual ele iria trabalhar.

Até esse momento a análise se direcionou para uma perspectiva tradicional em que o currículo toma a dimensão estática, sem articulação da teoria e da prática, em que as disciplinas são estanques, fragmentando os conteúdos.

Em oposição a esta concepção tradicional, o Escolanovismo³ trouxe para as escolas a possibilidade de aprendizagem do aluno baseada na experiência, no aprender fazendo. Essa prática foi levada para a Escola Normal cearense pelos entusiastas que

² Do lat. *tirociniu*. “A prova de tirocínio, consiste na preparação prático-pedagógica feita sob a vigilância do professor”. (CARVALHO, 1998, p. 25)..

³ “Tinha como ideal ‘aprender fazendo’ através da experiência, da observação e do centro era o aluno. Em contraponto a abordagem tradicional que tinha o professor como foco. O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, ‘gracias à força de atração das necessidades profundamente sentidas’. É certo que, deslocando-se, por esta forma, para a criança e para seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a ‘lógica psicológica’, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil”. (AZEVEDO, *et al* 2010, p. 49 e 50).

fizeram parte do planejamento da Reforma do ensino normal no Ceará e que também trabalhavam como docente nessa instituição. É o caso do professor Lauro de Oliveira Lima, da disciplina Pedagogia, que defendia uma reforma de inversão de método, em que o currículo seria a articulação da vivência da normalista na escola e os seus achados seriam discutidos e nível de fundamentação teórica como temas nas disciplinas e depois seriam encaminhados para a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), retornando como soluções para a escola. Em relação ao currículo, Lima (1966, p. 31) destacou: [...] “passa a ser os ‘problemas’ que provavelmente, uma professora terá que enfrentar em sua atividade magisterial. Não estudará ‘psicologia’. Usará a psicologia para resolver estes problemas”. (Sic).

Nessa perspectiva, o autor já assinala para a concepção de um currículo interdisciplinar em que todas as disciplinas trabalhariam com o mesmo tema⁴, existindo uma visão de dinamismo para dá movimento ao currículo. Na mesma linha de pensamento, a visão da dimensão do trabalho, consoante Japiassu (1976, p.76), “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Sobre interdisciplinaridade é notória a contribuição da precursora das pesquisas no Brasil, Fazenda (2012),⁵ quando destaca alguns aspectos relevantes:

[...] na interdisciplinaridade é importante ser breve, curto e saber quando parar. Se não for assim, eu estaria aqui monopolizando esta aula. Temos que dar voz a cada um, no momento adequado. E a interdisciplina-

⁴ Como já ressaltado, esse método não foi contemplado na transformação da Lei Orgânica do Ceará.

⁵ Entrevista. Disponível em: <<http://www.direcionalescolas.com.br/entrevistas/ivani-fazenda>>. Acesso em junho de 2015. Sobre os trabalhos da autora, ressaltase a coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade (GEPi), fundado em 1968 na PUC-SP, que conta com a participação de vários profissionais, tais como: pedagogos, psicólogos, médicos, advogados engenheiros, arquitetos. Pelos integrantes percebemos o interesse de vários profissionais em estudar e buscar compreender como os saberes estudados em ciências distintas podem ser integrados.

ridade supõe um olhar atento, ela não desconsidera a disciplina. Há necessidade de um projeto prévio, com etapas definidas, discutidas e reinventadas a cada dia, nunca ignorando o conhecimento prévio dos alunos.

A interdisciplinaridade é hoje questão bastante discutida na reformulação dos currículos, pois as políticas educacionais internacional, nacional e local apontam para uma educação voltada para a fusão dos conhecimentos, e o currículo se modifica com aspectos a partir das necessidades relacionadas a uma dada realidade. Ele é um instrumento que traz uma visão construída com suporte nos preceitos que abrangem as teorias e, dessa forma, o currículo é intencional, elaborado e organizado com um fim elucidado com origem na teoria que o alicerça.

Os teóricos do currículo (GOODSON, 1998; PEDRA, 1997 e SACRISTÁN, 2000) o defendem como sendo historicamente situado em um contexto onde há disputas políticas, econômica, social e representam concepções de escola, homem e sociedade. Consoante Sacristán (2000, p. 17),

[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto de valores e pressupostos que **é preciso decifrar**.

Percebe-se que, mesmo com a Reforma do Ensino Normal (CEARÁ, 1959), o currículo na Escola Normal cearense continuou privilegiando as disciplinas de cunho teórico, com distanciamento da prática, portanto, continuou como base a formação

humanística em detrimento das disciplinas pedagógicas. Referente ao assunto, Lima (1966, p.19) explica:

[...] o que se tem, atualmente, como “curso de formação de professores primários” é tão ineficiente e distante da realidade profissional, que se supôs não ser possível, humanamente, piorar a situação. É a coragem do impasse. As “técnicas” (?) didáticas, atualmente, em uso nas escolas primárias tem duas características salientes: a) ou são obsoletas, embora guardando certo cunho de autenticidade das coisas que se fazem baseados no “senso comum (!), característica que desaparece progressivamente em nome de novidades pedagógicas”; b) ou são mixórdia incongruente de “técnicas conflitantes”, verdadeira “colcha de retalhos” cujo significado científico e cujo embasamento teórico são, inteiramente desconhecidos do professorado. *Haja vista a incapacidade nacional do magistério alfabetizar as crianças.* (Grifo da pesquisadora)

Sobre esse posicionamento, é oportuno trazer um dado da pesquisa de Cruz (2011, p. 75), quando entrevistou uma professora formada no Curso Normal e na Faculdade de Pedagogia na década de 1960 em São Paulo, pois sua fala se reporta à deficiência do Curso Normal no domínio de alfabetizar as crianças. Como se trata de uma pessoa do Curso Normal em outro estado comprova-se que este problema atingia dimensões amplas que caracterizava uma deficiência na organização curricular, enfatizada a seguir:

[...] eu cheguei chorando em casa depois de seis meses dando aula. Eu era uma das melhores alunas do Normal. Tinha tirado 10 em didática, 10 em metodologias, 10 em prática... e **não conseguia dar aula!!! Só 12 alunos de uma classe de 23 estavam conseguindo aprender a ler. Eu não me conformava de ter estudado tanto, de ter feito um curso excelente e não conseguir alfabetizar.**

Tomando como base a “alfabetização de crianças” e ao confrontar essa citação com o final do texto de Lima (1966, p. 19)

acima mencionado: “[...] Haja vista a incapacidade nacional do magistério alfabetizar as crianças”, ou seja, duas realidades em lugares distintos, sinalizando para o mesmo problema, constatando-se a deficiência na formação do professor da Escola Normal no Brasil. Por outro ângulo, percebia-se que essa discussão estava dentro da Escola Normal cearense, trazendo as novas mudanças das ideias da Escola Nova em contraponto às práticas tradicionais, fato que contribuía para se pensar em uma melhor formação das futuras professoras, enaltecendo a tradição e pioneirismo da Escola Normal cearense.

Esse problema se tornou maior, pois atingiu a formação de professores em nível superior, dando continuidade a uma formação mais teórica em relação à prática do futuro professor e a falta de articulação das disciplinas. Essas dificuldades perduraram sinalizando a fragilidade no processo de formação para o magistério no país que ocupam hoje os debates na esfera educacional em nível nacional, mas é importante ressaltar que no final dos anos 1990, a formação de professores ocupou um papel mais relevante como uma das metas para se lograr sucesso na qualidade da educação.

Considerações finais

A análise das fontes mostrou que as mudanças ocorridas no âmbito do contexto de desenvolvimento do país no governo de JK (1956-1961) e a reformulação do ensino normal não impediram a predominância de um currículo tradicional na Escola Normal cearense, até porque a educação foi direcionada ao tecnicismo, memorização e mecanização, embora tenha se identificado a sinalização para um currículo mais dinâmico com suporte no ideário do Escolanovismo.

Essa prática das ideias da Escola Nova tornou-se possível em razão de participantes da Reforma (CEARÁ, 1959), que eram defensores desse novo ideário de educação e docentes da Escola

Normal, possibilitando sua atuação dentro da instituição como impulsionadores dessas ideias (Lauro de Oliveira Lima) contrapostas do modelo tradicional.

Observou-se o caráter humanista do currículo pelas disciplinas apresentadas na matriz curricular com origem na fonte histórico escolar, que priorizavam a teoria, deixando uma enorme lacuna entre a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos, sobretudo, as disciplinas Pedagogia (2º ano) e Prática de Ensino (3º ano).

Por fim, enfatiza-se a importância do currículo, por ser um instrumento intencional que direciona as concepções de pessoa, escola e sociedade. Dessa forma, é preciso que o currículo seja elaborado, pensado, constituído e reconstituído em consonância com as necessidades em prol de toda a comunidade e não a serviço de apenas alguns grupos que possam ser beneficiados.

Referências

- ARAUJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues . *Escola normal cearense em foco: perspectiva histórica e da prática docente no estágio supervisionado*. Fortaleza: EdUECE, 2012. 151 p.
- AZEVEDO, Fernando de. *Et al. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Normal – *Decreto-lei n. 8.530* – de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em junho de 2015.
- CARVALHO, Maria Helena Vale de. *Da escola normal ao colégio Justiniano de Serpa: um resgate histórico-pedagógico*. 1998. 299 p. (Monografia de Especialização). Fortaleza: UECE.
- CEARÁ. Lei orgânica do ensino normal do estado do Ceará. Lei nº 4.410, de 26 de dezembro de 1958 – dispõe sobre o ensino normal do Estado de dá outras providências. In. LIMA, Lauro de Oliveira. *Treinamento do professor primário: uma nova con-*

cepção da escola normal. Belo Horizonte: Editora do Professor, 1966. 229 p.

_____. Regulamento do ensino normal do estado do Ceará. Decreto nº 3.662 de 21 de março de 1959. In. LIMA, Lauro de Oliveira. *Treinamento do professor primário: uma nova concepção da escola normal*. Belo Horizonte: Editora do Professor, 1966. 229 p.

CRUZ, Gisele Barreto da. *O curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 229p.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Grupo coordenado pela educadora troca experiências e discute os movimentos da interdisciplinaridade na escola e no mundo*. Disponível em: <<http://www.direcionalescolas.com.br/entrevistas/ivani-fazenda>>, Acesso em junho de 2015. Entrevista concedida a Direcional Educador.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e a patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Treinamento do professor primário: uma nova concepção da escola normal*. Belo Horizonte: Editora do Professor, 1966. 229 p.

PEDRA, José Alberto. *Currículo, conhecimento e suas representações sociais*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

NARRATIVA E IDENTIDADE DOCENTE EM EJA: TECENDO EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO

LILIANE SANT'ANNA DE SOUZA MARIA

Mestranda pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Processos Formativos e Desigualdades Sociais; Professora das Disciplinas Pedagógicas na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Curso Normal) – lilianes27@yahoo.com.br

HELENA AMARAL DA FONTOURA

Doutora em Ciência. Professora do Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ – helenafontoura@gmail.com

Introdução

A formação de professores é um tema clássico em pesquisas na área da educação. Entretanto, com relação à EJA, não apresenta a mesma acumulação reconhecida sobre esses estudos no campo educacional em geral. Segundo Diniz-Pereira (1999), a formação docente para a EJA ganhou mais visibilidade a partir da aprovação da LDBEN 9394/96, reacendendo os debates sobre o rompimento do modelo dicotômico teoria-prática que visava formar um número grande de docentes para atender a uma demanda crescente de alunos em busca de certificação profissional na EJA.

Dessa conjuntura política nascia a necessidade da criação de habilitação em EJA, nos espaços formativos de professores. Assim, segundo Fonseca et.al. (2000), a formação de professores para a EJA veio ganhando espaço na década de 1990, cujos esforços tinham a intenção de inserir o campo da EJA ampliando as perspectivas das práticas docentes e sua dimensão teórico-prática de formação para o público desta modalidade de ensino, e se acentuaram nos diferentes espaços da EJA, tais como Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, que são espaços coletivos e com fortes representações das classes populares e de educadores de todos os níveis, que discutem diversas temáticas da EJA, bem como os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

(ENEJAS) que remontaram à questão da importância da formação de educadores para a EJA na perspectiva da educação continuada e numa perspectiva popular.

Essa discussão retoma uma preocupação da prática do professor da EJA na perspectiva do diálogo, uma reflexão antiga no campo da Educação de Jovens e Adultos, tão enfatizada pelo educador Paulo Freire nas diversas obras publicadas e discutidas por ele na década de 1960. A propósito, os movimentos de educação e cultura popular da década de 1960 e os trabalhos desse educador tinham como princípio a educação emancipatória e um perfil de educador como agente político na sociedade.

Soares (2011) destacou que a EJA vive em um momento de transição nas políticas públicas, delineando que, para a formação docente, as especificidades da EJA devem ser levadas em consideração, pois esta modalidade de ensino possui uma marca forte que é a diversidade de sujeitos e de realidades, aumentando os desafios inclusive para os professores em formação e para aqueles que formam docentes. Para o autor, somente será possível compreender as especificidades se estivermos junto às diversas realidades formativas, nos aproximando dos projetos educativos onde as formações ocorrem, seja em níveis de “extensão, formação continuada, especialização em universidades, instâncias governamentais” (p.306), corroborando para entender as contribuições e os limites da formação no que tange à EJA.

Esta lógica evidencia os limites e contribuições da formação para esta modalidade de ensino para além dos modelos de escolarização tão fortes na EJA que limitam as diferentes nuances pessoais e coletivas, tanto de alunos quanto de docentes (em formação ou para aqueles (as) que já estão na prática de sala de aula) colocando a complexidade como diferencial para a Educação de Jovens e Adultos. Soares (2011) destaca ainda em suas discussões a formação sólida, voltada às especificidades da EJA, destacando a urgência de pensar a constituição identitária na formação inicial e continuada de docentes para este público.

Esta demarcação sobre as especificidades na formação docente nos levou a buscar entender as tessituras identitárias nos processos formativos docentes em EJA partindo das proposições de Dubar (1998) cujo percurso identitário, ao ser analisado em seu aspecto subjetivo chamado de biográfico ou identidade para si, bem como por seu aspecto objetivo, construído a partir das relações com os outros, denominando-a de identidades sociais.

Notamos essas características ao analisar a narrativa sobre o que motivou a escolha profissional docente de Luíza e Jéssica ¹,

Minha motivação foram meus quatro filhos que fizeram o magistério, me incentivaram. Eles me serviram de incentivo porque eu vi que me identificava com a área. (Luíza)

Ajudava minha mãe e minha tia desde pequena a dar aulas. Elas me levavam para a sala de aula e aí me deu vontade de fazer o curso. (Jéssica)

Sendo assim, a identidade é (re)constituída em íntima relação com o quadro social, possuindo fortes tendências em pesquisas que mesclam as trajetórias individuais em âmbito profissional, na tentativa de reunir as duas abordagens envolvendo os mundos vividos e formas identitárias.

Hall (2004) corrobora para o entendimento da constituição identitária ao afirmar que as identidades estão em constantes deslocamentos por conta das diversas mudanças culturais, econômicas e políticas, que mexem com as estruturas sociais e consequentemente com as identidades sociais. Neste sentido, Dubar (1998) e Hall (2004) dialogam quando afirmam que os itinerários identitários não são fixos, mas são passíveis de mudanças e alterações nos percursos a partir das construções subjetivas e das relações sociais que os sujeitos estabelecem.

¹ Os nomes dos sujeitos que aparecem no trabalho são fictícios. As narrativas colhidas a partir de entrevista semiestruturada partiram de temáticas de análise assim organizadas: Motivações pela escolha do Curso Normal; Preferência de escolha por modalidade de ensino relativo ao primeiro segmento do Ensino Fundamental; Perguntas específicas sobre a EJA no curso de formação e expectativas quanto ao trabalho docente em EJA.

Na dimensão da identidade docente, Marcelo (2009) entende que a constituição dessa identidade ocorre atrelada ao desenvolvimento profissional quando “através da nossa identidade os percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (p.11).

Ao narrar sobre a sua escolha dentro das modalidades de ensino relativa ao primeiro segmento do Ensino Fundamental existentes hoje no Brasil, Marcelli assim descreve:

Eu escolho o Maternal porque me identifico mais com crianças. Com meus primos em casa ensinando para eles eu vejo que tenho mais facilidade. (Marcelli)

Por ser evolutiva e constante, devemos entender a identidade docente unida ao processo de formação inicial e continuada, numa relação de complementaridade e crescimento. Esta ocorre desde sua formação inicial, ampliando à medida que se aprofunda a relação nos contextos diversos de profissionalidade docente (estágios de observações, práticas docentes e ambientes de trabalho após a formação inicial e nas relações entre o eu e o outro).

Lucas discorre sobre sua dificuldade e conflitos ao se relacionar no campo de estágio docente na modalidade Educação de Jovens e Adultos:

Quando eu cheguei às turmas de EJA foi como entrar num mundo diferente... Eu não seria capaz de trabalhar nas turmas de EJA apenas com o conhecimento adquirido aqui na escola porque é pouco. Quando eu cheguei eu não sabia como agir, como falar, como chegar pra um aluno pra ajudar, quais as reações que os alunos poderiam ter, isso não é falado pra gente. Eu realmente senti dificuldade de chegar à turma ,uma semana de observação de estágio e não de prática. (Lucas)

A constituição identitária partindo das narrativas biográficas como potência fecunda para compreender esses novos fios em seu contexto social, analisar os dados, interpretar organizações pessoais, os universos de crença, as estruturas sociais em

âmbito micro e macro e suas relações de poder, nos faz analisar as identidades em suas subjetividades e saber que existem artefatos políticos que atravessam toda a narrativa dos sujeitos e, em se tratando de EJA, “podem sustentar representações que infantilizam os educandos jovens e adultos que também concorrem para cristalizá-las”. (RIBEIRO, 1999, p.188)

O paradigma do conhecimento construído a partir das histórias de vida, através da pesquisa- formação, conforme preconiza Josso (2004), coloca o sujeito aprendente no centro da discussão em pesquisas contemporâneas sobre formação docente imbrincadas com as tessituras identitárias nos processos formativos, pois vivemos em tempos em que as formações necessitam ultrapassar a racionalidade técnica que pouco favorece para compreender os caminhos de aprendizagens trilhadas pelos sujeitos.

Essa forma de compreender os sujeitos e suas experiências formativas surge na década de 80 e 90 através de seus precursores Pineau (1983), Dominicé (1990) e Josso (1991), quando estes dialogam sobre as histórias de vida como caminho metodológico para a autoformação, que ganha força ao colocar os autores das narrativas como protagonistas do conhecimento que eles mesmos constroem. Isso significa dizer que as narrativas devem ser analisadas dentro de um contexto e um projeto, neste caso específico, a formação docente.

Regis assim descreveu sua experiência no processo formativo na Educação de Jovens e Adultos:

Quando eu fiz estágio, a diretora pediu pra eu ficar na turma. Conforme eu fui passando o conteúdo pra eles, tinha um probleminha dizendo: quantas horas eles trabalhavam por dia, aí eu fui explicando para os que trabalhavam e para os que não trabalham. Se você trabalha em casa, calcule o tempo que você trabalha em casa, foi assim que nasceu o desejo. (Regis)

O conceito de formação empreendido por Josso (2004) abarca o ponto de vista de quem está aprendendo e engloba

“processos, temporalidades, experiências, aprendizagem, conhecimento e saber fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade” (p.38). É escutar o lugar em que estas formações acontecem e as dinâmicas que os sujeitos articulam através de suas vidas com outros sujeitos.

Marcia destacou esta experiência da seguinte maneira:

Se um dia vier dar aula na EJA, eu vejo que eu devo continuar focando nessa relação entre o professor e aluno, que é muito importante. Por que há muito mais que só alfabetizar na EJA, o professor tem um papel primordial de levar cidadania àquele aluno, preencher as lacunas do passado, o professor que vai além tem uma relação bacana com o aluno, acho que eu seguiria esse caminho. (Marcia)

A formação toma relevância e se revela a nós em sua especificidade, porque é nela que o conhecimento e a aprendizagem mostram forma de resolver problemas e atuar no mundo e “constituiu-se pilar importante da formação do educador de jovens e adultos. A disposição para o diálogo é essencial nessa modalidade educativa.” (RIBEIRO, 1999, p. 193). Ao narrar a própria formação, Josso (2004) afirma que o sujeito que está no processo de aprendizagem desenvolve uma profunda reflexão sobre sua identidade e passa a tratar com mais consciência as próprias aprendizagens e o seu percurso formativo.

Como nos relatam Adriana, Maria e João ao narrarem suas experiências empreendidas nos estágio de Educação de Jovens e Adultos:

Fiz pouco tempo. A professora foi muito dinâmica e lúdica. Ela passou uma atividade no quadro que usa as palavras do dia-a-dia do pessoal da EJA. Encontrei uns que tinham mais facilidade pra fazer, outros que tinham mais dificuldade. (Adriana)

A gente tem a imagem que a EJA só tem gente de idade. Pra toda EJA tem que ter pelo menos dois professores. O professor tem que estar falando tanto para jovens e adultos, uma linguagem temperada. (Maria)

Achei muito positivo, pude ter bastante experiência. Ganhei a oportunidade de trabalhar o ano que vem na EJA. Até surgiu a oportunidade para trabalhar com a Educação Infantil. Vou trabalhar na EJA, prefiro esperar o ano que vem. (João)

Essas narrativas nos revelam os registros dos desafios de conhecimento a partir da consciência que os alunos obtiveram no caminho formativo, à medida que os itinerários de experiências vão se construindo, as opções e rejeições vão se colocando em evidência tecendo com isso a identidade.

Alice destaca desafios em sua narrativa sobre lecionar para as turmas de Educação de Jovens e Adultos:

Dar aula? Sinceramente, eu ainda não parei para pensar nessa questão, em como trabalhar? De que jeito fazer a aula acontecer? Eu acho que tendo a noção de como é a Educação Infantil, acho que é a mesma forma porque tudo que a gente vai apresentar pra eles de certa forma é novo, é uma coisa a mais, é uma coisa além. A mesma forma que é trabalhada com as crianças pode ser trabalhada com eles também, de uma forma planejada. Porque a gente tem uma noção de dar aula pra criança, você sabe que pra criança o que eles aprendem é novo, pro adulto também. Eu acho que de cara eu não teria condições, eu acho que isso é pra gente mais experiente. (Alice)

As experiências formadoras podem ocorrer de maneira positiva ou negativa, desestabilizar causando incertezas, estabelecer afeto ou aversão, o que importa é a transformação que ocorre na identidade do sujeito, marcando-o como formadora e transformadora de vida.

Josso (2004) desenvolve as modalidades de elaboração da experiência como sendo, a) ter experiência- vivência e situações, sem tê-lo provocado, surpresa, espanto; b) fazer experiência- situações que nós mesmos provocamos para fazer experiência; c) pensar sobre as experiências é refletir sobre as vivências que provocamos ou não (p.52-53). Essa experiência também é refletida na interação com outros sujeitos que cotidianamente trocam ex-

periências e leva-nos ao alargamento da consciência, da mudança, criatividade, responsabilização. O inusitado e desconhecido é fator primordial no processo das experiências formadoras, pois leva-nos a refletir sobre o que se passou, o que fizemos de diferente do que pensávamos inicialmente.

