



**IV SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS,
MEMÓRIAS E ORALIDADES - IV SEPEMO**

Docência e formação: percursos e narrativas

Organizadoras

**Lia Machado Fiuza Fialho
Cristine Brandenburg
Francisca Genifer Andrade de Sousa**

Apoio:



ISSN: 2358-9027

Organização Geral

Lia Machado Fiuza Fialho
Tania Maria Rodrigues Lopes
Charliton José dos Santos Machado
José Gerardo Vasconcelos

Comissão Científica

Dr. Antonio Luiz de Oliveira Barreto
Dr. Antônio Roberto Xavier
Dr. Carlos Rafael Vieira Caxilé
Dr. Ewelter Rocha
Dr. Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo
Dr. José Albio Moreira de Sales
Dr. Luiz Távora Furtado Ribeiro
Dr. Robson Carlos da Silva
Dra. Francione Charapa Alves
Dra. Geandra Cláudia Silva Santos
Dra. Gildênia Moura de Araújo Almeida
Dra. Keila Andrade Haiashida
Dra. Lia Machado Fiuza Fialho
Dra. Lourdes Rafaella Santos Florêncio
Dra. Maria do Socorro Lima Marques França
Dra. Maria Lenúcia de Moura
Dra. Salania Maria Barbosa Melo
Dra. Samara Mendes Araújo
Dra. Tânia Maria Rodrigues Lopes
Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz
Ms. Ana Michele da Silva Lima
Ms. Cristine Brandenburg
Ms. Edith Maria Batista Ferreira
Ms. Erbenia Maria Girão Ricarte
Ms. Joselma Ferreira Lima e Silva
Ms. Karla Colares Vasconcelos
Ms. Maria Nahir Batista Ferreira
Ms. Tânia Gorayeb Sucupira

Comissão Organizadora

Ana Michele da Silva Lima

Antoniele Silvana de Melo Souza

Camila Oliveira da Silva

Cristine Brandenburg

Évila Cristina Vasconcelos de Sá

Francisca Genifer Andrade de Sousa

Francisca Mayane Benvindo dos Santos

João Mateus Santos Chaves

Karla Colares Vasconcelos

Maria Lenúcia de Moura

Náhiry Maria Clarindo de Sousa

Roberta Lúcia Santos de Oliveira

Scarlett O'hara Costa Carvalho

Vitória Chérída Costa Freire

Créditos da Arte

João Lucas Teixeira Câncio

Antoniele Silvana de Melo Souza

IV Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 19 a 21 de Outubro | 2017

© 2017 Copyright by, Lia Machado Fiuza Fialho,

Cristine Brandenburg e Francisca Genifer Andrade de Sousa (ORGANIZADORAS)

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Efetuada 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 | Lia Machado Fiuza Fialho

Projeto Gráfico | Francisca Genifer Andrade de Sousa, Lia Machado Fiuza Fialho, Antoniele Silvana de Melo Sousa, Scarlett O'hara Costa Carvalho

Ficha Catalográfica

IV Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades / Lia Machado Fiuza Fialho, Cristine Brandenburg e Francisca Genifer Andrade de Sousa (Orgs.)- Fortaleza: EdUECE, 2017.

Conteúdo: artigos do IV Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. Fortaleza –CE, out. 2017.

ISSN 2358 - 9027

1. Educação. 2. Memórias. 3. Narrativas. 4. Oralidades I. Fialho, Lia Machado Fiuza I. Fialho, Lia Machado Fiuza. II. Brandenburg, Cristine. III . Francisca Genifer Andrade de Sousa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Reitor

José Jackson Coelho Sampaio

Vice-Reitor

Hidelbrando dos Santos Soares

Editora da UECE

Erasmio 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

ARTIGOS COMPLETOS

DISCIPLINA, BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO: PENSANDO A ESCOLA A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT / 39

Raimunda Costa Cruz

GUINÉ-BISSAU: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE / 48

Pascoal Jorge Sampa

Maria Alda de Sousa Alves

O ESPAÇO ESCOLAR EM AS TRÊS MARIAS, DE RACHEL DE QUEIROZ / 58

Fernanda Maria Diniz da Silva

Alexandre Vidal de Sousa

OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA / 69

Dangela Pereira dos Santos

POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA: SABERES INDÍGENAS TREMEMBÉ E DECOLONIALIDADE / 77

Renata Lopes de Oliveira

A EXCLUSÃO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NA REFORMA CAPANEMA / 84