Notamos que esse fato ficou evidente nos depoimentos de Diego, Rubens e Adriano ao relatarem se atuariam ou não com nas turmas de Educação de Jovens e Adultos após realizarem seus estágios de observação e prática docente:

Eu não me vejo atuando na EJA. (Diego)

Responsabilidade demais ter que lidar com pessoas que esperam tanto de você. Eu acho isso muito difícil. Nunca nem pensei em atuar na EJA. Não sei se conseguiria satisfazer a expectativa deles. (Rubens)

Ia ser difícil. Seria mais difícil porque exige muito de você. Eles não mudam de uma hora pra outra. (Adriano)

O conjunto de vivências que foram elaboradas e reelaboradas se tornam experiências, bem como o saber-fazer das experiências leva à consciência do que somos e fazemos daquilo que vivenciamos. Apenas as experiências obtidas através das aprendizagens formativas não ocasionam uma metamorfose no ser dos sujeitos e para que esta metamorfose ocorra é necessária que aconteça a experiência existencial, aquela que diz respeito ao todo da pessoa, quer seja instrumental ou pragmática, compreensiva ou explicativa, interagindo consigo mesmo e com os outros, corroborando para o fortalecimento e a reflexão da experiência existencial (JOSSO, 2004). Esta autora traz as discussões para o âmbito da formação como sendo as identidades em processo evolutivo, recriando os sentidos de si na partilha com outros. Assim enfatiza a identidade social como sendo “sinergias positivas ou negativas entre dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sociohistórica, espirituais” (JOSSO, 2007, p.416).

Considerações

A partir das reflexões realizadas, entendemos que a formação inicial para educadores de nível médio em EJA precisa ser tratada a partir das experiências construídas pelos sujeitos em seu processo formativo atrelada às teorias que compõem o processo de formação. Repensar a maneira como vem sendo tratado o ensino para a formação em EJA é urgente, tendo em vista que partindo do modelo de racionalidade técnica que configura os caminhos de aprender e ensinar instituídos por anos na escola, pouco deixam espaços para a escuta sensível daqueles que estão no ‘chão da escola’ e vivem seus dilemas e gostosuras de seu cotidiano.

Outro item pertinente é quanto às questões formativas para além dos processos institucionais e escolares, tendo em vista que esses espaços não são os únicos caminhos pelos quais os sujeitos se formam: as narrativas deixaram claro que a formação identitária nasce nas relações que são desenvolvidas nos espaços familiares, de amizades, informais, ou seja, nas relações subjetivas e coletivas, é no estar juntos que realizamos experiências com caráter formativo. Então, antes de pensarmos na formação escolar e profissional, devemos nos ater às formações que se estabelecem nos contatos diários, que são riquíssimos para a tessitura das identidades profissional e pessoal dos sujeitos, isto porque entendemos formação como um processo global, que se dá ao longo da vida de forma complexa e em diferentes dimensões humana (BRAGANÇA, 2011). Lutar por uma política de formação cujo foco esteja na concepção humana e intelectual, em detrimento da fragmentação dos educadores em desenvolvimento é um imperativo para a identidade profissional fortalecida, em favor das classes populares.

As narrativas dos alunos do curso de formação de nível médio sobre a tessitura identitária em EJA nos revelaram também que a dialética atuar-refletir-atuar marca a importância dos estágios de prática pedagógica na medida em que levou alguns

dos sujeitos à perspectiva auto reflexiva sobre o que fazem e sobre os processos que implicam, entram e fortalecem a aprendizagem da docência. Essa dimensão reflexiva favorece as percepções do valor que tem as subjetividades como possibilidade de conhecimento de si, à medida que narram sua formação, porque é construída por um sujeito que possui cultura e uma história social a partir das lembranças e experiências vividas e, portanto, são “experiências formadoras”.

Outro ponto que destacamos como importante se deu no confronto entre teoria-prática, indicando o comprometimento que nós educadores e pesquisadores devemos assumir como acordo de um trabalho mais qualificado com aqueles que estão no campo de estágio para além de quantidade de horas de estágio, mas demarcada por uma ação ampla e multirreferencial, de reciprocidade entre formadores.

Esse trabalho nos levou pensar sobre a potência das narrativas dos sujeitos aprendentes, como um caminho possível para se realizar outros processos formativos para além do modelo de racionalidade técnica que perdura por anos na escola. Novos movimentos podem ser inseridos para se pensar a escola e seu modelo, desde que se coloque como centralidade aqueles (as) que são a razão da escola: os alunos (as) como atores principais e suas narrativas, identidades e subjetividades como ponte para se realizar outra formação docente para os que estão na área de EJA, tendo em vista que, para esta modalidade, as especificidades são tão importantes.

Referências

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*. Porto Alegre, v.34,nº2, p.157-164, maio/ago.2011. Disponível em:<http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view-File/8700/6352>. acesso em 07 de abril de 2014.

DINIZ PEREIRA, Júlio E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação (Cedes). Campinas, n° 69, p. 109-125, 1999.

DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Hamarttan, 1990.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias:alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação e Sociedade*, v.19,n° 62. Campinas, abril, p.1-9,1998.Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid+50101-7330199800010000&ing=pt&nvim=iso>. Acesso em 09/04/2014

FONSECA, M.C.F.R; DINIZ PEREIRA, J.E.; JANNES, C.E; SILVA, L.P. O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos. ANPED. In: *23ª Reunião anual da ANPED*, 2000, Caxambu. Anais da 23ª Reunião da ANPED, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 9.ed,2004.

JOSSO, Marie-Christine. *Cheminer vers soi*. Suisse: L'Age D'Homme, 1991.

_____. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, p.19-56, 2004.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n° 8, p.7-22, jan.-abr. 2009.

PINEAU,G; MICHELE,M. *Produire as vie: autoformation et autobiographie*. Montreal: Edilig,1983.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n° 68, dezembro, p.184-201 1999.

SOARES, Leôncio. O educador de Jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*. n°.47. Belo Horizonte. jun.,p. 83-100, 2008.

_____. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, nº2, ago., p.303-322, 2011.

O MESTRE FAZ A ESCOLA: INSTITUIÇÕES ESCOLARES PRIMÁRIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

IVONE GOULART LOPES

Faculdade de Ouro Preto do Oeste/RO – UNEOURO
ivone.goulart@hotmail.com

JOSÉ ALAÔR DALAPRIA JÚNIOR

Faculdade de Ouro Preto do Oeste/RO – UNEOURO
jrdalapria@hotmail.com

ANA FLÁVIA MOREIRA CAMARGO

Faculdade de Ouro Preto do Oeste/RO – UNEOURO
anafcm@gmail.com

A colonização em Ouro Preto do Oeste/RO e a educação

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar (Pierre Bourdieu).

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas sociais, escolares, políticas que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados (Roger Chartier)

Iniciamos uma pesquisa que busca olhar para as escolas como um lugar de memória e de práticas educativas, ressaltando a importância da história institucional dos estabelecimentos de ensino do município de Ouro Preto do Oeste/RO e da atuação dos professores, sua formação e profissionalização.

A colonização oficial de Rondônia teve início em 1968, quando o Ministério de Agricultura se interessou pela colonização da Amazônia Legal. Naquele ano, chegaram ao então Território Federal de Rondônia os técnicos do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), com a atribuição de localizar na BR 364 uma implantação de novos projetos de colonização. Por conta das suas terras de solo fértil, foi escolhido um local às margens do

igarapé Ouro Preto, na BR-364, distante 40 km da atual cidade de Ji-Paraná. Nascia, assim, o Projeto Integrado de Colonização Outro Preto, ou simplesmente, PIC Ouro Preto.

A ocupação demográfica, que antes da instalação do projeto era mais moderada, a partir de sua implantação, em 1970, começou a intensificar-se, inicialmente, nas margens da estrada e depois ao longo das vicinais abertas pelo INCRA, pelas Secretarias de Agricultura e de Obras, do então território, pela Prefeitura de Porto Velho, e ainda pela ação desbravadora e participativa dos colonos. O plano inicial do INCRA previa uma capacidade de atendimento a duas mil famílias, mas, em 1973, já contava com mais de três mil, cada uma delas assentadas em lotes de 100 hectares de terras. O total de migrantes que se dirigiram a Ouro Preto em mais de três anos, foi calculado em cerca de 25 mil pessoas.

Ao INCRA cabiam as seguintes missões: distribuir a terra; organizar o território; administrar os projetos; assentar os migrantes nos respectivos lotes; assumir a educação, a saúde e a previdência social; enquadrar o habitat rural às unidades agrícolas; edificar a infraestrutura; criar cooperativas de produção, de crédito e de comercialização¹.

Quanto à vida do migrante, era pontuada por três etapas: o assentamento, a consolidação e a emancipação, momento no qual o colono recebia o título definitivo. Em 1981, a maior parte dos 5.000 colonos foi emancipada e a administração do INCRA passou por uma fase de contração, com uma redução progressiva do número de funcionários (de 180, no auge do programa, a 13, em 1986). O escritório do INCRA em Ouro Preto do Oeste fechou.

Conforme Roberto Gutierrez em 20/06/2009² ao falar em educação, diz que a primeira professora no núcleo de Ouro Preto, onde se formou a cidade, foi Rosalina Siqueira do Amaral. A

¹ <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=110015&search=rondonia|ouro-preto-do-oeste|infograficos:-historico>, acessado em 13/06/2015.

² <http://www.robertogutierrez.com.br/ouropreto/historiadeouropreto.html>, acessado em 15/06/2015.

segunda chamava-se Maria Vilany da Silva. A terceira professora foi Maria Judeci seguida de Maria da Luz. Mas a primeira professora de fato, atuou na zona rural foi dona Síría Amaral Jacob – ela lecionava próximo ao rio Boa Vista, km 31. A segunda professora da zona rural foi dona Dezinha, morava próximo à esquina da linha 22 da BR-364.

Na linha de tempo das fundações das instituições educativas do município, que estamos organizando, no período de 1970-1981 quando era o INCRA o responsável pela educação, aparecem 109 escolas com documentação até o presente.

Após a criação do município em 1981 até os dias atuais, são 87 escolas que encontramos dados. Perfazendo um total de 198 escolas municipais, estaduais e particulares.

Quanto ao Internato, Roberto Gutierrez³ comenta que surgiu ao lado da Sapolândia, onde foi o parque de exposições de Ouro Preto, foram construídas seis casas. Numa delas morava Ademar da Costa Sales. Uma dessas casas foi transformada no primeiro internato de Ouro Preto. Filhos de agricultores passavam a semana no internato para estudar e aos fins de semana retornavam para o sítio. Isto aconteceu em 1972, até que no mesmo ano, foi construído um internato maior onde hoje funciona o Centro Supletivo de Ouro Preto Professor Antônio de Almeida. As professoras Mariana Perigo que mora em Jarú e Vilma Vegildo que mora em Ariquemes foram as responsáveis pelo internato. Em 1973, chegou a professora Dirce Maria da Cunha e assumiu o internato.

A memória ligada aos Professores dos primeiros tempos

“Ele me ensinou quase tudo o que sei: não só o tesouro oculto nas páginas de cada livro fechado, não só a maravilha de cada pequena ou grande descoberta, não só

³ GUTIERREZ, Roberto. 30 anos: Ouro Preto nasce com a vinda do Incra. Notícia publicada em 16/06/11. <http://oportallo.com/noticias-detalhes.php?cod=4908> acesso em 20 de maio de 2015.

a comunhão com autores e leitores, mas a sabedoria da vida cotidiana” (Lia Luft. *Lembro-me dele*)

A partir de uma investigação documental iniciada em março de 2014, objetiva localizar e mapear os diferentes documentos que apresentam sujeitos, memórias e objetos destas antigas escolas, num movimento que busca dar visibilidade a estas instituições educativas, maioria na zona rural, já fechadas, esquecidas. Buscamos fazer levantamento de nomes de professores que atuaram nestas escolas, hoje já encontramos 609 pessoas.

A contribuição dos 55 professores entrevistados que abordaram a importância da educação para os primeiros imigrantes como um elo com sua terra de origem e, a preocupação com a formação dos filhos, falaram também das dificuldades com o transporte e a fomentação da religiosidade e do trabalho como forma de superar os obstáculos.

Estes professores nos disseram que começaram o ofício de professor sem preparação, só com a boa vontade de ensinar e a necessidade da comunidade onde estavam, pois havia um grande número de crianças e adolescentes analfabetos.

A questão do espaço escolar, os próprios pais é que providenciavam as escolhinhas de pau a pique, cobertas de palhas e com bancos de tábuas. Com o tempo o INCRA construía um estabelecimento de madeira, geralmente um ou dois cômodos, providenciava carteiras, quadro negro, painéis e caldeirões para o feitura da merenda.

O que nos chamou a atenção em relação aos professores entrevistados, – no início da carreira todos eram leigos, não tinham formação profissional -, mas todos eles após alguns anos, concluíram suas graduações e muitos fizeram também pós-graduação em diferentes áreas, se profissionalizaram com muita dificuldade e muita luta, andando a pé, de bicicleta, a cavalo, de carroça para chegar a Ouro Preto do Oeste e estudar.

O Logus I, II e o Projeto Fênix, modalidade semipresencial onde os professores leigos tiveram a oportunidade de cursar o

magistério, eram oferecidos pela Rede Estadual, e tinha a participação dos profissionais Municipais, mas foi uma grande oportunidade dada aos nossos profissionais que moravam até 120 km de distância e não tinham a oportunidade de complementar os seus estudos no modo presencial. Estes cursos aconteceram no CEEJA Prof. Antônio de Almeida.

Portanto, uma pesquisa sobre a história das escolas municipais, estaduais e particulares do município de Ouro Preto do Oeste nos anos 1970-2015 coloca em pauta a gênese da educação nos municípios interioranos, frutos de assentamentos rurais, de agrovilas. Sua trajetória, ao confundir-se com a história do município permite que parcela de sua existência seja compreendida a partir da concepção pedagógica que as próprias instituições estaduais e municipais impunham a essa modalidade de ensino.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa em desenvolvimento no âmbito da Graduação e Pós-Graduação da Faculdade UNEOURO em Ouro Preto do Oeste/RO, consiste em investigar a história do ensino primário nas escolas rurais e urbanas que durante o período de 1970-2015 – São 198 instituições, mais de dois terços já encerraram suas atividades.

Os cursos de Magistério contribuíram para melhoria dos procedimentos pedagógicos nas escolas e imprimiram um caráter científico e profissional. Pouco a pouco, a atividade de ensinar crianças foi sendo percebida como uma atividade complexa, que necessitava de profissionais capazes de dominar as teorias pedagógicas e metodológicas, além dos conhecimentos científicos de cada disciplina curricular da pré-escola até a 4ª série.

O Curso de Magistério na Escola “28 de Novembro” funcionou somente a noite, teve durante o período: 1983-1988, 15 turmas de 1º ano, 7 turmas de 2º ano e 5 turmas de 3º ano. Formou, 5 turmas, um total de 182 novos professores, conforme o Livro de Atas de resultado final.

Quadro 1 – Total Geral dos alunos do curso de Magistério do Colégio 28 de Novembro, entre os anos de 1983-1988

Matriculados	1.131
Reprovados	65
Desistentes	268
Transferidos	39
APROVADOS	759

Fonte: Livro de Atas do Colégio. Organizado por Ivone G. Lopes e José Alaôr Dalapria Jn.

Na Escola Joaquim Avelino de Lima, o Curso de Magistério foi de mais longa duração, 1989 a 2001, portanto 13 anos consecutivos. Funcionou no período vespertino e noturno. Teve durante o período: 25 turmas de 3º ano. Num universo de 3.587 alunos matriculados, houve evasão de 556, reprovação de 194 educandos e 200 foram transferidos. Um total de 920 novos professores, conforme o Livro de Atas de resultado final.

Quadro 2 – Total Geral dos alunos do curso de Magistério do Colégio Joaquim Avelino de Lima, entre os anos de 1989-2001

Matriculados	3.587
Reprovados	194
Desistentes	556
Transferidos	200
APROVADOS	920

Fonte: Livro de Atas do Colégio. Organizado por Ivone G. Lopes e José Alaôr Dalapria Jn.

Acreditamos ser relevante este empreendimento, na medida em que estaremos criando condições para que essa temática seja abordada por meio das lógicas produzidas pelos seus agentes que, de forma variada, vivenciaram as ações educacionais desenvolvidas pelas escolas em questão. A partir desse ângulo, tere-

mos a oportunidade de realizar um estudo que vai ao encontro de uma tendência das Ciências Sociais na contemporaneidade, que justamente busca definir as instituições sociais a partir da ótica de seus agentes (DUBET, 1994).

O grupo de pesquisa criado recentemente, parte das premissas aqui explicitadas, justifica-se também, na preocupação de proporcionar a troca e a ampliação dos conhecimentos produzidos em âmbito acadêmico para além dos muros da faculdade, assumindo, com isto, a dimensão social e ética das pesquisas, na medida em que se posiciona e demonstra compromisso em relação ao tempo presente (FONTANA, 1998).

Ressalvamos que a crítica que se faz aos documentos, ao analisarmos um texto produzido em outro momento histórico, permite-nos interrogar inicialmente sobre suas condições de produção, circulação e recepção, que informam sua estrutura textual, de modo a sustentar as estratégias interpretativas.

Nas palavras de Gouvêa, (2007, p.22):

Embora nenhum documento possa ser tomado como expressão direta da realidade, os textos arquivísticos, em geral, constituíram-se como documentos que buscavam expressar determinada verdade ou produzi-la. Interpretar tais documentos significa analisar que, para além de sua objetividade, expressa em sua estrutura argumentativa, todo documento, ao mesmo tempo, revela, silencia, sinaliza, torna opacas outras expressões.

Este cuidado com a análise das fontes também é apresentado em Santos (2008), apud Oliveira (2011) para quem:

Todo o conjunto de fotografias coletadas circula através de diferentes formas e suportes. Levamos em conta os próprios propósitos da propaganda, na maioria das vezes, institucionalizada, e mais tarde os objetivos de se construir uma memória que ao valorizar alguns personagens (...) acabava excluindo outros sujeitos e constituindo uma identidade única para a cidade. Nossa hipótese era a de que sujeitos que não eram caracterizados neste processo como atuantes, visuali-

zavam uma “outra” cidade a partir das fotos em seu pertencimento e/ou de seu ato interpretativo. (SANTOS, 2008, p.4)

Trata-se, portanto, de se fazer uma história interpretativa, recolhendo fontes arquivísticas que tratem das instituições escolares existentes naquele período e estabelecendo relações entre elas, a fim de se produzir uma inteligibilidade plausível para o período, segundo o recorte apontado, buscando discutir e valorizar a memória e a história destas instituições.

Via para a realização, a metodologia

O projeto quer enfatizar os aspectos da confecção de uma linha de tempo das escolas dos municípios, dos primeiros professores, e de criação de um vídeo, desde a escolha do tema a ser abordado, pesquisa, produção, elaboração do roteiro, edição, criação de personagem e animação.

A primeira etapa do processo, começamos atualmente a realizar, a coleta de fontes nos arquivos da SEMECE, da CRE, e nas escolas de Ouro Preto do Oeste/RO, com a preocupação de compreender os sentidos das ausências e mesmo da guarda de determinados documentos como parte das disputas em torno da manutenção de determinadas memórias, em detrimento de outras, como discutido em Ricoeur (2007).

No auxílio teórico para tais análises sobre a escola, autores como Frago e Escolano (1998), Mogarro (2005), Magalhães (1996, 1999), Nóvoa (1991, 1992, 1995), proporcionam embasamento para a elaboração das perguntas feitas às fontes, sobretudo na preocupação com a memória escolar, com ênfase na história material e social das instituições educativas. Além disso, historiadores da educação tem se defrontado com a urgência de preservar acervos escolares e, nesta tarefa, se veem desafiados a enfrentar questões teóricas e práticas sobre a conservação de documentos, que se traduzem em diálogos com arquivistas e

bibliotecários a respeito das técnicas de seleção, classificação e descarte.

Uma importante experiência de vídeo documentário que está inspirando este projeto foi: “Tantas histórias, tantas memórias: inventário sobre as centenárias instituições de ensino do Rio de Janeiro”, coordenado pela professora Mignot, professora da UERJ, em 2009 e “Entre memórias e esquecimentos: história das instituições escolares de Juiz de Fora” coordenado pela Paloma Rezende de Oliveira e Marcio de Oliveira Guerra, 2012.

O levantamento das instituições, bem como os dados obtidos sobre as escolas, acontece a partir da análise de documentos contidos nos arquivos da SEMEC e no INCRA com sede em Ji Paraná, nas Leis do Legislativo pesquisadas na Câmara dos Vereadores e nas Escolas “28 de Novembro”, “Joaquim Avelino de Lima” e CEEJA Prof. Antônio de Almeida. São utilizadas também informações de pesquisas já realizadas por estudiosos da área de História da Educação, Instituições Educativas e Formação de Professores. Estamos fazendo o levantamento de trabalhos de conclusão de curso que versaram sobre o município.

A organização e seleção das fontes pesquisadas teve início em maio de 2014. À medida que se pensou a configuração da Linha de Tempo e do vídeo, surgiu a necessidade de adicionar além de documentos arquivísticos e fotografias, narrativas de antigas/os professoras/es, ex-alunos e ex-funcionários das instituições escolares que se pretende apresentar, além de pesquisadores da área, a fim de trazer contribuições dos relatos e memórias destes personagens, sobre o período.

A produção do vídeo, que se dará após a pesquisa e a constituição de um roteiro, inclui a edição das imagens e textos. Ao ser concluído, o vídeo será reproduzido em cópias e distribuído às escolas públicas e bibliotecas do município de Ouro Preto do Oeste/RO, a fim de ter seu conteúdo disseminado entre educandos e educadores da rede pública de ensino.

Alguns apontamentos sobre os resultados

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento junto à Faculdade de Ouro Preto do Oeste, UNEOURO. Foram realizadas reuniões com os professores coordenadores de cursos. A partir delas o projeto foi pensado em 4 etapas.

Na primeira etapa foi entregue o roteiro e apresentado o projeto e seus objetivos aos professores e alunos da Graduação e da Pós que fazem parte do grupo de pesquisa, feito também o orçamento do trabalho de edição e produção audiovisual e respectivas cópias.

A segunda etapa consiste em distribuir atribuições aos envolvidos, ficando cada um responsável por coletar fontes sobre as das instituições escolares citadas. Alguns ficaram responsáveis por levantar dados, fotografias e buscar fontes e contatos para complementar as informações do roteiro apresentado sobre as escolas. Outros ficaram responsáveis por coletar informações complementares, fazer entrevistas com antigos professores, para colher a história da instituição, sua antiga estrutura física.

Um terceiro grupo ficou responsável pelos arquivos da SEMECE, CRE e INCRA, um quarto grupo pela visita às escolas que ainda funcionam. Outros estão buscando as Leis, os Pareceres, Decretos e Portarias sobre a criação destas escolas e busca de Leis na Câmara dos Vereadores. Nesta terceira etapa, acontece a discussão e análise dos documentos levantados.

A quarta etapa, será de conclusão da Linha de Tempo e a produção do Vídeo. Edição, finalização e reprodução do vídeo, cujo término está previsto para o final de 2015. Mas o projeto não termina aqui. É necessário ainda um trabalho nas escolas para onde serão direcionados os vídeos, no que diz respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação. Temos ainda que visitar os municípios vizinhos que foram criados com o desmembramento deste município, buscar documentação referente as escolas que

ficaram sob a jurisdição deles: Urupá, Mirante da Serra, Vale do Paraíso, Nova União, Teixeiraópolis.

Pretendemos que esta investigação resulte em uma interpretação acerca das escolas primárias no município de Ouro Preto do Oeste, dos modos pelos quais os agentes escolares: docentes/professores – construíram a sua identidade profissional.

Portanto, os agentes – como indivíduo ou como categoria social – são aqui considerados como um grupo ou grupos representativos que poderiam expressar formas geracionais de ser professor.

Temos um longo trabalho pela frente, mas o que já conseguimos nos impulsiona a continuar nesta trilha que nos mostra um belo panorama. Ainda mais que atuamos em uma instituição particular e que não possui fomentos para a pesquisa.

Referências

- BOURDIEU, P. *A ilusão biográfica*. In: FERREIRA Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Orgs.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p.183-191
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand; Lisboa: DIFEL, 1990, p.8-118.
- DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- FONTANA, Josep. *História: análise do passado e projeto social*. São Paulo: Edusc, 1998.
- FRAGO, Antonio Víñao e ESCOLANO, Augustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- GOUVÊA, Maria Cristina. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidade e limites. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto (orgs.). *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUFT, Lya. Lembro-me dele. In: ABRAMOVICH, Fanny. (Org.) *Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores*. São Paulo: Gente, 1997, p. 151-9.

MAGALHÃES, Justino. Breve apontamento para a História das Instituições Educativas. In: SANFELICE, J. L. SAVIANI, D., e LOMBARDI, J. C. *História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados. p. 67-72, 1999.

_____. *Contributo para a História das Instituições Educativas – Entre a Memória e o Arquivo*. (Mimeografado) 1996.

MIGNOT, Ana Chrystina. Tantas histórias, tantas memórias: inventário sobre as centenárias instituições de ensino do Rio de Janeiro. UERJ, 2009.

MOGARRO, Maria João. Arquivos em Educação: a construção da memória educativa. In: *História da Educação*, Campinas, SP, n. 10, p. 76-99, jul/dez.2005.

NÓVOA, António (org.) – *Profissão Professores*. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

_____. *Profissão Professores*. 2^a ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Paloma Rezende. *Entre memórias e esquecimentos: história das instituições escolares de Juiz de Fora*. Juiz de Fora: FAPEB/PJF/Produtora Ufif, 2012.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Ed.Unicamp, 2007.

SANTOS, Reginaldo aparecido dos Santos. Cidade, memória e fotografia: um campo de possibilidades na sala de aula. Monografia. Unioeste, 2008.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO E TREINO DE HABILIDADES SOCIAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

RAFAEL BRITTO DE SOUZA

(Estácio-Fic) – rbritto2002@yahoo.com.br

CARLOS HENRIQUE DE LIMA

Universidade Estadual do Ceará (UECE) – henriquelimaa@gmail.com

Introdução

A baixa qualidade das relações interpessoais dentro das escolas é contraproducente do ponto de vista da aprendizagem. Teoricamente é pacífico que os aspectos emocionais do sujeito influenciam no processo de aprendizagem. Em um estudo meta-analítico que investigou a efetividade de mais de 200 intervenções que visavam favorecer a aprendizagem sócio-afetiva, constatou-se um aumento de 11 pontos percentuais no desempenho acadêmico geral de alunos submetidos a estas intervenções (DURLAK et al. 2011).

A melhoria no desempenho em habilidades sócio-afetivas é transferível para a área acadêmica em uma série de dimensões. Milicic e colaboradores (MILICIC et al. 2013) apresentam um levantamento de vários estudos que comprovam a relação da aprendizagem sócio-emocional com outros indicadores acadêmicos tais como domínio de conteúdos e habilidade ledora (ASH-DOWN; BERNARD, 2012; HAWKINS et al., 1999), motivação e compromisso (MALECKI; ELLIOT, 2002) e notas em avaliações padronizadas (BERGER et al., 2011; EXTREMERA; FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2003; STIPEK; MILES, 2008)

Na esteira das abordagens sócio-interacionistas e construtivistas, que constituem o paradigma dominante na área educacional brasileira, o professor é caracterizado como um mediador da relação dos alunos entre si e destes com os objetos de conhecimento (COLL, SOLÉ, 1996). Apesar desta centralidade conferida ao aspecto interacional do trabalho docente, estraté-

gias de capacitação e manejo emocional e interpessoal pouco são contempladas nos cursos brasileiros de formação de professores. Segundo Dell Prette et. al. (1998): “Na literatura nacional são praticamente inexistentes relatos de intervenções especificamente voltadas para as habilidades interpessoais do professor associadas à implementação das interações educativas em sala de aula”. (DELL PRETTE et. al., 1998, p.3). Possíveis causas históricas e teórico-metodológicas desta inexistência são apresentadas, juntamente com suas consequências para a qualificação docente

Tem-se, assim, uma contradição entre o reconhecimento da importância dos aspectos interpessoais do trabalho docente e a virtual inexistência de intervenções destinadas promovê-los sistematicamente. O presente artigo tem por objetivo discutir esta ausência de práticas específicas de observação sistemática, avaliação e treino de habilidades sociais docentes nos cursos brasileiros de formação de professores. Neste trabalho entendemos por Habilidades Sociais um:

[...] conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa sentimentos, atitudes, desejo, opiniões ou direitos destes indivíduos, de um modo adequado à situação, respeitando estes comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas (CABALLO, 2002, p. 365).

A partir desta definição, apresenta-se uma proposta inicial de classificação de comportamentos docentes necessários para uma boa atuação interpessoal. Esta proposta inicial de classificação, fundamenta-se teoricamente no Behaviorismo Radical e visa proporcionar critérios mais objetivos de observação e avaliação que favoreçam a identificação e o treino destas habilidades sociais na população docente em formação.

A definição operacional de comportamentos como condição indispensável à formação docente

A dificuldade de materializar as concepções de professores em procedimentos pedagógicos fica evidente nas disciplinas de estágio e práticas de observação. Esta dificuldade embarga inclusive a efetividade de mudanças curriculares que preconizam estágios de observação ao longo do processo de formação, como forma de minimizar o hiato entre teoria e prática (BRASIL, Lei n. 9.394/1996, art. 32, incisos I-IV). Porém, sem protocolos de observação bem definidos e classes de comportamentos estabelecidas, a referida prática de observação tende a tornar-se esvaziada enquanto momento de verdadeira prática e converter-se em mais um momento de constatação impotente do distanciamento aparentemente insuperável entre teoria e prática didática.

Consequentemente, mesmo nos momentos reservados à prática de habilidades interativas didáticas, a formação universitária de professores resvala para um modelo historicamente marcado pela ênfase nos conteúdos. Como aponta SAVIANI (2011), na história da formação de professores no Brasil, as escolas normais tenderam mais a enfatizar o modelo pedagógico-didático, ao passo que as universidades se encarregaram do modelo cultural-cognitivo. O treino de habilidades sociais na formação de professores busca a complementaridade destes dois modelos, fornecendo fundamentação à reflexão sobre a prática didática efetiva assim como procedimentos de modificação de práticas interativas específicas.

Defendemos que o elemento que falta para conexão destes dois modelos de formação de professores é a operacionalização de comportamentos específicos. Ou seja, um elo que traduza teorias, definições e conceitos pedagógico-didáticos em práticas docentes concretas. Assim sendo, uma formação integral de professores deveria garantir três condições:

- 1) O estabelecimento teórico-conceitual de definições e teorias que fundamentem boas práticas pedagógicas.
- 2) Um treino que habilite a discriminar os comportamentos específicos em cada situação que sejam compatíveis com os modelos pedagógico-didáticos adotados.
- 3) Um treino que possibilite que estes futuros professores efetivamente sejam capazes de emitir os comportamentos previamente discriminados.

Devido à tradição cultural-cognitiva das licenciaturas no Brasil (SAVIANNI, 2011) consideramos a condição 1 (teórico-conceitual) razoavelmente bem desenvolvida dentro das universidades. As condições 2 e 3, (identificar e desenvolver práticas condizentes com a teoria adotada) ainda apresentam muito espaço para aperfeiçoamento. Isto ocorre, ao que parece, porque um dos efeitos desta tradição cultural-cognitiva é a inflação da atenção conferida ora a aspectos conteudistas da atividade docente (pólo cognitivo), ora a aspectos macro-sociais que condicionam a educação e a formação da cultura geral do professor (pólo cultural). Esta atenção focada apenas nestes dois pólos faz com que pouco se valorize, comparativamente, estratégias de cunho propriamente pedagógico-didático, tais como técnicas de manejo de sala, habilidades comunicativas e habilidades sociais docentes.

A predominância do modelo cultural-cognitivo, no que diz respeito à formação inicial dos professores, se converte em um virtual monopólio da forma participante de observação. Esta preferência generalizada por metodologias qualitativas pode ser vista com facilidade nas disciplinas de estágio, nas quais a observação participante é muitas vezes a única alternativa de observação cogitada e o relato de experiência juntamente com o diário de campo são as formas-padrão de registro. Não há dúvida de que a observação participante em particular, e as metodologias qualitativas, de forma geral, possuem incontestáveis méritos críticos

e metodológicos, oriundos exatamente de sua responsividade e maleabilidade (FLICK, 2009).

Porém, os métodos, como instrumentos que são, devem ser escolhidos a partir dos objetivos que se pretende alcançar, não devendo ser eleitos a priori. Assim, as metodologias qualitativas se adaptam com bastante pertinência aos propósitos da formação cultural dos professores, e da sensibilização dos mesmos à natureza multideterminada da educação. Porém, caso se considere seriamente a necessidade de instrumentalizar e formar professores para o trabalho pedagógico-didático, o uso de outras formas de observação mais estruturadas se faz necessário.

O aperfeiçoamento da identificação e treino de competências pedagógico-didáticas, especificamente no que diz respeito aos processos de interação afetivo-social dos professores, pode ser facilitado dentro do paradigma das Habilidades Sociais. Este paradigma enfatiza e facilita a definição operacional de comportamentos e classes de comportamentos, tornando o treino e a avaliação destes padrões comportamentais uma atividade mais manejável do ponto de vista didático. Esta operacionalização dos comportamentos didático-pedagógicos, possibilitaria também a passagem recorrentemente problemática entre as condições teóricas (1), e as condições pedagógico-didáticas (2 e 3). Adicionalmente, o paradigma das habilidades sociais facilita a articulação entre os estágios observacionais (realizados nos semestres iniciais das licenciaturas) e os estágios de prática docente (realizados nos semestres finais dos cursos).

Estabelecendo o instrumento de observação e avaliação

A possibilidade de acordo intersubjetivo e socialização em linguagem precisa constituem vantagens inegáveis dos procedimentos sistemáticos de observação. Uma condição indispensável para que se possa atingir esta precisão e acordo intersubjetivo é a definição clara da realidade a ser observada. “A definição é

condição indispensável para que dois ou mais observadores concordem quanto a ocorrência e características de um determinado evento” (DANNA, MATOS, 2004).

A importância de definições precisas que permitam observar a consecução dos objetivos pedagógicos tem sido reconhecida por diversos autores. Exemplos clássicos e ilustrativos são: a taxonomia dos objetivos de processos educacionais de Bloom (BLOOM et. AL, 1956), os objetivos instrucionais de Gagne (GAGNE, 1985), o sistema de análise de interações de Flanders (FLANDERS, 1970) e o estabelecimento de objetivos comportamentais de Skinner (SKINNER, 1958)

No paradigma das Habilidades Sociais as unidades de análise ou observação seriam as classes de comportamentos, caracterizados a partir da sua função, ou seja, seu possível efeito no comportamento dos envolvidos. Assim, o primeiro passo na busca de estabelecer uma categorização para a observação do desempenho interpessoal do professor em sala de aula seria considerar os comportamentos em seus aspectos ‘molares’. Para o estudo das Habilidades sociais, portanto, a função dos comportamentos (aspecto molar) é mais reveladora do que a forma específica (aspecto molecular) nas quais estes comportamentos se manifestam (DELL PRETTE, DELL PRETTE, 1996).

No caso das interações dos professores com os alunos em salas de aula, acreditamos pertinente a a distinção entre duas grandes classes de comportamentos sugeridas por Coll e Solé (1996):

Por um lado a estruturação de participação, ou estrutura social, que se refere ao que se espera que seja feito pelos professores e pelos alunos, a seus direitos e obrigações no transcurso das atividades... Por outro lado, a estrutura de conteúdo ou estrutura acadêmica, que se refere ao conteúdo das atividades escolares e à sua organização. (COLL; SOLÉ, 1996, p. 295)

De acordo com estudo de caso de Dell Prete et. all. (1998) estas duas classes foram divididas de forma exaustiva em oito

subcategorias para a unidade de estruturação da participação e cinco subcategorias para a unidade de estruturação do conteúdo.

No que se refere à estruturação da participação, as subclasses de comportamentos postuladas foram: 1) Especificar produtos esperados, 2) Especificar desempenhos requeridos, 3) Controlar o tempo de execução, 4) Explicitar/organizar condições para execução, 5) Utilizar estratégias e recursos motivacionais, 6) Supervisionar a execução, 7) Reagir restritivamente a comportamentos incompatíveis com os requeridos, 8) Reagir favoravelmente à emissão de comportamentos requeridos.

No que se refere à estruturação dos conteúdos, as subclasses de comportamentos postuladas foram: 1) Colocar-se como apresentador de conteúdo, 2) Colocar o aluno como apresentador de conteúdo, 3) Apoiar a apresentação de conteúdo exposta pelo aluno, 4) Rejeitar o conteúdo apresentado pelo aluno, 5) Apoio individual aos alunos, relacionado ao conteúdo.

Cada uma dessas subclasses, por sua vez, ainda pode ser dividida em comportamentos mais específicos, como por exemplo: perguntar se alguém tem dúvidas, chamar o aluno pelo nome, pedir silêncio, etc. Para uma descrição completa destes comportamentos, consultar Dell Prete et. all (1998).

Ao direcionar a observação para classes de comportamentos bem definidos e operacionalmente identificáveis, uma sistematização desta natureza possibilita que o momento de observação se relacione não só com a formação para o desempenho destes comportamentos, mas também possibilita uma avaliação mais proveitosa destes próprios comportamentos. Principalmente quando se trata de processos de interação fluidos e situados, como o são aqueles estudados sob o nome de “Habilidades Sociais”, a observação sistemática se faz indispensável para a condução de uma avaliação proveitosa. Isto mostra a diferenciação do processo de observação do processo de avaliação, e ao mesmo tempo reafirma sua conexão.

Observação e avaliação são dois processos interligados que permitem detectar indicadores e identificar, com base nestes, a causa para o comportamento observado. Só através de um processo de observação rigoroso e uma avaliação consistente se consegue registrar e categorizar as informações recolhidas. Quanto maior a afinidade entre os dois processos maior será a compreensão e o consequente ajustamento do ensino de modo a favorecer a aprendizagem. (MENDES et al., 2012, p. 62)

Considerações finais

A partir da cisão histórica entre práticas cultural-cognitivas e práticas pedagógico-didáticas na formação de professores no Brasil (SAVIANNI, 2011), assim como da persistência desta cisão, mesmo nos currículos das licenciaturas que enfatizam estágios observacionais ao longo dos cursos, procurou-se no paradigma das Habilidades Sociais, instrumentos e indicadores que possibilitem a integração destes dois aspectos igualmente importantes da prática docente.

Mostrou-se como a ausência destes indicadores comportamentais dificulta a identificação de competências docentes por parte dos professores em formação, prejudicando também o desenvolvimento de práticas de formação destas mesmas competências.

Apresentou-se uma categorização preliminar, oriunda de pesquisas na área, que pode ser utilizada para estimular a avaliação e o desenvolvimento destas habilidades nos alunos dos cursos de formação de professores. O uso desta categorização, mesmo que preliminar, também pode servir como instrumento para diminuir a distância entre a teoria e a prática, assim como a distância existente entre os estágios de observação e atuação docente propriamente dita.

Referências

- ASHDOWN, D.; BERNARD, M. Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?. *Early Childhood Education Journal*, [S.l.], n. 39, p. 397-405, 2012.
- BERGER, C. et al. Socioemotional wellbeing and academic achievement: evidence from a multilevel approach. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 24, p. 344-351, 2011.
- BLOOM, B. S. et al. *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay, 1956.
- BRASIL. Leis, decretos. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União, Brasília*, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Texto integral da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CABALLO, V. E. *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. Livraria Editora Santos: São Paulo, 2002.
- COLL C.; SOLÉ, I. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHE-SI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*, v.2. Porto Alegre: ArtMed. 1996.
- DANNA, M. F.; MATOS, M. A. . *Ensinando observação: Uma introdução*. São Paulo: EDICON, 1999.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A, et al. Ludmila. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online], v.11, n. 3, 1998.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 287-389, maio/agosto 1996.
- DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P. *The impact of after-school programs that seek to promote personal and social skills*. Casel: University of Illinois at Chicago, 2007. Disponível em: <<http://>

[www.casel.org/downloads/ASP-Full. pdf](http://www.casel.org/downloads/ASP-Full.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2015.

EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, [S.l.], n. 30, p. 1-12, 2003.

FLANDERS, N. A. *Analyzing teaching behavior*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Co.: Reading, 1970.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, Bookman, 2009.

GAGNE, R. *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1985.

HAWKINS, J . D et al. Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, [S.l.], n. 153, p. 226-234, 1999.

MALECKI, C. K.; ELLIOT, S. N. Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, [S.l.], n. 17, p. 1-23, 2002.

MENDES,R, et al. Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, n.6, 2012.

MILICIC, N; ALCALAY,L; BERGER,C; ÁLAMOS, P. Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.21, n. 81, p. 645-666, out./dez. 2013

SAVIANI, Dermeval. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DILEMAS E PERSPECTIVAS. *Poiesis Pedagógica*, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 07-19, set. 2011

STIPEK, D.; MILES, S. Effects of aggression on achievement: does conflict with the teacher make it worse?. *Child Development*, [S.l.], n. 79, p. 1721- 1735, 2008.

SKINNER, B.F. Teaching Machines. *Science, New Series*, Vol.128, 1958.

O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: BREVE TRAJETÓRIA

ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE) – ivanilobezerra@yahoo.com.br

FRANCISCO FELIPE DE AGUIAR PINHEIRO

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE) – lipe_professor@hotmail.com

JOILSON SILVA DE SOUSA

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE) – joilson.sousa@uece.br

O Ensino Religioso na LDB nº 4.024/61

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 anunciada em 20 de dezembro de 1961 é a primeira lei de âmbito educacional e é resultado de debates políticos intensos no período que compreende os anos de 1948 e 1961.

De acordo com Freitas e Biccás (2009) a campanha em defesa da escola pública já era fato de exigências desde 1948, quando o Ministro Clemente Mariani encaminhou um “anteprojeto” de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Assim, as exposições dadas pelo ministro são claras, no que concerne ao fato de que a escola é um papel do Estado e deve-se chegar a todos os indivíduos.

No que concerne ao Ensino Religioso – ER, a LDB nº 4.024/61 procura sustentar, “a velha neutralidade a respeito do Ensino Religioso na escola, legitimado sempre como elemento eclesial no universo escolar” (FIGUEIREDO, 1996, p. 61), apresentando-se assim como uma catequese na escola. Essa LDB sustentou os títulos da constituição federal de 1946, sobre o que afirmava o ER, porém não deixava clara, categorias importantes como a remuneração do professor. Para Figueiredo (1996), decorrente disso, outros entraves administrativo-pedagógicos foram criados pelo fato dos docentes dessa disciplina não fazerem parte da instituição, tais como: divisão das turmas em gru-

pos diversificados, controle dos horários, falta de entrosamento com colegas e a direção, uma vez que os professores de ER ficaram à parte do cotidiano escolar. Logo, afirmamos que essas são algumas das realidades vividas na década de 1960 do século XX enquanto perdurava a Lei 4.024/61.

Como afirmado anteriormente, após anos de debates políticos na Assembleia Nacional Constituinte de 1946 a LDB 4.024/61 foi aprovada e a escrita sobre o ER teve a seguinte redação:

Art. 97 – O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrada **sem ônus para os Poderes Públicos**, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou por seu representante legal ou responsável.

Parágrafo 1º. – **A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.**

Parágrafo 2º. – **O registro de professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.** (BRASIL, 1961, grifos nossos).

Para Luiz Antônio Cunha e Vânia Fernandes, “essa redação permaneceu na versão aprovada pelo plenário da Câmara e foi aceita pelo Senado, conservando-se na íntegra o texto da lei promulgada pelo presidente João Goulart” (CUNHA; FERNANDES, 2012, p.861).

O Ensino Religioso na LDB nº 5692/71

O golpe civil-militar de 1964 deixou profundas marcas na sociedade brasileira. A truculência política do regime instituído foi manifesta nos nefastos atos institucionais. Os expurgos, perseguições, prisões, torturas se tornaram uma marca característica dos governos dos generais-presidentes. É nessa conjuntura que se constitui um abrangente projeto voltado

para educação que visava institucionalizar os princípios doutrinários dos vencedores.

Orientando o projeto político do regime militar estava a Doutrina de Segurança Nacional, que “é a manifestação de uma ideologia que repousa sob uma concepção de guerra permanente e total entre o comunismo e os países ocidentais”. (BORGES, In Ferreira, Delgado, 2007, p.24).

Desta feita, esta ideologia foi imposta ao conjunto da sociedade, e no campo da educação, objeto deste trabalho, também se fez hegemônica por meio da legislação que se instituía, uma vez que “O papel da educação assim como as metas para o setor, estabelecidas pelo Estado Brasileiro a partir de 1964, estiveram estritamente vinculadas ao ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico”. (FONSECA, 2003, p.19).

Saviani afirma que a Lei 5692/71 foi aprovada sob forte influência da concepção pedagógica tecnicista, que:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorre no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2011, p.381).

Buscamos nesse momento, portanto, fazer uma breve contextualização da atmosfera histórica na qual foi instituída a lei 5692/71, enfatizando que em síntese “O tema da profissionalização ou formação para o trabalho foi o aspecto mais discutido e debatido da lei”. (FREITAS e BICAS, 2009, p.281).

No tocante ao ensino religioso, objeto maior de nossa reflexão, necessário se faz que pontuemos algumas questões que percebemos nodais em especial o fato de que “No período de 1971, através da LDB 5.692, foi possível notar ainda a forte presença do ensino de religiões no formato confessional e com caráter dogmatizador”. (BERSI, 2014, P.3). Ainda sobre a LDB de 1971, destaca-se o fato de que difere da LDB de 1961, pois a partir

de sua aprovação coube a União arcar com os seus custos e destaca-se ainda que:

A partir do começo da década de 70 o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras passa por um processo de transformação, de redefinição, em vários estados formaram-se grupos ecumênicos com a finalidade de criar um programa inter-confessional cristão de ensino religioso nas escolas públicas. Tal transformação na concepção do ensino religioso na escola refletia as mudanças ocorridas na Igreja Católica, advindas do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín. (RANQUETAT JÚNIOR, 2007, p.8).

Destacamos também que o ensino religioso durante a vigência da ditadura militar (1964-1985) foi reforçada pela introdução no currículo da Educação Moral e Cívica, pois:

O objetivo desta disciplina era fortalecer a unidade nacional por meio do culto aos símbolos, tradições e vultos nacionais. Além disso, por meio da disciplina os estudantes seriam estimulados a obedecer às leis, a trabalhar pelo futuro da nação e desenvolver a moral baseada nos pressupostos da religião. (PLÁCIDO, 2014, p.2).