Thiago César Martins do Nascimento

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE PIRIPIRI-PIAUÍ / 94

Laiane da Silva Magalhães

BULLYING ESCOLAR: UMA AMEAÇA AO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL / 104

Sherla Angelim de Melo

Elisandra da Silva Carneiro

ESCRITOS SOBRE A REPRODUÇÃO: UM BREVE MOMENTO DE REFLEXÃO / 113

Ana Maria Teixeira

Luiz Botelho Albuquerque

ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR: A CONQUISTA COLETIVA DO LUGAR / 123

Rivania Kalil Duarte

Noeli Talebi Gomes

Fernanda Kalil Duarte

INSTRUCIONISMO, CONSTRUCIONISMO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA / 130

Moacir de Souza Júnior

Zuleide Fernandes de Queiroz

PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA EM DIÁLOGO SOBRE A CONVERSÃO DO GENTIO / 139

Évila Cristina Vasconcelos de Sá

Ana Paula Souza do Nascimento

Ana Patricia Sousa do Nascimento

VIRTUALIDADE DA AÇÃO SOCIAL E OS PROCESSOS EDUCATIVOS DE RESISTÊNCIA / 146

Najó Glória dos Santos
Jonaza Glória dos Santos
Suanam Glória Fontany

A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOS CAPOEIRISTAS NO CEARÁ / 153

José Olímpio Ferreira Neto

CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO: ACAMPAMENTO ESCOLAR E CULTURA POPULAR / 163

Fernanda Mayara Sales de Aquino

DA MEMÓRIA EM FORMAÇÃO: O QUE CONTAM OS CADERNOS REFLEXIVOS? / 173

Fabírcia Vellasquez Paiva

MEMÓRIAS DA EDUCADORA NILZA FERNANDES DE SOUZA NO INSTITUTO MODERNO – MAMANGUAPE-PB / 184

Thais Jussara de Oliveira Guedes Isidro

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTADO DO CONHECIMENTO / 195

Samara Moura Barreto de Abreu
Sarlene Gomes de Souza
Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

O MORRO DO ALEMÃO NO RIO DE JANEIRO COMO LUGAR DE MEMÓRIA / 203

Keila Maria de Araújo Silva

PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DO MÉTODO HISTÓRIA ORAL / 211

Thiago Batista Assis
Flomar A. Oliveira Chagas

PRÁTICAS NARRATIVAS, FAMÍLIA E ESCOLA NA FORMAÇÃO LEITORA DAS CRIANÇAS / 221

Joscilene Alves de Sousa
Ana Luisa Nunes Diógenes

PROCURANDO OLÍVIA ENCONTREI SARAH: A CONSTRUÇÃO ÉTICA NA HISTÓRIA ORAL / 230

Leila de Macedo Varela Blanco

A ATUAÇÃO DOS PADRES CASADOS NA EDUCAÇÃO DO CARIRI CEARENSE / 240

Maria Arleilma Ferreira de Sousa

A ESCOLA NOS ANOS 60 NAS NARRATIVAS DE UMA ALUNA / 247

Antonia Milene da Silva

A LITERATURA ORAL NA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CONVITE PARA A LEITURA / 255

Maria Elzilene Moreira Nóbrega e Oliveira

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: MEMÓRIA DE UMA PRÁXIS FREIREANA / 264

Maria das Dores Alves Souza

AS CONTRIBUIÇÕES DE DOM JOSÉ VÁSQUEZ DÍAZ PARA A EDUCAÇÃO DE BOM JESUS - PI (1960) / 275

Silvana Moreira Maciel Coelho

Maria Aparecida Alves da Costa

AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA / 284

Lindalva Gomes da Silva

Joselma Ferreira Lima e Silva

AS IMAGENS DA CIDADE E A ESCRITA DA HISTÓRIA: CANINDÉ NA PRODUÇÃO DE SEUS MEMORIALISTAS / 294

Odilon Monteiro da Silva Neto

AUTOBIOGRAFIA E EDUCAÇÃO: PROFESSOR COMO AUTOR DE SUA PRÁTICA / 302

Mariana de Vasconcelos Neves

Andrea Abreu Astigarraga

DISCUTINDO A ABORDAGEM QUALITATIVA E A HISTÓRIA ORAL / 309

Antonia Milene da Silva

Adailza Mendes Holanda Pimenta

ETNOGRAFIA COMO MÉTODO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO / 317