Entre as décadas de 1960 e 1970, grande parte da população brasileira era católica, e movimentos católicos organizados haviam inclusive sido aporte fundamental para legitimar o golpe que derrubara Goulart em 1964, como por exemplo, a emblemática marcha da família com Deus para a liberdade¹, realizada em São Paulo. Desta forma “Apesar de não haver religião oficial, o Estado adota a religião católica nas escolas brasileiras e utiliza a religião como argumento para combater a ameaça comunista.” (PLÁCIDO, 2014, p.13).

Nesse contexto, em 11 de agosto de 1971, é sancionada a Lei nº 5692/71, que traz em seu artigo 7º a seguinte redação:

¹ Movimento organizado por setores do clero e entidades femininas, que promoveu uma “marcha” contra o comunismo, em São Paulo no dia 19 de maio em reposta ao comício realizado no dia 13 do mesmo mês no Rio de Janeiro pelo presidente João Goulart.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.

Percebemos, portanto, que o ER durante a ditadura militar, custeado pelo Estado, conforme o exposto pelo texto da lei 5692/71, fez parte de todo um arcabouço ideológico que tinha como objetivo fundamental a manutenção da ordem e a legitimação dos militares no poder, atendendo como já supracitado, os pressupostos da Doutrina de Segurança Nacional.

O Ensino Religioso na LDB nº 9394/96

Pouco antes da promulgação da atual Constituição Federal (1988), o ER volta a ser alvo de polêmica, o que gera incertezas sobre a sua permanência no currículo escolar brasileiro.

Os setores contrários a sua inclusão no sistema de ensino alegam dificuldades quanto à natureza pedagógica e à sua compreensão no ambiente escolar. Por outro lado, os grupos que o apoiam, argumentam a favor do educando ter na escola, a oportunidade de compreender sua dimensão religiosa, “permitindo-lhe encontrar respostas aos seus questionamentos existenciais mais profundos, descobrindo e redescobrando o sentido de sua busca, na convivência com as diferenças”. (FONAPER, 1997, p.18).

No artigo 210 da atual Constituição Federal encontra-se a seguinte redação: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” Conforme lemos em Fernandes (2000, p. 24), “a inclusão desse dispositivo deu-se com uma significativa mobilização nacional, resultando na segunda maior emenda, em números de assinaturas, apresentada ao Congresso Constituinte,

obtendo mais de 78.000 assinaturas reivindicando a garantia da disciplina na nova Constituição”.

Com a sanção da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, surge a atual LDB, que em seu artigo 33, apresentava a seguinte redação:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizam pela elaboração do respectivo programa.

O referido artigo é alvo de discussão entre educadores e entidades religiosas, das quais se destacaram a CNBB², ASPERDF³ e o FONAPER⁴. Um dos motivos foi a expressão: *sem ônus para os cofres públicos*, o que significava que o professor de ER não seria lotado nos quadros oficiais do magistério público.

Outro ponto que gerou conflitos foi o exposto no parágrafo 1º que trata da confessionalidade do ensino, o que seria alvo de discriminação entre alunos de uma mesma turma que se separariam para participar das aulas de ER por professarem crenças diferentes. Além do que seria inviável reunir professores das mais diversas igrejas, seitas e denominações vista a pluralidade religiosa brasileira.

Diante da pressão por mudanças por parte dos envolvidos com a questão do ER, o artigo 33 é alterado pela Lei nº 9475, san-

² Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

³ Associação de Professores de Ensino Religioso do Distrito Federal

⁴ Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso.

cionada em 22 de julho de 1997, e passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Com esta redação, “eliminou-se a determinação de que o ER fosse ministrado sem ônus para os cofres públicos e criou-se um mecanismo para que seu conteúdo seja definido de forma ecumênica, reunindo as contribuições das diversas religiões existentes no Brasil.” (AGUIAR e MARTINS, 2003, p. 91).

Agora o ER é reconhecido como parte integrante do sistema de ensino e considerado elemento essencial para a formação do cidadão. A sua matrícula continua a ser facultativa, segundo os princípios da liberdade religiosa, exige o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e veda quaisquer formas de proselitismo.

Diante do tal, podemos traçar alguns comentários sobre a redação de seus parágrafos, no que diz respeito a:

a) “Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso...”

Os sistemas de ensino de cada estado da federação serão responsáveis para regulamentar e definir os conteúdos a serem ministrados na referida disciplina, atendendo aos princípios do respeito à pluralidade religiosa e a diversidade cultural brasileira.

Observa-se certa descentralização curricular, devido ao fato de não existir uma base nacional comum em nível nacional como acontece nas outras disciplinas do ensino fundamental, definida pelos PCNs⁵, estabelecidos pelo Ministério da Educação em 1997.

b)“... e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores”.

Agora, reconhecidos como profissionais da educação pela eliminação da expressão *sem ônus para os cofres públicos* e contemplados nos Estatutos do Magistério, a necessidade de profissionais qualificados para o desempenho do ER levou os sistemas de ensino, algumas universidades, bem como entidades religiosas, à implementação e implantação de cursos de formação para seus professores, atendendo aos requisitos essenciais para a formação de professores dessa disciplina, a saber: “a constante busca do conhecimento das manifestações religiosas, a clareza quanto à sua própria convicção de fé, a consciência da complexidade da questão religiosa e a sensibilidade à pluralidade.” (FONAPER, 2008, p. 28).

c)“Os sistemas de ensino ouvirão entidades civis, constituídas pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.”

De acordo com Caron (1999), alguns estados brasileiros são pioneiros, mesmo antes da publicação da atual LDB, em contar com entidades dispostas a participar das atividades empreendidas na organização e concretização do ER em parceria com as secretarias estaduais dos referidos estados. Destacamos a ASSINTEC⁶, no Paraná; o CIER⁷, em Santa Catarina; a CIERES⁸, no Espírito Santo; a Equipe Interconfessional das Igrejas Cristãs para o Ensino Religioso, no Rio Grande do Sul e o CONINTER⁹,

⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais

⁶ Associação Interconfessional de Educação de Curitiba

⁷ Conselho de Igrejas para Educação Religiosa

⁸ Comissão Interconfessional para o Ensino Religioso

⁹ Conselho Interconfessional das Igrejas Cristãs para o Ensino Religioso

em Mato Grosso. Vale ressaltar que essas entidades possuíam estatutos e regimentos próprios.

De forma semelhante, também merece destaque as iniciativas da CNBB que muito contribuiu para que o ER fosse reconhecido como disciplina escolar, através dos Encontros Nacionais do Ensino Religioso (ENERS) e do Grupo de Reflexão sobre o Ensino Religioso (GREER), além de organizações como o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), a Associação de Professores de Ensino Religioso do Distrito Federal (ASPER-DF) e o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER. De igual modo foram importantes as publicações de apoio às reflexões sobre o assunto, como a Coleção Ensino Religioso – série Fundamentos (Editora Vozes); o Boletim Entre Nós (Editora FTD) e a Revista Diálogo (Edições Paulinas) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso – PCNER (Editora Ave Maria), entre outras.

Considerações finais

Um breve histórico do Ensino Religioso no Brasil, de acordo com o que foi estabelecido nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos possibilitou compreender a problemática que envolve esse ensino no contexto escolar. Ao mesmo tempo em que percebemos, mediante os estudos dos teóricos que fundamentaram esse trabalho, a importância que o ER exerce na formação do educando, se forem respeitados os princípios que o norteia, dentre eles, o respeito à pluralidade religiosa brasileira e o combate às práticas proselitistas em sala de aula.

Portanto, espera-se um maior engajamento da sociedade no cumprimento da lei, tanto na constituição das entidades civis formadas pelas denominações religiosas interessadas por tal ensino e suas relações com o Estado, quanto na promoção e reestruturação dos cursos de formação de professores, além da análise dos materiais didáticos utilizados nas escolas.

Referências

AGUIAR, Ubiratan e MARTINS, Ricardo. *LDB: Memória e Comentários*. 2º ed. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2003.

BERSI, Rodrigo Martins. *O ensino sobre as religiões em 1971 e as atuais diretrizes curriculares da educação: Panoramas*. 2014. Disponível em: <http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/223.pdf>. Acesso em: 03 Jul. 2015.

BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base de 1961 – Lei 4024/61 | Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Base de 1961 – Lei 9394/71 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 03 jul. 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Base de 1971 – Lei 5692/71 | Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71#art-7>. Acesso em: 09 jul. 2015.

CARON, Lurdes (org). *O ensino religioso na nova LDB: histórico, exigências, documentos*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CRUZ, Therezinha M. L. da. *Didática do Ensino Religioso: nas estradas da vida, um caminho a ser feito*. São Paulo: FTD, 1997. (Conteúdo e Metodologia)

CUNHA Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia. *Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB*. Educ. Pesquisa. [online], São Paulo, v. 38, n. 04,

p. 849-864, out./dez., 2012. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/aop753.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 7ª Ed, 1993.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*. 3 ed. São Paulo: Ave Maria, 1998.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. Biblioteca básica da história da educação brasileira. São Paulo. Cortez, 2009.

PLÁCIDO, Gilmar Duarte. *Educação, Cívismo e Religiosidade durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985)*. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1559-o.pdf. Acesso em 03 jul. 2015.

RANQUETAT JUNIOR, Cesar. *A religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras*. Revista eletrônica de ciências sociais, ano I, Edição 01, 2007. Disponível em : <http://csonline.ufjf.emnuvens.com.br/csonline/article/view/347/322>. Acesso em: 03 Jul. 2015.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS E AS PERSPECTIVAS DOS RCNEI E PCN

LOURDES RAFAELLA SANTOS FLORENCIO

Doutoranda em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – rafaellaflorencio@gmail.com

NADJARINELLEOLIVEIRA DE ALMEIDA

Doutoranda em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – nadjarinelle_234@hotmail.com

LUCIANA KELLEN DE SOUZA GOMES

Professora da Faculdade 7 de Setembro, Doutoranda em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – lucianakellen2004@hotmail.com

Introdução

A forma como se ensina História nas séries iniciais, parte essencialmente da concepção que se tem sobre o que é História. Ao mesmo tempo em que se ensina se compartilha visões e concepções, dessa forma está nas mãos dos educadores o direcionamento que a História terá em sala de aula.

A formação do pedagogo é polivalente, ou seja, carrega em seu currículo uma concepção fundada na interdisciplinaridade. Ao exercer a docência nas séries iniciais se precisa ensinar conteúdos das mais variadas áreas do conhecimento o que coloca esse professor diante de conhecimentos muitas vezes distantes das apreendidas na formação docente.

Os educadores se deparam com ambientes escolares muitas vezes adversos. Em sala de aula encontram crianças envolvidas pelas Tecnologias da Informação como celulares, videogame, tablet em substituição da bola, bicicleta e brincadeiras de rua. Como expõe o historiador Hobsbawn, “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (1995, p.13).

Ainda sobre o exercício docente, argumentos como desvalorização do trabalho docente, baixa remuneração, sobrecarga de

trabalho, entre outro, são bastante recorrentes quando professores são questionados sobre o planejamento e a formação docente continuada. Na prática se observa que muitos educadores chegam a repetir anualmente os planos de ensino acrescentando ou adaptando quase nada. Talvez ações como essas impulsionem a empatia e rejeição de nossos educandos a matérias como História já que não há nenhuma busca de aproximação com o cotidiano dessas crianças.

Tradicionalmente o ensino de História foi trabalhado na educação básica a partir de temas, tempos e espaços bastante distantes da realidade dos alunos, quanto aos educadores, esses tinham apenas o papel de transmitir tais saberes prontos e inquestionáveis.

A atual concepção da História, na contramão da visão anterior, busca colaborar para a construção da consciência histórica a partir do conhecimento de diferentes experiências sociais no tempo e no espaço. Nessa caminhada os saberes históricos escolares buscam aproximar-se do cotidiano de educadores e educandos, buscando com isso evitar ou minimizar a homogeneização da História ensinada.

Estabelecer conexões entre a História e o Ensino torna-se muitas vezes um trabalho complexo, incorporado pela inclusão de debates que favorecem temporalidades e locais cotidianos para as crianças e professores. Os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam essa perspectiva, propõe para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental uma organização de deve “conhecer as muitas histórias de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte” (BRASIL, 1996: 43-44).

Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre o saber histórico e a história ensinada nas séries iniciais a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Buscou-se identificar

nestes documentos elementos que podem ser absorvidos pelas atuais perspectivas históricas. Desta forma, no primeiro momento será apresentada a percepção atual de História, posterior os PCN's e por fim os RCNEI.

Os saberes históricos na contemporaneidade

A História na contemporaneidade não é a ciência do passado, como aponta Marc Bloch, a História tem como objeto o Homem. Já que “[...] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições mais desligadas daqueles que a criaram, são os homens que a história quer capturar. O bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça” (1989, p.54).

As relações humanas, seus registros e evidências são, portanto, o ponto de partida para a compreensão dos sujeitos e dos processos históricos. Buscando entender os agentes sociais a partir das suas relações em diferentes espaços e tempos, e permitindo aproximações de situações atuais com situações passadas.

Deste modo se pode dizer que a História busca problematizar nuances da vida social em diferentes espaços e tempo. Há um distanciamento entre a História vista por seus especialistas e a História compartilhada pelo senso comum como área do conhecimento humano que “estuda o passado para entender o presente e mudar o futuro”, com um conteúdo acrítico, pronto para ser memorizado.

A construção da História é marcada pelo tempo e espaço. Faz-se presente nas mais variadas representações culturais chegando mesmo a dá sentido às coisas, por exemplo, ao sentimento patriótico que aprendemos desde muito cedo quando torcemos pela seleção brasileira de futebol ou quando marchamos em ato cívico no dia 7 de setembro, data comemorativa pela Independência do Brasil.

É salutar o entendimento de que a História é antes de tudo um campo de disputa da Memória, portanto uma construção que

parte da interpretação de sujeitos munidos por intencionalidades e que interferem na construção de identidades. Assim se tem o passado (re)vivido pela Memória e pela História, nem sempre em sintonia.

Recordar acontecimentos passados não requer esforços além do de rememorar. Fazer uma leitura histórica sobre o mesmo fenômeno é fazer uma análise do contexto, deparando-se em geral com conflitos de memórias.

Considerando que a história perpassa pelos fenômenos econômicos, sociais, políticos, culturais, as transformações constituem uma leitura do mundo por intermédio de um raciocínio histórico complexo que permita a compreensão de como esses fatores se combinam diferentemente, por isso necessita desenvolver desde a infância, a vivência e análise de experiências pluridisciplinares e específicas que possibilitem compreender as complexidades dos fenômenos humanos sobre o terreno emvergadura planetária (MORIM, 2005).

Lançado em 1988, História e Memória é ainda hoje uma das obras mais lidas por historiadores e pesquisadores que se interessa pela área. Seu autor, Le Goff, é considerado por muitos uns dos principais historiadores da contemporaneidade.

Na obra supracitada o autor apresenta a História a partir da relação entre presente-passado, história-memória, fazendo a diferenciação entre História Viva e História Ciência. A primeira refere-se as nossas recordações e narrativas de experiências cotidianas, já a segunda está relacionada a produções dos historiadores, fruto de pesquisa e marcada pelo rigor acadêmico.

No trabalho acadêmico, a memória é um objeto essencial para o conhecimento da História. O relato da memória é uma externalização das projeções sociais e os/as historiadores/as buscam nela elementos do passado-presente. Embora sejam reminiscências do vivido, a memória é um fenômeno da atualizada em constante transformação já que é sempre viva e resignificada por sujeitos munidos de sentimentos.

O ato de lembrar é essencial para a sociedade, nela encontram-se as bases para a construção de identidades, individual e coletiva. A ação de lembrar é a principal atribuição da memória.

Já a História ou o trabalho do historiador é uma pretensa representação incompleta do passado, pois é impossível “resgatá-la” por completo, assim a produção histórica é produto do presente e está em constante mudança e contestação.

A objetividade do trabalho histórico tem suas limitações se comparada, por exemplo, a ciências como Biologia ou Química. Porém possui um rigor e metodologia que lhe distancia da ficção ou romance histórico. O tempo utilizado pelos/as historiadores/as é o Tempo Histórico que organiza os eventos em longa e curta duração.

No início do século XX, o campo da História passou por uma das mais significantes mudanças, vivenciando a emergência de novos objetos, abordagens e problemas a partir da Escola dos Annales no final dos anos 1920. Influenciando ainda hoje as produções historiográficas.

A partir da Escola dos Annales a História abrangeu seus estudos para vários arcabouços. Ao trabalhar em conjunto com outras disciplinas deu um importante passo para inovação historiográfica. Com a antropologia houve uma maior possibilidade de compreender os comportamentos de civilizações antigas, a psicologia contribuiu imensamente nos estudos das mentalidades.

A ampliação das fontes históricas fez com que os historiadores utilizassem pinturas, fotografias, filmes, móveis, roupas e músicas como fontes históricas. A noção de documento escrito também se ampliou, passou-se a recorrer às cartas, diários íntimos, jornais, receitas culinárias, entre outros.

A inovação das fontes históricas proposta pela Escola dos Annales ampliou o universo das pesquisas realizadas pelos historiadores. Consequentemente aumentou as possibilidades do/a professor/a trabalhar em sala de aula temas variados de maneira que considere o desenvolvimento cognitivo envolvido na relação

de ensino /aprendizagem em história, buscando construir sujeitos crítico.

A História, enquanto área do conhecimento, para além de narrar fatos, está imbricada na construção e desconstrução de Verdades, Saberes e também Estereótipos e Preconceitos. O conceito, sentido e conteúdos do saber histórico atravessaram várias modificações ao longo do tempo. Pode-se dizer que as produções intelectuais são fruto dos anseios, pensamentos e valores do tempo e espaço de quando escritas.

O historiador Marc Bloch (2001, p.65), nos alerta que “[...] a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas é talvez igualmente inútil esgotar-se a compreender o passado, se nada se souber do presente”.

O ensino de História nos Parâmetros Curriculares Nacionais

A Constituição Federal de 1988 deu condições para a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996 a qual estabelece no **Art. 22** os princípios da educação básica com as finalidades de “[...] desenvolver o, e, educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Organizada em três etapas, organiza-se em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em seu **Art.29** descreve a Educação Infantil como a primeira fase da educação básica, tendo como objetivo a “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Essa primeira etapa da educação foi alterada pela Lei nº 12.796 de abril de 2013 que estabelece que crianças com quatro anos, e não mais com seis, devem ser matriculadas na Educação Infantil.

A LDB, baseada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, reafirma o desenvolvimento dos/as educandos/as para o exercício da cidadania e preparo para o mundo do trabalho. O multiculturalismo da educação básica e o espelho para a História Ensina, reafirmada em 1997 com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

O Ministério da Educação lança os PCNs como diretrizes não-obrigatórias, um elemento norteador para se pensar o ensino das disciplinas presentes no currículo escolar.

O que os PCNs apresentam sobre a história?

Em concordância com as mudanças ocorridas no campo da História a partir Escola dos Annales, visto por nós na primeira aula, a história ensinada passa a ser vista como ferramenta para leitura e compreensão plural do mundo. Propondo inovações não apenas na concepção mais nos métodos de ensino-aprendizagem.

Por todo o documento é evidenciado a preocupação com a formação cidadã e a importância de fomentar nas aulas de história a noção de identidade ligada ao pluralismo sócio-cultural.

O termo Cidadania é utilizado excessivamente nos PCNs, como define Paulo Freire:

Cidadania está referida diretamente à história das pessoas e tem haver com outra coisa muito mais exigente que é a assunção da história da pessoa. [...]. A história não é feita de indivíduos, ela é socialmente feita por nós todos e a cidadania é o máximo de uma presença crítica no mundo da história por ele narrada. Então vocês vejam cidadania como sendo isso. A cidadania não é apenas o fato de ser um cidadão que vota. [...] o conceito de cidadania vem casado com o conceito de participação, de ingerência nos destinos históricos e sociais do contexto onde a gente está. **(FREIRE, 2001, p.129).**

Compartilhando das ideias de Paulo Freire (2000), se acredita que cidadania e educação estão diretamente ligadas a sociedade democrática de direitos e a participação efetiva de homens e mulheres. Nessa perspectiva a conscientização dos sujei-

tos no processo educacional escolar torna-se um elemento libertador e por tanto um processo de construção da cidadania já que, ainda segundo Freire, a consciência gera o pensar, agir e atuar refletindo no modo.

Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania (BRASIL, 1997, p. 27). O que se identifica nos Parâmetros Curriculares Nacionais é a proposta de uma formação do/a educando/a que não foca apenas a transmissão e recepção de conteúdos e informações e sim na formação capaz de desenvolver capacidades como criticidade, respeito e autonomia.

O referido documento é bastante claro ao propor rupturas no ensino de história. Onde se percebe grandes distinções representadas no quadro abaixo:

Mudanças propostas pelos PCNs para o ensino de história
Memorização de conhecimentos Produção e problematização de conhecimento
Fomento de uma cidadania política Fomento de uma cidadania social
Ensino cronológico de fatos Ensino temático e datas contextualizadas
História como narrativa História como problema
História como conhecimento do passado História como leitura do presente

439

Como tentativa de renovação do ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História buscou aproximar-se das contendas acadêmicas, chegando a propor um ensino com novos objetos, perspectivas e metodologias buscando superar o ensino tradicional.

Na organização curricular, o documento propõe que os saberes históricos sejam divididos pro eixos temáticos, como resume Fonseca:

Os conteúdos (o que ensinar), os saberes históricos selecionados e sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados a partir de 1997,

apontam uma organização curricular por eixos temáticos, desdobrados em subtemas. Para os quatro anos iniciais do Ensino fundamental, foi proposto o estudo de dois eixos temáticos: I) História local e do cotidiano, subdividida em dois subitens: ‘localidade’ e ‘comunidades indígenas’; II) História das organizações populacionais, subdividida em ‘deslocamentos populacionais’, ‘organizações e lutas de grupos sociais e étnicos’, e ‘organização histórica e temporal’. (2010, p.2)

A partir dos eixos sugeridos no PCN, a disciplina de história encontra no cotidiano seu ponto de partida e chegada. Valorizando as experiências dos professores e alunos, partindo do presente e ampliando para modos de vida de outros grupos na mesma localidade no presente e em outros tempos. Despertando os alunos a compreenderem percepções como diferenças-semelhanças e mudanças-permanências.

Seguindo essas orientações, o professor deve, em seu planejamento, pesquisar e organizar estratégias de ensino que requeiram o uso de matérias diversos em sala de aula como: imagens, objetos, narrativas entre outros que possam vir a serem instrumentos para a construção do saber histórico. Com isso pretende-se “[...] favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas” (BRASIL, 1998, p. 52).

Elemento que merece destaque são os eixos temáticos apresentados pelo documento. Vejamos os objetivos e conteúdos, aqui organizados em tabela.

História para o Primeiro Ciclo
Objetivos
Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;

Reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;
Reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;
Caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
Identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;
Estabelecer relações entre o presente e o passado;
Identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções;
Conteúdos
Levantamento de diferenças e semelhanças individuais, sociais, econômicas e culturais entre os alunos da classe e entre eles e as demais pessoas que convivem e trabalham na escola;
Identificação de transformações e permanências dos costumes das famílias das crianças (pais, avós e bisavós) e nas instituições escolares;
Levantamento de diferenças e semelhanças entre as pessoas e os grupos sociais que convivem na coletividade, nos aspectos sociais, econômicos e culturais;
Identificação de transformações e permanências nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo;
Identificação do grupo indígena da região e estudo do seu modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico;
Identificação de semelhanças e diferenças entre o modo de vida da localidade dos alunos e da cultura indígena;

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia de 1ª a 4ª séries

A História Temática é apresentada como alternativa para renovação no seu ensino. Entretanto, essa proposta requer dos professor, estudo e muito planejamento já que todo o processo de aprendizagem fica a cargo dos educadores, incluindo as definições temáticas. “[...] A principal justificativa para a mudança era a tentativa de superar o ensino da História baseado na cronologia.” (SCHMIDT E CAINELLI, 2004).

Aprendizagem como processo de construção integrado por conhecimentos diversos, onde se espera que ao longo dos anos educacionais proporcione aos educandos a capacidade de: Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado; Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles; Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço; Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil; Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros; Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1998).

Como podemos observar a história ensinada, seguindo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, torna-se uma atividade bastante complexa para os educadores. Trabalhada a partir da história local, com variação de tempos históricos, análise crítica sobre o contexto social inserido, entre outras torna a proposta do PCN alvo de críticas por vários estudiosos como Oliveira (2003) que em sua tese de doutorado faz considerações sobre o contexto em que os PCNs foram elaborados, bem como sobre suas lacunas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e possíveis aproximações com a História ensinada

A perspectiva transdisciplinar identificada nos PCN's é igualmente observada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovada já em dezembro de 2009, define o currículo da educação infantil da seguinte forma:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Buscando articular saberes e a experiências dos educando aos conhecimentos de mundo socialmente construídos. O referido documento apresenta a Educação infantil como o início do processo de construção de conhecimentos em ambiente escolar, caber aos profissionais dessa área o papel não apenas de cuidar, mais também o de educar.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado pelo Ministério da Educação em 1998, os objetivos da Educação Infantil são apresentados da seguinte forma:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações.
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar.
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista

com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.

- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação.
- Brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, p.63).

Os Referenciais Curriculares buscam contribuir para a superação do entendimento da educação infantil enquanto prática pedagógica assistencialista, construída historicamente. Entendendo as crianças enquanto sujeito e valorizando suas experiências de vida para a construção cidadã, autônoma e solidaria.

Em seu terceiro volume, o RCNEI intitulado por Conhecimento de Mundo apresenta uma proposta de fragmentação de saberes que deveram ser trabalhados em sala de aula, dividido em seis eixos: Movimento; Artes Visuais; Música; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Matemática.

A história ensinada apresenta-se especificamente no eixo Natureza e Sociedade, a qual integra conhecimentos das Ciências Humanas e Naturais. Entre os blocos sugeridos, destacamos “Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar”, proposto para crianças entre quatro e seis anos.

Na busca de uma proposta pedagógica acomodada no entrosamento do conhecimento de si e do mundo, a sugestão é socializar experiências trazidas de casa e em outros tempos e espaços.

Assim como os PCNs, os RCNEI incentivam um ensino que tem como ponto de partida a história local, aproximando da realidade dos/as alunos/as e despertando-os para a problematização do cotidiano vivido.

Referindo-se a datas comemorativas presentes no calendário nacional como dia do índio, da árvore, das mães e etc., o documento é enfático ao descrever práticas corriqueiras.

Nessas ocasiões, as crianças são solicitadas a colorir desenhos mimeografados pelos professores, como coelhinhos, soldados, bandeirinhas, cocares etc., e são fantasiadas e enfeitadas com chapéus, faixas, espadas e pinturas. Apesar de certas ocasiões comemorativas propiciarem aberturas para propostas criativas de trabalho, muitas vezes os temas não ganham profundidade e nem o cuidado necessário, acabando por difundir estereótipos culturais e favorecendo pouco a construção de conhecimentos sobre a diversidade de realidades sociais, culturais, geográficas e históricas. (BRASIL, 1998, p. 165).

Muitas vezes utilizamos as datas comemorativas de forma equivocadas e perdemos a oportunidade de trabalharmos, por exemplo, o contexto sócio-histórico dos índios brasileiros ou ainda o consumismo estampado no dia das mães ou na páscoa. Intervenções mais significativas partem essencialmente do planejamento escolar.

Articulando o contexto escolar e social, o educador precisa planejar suas ações construir práticas educativas que não se atrelem apenas aos livros didáticos, não é apenas elabora atividade com dinâmicas e espaços diferenciados da sala de aula. É estudar sobre o assunto a ser trabalhado, identificar o que os/as alunos/as já sabem, definir os conteúdos e pensar onde, como e quando serão abordados. Ou seja, atividade de escolhas e reflexões sobre a nossa prática profissional.

Considerações finais

O ensino de História nas Séries Iniciais encontra na formação social dos alunos sua dimensão maior, possibilitando se perceberem como sujeitos participantes dos processos sociais. Porém, até um passado recente, meados do século XX, a História Ensinada era vista como uma retrospectiva histórica de todo o passado da humanidade. É sistematicamente a partir da redemocratização na década de 1980, que profissionais da educação passaram a repensar o sentido, dinâmica e conteúdos dos ensinamentos de história e geografia no Brasil.

Embora tenha sido bastante os avanços, ainda se vê muito senso-comum no ensino e, principalmente, na concepção de História compartilhada por muitos educadores.

O ensino de História quando busca construir conceitos no processo de ensino-aprendizagem torna-se uma atividade bastante complexa para os educadores. Em sala de aula é preciso fragmentar, problematizar, fazer conexões com outras áreas do conhecimento e transformar palavras do cotidiano em conceitos. Embora os documentos por ora analisados já tenham mais de uma década de existência e uma atual sintonia com as perspectivas históricas, tais propostas ainda encontram inúmeras desafios em sala de aula.

Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. São Paulo: Zahar, 1989.

_____. *Introdução à história*. 6. ed. Portugal: Europa-América, 1965.

FONSECA, Selva Guimarães. *A história na educação básica: conteúdos, abordagens e Metodologias*. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010.

_____. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*, São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *História local e o ensino de história*. In: *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

A CONTRIBUIÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

LUCIANA KELLEN DE SOUZA GOMES

Professora da Faculdade 7 de Setembro, Doutoranda em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – lucianakellen2004@hotmail.com

LOURDES RAFAELLA SANTOS FLORENCIO

Doutoranda em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – rafaellaflorencio@gmail.com

NADJA RINELLE OLIVEIRA DE ALMEIDA

Doutoranda em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – nadjarinelle_234@hotmail.com

Introdução

O Conselho Escolar é uma organização representativa que tem um papel fundamental dentro da escola com objetivos e direcionamentos junto a esse estabelecimento de ensino tanto na observação da organização da escola quanto em relação ao tempo pedagógico. Ele assegura também que a comunidade se envolva nas tomadas de decisões e intervenções necessárias a uma aprendizagem satisfatória dentro do processo educacional.

É também um órgão colegiado que dirige a escola com o núcleo gestor, discutindo e definindo as ações na escola e assim garante a efetivação do projeto político pedagógico. Mas ter um conselho participativo e que garanta uma gestão democrática é um desafio, pois implica participação intensa e constante dos diferentes segmentos sociais nos processos decisórios, no compartilhar as responsabilidades, na articulação e interesses, na transparência das ações, em mobilização e compromisso social, em controle coletivo.

Nessa perspectiva, o objetivo do presente artigo é apontar a contribuição efetiva do Conselho Escolar para implementação de uma gestão democrática na escola não apenas voltada para administração da escola, antes para o processo de desenvolvi-

mento do ensino e aprendizagem, colaborando assim com o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Quanto a metodologia utilizada para recolhimento e análise dos dados é do tipo bibliográfica, fundamentada nas contribuições de autores diversos que já pesquisaram sobre o tema como: Ângela Antunes (2008), Moacir Gadotti e Romão (2004), Francisco Kennedy Silva Santos (2009), Sofia Lerche Vieira (2005). Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e documentos do Ministério da Educação pertinentes ao Conselho Escolar.

Nessa perspectiva, busca-se contribuir com estudos posteriores sobre a atuação do Conselho Escolar, como também, estimular que outras escolas incentivem e proporcionem a seu colegiado uma instância participativa que possa contribuir cada vez mais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

A gestão democrática a implementação do conselho escolar

No novo cenário educacional a gestão democrática vem sendo apontado como alvo de intensas discussões, visto que a escola pública tem como característica internalizada uma gestão baseada no sentido de ser tradicional e conservadora. Para que a escola seja vista como ambiente de organização, transformação e construção social, cultural e humana é de extrema importância que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional tenham em mente seus papéis definidos, para que possam participar efetivamente do desenvolvimento das propostas estabelecidas pela escola. Nesta perspectiva, o gestor surge como um dos principais responsáveis pela realização de uma política voltada para suprir as necessidades e anseios de todos que compõem a comunidade escolar. Partindo do princípio da gestão democrática, faz-se necessário que o papel do gestor escolar seja revisto no sentido de promover e aperfeiçoar esse novo modelo de gestão como prática reguladora do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Gracindo (2009)

a gestão democrática pode ser considerada como meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que a escola deve imprimir à educação de maneira a efetivar essas decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações. (GRACINDO, 2009, p.32)

A afirmação nos remete ao pensamento de que a gestão ainda tem muito a evoluir para tornar-se democrática e participativa. Na perspectiva de Gracindo (2009), são quatro os elementos indispensáveis a uma gestão democrática: participação, pluralismo, autonomia e transparência. No que se refere à participação, Gracindo (2009) afirma que

a realidade mostra uma série de formas e significados dados ao sentido de participação na escola. Alguns exemplos identificam participação como simples processo de colaboração, de adesão e de obediência às decisões da direção da escola. Nesses casos, as decisões são tomadas previamente e os objetivos da participação também são delimitados antes dela ocorrer. (GRACINDO, 2009, p.33)

Quando pensando em um padrão de escola democrática, se faz necessário que gestores e docentes busquem proporcionar um ambiente de troca de saberes e delegação de funções a favor da aprendizagem significativa e concreta do aluno. A concretização do trabalho coletivamente requer desenvolver intervenções capazes de garantir que as divergências não se tornem um empecilho da ação educativa harmoniosa, transformadora e responsável. Tal contexto implica na busca pelo o objetivo principal da escola que é o desenvolvimento integral do aluno e o sucesso da escola por meio de um Projeto Político Pedagógico que seja capaz de suprir os anseios e interesses da coletividade.

A criação de um de um novo projeto de gestão que baseia nos alicerces da democracia exige o rompimento com antigos modelos de gerenciamento e estabelecem mudanças relevantes na esfera que abrange as escolas e seus sistemas de ensino.

De acordo com Veiga (1997),

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (VEIGA, 1997, p.18)

A educação é em sua essência um ato de formulação de conhecimento, pensamento e conscientização, mas que por si só, não liberta uma sociedade dos mais variadas formas de opressão que norteiam a sociedade contemporânea. Portanto, é necessário que a figura do gestor transpareça uma postura de compromisso e que seja capaz de abraçar o desafio da diversidade em prol da comunidade escolar. Neste sentido,

a autonomia da escola constitui-se na estratégia essencial para a realização de sua missão. Poderíamos dizer que a qualidade da cidadania depende da qualidade da autonomia da escola. Uma escola súdita formará súditos. E cidadãos, numa democracia, são governantes, não súditos. Se a cidadania é emancipação e a escola é o lugar do exercício da práxis dessa cidadania, indissociável da práxis da democracia, a escola será cidadã na medida em que contiver em si as qualidades da cidadania. E estas compreendem o exercício do poder e a participação/compromisso com o grupo social de pertença, o que requer espaços da autonomia. (BORDIGNON, p.39, 2005)

Na gestão democrática implementada pelos sistemas de ensino, da rede pública estadual, existem vários elementos que são colaboradores para a implementação da autonomia na escola tais como: o Projeto Político Pedagógico – PPP, o Plano de desenvolvimento da Escola – PDE, o Grêmio Estudantil e o Conselho Escolar. Essas instâncias organizam e legitimam uma gestão democrática e autônoma, ou seja, tornam o poder de decisão descentralizado, fazendo com que os diretores das escolas compartilhem, planejem junto aos colegiados as diretrizes gerais, as ações

pedagógicas, as administrativas, os recursos financeiros recebidos pela escola, o plano de metas, o PPP, as ações do PDE, entre outras ações.

É importante ressaltar que, para que tais mecanismos de participação da gestão democrática possam atuar de forma benéfica na construção desta nova forma de gerenciamento, é necessário entender e analisar a real função social da escola e da educação como um todo, que é a formação do cidadão para que este se insira de forma participativa na sociedade em que vive.

A autonomia remete à capacidade de desenvolver o trabalho escolar com transparência e responsabilidade.

A temática acerca da nova visão sobre gestão surgiu após a reabertura política depois de anos de Ditadura Militar no Brasil. Com essa derrubada, o povo passou a ansiar por uma gestão mais participativa, dialogada, em que o povo pudesse opinar e reivindicar seus direitos sem que fossem torturados, por isso, tal visão administrativa adentrou os muros da escola e fez com que esta instituição passasse a ter um olhar diferenciado sobre a educação de um modo geral, um ensino pautado na gestão democrática e participativa, em que todos os membros da escola interagissem e se integrassem ao processo de ensino/aprendizagem e à parte administrativa da mesma. A partir de então surgiu um novo conceito de gestão tida como gestão democrática, gestão da qualidade ou mesmo, gestão participativa.

Falarmos em gestão democrática implica o compromisso de todos na construção de uma escola de boa qualidade, que atenda bem a seus alunos e à comunidade, que aproveite os recursos existentes na realidade local, favorecendo a ampliação e aplicação do conhecimento e principalmente a participação de todos para se chegar a soluções que atendam melhor à escola.

Partilhando a gestão, estaremos ampliando a participação nas tomadas de decisão, execução e acompanhamento das ações, o que faz parte do próprio processo de democratização. A participação da comunidade permite trazer para dentro da escola a

realidade local, com suas expectativas e necessidades — o que constitui um dos referenciais do trabalho educacional e aí nasce o Conselho Escolar. Segundo Ricardo Normando,

Podemos pensar na educação como o principal pilar em que se apoia o grau de desenvolvimento social de uma nação. Não se pode negar que a gestão democrático-participativa é altamente necessária para que a escola tenha condições mínimas de responder aos anseios da sociedade, na formação do indivíduo para o trabalho e para a vida. Uma das instâncias de vivência democrática na escola e na comunidade onde esta se insere é o Conselho Escolar. (DE PAULA, S/D)

O Conselho escolar enquanto órgão colegiado torna-se responsável, juntamente com a direção, pela gestão da escola. É um órgão de características fiscalizadora, consultiva, deliberativa, mobilizadora, e representativa da comunidade escolar que tem como principal finalidade auxiliar a gestão democrática. O Conselho é formado por no mínimo 5 e no máximo 21 conselheiros, dependendo da quantidade de alunos existente na escola. De acordo com Gomide e Fraidenraich (2010)

O objetivo do conselho escolar é assegurar a participação da comunidade no processo educacional, auxiliando e apoiando a equipe gestora em questões administrativas, financeiras e pedagógicas. Ele atua de forma consultiva, deliberativa, normativa ou avaliativa, segundo a orientação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do MEC, de 2004. Entre as principais atribuições estão coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento da instituição, garantir a participação da comunidade escolar na elaboração do PPP e acompanhar a evolução dos indicadores educacionais da escola. (GOMIDE; FRAIDENRAICH, 2010)

O Conselho Escolar é composto por pais, alunos, professores, funcionários e membros da comunidade escolar. Esse órgão colegiado exige planejamentos conjuntos e participativos; decisões compartilhadas entre os diferentes segmentos: pensar e fa-

zer com parcerias; passagem do âmbito burocrático da administração para o âmbito pedagógico da ação; participação interativa dos segmentos da comunidade escolar, entre outros.

Como citado anteriormente, para Gomide e Fraidenraich (2010), os conselhos escolares podem desempenhar algumas funções de natureza: Consultiva – onde os membros não tomam nenhuma decisão, apenas são consultados sobre os diversos problemas que surgem no dia a dia da escola, opinando e sugerindo soluções que cabe à escola acatar ou não; Deliberativa – os membros com essa função possuem uma força de atuação maior com relação aos de natureza consultiva. Os mesmos possuem atribuições como definir diretrizes, poder de decisão, de aprovação de determinadas decisões para resolução dos diversos problemas e/ou contribuições para a melhoria geral da escola. Normativa – ocorre quando o conselho elabora seu regimento, avalia e define diretrizes e metas de ações pertinentes à dinâmica do processo educativo, para um bom funcionamento da escola; Fiscalizadora – os membros são amparados por lei podendo assim fiscalizar o cumprimento das normas e ações, aprovando-as ou não. Mobilizadora – Estimulam a participação de todos em busca da qualidade da educação, situando o conselho como mediador entre o governo e a sociedade.

Para compreendermos a importância do Conselho Escolar para gestão democrática da escola é fundamental sabermos o que pensam os atores envolvidos diretamente com este mecanismo de participação, portanto as funções acima citadas são de grande importância para o desenvolvimento de ações voltadas para a dimensão pedagógica, e isso vem fortalecer a gestão da escola. Precisamos ter cuidado para não ficar com o foco apenas no financeiro. Consideramos que é uma gestão de conflitos, o que não é fácil, mas quando os objetivos traçados são atingidos o sucesso é de todos.

Portanto, é importante pensar na educação como principal pilar em que se apoia o grau de desenvolvimento social de

uma nação. Não se pode negar que a gestão democrática participativa é altamente necessária para que a escola tenha condições mínimas de responder aos anseios da sociedade, na formação do indivíduo para o trabalho e para a vida. Uma das instâncias de vivência democrática na escola e da comunidade onde está inserida é o Conselho Escola. De acordo com De Paula (S/D)

Com base na boa articulação entre os membros dos Conselhos Escolares em cada escola e comunidade, é possível construir uma identidade da escola, gerar uma funcionalidade enquanto instituição social que atenda às expectativas de seu público e da comunidade da qual faz parte e, principalmente, se mostrar como um órgão de natureza democrática, onde a comunidade a qual ela serve, cria a sua própria história. (DE PAULA, S/D)

Além da natureza dos Conselhos escolares, Romão e Antunes (2004) nos sugerem outros parâmetros para a constituição dos Conselhos Escolares, a saber: “quanto às atribuições fundamentais; quanto às normas de funcionamento; quanto à composição; quanto ao processo de escolha dos membros; quanto à presidência do Conselho; quanto aos critérios de participação; quanto ao mandato.”(ROMAO E ANTUNES, 2004, p.68))

Cabe a cada Conselho ser capacitado e promover em continuidade uma auto formação, pois todas as escolas da rede pública estadual recebem uma coleção de livros auto instrutivos sobre a formação, funcionamento, composição, etc., material elaborado pelo Ministério da Educação. Nestes materiais estão contidas todas as informações necessárias para o Núcleo Gestor e Conselho Escolar formar um grupo de membros atuantes e comprometidos com a gestão da Escola, visando melhores resultados na escola, decidindo em conjunto ações atuais e futuras para fortalecer a gestão e priorizando aquelas que necessitam de um maior acompanhamento por estarem fragilizadas no cotidiano escolar e que precisam de um olhar mais cuidadoso por parte de todos.

Vimos anteriormente que o Conselho Escolar destaca-se com uma ferramenta de suma importância para a construção de uma escola mais democrática em que a gestão busca pela qualidade e participação efetiva de todos os seguimentos que compõem a escola. Para que isso aconteça de forma objetiva e eficaz, é necessário que o Conselho Escolar participe de forma atuante do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – *Conselho Escolar e a Aprendizagem na Escola*,

Para que o Conselho Escolar possa construir uma ação consciente, ativa e relevante no acompanhamento da prática educativa, e nela, especialmente, da aprendizagem do estudante, torna-se necessário refletir e encaminhar algumas questões:

- Qual a principal função do Conselho Escolar?
- Como lidar com as diferenças que marcam os sujeitos que participam do processo educativo?
- Que qualidade é própria de uma educação emancipadora?
- Que dimensões e aspectos podem ser parâmetros para esse acompanhamento?
- Na prática educativa, quem ensina e quem aprende?
- Como tornar transparente as ações da escola?
- Como garantir a unidade da prática social da educação?
- O que avaliar na prática educativa? (MEC, 2004, p. 10)

Nessa perspectiva, enquanto Conselho Escolar, busca-se refletir sobre tais questionamentos para que a partir de então pudéssemos delinear algumas ações pertinentes para que o Conselho participasse de forma mais efetiva e transparente dos processos pedagógicos da escola.

Considerações finais

Diante das ações elaboradas pelo Conselho Escolar para o desenvolvimento de uma avaliação e, conseqüentemente, uma intervenção deste órgão colegiado sobre o processo de ensino e aprendizagem da escola, espera-se que esta possa estar aberta para receber e executá-las, entendendo a importância dessas atividades para um melhor desenvolvimento da gestão democrática e participativa e da construção efetiva do processo de ensino e aprendizagem na mesma. Espera-se ainda que a função mobilizadora do Conselho possa ser fortalecida através de formações continuadas e do apoio dos gestores da referida escola para através desse fortalecimento poder atuar com mais autonomia, identificando os problemas existentes nos quais o Conselho pode contribuir para sua resolução.

O aspecto relevante dessas ações referentes ao processo pedagógico é o envolvimento de todos que fazem parte da comunidade escolar e local como funcionários, núcleo gestor, pais e representantes da sociedade civil, onde todos participarão das ações propostas através das suas representações e participação em massa dos membros do Conselho Escolar, permitindo que não apenas professor e aluno sejam personagens no desenvolvimento do saber. Acreditamos que juntos podemos fortalecer a gestão, descentralizando o poder de decisão sobre as diversas ações que a escola desenvolve e desmistificar a crença de que os únicos participantes do processo de ensino e aprendizagem sejam corpos docente e discente.

Sabemos que podem existir restrições que poderão dificultar o desenvolvimento das ações como a pouca participação dos pais e da comunidade. É necessário uma grande mobilização e apoio dos gestores para que todos possam participar ativamente das ações propostas visando a participação efetiva de todos.

As ações vislumbradas para a melhor concretização do processo pedagógico deverão ser acompanhadas pelos gestores

através das atas das reuniões e dos relatórios bimestrais das ações desenvolvidas e análise dos mesmos sobre o desenvolvimento das ações que os membros do conselho e comunidade escolar passaram a executar, se foram efetivadas ou não, de acordo com sua participação, e se surtiram efeito na construção do ensino e da aprendizagem. É de extrema importância que sejam analisados a organização das ações, se necessita de alguma mudança ou não e o cronograma de execução das atividades propostas pelo Conselho.

Diante do exposto, espera-se que o Conselho use de sua função mobilizadora para fortalecer ainda mais o processo de ensino e aprendizagem da escola, com participação ativa, envolvimento de todos com a escola e um olhar mais atencioso sobre os diversos aspectos como pedagógicos que envolvem o processo de ensinar e aprender.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação – PRASEM (Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação) – *Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)*. Brasília: FUNDESCOLA – MEC – UNICEF – UNDIME – 1999.

_____. Ministério da Educação. *Secretaria da Educação Básica Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública / elaboração Genuíno Bordignon*. – Brasília: MEC, SEB, 2004. 59p.

_____. Conselho Escolar e a Aprendizagem na Escola. In: *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad2.pdf.

_____. Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico. . In: *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad4.pdf

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (orgs.). *Autonomia da Escola – princípios e propostas*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da Escola Cidadã-V 1)

GOMIDE, Camilo; FRAIDENRAICH, Verônica. Como formar um conselho escolar atuante. In *Gestão Escolar*. Edição 008, 2010.

GRACINDO, Regina Vinhaes. *Gestão democrática nos sistemas e na escola*. – Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

PAULA, Ricardo Normando Ferreira. *O que são e qual a importância de Conselhos Escolares nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio brasileiras?* Disponível em: www.infoesco-la.com/educacao/conselho-escolar/ Acesso em 22/07/2014 à 09:48h.

POLAK, Ymiracy N. de Souza; DINIZ, José Alves; SANTANA, José Rogério (autores). *Dialogando sobre Metodologia Científica*. Edições UFC. Fortaleza, 2011.

SOUZA, Débora Quentti Marques de. *Gestão democrática da escola pública: desafios e perspectivas*. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/328_174.pdf

VEIGA, I. P. A. (Org) *Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. *Estrutura e funcionamento da educação básica*. 2 ed. rev. e mov. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche; BORDIGNON Genuíno – *Novos paradigmas da gestão escolar/Secretaria da Educação Básica do Ceará*. – Fortaleza: Edições SEDUC, 2005. 96p.(Coleção gestão escolar).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ESCOLA SUSTENTÁVEL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ROMILDA SOARES DA SILVA

Especialista em Educação Especial pela a Universidade Estadual do Piauí-UESPI, docente na Faculdade do Médio Parnaíba-FAMEP – romildass@ig.com.br.

ALLAN HENRIQUE BACELAR DA SILVA

Pós-graduando em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela a Universidade Federal do Piauí-UFPI, especialista em Filosofia Contemporânea pela a Faculdade do Médio Parnaíba-FAMEP, Tutor-docente pela Universidade aberta do Brasil junto à coordenação do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Piauí-CEAD/UFPI – allanbacelar@hotmail.com.

MARIA DE LOURDES ROCHA LIMA NUNES

Doutora em Direitos Humanos pela Universidade Estadual do Ceará-UECE, Docente na Faculdade do Médio Parnaíba-FAMEP
lurdinhanunes.famep@gmail.com

Introdução

O estudo do meio ambiente envolve um nível de complexidade que compreende os aspectos físicos, químicos e biológicos, tanto naturais quanto artificiais, tanto orgânicos quanto inorgânicos, nos diversos níveis de organização e evolução. Quanto às interações sociais, sob qualquer ótica que seja abordada, vincula-se ao tema da reprodução das condições sociais de existência e, portanto, aos sistemas sociais vigentes, em que a rede de inter-relações existente entre os elementos que compõem a sociedade se encontra em estreita dependência e influências recíprocas.

D'Ambrósio (1997) propõe uma abordagem holística para a educação e um enfoque transdisciplinar, repousando sobre a análise como estratégia de ação comum baseada em três etapas que se desenvolvem simultaneamente: (1) motivação, resultado de condições emocionais e da interface passado/futuro; (2) elaboração de novo conhecimento mediante troca/construção/reconstrução de conhecimento e, (3) socialização mediante a realização de tarefas comuns. Sua proposta é ainda baseada na ética da diversidade, que valoriza o respeito, a solidariedade e a cooperação para atingir a cidadania planetária. Ele propõe uma ampla

reconceituação da educação, focalizada na paz e afirma que o conhecimento é o substrato da ação comportamental.

Precisamos de uma ética em que o respeito pelas diferenças comportamentais de cada indivíduo e pela diversidade cultural esteja associado à solidariedade do homem para com seus semelhantes nas necessidades de sobrevivência e de transcendência. Esta é a essência da construção de uma sociedade sadia e de uma humanidade em harmonia global. Essa ética pede uma redefinição de prioridades da ciência e da tecnologia para que os caminhos em direção ao desenvolvimento respeitem o meio vivo... É necessário, portanto, facilitar o aparecimento de uma nova consciência, através da qual possa encontrar a plenitude de seus direitos ligados à sua dignidade de ser vivo, num quadro de solidariedade e responsabilidade que comprometam cada Estado, cada grupo social, cada indivíduo¹.

Ao longo desses anos em âmbito nacional, a Educação Ambiental tem acontecido em sua grande maioria, com equívocos teóricos e distorções em sua prática, principalmente no que se refere à educação inclusiva. Entretanto, existem iniciativas que se têm mostrado eficientes, mas não suficientes diante da urgência de soluções e da amplitude e dimensão dos problemas ambientais em que vivemos a da importância e da necessidade de se incluir a pessoas com necessidades especiais no processo de ensinar e aprender na escola.

O educando tem como característica própria explorar o meio em que vive e, por meio dessa exploração, constrói sua realidade e adquire novos conhecimentos. Nesse sentido, é necessário que o educador promova uma reflexão e análise dos problemas e estimule os alunos a procura de soluções tendo como fundamento o respeito aos direitos humanos e principalmente como eixo norteador de sua prática cotidiana apreendidos através da educação inclusiva.

¹ D'AMBRÓSIO: 1997 p. 49

Este artigo propõe-se trabalhar a relação entre a educação ambiental, a educação inclusiva e a escola sustentável. Em uma escola inclusiva os conteúdos educacionais são ministrados de acordo com uma visão global de meio ambiente, trabalhando uma temática integradora e renovadora dos conteúdos educativos, procurando trabalhar com métodos de ensino que favoreçam o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares e que despertem a corresponsabilidade dos educandos.

É importante ressaltar que pode-se materializar a educação inclusiva na escola através de atividades desenvolvidas nos diversos espaços e momentos pedagógicos, na valorização do pensamento criativo, no incentivo aos professores e alunos a se tornarem mais sensíveis aos estímulos do ambiente, bem como à aquisição do conhecimento em diversos campos do saber e, principalmente, buscando discutir com eles as possíveis implicações de suas ideias. Para o aluno com necessidades especiais é importante através da adaptação das atividades, a acessibilidade às informações e aos conhecimentos que poderá se dá por meio de instrumentais adaptados e recursos multifuncionais inerentes a suas habilidades físicas e cognitivas.

Todas as atividades realizadas em uma escola sustentável devem possuir em sua essência, o intuito de apresentar a alunos, a professores e à comunidade escolar o meio ambiente como um todo. Quanto à educação inclusiva ela deve acontecer na escola e os princípios de uma escola sustentável considera esse espaço como um campo de estudos e aprimoramento pessoal.

Para a concretização de uma proposta de educação inclusiva, é necessário a escola desenvolver uma ação educativa integrada em que procura estimular a participação da comunidade escolar, mediante a vinculação das atividades educativas ao desenvolvimento de uma consciência crítica de sua realidade, preparando-a para a superação das dificuldades de inclusão do aluno com necessidades educacional especial.

Para tanto faz-se necessário que sua inserção ocorra pelos processos de ingresso na escola regular respeitando as orientações da matriz curricular onde esta deverá a acoplar as adaptações necessárias ao atendimento e acompanhamento sistemático através do atendimento educacional especializado – AEE tendo os problemas ambientais como eixo temático orientador.

A abordagem, por meio de eixos temáticos, permite o trabalho multidisciplinar e uma análise interdisciplinar já que não existe uma demarcação da área do conhecimento ou do conteúdo de uma disciplina. Esta abordagem possibilita que determinado tema seja analisado sob vários enfoques que veremos no decorrer desse trabalho.

Escola inclusiva e educação especial

Entendemos que a Educação Especial e Inclusiva adquiriu nos últimos anos maior destaque no campo da educação formal dentro da perspectiva de atender às crescentes reivindicações de uma sociedade em processo de transformação e de busca incessante da construção da cidadania, que só será alcançada quando todas as pessoas, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação plena do cidadão. Entretanto, atuar no social não é tarefa simples, e boa vontade, embora indispensável, não é suficiente para garantir uma atuação séria. É preciso planejamento. É necessário primeiro, definir em que causa atuar e como fazer, ou seja, qual é a melhor contribuição que podemos dar. Analisar todas as causas e possíveis consequências dos problemas é uma etapa necessária e importante nesse processo e nenhum aspecto deve ser desconsiderado, no entanto, o sucesso de qualquer intervenção vai depender da natureza da ação e das habilidades do agente social.

Infelizmente, os portadores de necessidades especiais ainda fazem parte de um dos segmentos da sociedade que sofrem discriminações, onde percebe-se que a sociedade ainda não en-

contra-se preparada para assumir a luta a favor dos direitos e garantias fundamentais que estão contemplados na Constituição Federal de 1988 (artigos. 5^a ao 17.). Para Nogueira atualmente é possível identificar a relação entre a realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência “como parte da área de desenvolvimento social e de direitos humanos, conferindo-lhe uma dimensão mais personalizada e mais social²”.

Evidências nos mostram que a trajetória da vida dos portadores de necessidades especiais, principalmente no Brasil, tem seus direitos reconhecidos como consequência da consolidação e conquista dos direitos humanos pelo Estado brasileiro. Houve época em que pessoas portadoras de necessidades especiais, eram escondidas da sociedade tendo suas vidas sacrificadas porque não poderiam ser produtivas, eram um peso para a família que tinham o ônus de ter que cuidar de alguém que “não seria útil a sociedade”.

Durante muito tempo, os portadores de necessidades especiais foram considerados como um problema sendo negado aos mesmos sua cidadania, mas à medida que o direito do homem a igualdade e à cidadania passaram a ser conhecidos e discutidos, a história dos “especiais” começou a mudar. No entanto, as mudanças sociais não acontecem de forma célere em países como o nosso, em que falta o exercício da união, do coletivo em torno de um projeto que respeite as diferenças entre os homens enquanto cidadãos iguais.

Pode-se afirmar que embora haja um processo em curso de reconhecimento dos direitos das pessoas portadoras de necessidade especial ainda hoje perdura a compaixão, o assistencialismo. Nesse contexto, a educação inclusiva vem contribuir com os processos de mobilização de pais, educadores e representantes do poder público que lutam para que essa postura seja pelo reconhecimento da igualdade de direitos a todo cidadão, sem dis-

² NOGUEIRA; 2008, p.28.

criminações, acreditando que a diferença humana é o princípio, e a possibilidade de construção de sujeitos diferenciados numa mesma sociedade, é um direito.

Não se pode entender a inclusão sem analisar as pressões que levam a excluir, até mesmo porque dentro de uma mesma escola os mesmos alunos podem ser tanto encorajados quanto desencorajados de participar. Todas as escolas respondem às diversidades de seus alunos com um misto de medidas inclusivas e excludentes, em termos de quem elas admitem, como eles são rotulados, como o ensino e a aprendizagem são organizados, como os recursos podem ser usados, como os alunos que experimentam dificuldades são apoiados.

A inclusão da pessoa portadora de necessidade especial faz parte de um conjunto de movimentos políticos que reivindicavam a garantia da igualdade de direitos, o acesso aos bens e serviços como educação de qualidade, a preservação ambiental, a liberdade de expressão, moradia, entre outros. No campo da educação (Mantoan; 2009) afirma que é possível identificar avanços, mas existe um desafio permanente que é a relação entre admitir a diferença sem que ocorra a exclusão do aluno portador de necessidade especial

Tivemos um avanço no sentido de entender que a educação é um direito de todos, que é um direito do aluno e que não podemos diferenciar pela deficiência ou qualquer outra diferença, porque ninguém sabe – e isso é um dilema – quando mostrar o que temos de igual e quando mostrar o que temos de diferente. Tanto que o professor Boaventura Sousa Santos lançou aquela máxima de que podemos e devemos exigir o direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e exigir o direito da diferença, quando a igualdade nos descaracteriza. Diante de uma máxima como essa, mostrar a diferença – ou mostrar a igualdade – é andar no fio da navalha. E andar no fio da navalha é formar professores para uma educação para todos, porque, se nós tivermos clareza de que esses meninos têm uma deficiência ou uma diferença qualquer, nós

teremos que garantir que suas especificidades sejam reconhecidas e que eles tenham na escola condição de serem atendidos nas suas necessidades, em função dessas diferenças³.

O desenvolvimento de práticas e políticas de inclusão tem merecido uma crescente importância nacional e internacional. Diversos movimentos com o objetivo de lutar pelos direitos de todos os cidadãos aconteceram em vários países dentre os quais as conferências organizadas pelas Nações Unidas. Pode-se destacar as conferências de Jomtien em 1990 e a de Salamanca em 1994 como as que causaram maior impacto no campo da educação inclusiva.

A primeira delas, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990, oficializou a ideia de “Educação para Todos” em Declaração Mundial. A ela se seguiu, em 1994, a conferência ocorrida em Salamanca, Espanha, da qual surgiu a Declaração de Salamanca, que tem sido utilizada em vários países como fonte de inspiração para rever suas políticas e práticas educacionais. Esta Declaração destaca que o sistema educacional deva ser eficiente e adota uma orientação inclusiva de forma a garantir a qualidade da educação.

A Conferência Mundial de Educação Especial aconteceu em 1984 na cidade de Salamanca na Espanha, conhecida como Conferência de Salamanca foi realizada para atender o compromisso de Jomtien e reafirmou o compromisso com a educação para todos, mas deu maior ênfase ao reconhecimento da urgência e necessidade de os países participantes garantirem a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

Essa decisão teve implicações nas políticas educacionais brasileira onde a inclusão na educação é um dos processos que tem se consolidado o que implica no aumento da participação de educadores na promoção dessa política o que tem reduzido a exclusão de alunos das culturas, do currículo e de comunidades em centros locais de aprendizagem.

³ Cf. MANTOAN; 2009, p. 83

Esta perspectiva implica em compreender a inclusão como um processo pedagógico que deve acontecer de forma contínua, permanente dentro das escolas atendendo a gestão organizacional e o currículo das escolas regulares, ao invés de vê-la como uma simples mudança sistêmica nas redes de ensino⁴.

Nesse sentido, a escola sustentável se apresenta como uma proposta pedagógica que possibilitará a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. As escolas sustentáveis procuram manter o equilíbrio entre o meio ambiente e a qualidade de vida minimizando os impactos a partir de três dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo.

Escola sustentável

A escola é um dos primeiros lugares onde a criança passa a ter contato com coisas diferentes do que ela já conhece e é nesse ambiente diferente é que ela vai passar a se conscientizar de como nosso meio ambiente está degradado. É por isso que a educação ambiental passou a ser trabalhada em todas as disciplinas.

É das escolas que saem ou deveriam sair grandes cidadãos e de opiniões formadas. Atualmente, muitos professores já vêm trabalhando a educação ambiental de forma bem simplificada, plantio de árvores, coleta seletiva, até mesmo em uma simples ação pode-se começar uma conscientização, que é começando pela a sala de aula deixando ela sempre limpa.

De uma pequena atitude pode gerar uma motivação, uma mobilização e vir a se tornar grandes ações de conscientização ambiental. A educação ambiental não deve ficar restrita somente as escolas. Por causa de problemas sociais, políticos e culturais é que hoje a educação ambiental vem sendo mais trabalhada nas escolas, onde o foco é a conscientização de alunos.

⁴ BOOTH E AINSCOW, 1998.

Nesse diapasão, não podemos deixar de considerar a inclusão do aluno com necessidade educacional especial como peça chave na luta contra o preconceito. As metodologias participativas utilizadas na educação ambiental devem estar voltadas para as práticas, também das atividades cotidianas na escola. É na escola que alunos e professores juntos procuram meios para que possam trabalhar em defesa do meio ambiente. A escola é um polo onde pode se criar e firmar compromissos de conscientização do que vem acontecendo no meio ambiente.

O professor encontra muitas dificuldades para trabalhar esse tema transversal que é a educação ambiental, o motivo é superlotação em salas de aulas, vários conteúdos para o ano. Mais o educador tem como obrigação preparar esses alunos para uma vida social através de algo mais concreto, possibilitando uma aprendizagem maior do que se é trabalhado e não esquecendo de sempre procurar trabalhar o lúdico em sala de aula.

O professor através de suas ações pode se tornar espelho para seus alunos, principalmente nos anos iniciais onde a criança está começando a formar as suas ideias sobre valores. A educação ambiental a partir dos anos iniciais ela veio para dar mais significado na vida da criança e proporcionar que ela faça a diferença ao transformar o meio em que vive.

A lei nº 9.795/ 99 que dispõe sobre a política de educação ambiental propõe a institucionalização da educação ambiental na educação brasileira. Portanto, desde 1999 o Brasil passou a promover ações pedagógicas que favorecem a formação de valores, experiências, capacidades e ações voltadas para aquisição da sustentabilidade socioambiental.

Uma escola para se tornar instituição sustentável é preciso atender a três fatores que são relacionados entre si, a saber:

- A constituição de **espaço físico** com materiais construtivos e adaptados, com garantia de acessos, a administração eficaz de água e energia, o saneamento escolar e um lugar adequado

para a deposição dos resíduos produzidos na escola;

- A implementação de **gestão** compartilhada onde o planejamento e decisões sobre a rotina escolar são feitas com a participação da comunidade escolar, criando vínculos entre escola e em torno dela, com respeito e direitos, de acordo com as diferenças.
- A institucionalização de um **currículo** que inclui atividades voltadas para questão ambiental conhecimentos e saberes nas praticas e nas ações de uma educação sustentável dentro do Projeto Politico Pedagógico.

Escolas Sustentáveis é um programa de educação ambiental orientado a escolas públicas e particulares e que tem como finalidade o fortalecimento de hábitos e condutas sustentáveis na escola, na família e na comunidade.

Os dez mandamentos da escola sustentável são:

1. **Coerência:** é preciso lutar contra o fosso entre a teoria do que se faz em sala de aula e o que se realiza no cotidiano da instituição.
2. **Informação:** embora nas escolas ainda seja um processo inicial, há muitas experiências que podem se compartilhadas, como, por exemplo, por ONGs e empresas de outros segmentos. Do mesmo modo, é preciso investir em formação continuada também na área ambiental.
3. **Cultura:** sustentabilidade não se constrói com ações pontuais, mas com a transformação da cultura interna, o que inclui mobilizar diretores, coordenadores, professores, funcionários administrativos, alunos e pais.
4. **Paciência:** nada se faz do dia para a noite, nessa área. Mudar procedimentos arraigados leva tempo. É um processo constante e crescente, com idas e vindas.

5. **Realismo:** assim como no restante da sociedade, a implantação de políticas de sustentabilidade nos confronta com inúmeras contradições, principalmente no que se refere aos aspectos da viabilização econômica ou tecnológica.
6. **Democracia:** para se construir uma escola sustentável, é preciso saber que nada se faz de cima para baixo. É preciso saber ouvir e dialogar com os vários setores e interesses envolvidos.
7. **Compromisso socioambiental:** a noção de sustentabilidade ultrapassa em muitos os limites da escola. É preciso estimular os alunos a atrair a comunidade circunvizinha, tornando a escola um pólo difusor dessa nova consciência.
8. **Criatividade:** estamos em plena transformação. Não há soluções esquematizadas. Cada escola encontrará o seu caminho. Mas não se contente apenas com a implantação de ações como a coleta seletiva, embora seja um bom começo.
9. **Metas:** estabeleça metas de curto, médio e longo prazo. Um projeto de amplo espectro como esse torna-se mais eficiente se trabalhar dentro de objetivos preestabelecidos.
10. **Transversalidade:** por fim, é sempre bom lembrar: sustentabilidade rima, sempre, com educação. É importante que haja coerência e articulação entre os projetos ligados à sustentabilidade e o que é trabalhado em sala de aula nas diferentes disciplinas⁵.

Associado ao Programa Escola Sustentável existe o programa COM – VIDA que concretiza as ações voltadas para a institucionalização desse programa no âmbito escolar.

⁵ <http://www.escola.sed.sc.gov.br/eebnssaleta/2013/05/03/os-dez-mandamentos-de-uma-escola-sustentavel>. <acesso: 13 de Julho de 2015, 13:35>.

O programa da COM-VIDA é um conjunto de vários elementos que envolvem estudantes, professores, direção, funcionários, pais de alunos e a comunidade na perspectiva de gerar situações de sustentabilidade nos espaços escolares. É um programa de grande importância na construção de espaços sustentáveis na escola.

Para participar desse programa a escola tem que criar a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola COM-VIDA. A COM-VIDA tem por objetivos:

- Desenvolver e acompanhar a Educação Ambiental na escola de forma permanente;
- Ajudar a cuidar do Brasil, assumindo como orientação a Carta das Responsabilidades ‘Vamos Cuidar do Brasil’;
- Fazer a Agenda 21 na Escola;
- Participar da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola;
- Realizar a Conferência de Meio Ambiente na Escola;
- Promover intercâmbios com outras Com-vidas e com as Agendas 21 locais;
- Observar, pesquisar, conservar e ajudar a recuperar o meio ambiente;
- Contribuir para tornar a escola um espaço agradável, democrático e saudável;

A COM-VIDA deve ser um comissão atuante na escola e para fortalecê-la é preciso: realizar oficinas com formação de pessoas; possibilitar um planejamento participativo da agenda 21 nas escolas; disponibilizar equipamentos que venham favorecer os registros e acesso a internet; estimular a discussão no âmbito da escola de contexto teórico, metodológico e pedagógico em educação ambiental e sustentabilidade; criar situações de estudos voltados para o espaço físico da escola, avaliar e viabilizar a intervenção arquitetônico de acordo com critérios sustentáveis e

de acessibilidade; realizar formação de oficinas para a produção e obtenção de materiais didáticos e pedagógicos.

Conclusão

Os conceitos de educação ambiental, escola sustentável e educação inclusiva, procurando relacioná-los às questões globais críticas, escola sustentável e educação inclusiva suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Procura-se, ainda, conexões com os aspectos essenciais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como, saúde, paz, direitos humanos e inclusão social. É importante ressaltar que as atividades de educação ambiental devem estimular a percepção sensório-motora diretamente ligadas a suas habilidades preservadas mediante suas limitações.

Portanto, recomenda-se à escola para não esquecer as questões específicas da comunidade escolar levando em consideração as pessoas com deficiência. O meio ambiente poderá ser o fio condutor para a escolha dos temas geradores de cada atividade a ser desenvolvida, de tal forma que professores e alunos orientem sua prática pedagógica na perspectiva de interagir com o meio social escolar, o que tornará possível o pensar e o agir coletivamente, expressando assim uma vivência crítica.

Referências

- BOOTH, T. & AINSCOW, M. From Them to Us: an International Study of Inclusion in Education. London: Routledge, 1998.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 outubro 1988. Seção 1, p.1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Declaração de Salamanca. Brasília, 1994. Disponí-

vel em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2015.

CARVALHO, R. E. A Nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Temas em Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

MENDES, Enicéia Gonçalves; Almeida, Maria Amélia; Willians, Lúcia Cavalcanti Lúcia Cavalcanti (organizadoras). *Temas em Educação Especial: Avanços Recentes*. Editora UFSCAR, São Carlos, SP. 2004, p. 213-220. ISBN:85-7600-025-3 16

SANTOS, M.P. Educação Especial, Inclusão e Globalização: Algumas Reflexões. In: Espaço. Vol.7. Rio de Janeiro: INES, 1997.

_____. Revisitando a Inclusão sob a Ótica da Globalização: duas Leituras e Várias Consequências. In: *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. Globalização: Duas Leituras e um Exemplo. In: *Rhevisão – Recursos Humanos em Revista*. No. 4, jul-ago., 1998b. Disponível em: <http://www.revistas.net/rhevisão/4/index.shtm>. Acesso em: 15 de maio de 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Ultrapassar barreiras e avançar na inclusão escolar. In: CORRÊA, Rosa Maria (Organizadora). *Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva*. Belo Horizonte: Sociedade Inclusiva/PUC-MG, 2008.

SANTOS, M.P. dos & FRAZÃO, L.P. Inclusão: Respeito às Diferenças. In: *Cadernos Pestalozzi*, vol. II, no.3, Novembro 2000.

SANTOS, M. P.; CARVALHO, R. E.; FRAZÃO, L. P. e PORTES, C. Relatório Final de pesquisa: Desenvolvendo políticas e práticas sustentáveis de educação inclusiva no município do Rio de Janeiro. UNESCO/UFRJ/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO/7ª. COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO HELENA ANTIPOFF. Dez. 2002.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artmed, 1999.

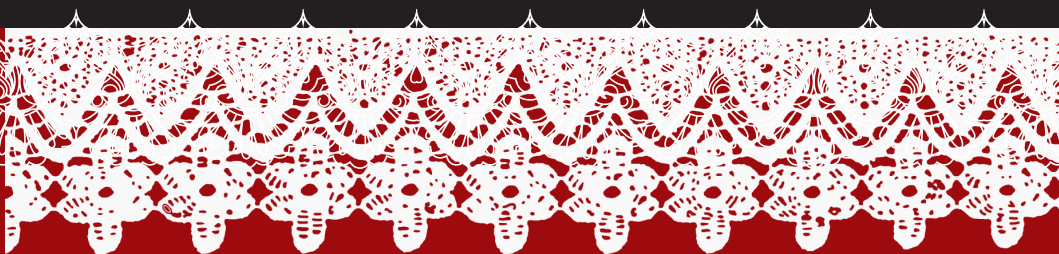
_____. Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre, Artmed, 2000 Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro/ Secretaria Municipal de Educação Multieducação. 1995

THIOLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

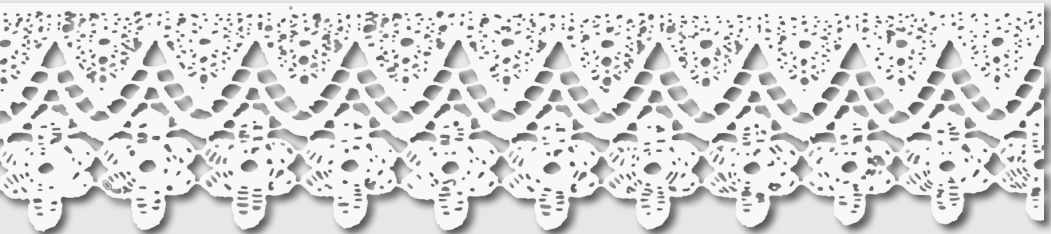
UNESCO. World Conference on Education For All. Jomtiem, Tailândia, 1990

UNESCO/MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE-SPAIN. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality – Final Report. Sala Amélia Almeida e Lúcia Cavalcanti Albuquerque Willians. Editora UFSCAR, São Carlos, SP. 2004, p. 213-220.

RESUMOS



II SEPOMO
SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES



A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA ESCOLA PROFESSORA MARLENE PIAULINO

ELKY CHAYANNE BRITO DE SOUSA

elkychayanny@gmail.cm – Universidade Estadual do Piauí-UESPI

FÁBIO DA SILVA FOLHA

gardeniafolha1@outlook.com – Universidade Estadual do Piauí-UESPI

LIVIA CHAYANNE LISBOA OLIVEIRA

liviachaiane@hotmail.com – Universidade Estadual do Piauí-UESPI

RESUMO

As relações humanas, embora complexas, são peças fundamentais na realização comportamental e profissional de um indivíduo. Assim, a análise dos relacionamentos entre professor/aluno envolve interesses e intenções, sendo esta o expoente das consequências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e agregação de valores nos membros da espécie humana. Neste sentido, a interação estabelecida caracteriza-se pela seleção de conteúdos, organização, sistematização didática para facilitar o aprendizado dos alunos e exposição onde o professor demonstrará seus conteúdos. Objetivamos aqui abordar a importância da Relação professor-aluno, definindo-se como imprescindível para o desenvolvimento afetivo dos mesmos e justificamos este estudo por mostrar nele a influência do relacionamento afetivo entre docentes e discentes, bem como por verificar que as dificuldades e sucessos caminham juntos. Através destes esclarecimentos poderá identificar os pontos relevantes, que possam estimular tanto professor como alunos na convivência de afetividade no processo educativo levando-os a uma educação de qualidade. A problemática apresentada foi qual a importância da relação professor / aluno no processo de ensino aprendizagem? Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de observação estruturada direcionada à todas as turmas de ensino fundamental

da escola supracitada com aplicação de questionários, com questões fechadas e abertas voltadas para professores e gestor da escola pesquisada. De acordo com as respostas obtidas tanto na entrevista com professores quanto com os alunos pesquisados entendemos que o professor é valorizado também do ponto de vista do conteúdo. Não se deve colocar como exclusivo detentor do saber e único responsável pela sua transmissão, mas tampouco abdicar deste papel, submetendo-se indiscriminadamente à espontaneidade infantil. Para WALLON, respeitar a criança não significa poupá-la das intervenções externas, como se seu desenvolvimento se desse por fontes exclusivamente endógenas. Ao contrário, a intervenção do professor é um fator fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, que depende da incorporação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Concluímos com o estudo apresentado que se os interesses dos profissionais da educação forem de fato com o foco nas reais necessidades, como expectativas da educação na formação de indivíduos críticos-reflexivos, é necessário haver mudanças não apenas nas palavras, mas nas atitudes. É preciso estar comprometido com o aluno, a escola, a sociedade e professores com uma educação de qualidade, vendo o aluno como indivíduo ativo do processo ensino-aprendizagem. Só assim os docentes estarão cumprindo o papel de orientador realizando mais que o simples papéis de ensinar.

Palavras-chave: Professor. Aluno. Relações pessoais.

PRÁTICAS EDUCATIVAS: RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

ADLOZI JUSSARA SURIANO FERNANDES MAIA DE CARVALHO

Campus Dom José Vasquéz Díaz – adloziju@hotmail.com

THAYLLA FOLHA SILVA

Campus Dom José Vasquéz Díaz – thayllafolha@outlook.com

ELKY CHAYANNY BRITO DE SOUSA

Compus do José Vasquéz Diaz – elkychayanny23@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo relatar as experiências vivenciadas durante a desenvolvimento de um projeto em formato de palestra realizado , na Escola Municipal Floresta Moderna, localizada no município de Bom Jesus (PI), que atende a crianças no grau de escolaridade do ensino fundamental. Tendo como publico alvo corpo docente e discente da escola, pais e responsáveis. O projeto foi desenvolvido visando o fortalecimento da relação família e escola no auxílio a aprendizagem do educando. Para nortear o desenvolvimento desta pesquisa indagou-se: Qual a contribuição da parceria família e escola para aprendizagem do aluno? Quanto ao tipo de abordagem, utilizou-se a pesquisa qualitativa, pois percebeu-se a importância em estudar a subjetividade dos sujeitos envolvidos. Ainda, destacou-se a pesquisa bibliográfica. Na pesquisa bibliográfica, recorreu-se os seguintes autores: (MENIN, 1996, p. 99) que enfatiza o problema de pais e professores serem um exemplo para os alunos e filhos na construção de valores morais, e o autor (AQUINO, 1998, p. 10) que menciona a importância da criança ser mantida sobe regras e normas vindas tanto primeiramente da família, quanto as vindas da instituição escola e ainda o autor (TIBA, 1996, p. 152) que relata, que quando a uma contrariedade de regras por parte das crianças, esta si torna violenta e agressiva nas suas atitudes em sala de aula. Dividiu-se o resumo em duas partes: primeiro objetivando a importância

de realizar palestras educativas em escolas publicas, e a segunda destacando os resultados da pesquisa. Quanto aos resultados, a pesquisa se fez importante tendo em vista a contribuição que o evento proporciona para a aprendizagem dos alunos e na relação família e escola, na construção de uma relação de parceria entre a família e escola, para proporcionar ao educando a melhor absorção de conhecimento, tornando-se um locus de investigação para pesquisadores e acadêmicos que interessam por esse tema.

Palavras – chaves: Família, Escola, Aprendizagem.

PRÁTICAS EDUCATIVAS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA (BOM JESUS-PI)

AMANDA NONATA FERNANDES DA SILVA

UESPI – E-mail: amandanonata17@hotmail.com

MARLA PATRÍCIA MENDES BORGES

UESPI – E-mail: marlapatricia.borges@hotmail.com

KARIANE ALVES RIBEIRO

UESPI – E-mail: karianealvesribeiro@hotmail.com

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo analisar as práticas educativas digitais no ensino de história, de uma turma de 5º ano, em uma instituição escolar do município de Bom Jesus-PI. Esta cidade está localizada na região sul do estado do Piauí, a 644 km da capital. Despertou-nos o interesse pelo tema devido o uso das novas tecnologias ser precário em sala de aula como um recurso didático e pelo fato de ser trabalhada no ensino de história essas tecnologia sem desvincular do conteúdo pertinente a essa disciplina. Sendo assim, as práticas educativas digitais além de dá um suporte aos professores é um atrativo a mais para o aprendizado dos alunos, promovendo assim, aulas mais dinâmicas e ricas em recursos. Para nortear este estudo indagamos: Como são utilizadas as práticas educativas digitais na disciplina de história na escola estudada? Quanto a metodologia utilizamos uma pesquisa bibliográfica, destacando autores como: Libâneo (1994); Gil (2008); Vasconcellos, Fialho, Florêncio (2014) que enfatizam as práticas educativas e práticas educativas digitais. Ainda realizamos uma pesquisa de campo, em que entrevistamos professores e observamos as aulas da disciplina de história. Como resultados, identificamos que os professores da disciplina de história ainda estão atrelados ao livro didático e para isso alegam não dispõe de tempo para buscar recursos inovadores nas aulas e como não conseguem ainda manusear equipamentos tecnológicos. E quando trabalham algum recurso

que é muito raro, usam textos da internet, pois não pensam em trazer vídeos ou outros recursos por falta de instrumentos tecnológicos na escola. Consideramos que o uso das práticas educativas digitais nesta instituição possui um déficit, quanto ao seu uso em sala de aula como recurso didático, privando desta maneira os alunos de assimilarem conhecimentos através do uso de filmes, documentários, relacionados a história, o que os levaria a um melhor aprendizado e compreensão da realidade. Nesta visão é importante que a escola invista na formação dos seus professores e na aquisição de tecnologias para que através da pesquisa ele possa deixar sua prática mais atraente dentro da sala de aula e contribua para o processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Práticas Educativas Digitais. Ensino de História. Ensino Fundamental.

RESOLUÇÃO COLETIVA DE EXERCÍCIOS EM SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CARLIANE ALMEIDA NOBRE

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. Bolsista pela CAPES do Programa Institucional de Bolsas Iniciação à Docência – PIBIDPedagogia-UECE – nobrecarliane@gmail.com

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas Iniciação à Docência – PIBID/Pedagogia-UECE. Universidade Estadual do Ceará – lia_fialho@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho relata a experiência desenvolvida, por meio do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, em uma turma de 5º ano do ensino fundamental 1, objetivando uma maior participação dos alunos nas atividades cotidianas, de maneira a desenvolver suas habilidades de trabalho em equipe e raciocínio na resolução das atividades de ciências. Buscou-se minimizar os conflitos presenciados entre alunos e professores na resolução dos exercícios diários em sala de aula. Foi possível presenciar em diversas ocasiões o trabalho constante da professora regente para que os alunos concluíssem as atividades de sala sem que fosse preciso dar as respostas prontas no quadro, mas fazendo com que eles próprios pesquisassem e encontrassem as soluções para as atividades propostas, e como bolsista contribuindo com a elaboração e mediação desse processo, foi dado aos alunos com a supervisão da professora regente da turma, os comandos para que se dividissem em dois grandes grupos. De posse de 8 (oito) questões propostas da disciplina de ciências abordando o tema poluição ambiental, os alunos em seus grupos, teriam que encontrar as soluções mediante um debate curto entre eles, tomando como base um texto já trabalhado em sala em ocasiões anteriores na mesma disciplina, além dos conhecimentos prévios de cada um acerca do assunto. Ao término

desse curto debate, cada um respondeu de maneira individual as questões em seu caderno e expôs suas respostas para o grupo. O grupo então discutiu as respostas e avaliaram se as respostas estavam corretas, dando a contribuição individual. Cada grupo elegeu um integrante para cada pergunta feita ao outro grupo. Após realizada a pergunta por um integrante de um grupo, e tendo obtida a resposta do grupo oposto, os integrantes do grupo que fez a pergunta avaliaram se a resposta foi satisfatória. Sendo a resposta satisfatória, seria a vez do grupo que respondeu, agora fazer a pergunta, seguindo a mesma forma de avaliação da resposta. Cada grupo perguntou e respondeu, avaliando de maneira coletiva tanto a construção das respostas individuais do seu grupo, como também dos outros grupos, possibilitando através da execução desse método, a realização da atividade de classe, e a elaboração do conhecimento por todos através da cooperação mútua, respeitando a opinião de cada um.

Palavras-chave: Atividade. Alunos. Conhecimentos.

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DA UESPI: E AS TECNOLOGIAS

FEULY DA SILVA BARBOSA

Campus Dom José Vasquéz Díaz

WAGNER ALVES DE SOUSA

Campus Dom José Vasquéz – wagneralvesdesousa.sousa@gmail.com

THAYLLA FOLHA SILVA

Campus Dom José Vasquéz Díaz – thayllafolha@outlook.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a formação do pedagogo juntamente com o uso das tecnologias na Universidade Estadual do Piauí. O interesse neste estudo é devido os avanços tecnológicos da atualidade, pois sabemos que trazem mudanças na sociedade e conseqüentemente na vida das pessoas, sendo assim o pedagogo em sua formação necessita se atualizar, ou seja, está preparado para manusear equipamentos e conseguir trabalhar em sua pratica os recursos tecnológicos. Como sabemos o curso de pedagogia constitui um espaço da educação no qual se estuda criticamente as manifestações que ocorrem na sociedade, nesse sentido o pedagogo deve dominar competências para poder se apropriar criticamente dos recursos da tecnologia, o que trará um avanço qualitativo na prática pedagógica. Para norteá-lo este estudo indagamos: o curso de Pedagogia desta instituição contempla a oferta de disciplinas bem como prepara o pedagogo para o uso de tecnologias de forma a inovadora? Para o desenvolvimento, utilizamos uma abordagem qualitativa, quanto a metodologia, realizamos uma pesquisa bibliográfica com autores COSTA,R & XEXÉO, 1996. DIMENSTEING, 1997. Candau, 1992, formação de professore. Enfatizando a formação de professores e o uso das tecnologias tanto em sala de aula, quanto no dia a dia. Ainda realizamos uma pesquisa de campo, na qual entrevistamos a coordenadora e estudantes do curso de pedagogia no campus de Bom Jesus. Tivemos como

resultado a facilidade dos alunos com as novas tecnologias, devido a disciplina de multimeios didáticos, onde os mesmo não mostraram dificuldades no decorrer do semestre, contaram ainda com o comprometimento do educador, que teve a competência de ensinar a importância e as utilidades em sala de aula desse novo meio tecnológico, integrando os acadêmicos nesse mais novo ambiente que se faz necessário o domínio da mesma. Consideramos que os alunos entrevistados estão dominando as tecnologias de forma surpreendente, e que ela estar presente em suas vidas e ate mesmo na sala de aula, trabalhadas pelos seus docentes.

JOGOS PEDAGÓGICOS NA PRÁTICA EDUCATIVA EM BOM JESUS-PI

GÉSSICA ROSAL FEITOSA

Universidade Estadual do Piauí (Bom Jesus-PI)
gessicarosal318@gmail.com

SILVANA MOREIRA MACIEL COELHO

UESPI – silvanamaciecoelho@gmail.com

AMANDA NONATA FERNANDES DA SILVA

UESPI – amandanonata17@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o uso de jogos educativos em sala de aula na disciplina de matemática no ensino fundamental de uma escola na cidade de Bom Jesus (PI). Situado na região sul do estado, a 644 km da capital com altitude 277 metros, latitude 09°04'28" sul e longitude 44°21'31" oeste, com uma população de 22.632 habitantes. O estudo se deu por meio do interesse em conhecer como acontece o uso de jogos pedagógicos na prática educativa, tendo em vista a disciplina de matemática, que é muito temida pelos alunos. Sendo assim, o uso de jogos educativos é uma possibilidade de trabalhar a disciplina em momentos prazerosos, permitindo ao aluno participar e interagir nas aulas e construir seu próprio conhecimento, além de auxiliar o professor na sua metodologia, como também os alunos na construção do seu conhecimento matemático. O jogo educativo ainda ajuda no desenvolvimento de várias potencialidades da criança. Para nortear o desenvolvimento desta pesquisa indagamos: Como acontece e qual a contribuição do uso dos jogos educativos de matemática na escola pesquisada? Na valorização deste estudo utilizamos uma abordagem qualitativa, em que obtemos dados descritivos, estabelecendo contato direto do pesquisador com o objeto de estudo. Destacamos uma pesquisa bibliográfica, em que utilizamos livros, artigos e alguns autores como: Grandó (2004); PCN's de Matemática; LDB (Lei de Diretrizes e Bases

da Educação-9394/96). Fizemos observações durante as aulas de matemática e realizamos algumas entrevistas com professores da escola pesquisada. Tivemos como resultados a utilização dos jogos matemáticos é eficaz no sentido de ser motivador no ensino aprendizagem, promovendo um ensino mais interessante e um aprendizado mais dinâmico. Consideramos que o jogo é uma ferramenta importante para o ensino da matemática, pois desenvolve o raciocínio lógico-matemático, leva o educando a adquirir habilidades e conhecimentos, estimula a criatividade, deixando a aula mais interessante e prazerosa.

Palavras-chave: Jogos Educativos. Prática Educativa. Matemática.

PRÁTICA EDUCATIVA: TECNOLOGIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL (REDENÇÃO DO GURGUÉIA-PIAUÍ)

KARIANE ALVES RIBEIRO

UESPI – karianealvesribeiro@hotmail.com

MARLA PATRÍCIA MENDES BORGES

UESPI – marlapatricia.borges@hotmail.com

AMANDA NONATA FERNANDES DA SILVA

UESPI – amandanonata17@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar como ocorre o uso das novas tecnologias de uma escola do ensino fundamental, localizada na cidade Redenção do Gurgueia- PI, situada a 600 km da capital. Despertou-nos o interesse por este trabalho devido a necessidade de se compreender a importância das novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem, visto que as novas tecnologias estão cada vez mais próximas dos professores e dos alunos facilitando a pesquisa, a comunicação, possibilitando um desenvolvimento acelerado e motivando os alunos a interagir ativamente na sociedade. Além disso, contribui para a vinculação entre os contextos de ensino e as culturas que se desenvolvem fora do âmbito escolar, facilitando a motivação dos alunos, pelas novidades e possibilidades de pesquisa que ela nos oferece, trazendo mudanças na forma de ensinar e aprender. Para nortear este estudo indagamos: Como acontece o uso das novas tecnologias em uma escola pública do ensino fundamental em Redenção do Gurgueia – PI? Para tanto utilizamos uma pesquisa bibliográfica baseando-nos seguintes teóricos: POSTMAN (1994) e BRANDÃO (2007). Valorizamos uma abordagem qualitativa e uma pesquisa de campo em que entrevistamos professores. Como resultados, percebemos que o uso dessas novas tecnologias e seus recursos didáticos, ainda se encontra em precariedade nesta rede de ensino, pois os professores fazem

uso de metodologias conteudistas e ainda estão muito presos aos livros didáticos. Consideramos que se faz necessário a inserção das novas tecnologias como recursos didáticos nesta instituição, pois a falta das mesmas priva os alunos dessa escola de terem acesso a recursos importantes para auxiliar no processo de ensino aprendizagem. É muito importante que a escola acompanhe a evolução tecnológica e ofereça as ferramentas que necessitam para que tenham um efetivo acesso á conquistas tecnológicas da sociedade como um todo, fazendo com que os alunos estejam preparados para possíveis transformações.

Palavras-chaves: Prática Educativa. Novas Tecnologias. Ensino Fundamental.

FOTO LINGUAGEM: RELATO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

LARISSA DAS CHAGAS CARDOSO

Universidade Estadual do Ceará-UECE PIBID/CAPES/PEDAGOGIA
cardoso.laah@hotmail.com

RAYANE MACIEL DA COSTA

Universidade Estadual do Ceará-UECE PIBID/CAPES/PEDAGOGIA
rayane_mpe@hotmail.com

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará-UECE
lia_fialho@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo do trabalho é relatar uma experiência de formação inicial que foi desenvolvida por meio do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola localizada no Bairro Edson Queiroz em Fortaleza. A instituição em que realizamos a prática docente é uma instituição de ensino da rede pública da prefeitura e tem por nome Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Francisco Maurício de Mattos Dourado. A experiência como bolsista do programa tem sido muito valiosa para nós, estudantes de pedagogia, pois nos possibilita vivenciarmos, ainda no decurso da graduação, e entendermos a rotina e segmentos que transitam em uma escola pública, uma vez que tal conhecimento só aconteceria após o término da graduação. A atividade que propomos se realizou em uma turma de 5º ano e se chama Foto-Linguagem, que tem por objetivo conhecermos mais a história de vida dos alunos e suas perspectivas para o futuro. Iniciamos a atividade nos colocando em círculo na sala de aula, todos sentados no chão e no centro dispusemos várias imagens relacionadas a famílias, pessoas famosas, atletas, entre outros. No primeiro momento cada aluno escolheu uma imagem que suscitasse afinidade com sua pessoa. Passado esse instante, eles começaram a se apresentar falando seus nomes e o motivo pelo qual escolheram a foto em

questão. Importa esclarecer que para uma melhor participação dos alunos, a própria professora de sala se ofereceu para contar sua história e qual relação tinha com a imagem escolhida, e em seguida, a prática foi realizada por todos os alunos. Percebemos que alguns, mais tímidos, falaram o mínimo possível sobre si, porém outros se despiram da vergonha e timidez e acabaram falando sobre suas famílias, acerca de como é morar em bairros menos favorecidos economicamente e sobre os seus sonhos para o futuro. Acreditamos que conseguimos atingir o que queríamos com a atividade, pois passamos a conhecer melhor a realidade dos alunos, o que possibilita tornar o conhecimento mais contextualizado e significativo.

Palavras-chave: PIBID. Práxis educativa. Foto-linguagem.

USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE REDENÇÃO DO GURGUÉIA – PI

MARLA PATRÍCIA MENDES BORGES
UESPI – marlapatricia.borges@hotmail.com
KARIANE ALVES RIBEIRO
UESPI – karianealvesribeiro@hotmail.com
MARIA RITA DE SOUSA FARIAS
UESPI – robimmsn@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o uso das tecnologias na educação infantil como facilitador de aprendizagem em uma Creche Municipal, localizada na cidade de Redenção do Gurguéia (PI), situada ao Sul do estado do Piauí a 600 km de Teresina. O interesse pelo tema surgiu devido a importância das novas tecnologias nas escolas ser uma aliada no processo de construção de conhecimento. Sendo assim as ferramentas tecnológicas podem auxiliar muito no aprendizado das crianças. Além disso, de tornar as aulas mais interessantes, elas proporcionam momentos de lazer, que são fundamentais para o desenvolvimento de diversas habilidades. Para o desenvolvimento deste estudo indagamos: qual a importância da tecnologia na Educação Infantil e como a mesma está sendo utilizada na educação de hoje? Para o desenvolvimento deste estudo utilizamos uma abordagem qualitativa, baseada em dados descritivos e uma pesquisa bibliográfica baseando nos seguintes autores: Postman (1994); Libâneo (1994); Pietro (2005) e outros que enfatizam a prática educativa bem como o uso de tecnologias. Ainda realizamos uma pesquisa de campo, na qual foi desenvolvido em primeiro momento observações de aulas e posteriormente foram feitas entrevista com professores da educação infantil da creche pesquisada. Como resultado, obtivemos que os recursos tecnológicos utilizados na creche são

basicamente o uso de som, TV e DVD, que são expostos vídeos voltados para o tema em estudo, visto que a escola não dispõe de instrumentos mais sofisticados para serem utilizados como recursos didáticos, bem como não disponibiliza de professores capacitados para manusear esses equipamentos. Consideramos que o uso das tecnologias na educação infantil, especialmente na creche pesquisada, há ausência de equipamentos atuais para serem utilizados como recursos didáticos, sendo assim a escola não promove aulas dinâmicas. Além disso, os educadores precisam estar preparados para lidar e trabalhar com contextos e comportamentos influenciados pela sociedade tecnológica atual.

Palavras-chave: Prática Educativa. Tecnologias. Educação Infantil.

VIVENCIANDO A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO CURSO DE LETRAS DA UFC

ANA CÉLIA CLEMENTINO MOURA

Universidade Federal do Ceará – acmoura27@gmail.com

ALVERBÊNIA MARIA ALVES DE LIMA

Universidade Federal do Ceará – alverbenia@gmail.com

ALINY DA SILVA PORTELA

Universidade Federal do Ceará – alinyportela@alu.ufc.br

Agência Financiadora: Capes / CNPq

RESUMO

Este trabalho se propõe apresentar as percepções sobre a disciplina *Tópicos especiais em Língua Portuguesa numa abordagem de Aprendizagem Cooperativa*, na qual estudamos a Aprendizagem Cooperativa aplicada à sala de aula de língua portuguesa, abordando os princípios e as técnicas específicas da referida metodologia. A disciplina apresenta uma nova perspectiva para o ensino de língua portuguesa a partir dos elementos da Aprendizagem Cooperativa, metodologia desenvolvida pelos irmãos Roger Johnson e David Johnson, nos Estados Unidos. De acordo com estes pesquisadores, constituem-se pilares da metodologia: a) interdependência positiva; b) responsabilidade individual; c) uso adequado de habilidades sociais; d) interação promotora; e) processamento de grupo. Todas as ações do grupo cooperativo devem ser norteadas por estes cinco elementos, ou seja, os membros do grupo se ajudam e constroem um clima de confiança uns nos outros para alcançar um objetivo que é do grupo e não de alguns dos membros. Assim, na Aprendizagem Cooperativa, os membros do grupo compartilham um objetivo comum; todos participantes devem falar e permitir que os outros também o façam, pois os conhecimentos vão sendo construídos em conjunto. Havemos de ressaltar que, numa aula de Aprendizagem Cooperativa, o papel do professor, ganha novas dimensões. Ao adotar a Aprendizagem Cooperativa, o professor

tem um papel muito importante, ele deverá orientar os alunos a desempenharem diferentes papéis, aqueles requeridos pela atividade que está sendo realizada. Considerando o caráter interacional da disciplina e também os elementos basilares da metodologia que a norteia, mostramos neste artigo como o princípio de interação promotora contribui para a interação entre os participantes da disciplina. Para captarmos a percepção dos alunos quanto à interação em sala de aula, um instrumental foi elaborado acerca das sensações experimentadas por eles no vivenciar das aulas e da Aprendizagem Cooperativa. No referido questionamento, os alunos, sem se identificarem, optaram por cinco de quinze sensações listadas. Como resultado, a interação se revelou a sensação mais recorrente, sendo indicada por dezenove dos vinte alunos participantes da pesquisa. Tal resultado nos leva a acreditar que os discentes estão conhecendo o outro e que, através do trabalho cooperativo, estão encontrando um espaço acadêmico mais humano, onde podem se desenvolver contando com o apoio deste outro.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa. Língua Portuguesa. Formação de professores.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DOS TEMPOS E ESPAÇOS DO BRINCAR

RAFAELA ARAÚJO REIS
UNIRIO – rafaellacarp33@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho propõe a reflexão sobre minha prática como educadora na educação infantil visando a importância do tempo e do espaço do brincar no ambiente escolar entendendo que estes devem ser valorizados dentro da instituição, pois é a partir do ato de brincar que a criança se desenvolve mental, social e culturalmente. Abordarei o conteudismo e o formalismo das práticas pedagógicas introduzidos precocemente na educação infantil contribuindo para a escassez do tempo e do espaço do brincar juntamente com o bloqueio da criatividade infantil, processo fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Estes questionamentos foram suscitados a partir da reflexão sobre minha vivência prática na educação infantil por três anos em escolas católicas particulares pertencentes a elite carioca (RJ), onde constatei que as crianças passavam metade do dia na escola com tempo restrito para brincadeira livre, fato que é prejudicial para seu desenvolvimento psíquico, intelectual, emocional e motor e, devido a isso, passei a refletir e pesquisar sobre este tema para compreender e reavaliar minha ação como educadora. Sob essa orientação a abordagem de diálogo aqui proposta é entendida nas análises bibliográficas de Antunes (2007), Borba (2005), Corsino (2007), Freire (2013 e 2014) e Rego (2012) juntamente com a pesquisa etnográfica baseada no acompanhamento e observação das escolas e dos grupos de alunos da educação infantil em um período de dois anos. Ao longo das observações, prática diária na sala de aula, reflexões e referências bibliográficas foi possível constatar que as crianças passavam a

maior parte do tempo fazendo atividades pedagógicas repetitivas baseadas na cópia com perfeição; as atividades não incentivavam a criatividade, criação de hipóteses ou reflexão; o controle dentro e fora da sala de aula era excessivo impossibilitando liberdade de ações voluntárias das crianças e as atividades de artes ou expressão corporal quase não existiam. Devido a todas as questões expostas concluo que, nas escolas em que observei e atuei como docente, o currículo de educação infantil encontra-se preocupado de maneira mais significativa com o conteudismo e a escolarização precoce das crianças colocando o ato de brincar como secundário no desenvolvimento infantil desprezando sua importância para com o mesmo. Como resposta a esta constatação proponho uma ressignificação dos currículos praticados e práticas pedagógicas para esse segmento educacional visando uma educação que valorize os tempos e espaços do brincar como de crucial importância para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Tempos e espaços.

PRÁTICA EDUCATIVA E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (BOM JESUS-PI)

SILVÂNA MOREIRA MACIEL COELHO

UESPI – silvanamacielcoelho@gmail.com

GÉSSICA ROSAL FEITOSA

UESPI – gessicarosal18@gmail.com

MARIA APARECIDA FERNANDES DE SOUSA ANDRADE

UESPI – cidaphernandes.pi@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a música na prática educativa do educador da educação infantil em uma creche na cidade de Bom Jesus (PI). Este município, situa-se na região sul do estado do Piauí, com altitude 277 metros, latitude 09°04'28" sul e longitude 44°21'31" oeste, com uma população de 22.632 habitantes e está localizado a 644 km da capital Teresina. O interesse em estudar essa temática é devido a musica promover um maior desenvolvimento na criança, sendo que o uso dela como ferramenta didática não deve ser uma prática descontextualizada, porém deve ser um complemento que desperte a percepção e melhor assimilação dos conteúdos. A música ainda ajuda no desenvolvimento de várias potencialidades da criança da educação infantil. Para nortear o desenvolvimento deste estudo indagamos: De que forma o professor utiliza a música como recurso didático na sua prática educativa? Quanto a metodologia deste estudo utilizamos uma abordagem qualitativa, em que obtemos dados descritivos, estabelecendo contato direto do pesquisador com o objeto de estudo. Destacamos uma pesquisa bibliográfica, em que utilizamos os seguintes autores: Loureiro (2008), Chiarelli (2005) e Souza (2000). Ainda realizamos uma pesquisa de campo, onde realizamos entrevistas com professores da educação infantil da escola pesquisada. Como resultados obtivemos que a música está presente de forma

constante nas aulas da educação infantil e permite interação entre as crianças, porém não possui uma variedade de músicas, tornando-as repetitivas, algumas estão relacionadas aos conteúdos pertinentes ao conteúdo. Consideramos que a música é uma ferramenta de aprendizado de grande importância para o desenvolvimento psicomotor da criança, além de estimular o raciocínio e fixação do conteúdo transmitido. Cantar e dançar são momentos prazerosos e divertidos, além de promover a socialização das crianças.

Palavras-chave: Música. Prática Educativa. Educação Infantil.

AValiação ON LINE DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES AFRICANOS

JEANNIE FONTES TEIXEIRA
Universidade Federal do Ceará (UFC)
ANA CÉLIA CLEMENTINO MOURA
Universidade Federal do Ceará (UFC)

RESUMO

Há cinco anos, MEC/Capes, MCTI/CNPq, Ministério das Relações Exteriores e Universidade Federal do Ceará promovem um curso de formação de professores de Cabo Verde, que ministram aulas de língua portuguesa no ensino secundário daquele país. Este curso faz parte das ações do Programa Linguagem das Letras e dos Números (PLLN), cujo objetivo é formar professores de português (Projeto José Aparecido de Oliveira) e de matemática e de ciências (Projeto Amílcar Cabral). Inicialmente os cursos eram oferecidos somente para professores de Cabo Verde, entretanto, já houve cursos para Angola e para São Tomé e Príncipe. Os cursos de formação, organizados em módulos, acontecem uma vez por ano, no período de férias dos professores africanos. A referida formação é organizada de forma a possibilitar ao professor: refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa no universo de comunidades linguísticas da lusofonia; compreender a natureza complexa do letramento nas práticas sociais; perceber a possibilidade de o ensino de Língua Portuguesa estar a serviço de biletamentos; conhecer, sentir-se capacitado a produzir materiais didáticos para a efetiva prática de ensino da língua portuguesa para seus alunos; sentir-se habilitado a conduzir o ensino de língua portuguesa voltado para a formação de cidadãos reflexivos, críticos, aptos a participar plenamente das práticas sociais letradas em contextos lusófonos; conhecer os métodos de avaliação para desenvolver instrumentos coerentes com os objetivos de educação linguística;

conhecer a metodologia da Aprendizagem Cooperativa, visto que esta metodologia objetiva o engajamento dos participantes do processo de ensino e de aprendizagem. Como toda ação requer uma avaliação, aplicamos, ao longo destes anos, questionários por meio dos quais os professores se manifestavam em relação aos módulos, ao material e às atividades requeridas. Os cursos foram se multiplicando e, considerando que a comunicação eletrônica está presente na vida de todos e que o computador, como parte do cotidiano das pessoas, é uma ferramenta que só facilitaria o trabalho da coordenação, introduzimos, neste ano de 2013, a avaliação *on line* via formulários google. Esta ferramenta mostrou-se eficiente para reunir e condensar os dados, uma vez que (1) permite a utilização anônima, proferindo autonomia na franqueza das respostas, (2) é realizada de forma assíncrona, fornecendo flexibilidade para as reflexões, (3) fornece automaticamente gráficos para rápida análise dos dados nas questões objetivas.

Palavras-chave: Avaliação *on line*. Formação de professores. Países africanos.

AValiação Na Prática Educativa Em Bom Jesus-PI

WAGNER ALVES DE SOUSA

UESPI – wagneralvesdesousa.sousa@gmail.com

FEULY DA SILVA BARBOSA

UESPI – feulybarbosa@outlook.com

JOSÉ NILTON SANTOS DA SILVA

UESPI – raianebiolog@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo de avaliação da aprendizagem em uma escola pública da cidade de Bom Jesus PI. Este município, localiza-se na região sul do estado, a 644 km da capital com altitude 277 metros, latitude 09°04'28" sul e longitude 44°21'31" oeste, com uma população de 22.632 habitantes. O presente estudo veio pelo interesse de conhecer o processo de avaliação dentro das escolas, especialmente as públicas e como o professor avalia em sua prática educativa. Pois sabemos que o ato de avaliar, tem como finalidade, buscar soluções para o desenvolvimento do educando em sua prática cotidiana, ou seja, o professor precisa conhecer o educando e reconhecê-lo como uma pessoa digna de respeito e de interesse. Para nortear este estudo indagamos: o que a escola pratica: avaliação ou verificação? Quanto a metodologia valorizamos uma abordagem qualitativa, utilizamos uma pesquisa bibliográfica, destacando autores como: Luckesi (2008), Gatti (2003) e Chueri (2008) que enfatizam concepções sobre avaliação escolar, a relação do professor com esse processo avaliativo. Ainda realizamos uma pesquisa de campo, em uma escola municipal da cidade, onde foram observadas aulas e períodos de avaliação, bem como foi entrevistado professores e alunos da instituição pesquisada. Tivemos como resultado, que os professores utiliza a prova como principal meio de avaliar o que o aluno aprendeu, sendo que o compromisso com as realizações das tarefas, conta

muito pouco e não utiliza outros meios porque a escola impõe a prova como a melhor forma de avaliar. Quanto aos alunos, a prova é um momento difícil, tenso, pois temem que vá tirar nota baixa, não vão passar. Ainda enfatizam que adquirir notas em atividades desenvolvidas por eles é muito gratificante, porque aprendem mais e não passam por pressões no período de prova. Consideramos que a avaliação desta instituição acontece por meio da verificação do desempenho do aluno, onde é medido o que ele aprendeu. Sendo assim, a avaliação é ameaçadora e classificatória, pois, exclui os alunos que são reprovados. Nesse sentido a escola tem o propósito de atribuir nota e aprovar os melhores.

Palavras-chave: Avaliação. Prática educativa. Escola pública.

REVISITAÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA JOSÉ ELVAS FILHO EM BOM JESUS-PI

ADRIANA MAYARA FERREIRA DA ROCHA

UESPI – adrianamayaraferreira01@hotmail.com

RAIANE PEREIRA DE SOUSA

UESPI – raianebiolog@hotmail.com

ARTENISA DE SOUSA SABINO

UESPI – adrianamayaraferreira01@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo revisar a história e memória da Escola Estadual José Elvas Filho fundada em 25 de julho de 1987 na cidade de Bom Jesus (PI), sob a gestão do prefeito Renato Elvas. Esta cidade situada na região sul do estado do Piauí, com altitude 277 metros, com uma população de 22.632 habitantes e está localizado a 644 km de Teresina. O interesse em revisar esta instituição vem pela ausência de estudos relacionados a instituições escolares, bem como conhecer sua origem e as contribuições deixadas no âmbito educacional. Sendo assim é importante destacar sua história desde o passado até o momento atual de sua existência. Para nortear o desenvolvimento deste estudo indagamos: Qual a origem da Escola José Elvas Filho? Na valorização deste estudo utilizamos uma abordagem qualitativa, ou seja, uma pesquisa que obtemos dados descritivos, estabelecendo contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, levando em consideração o contexto e o processo social. Destacamos uma pesquisa bibliográfica, em que utilizamos os seguintes autores: Mendes (2012), Silva (2012) e outros que enfatiza a história da educação no Brasil e no Piauí. Ainda, realizamos uma pesquisa de campo, em que fizemos entrevistas com alguns profissionais da instituição. O artigo está dividido em dois momentos, ou seja, no primeiro momento destacamos o contexto histórico da época e o segundo momento fizemos uma

revisitação histórica desta instituição. Tivemos como resultado que a instituição iniciou com ensino fundamental, médio e técnico em contabilidade. Recebeu esse nome, cujo prefeito da época homenageou seu pai, o engenheiro civil Marcos Antônio Elvas Coelho, além disso a escola passou por algumas mudanças durante a sua existência. Consideramos que esta instituição faz parte e é importante para a memória e história da educação do município de Bom Jesus (PI), bem como há necessidade de se conhecê-la, mediante ao papel de propagar conhecimentos e a formação dos cidadãos. Revisitar a história desta escola, permiti conhecer melhor a origem da mesma, valorizando a educação local.

Palavras-chave: Revisitação. História da Educação. Memória.

REVISITAÇÃO HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAÚÍ (BOM JESUS – PI)

JOSÉ NILTON SANTOS DA SILVA

UESPI – raianebiolog@hotmail.com

WAGNER ALVES DE SOUSA

UESPI – wagneralvesdesousa.sousa@gmail.com

FEULY DA SILVA BARBOSA

E-mail: feulybarbosa@outlook.com

RESUMO

O Presente trabalho tem como objetivo revisar a História da Universidade Estadual do Piauí- UESPI, Campus Dom José Vasquez Dias, fundada no ano 2000 em Bom Jesus – PI. Este município, situado na região sul do estado, a 644 km da capital com altitude 277 metros, latitude 09°04'28" sul e longitude 44°21'31" oeste, com uma população de 22.632 habitantes. Despertamos o interesse em estudar a História desta instituição, devido a contribuição na área da educação que promoveu um desenvolvimento da cidade. E como sabemos esta instituição tem seu papel essencial que é formar profissionais capacitados para atuar no mercado de trabalho e conseqüentemente melhorar a educação local. Por outro lado percebemos que faltam estudos como esse, no sentido de reconhecer a história e a memória dessa instituição. Para nortear este estudo indagamos: Qual a origem e a contribuição da UESPI para Bom Jesus-PI? Quanto a metodologia valorizamos uma abordagem qualitativa, utilizamos uma pesquisa bibliográfica, destacando autores como: Mendes (2012) e Ghiraldelli Júnior (2008) que enfatizam a educação no Brasil e no Piauí. Ainda uma pesquisa de campo na qual entrevistamos o diretor do campus. Tivemos como resultado que a universidade pesquisada foi nomeada de Campus Dom José Vasquez Dias em homenagem ao ex bispo da cidade, que décadas anteriores, marcou a educação do lugar com suas

contribuições dentro das instituições de ensino. Ainda, a UESPI foi a primeira universidade pública a ser instalada em Bom Jesus – PI, com sua instalação houve um crescimento significativo da cidade, especialmente com a capacitação de profissionais, que atualmente atua na educação deste local. Consideramos que esta instituição é de grande importância na educação desta cidade, pois vem contribuindo desde sua origem a formar profissionais na área da educação e outras áreas. Sendo assim essa revisão busca reconhecer a origem desta instituição, no sentido de valorizar.

Palavras-chave: História e Memória. Educação. UESPI.

ESCOLA ARSÊNIO SANTOS (CRISTINO CASTRO-PI): UMA REVISITAÇÃO DE SUA HISTÓRIA

MARIA RITA DE SOUSA FARIAS

UESPI – robimmsn@hotmail.com

ADRIANA MAYARA FERREIRA DA ROCHA

UESPI – adrianamayaraferreira01@hotmail.com

ADLOZI JUSSARA SURIANO FERNANDES MAIA DE CARVALHO

UESPI – adloziju@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo visitar a história e memória da Escola Arsênio Santos, criada no ano de 1965 na cidade de Cristino Castro-PI. Localizada no sul do estado do Piauí a 555 Km da capital. O interesse neste estudo é devido a necessidade de reconhecer instituições escolares que desde sua fundação até o momento de sua existência contribui com a disseminação da educação. Nessa perspectiva é de grande importância visitar esta instituição, ela destaca-se neste município, pois é a escola mais antiga da cidade, sendo assim atua contribuindo para formação da cidadania. Ainda neste estudo podemos perceber as transformações no âmbito da educação nessa época. Para nortear este estudo indagamos: Como surgiu à Escola Arsênio Santos? Quanto a metodologia utilizamos uma abordagem qualitativa, pois analisamos a subjetividade dos sujeitos envolvidos. Ainda, valorizamos uma pesquisa bibliográfica, como fontes os livros, artigos, outros que abordam a história da educação no Brasil e no Piauí, em destaque os autores: Mendes, (2012) e Silva (2012). Utilizamos uma pesquisa de campo, na qual foi feita entrevista com diretora desta instituição. O artigo foi dividido em dois momentos, o primeiro aborda o contexto histórico da educação da época e o segundo momento a visita da escola analisando o passado e o presente. Tivemos como resultado, que a escola Arsênio Santos é a mais antiga e tradicional do município, foi

fundada graças a junção de outras instituições que funcionavam em casas particulares. Ela recebeu esse nome em homenagem ao político Arsênio Marcos de Sousa Santos, que na época seu filho homenageou, pois era deputado influente nesta região. Consideramos que esta instituição vem contribuindo de forma significativa na educação do município, pois formou vários cidadãos e ainda continua com esse processo. Neste sentido é de grande relevância revisitar a história desta instituição, reconhecendo sua história e valorizando.

Palavras-chave: Escola. História da Educação. Memória.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO PELA IDADE CERTA

THAYLLA FOLHA SILVA

Campus Dom José Vasquez Díaz – thayllafolha@outlook.com

FÁBIO DA SILVA FOLHA

Campus Dom José Vasquez Díaz – Karianefolha2@outlook.com

ADLOZI JUSSARA SURIANO FERNANDES MAIA DE CARVALHO

Campus Dom José Vasquez Díaz – adloziju@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho aborda alguns relatos do programa Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa-PNAIC, sendo fruto da curiosidade em conhecer o mesmo, visando relatar o contexto histórico, para assim compreender a sua aplicação, as finalidades e suas ações no que diz respeito à formação profissional continuada. Obtivemos como objetivo geral desta investigação: apresentar o Pacto Nacional como subsídio para análise das ações anunciadas e postas em marcha por meio da Medida Provisória nº 586, de 2012; e objetivos específicos: contextualizar o programa, identificar os meios utilizados na formação do educador e reconhecer como o programa atua na formação continuada do profissional. A metodologia utilizada será do tipo bibliográfica para fundamentação sobre a temática e um estudo de caso realizado por meio de observação estruturada direcionada de profissionais da rede municipal de escolas de Bom Jesus-PI, mediante a aplicação de um questionário. Assim conseguiremos coletar os dados e identificar o quanto o programa ajudou no aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Ao final deste mesmo ano, o governo enviou ao Congresso Nacional a Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, que dispõe sobre o apoio

técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Através do estudo apresentado entendemos que se faz necessário ao longo da trajetória formativa, seja ela recém-formada ou com anos de formação, refletir sobre o quanto é necessário o aperfeiçoamento constante do profissional, e o programa atua diretamente quanto a esse aspecto, permitindo cada vez mais cursos e aperfeiçoamento para que possam enriquecer os conhecimentos do profissional, e possibilite-os a construir uma prática educativa inovadora, pautada na construção e reflexão do conhecimento compartilhado, que possibilite agir, transformar e refletir na prática educativa dos docentes.

Palavras-chave: PNAIC. Formação. Continuada.