Vuldembergue Farias

Zuleide Fernandes Queiroz

MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE NOS REISADOS: GARANHUS/PE E GUARAMIRANGA/CE NO CURRÍCULO ESCOLAR / 325

Janeclay Alexandre da SILVA

Renata Maria Franco Ribeiro

MEMÓRIAS SOBRE O ENSINO DE PRIMEIRO GRAU VIVENCIADO EM MOSSORÓ/RN / 333

Adailza Mendes Holanda Pimenta

MEMÓRIAS, HISTÓRIA DE VIDA E TRAJETÓRIA DOCENTE: PERCURSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO / 340

Mayana Virginia Rebouças

NARRATIVAS DA CRECHE DA MADAME KOHLER / 347

Mayara Alves de Castro

José Gerardo Vasconcelos

OS SENTIDOS DA INFÂNCIA E AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: REFLEXÕES E INTERFACES / 355

Ana Glícia de Souza Medeiros
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi

PERCURSOS PELO MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO: ENTRE MEMÓRIAS E NARRATIVAS / 363

Marcos Randall Oliveira de Freitas
Magnólia Maria Oliveira Costa
Rita de Cássia Araújo Amaro

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES RURAIS A PARTIR DE MEMORIAIS / 371

Baltazar Campos Cortez
Francisca das Chagas Leonardo de Oliveira

A PRÁTICA COMO OBJETO DE ANÁLISE NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA / 378

Ivaneide Barbosa Ulisses

ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO: NARRATIVAS FORMATIVAS DE PÓS-GRADUANDAS STRICTO SENSU / 384

Maria Márcia Melo de Castro Martins
Maria Leani Dantas Freitas
Nívea da Silva Pereira

DEGRADAÇÃO AMBIENTAL DA LAGOA DO MINGAU – MARACANAÚ CE: ESTUDO DE CASO / 394

Suiane Costa Alves
Eduardo Viana Freires

DESAFIOS JUVENIS: CIDADANIA, TRABALHO E PROJETOS DE VIDA / 404

Adeline Araújo Carneiro Farias
Heila Antônia das Neves Rodrigues
Virginia Marne da Silva Araújo dos Santos

DOCE E DOLOROSO CAMINHO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE ESTÁGIO À DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA / 413

Rozilda Pereira Barbosa

DOS SABERES TEÓRICOS AOS SABERES DA EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS NA EJA / 423

Maria Luiza Ferreira Duques
Cláudio Eduardo Félix dos Santos
Luiza Andréa Araújo Braga

ÉTICA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA: ESTUDO COLETIVO / 433

Vinícius Tadeu de Almeida

NARRATIVAS SOBRE ESTÁGIO DOCENTE EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS / 443

Liliane Sant'Anna de Souza Maria

NOITES ORGIÁSTICAS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS INFAMES / 452

Camila Saraiva de Matos
José Gerardo Vasconcelos
Patrícia Lima Freire

NOTAS SOBRE A DIDÁTICA A PARTIR DE PEDAGOGOS CONTEMPORÂNEOS / 461

Rosana de Oliveira Rodrigues Dantas
Edivania Gomes da Silva
Osmar Hélio Alves Araújo

O LUGAR DAS METÁFORAS NAS PRÁTICAS INVESTIGATIVAS / 470

Tânia Mara Rezende Machado

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO EDUCATIVO: NOTAS PARA O DEBATE / 478

José Watla dos Santos Faustino
Rosana de Oliveira Rodrigues Dantas
Osmar Hélio Alves Araújo

O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E O USO DAS TECNOLOGIAS / 487

Maria Goretti Silva
Maria Kélia da Silva
Jean Mac Cole Tavares Santos

O PSE COMO ESPAÇO DE PRÁTICAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE / 498

Keila Andrade Haiashida
Ricardo Hélio Chaves Maia

O USO DE JOGOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: INTERAGINDO COM O SABER / 505

Patrícia Silva Xavier

OS BENEFÍCIOS DO YOGA PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM / 513

Daniele Leal de Carvalho Sampaio
Karine Pinheiro de Sousa

OS BLOGS COMO FERRAMENTA DE AUTOFORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR / 523

Angélica Silvestre Pereira Ferreira
Isis da Silva Limas Damasio

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES / 533

Kelma Lima Cardoso Leite

PROFIÊNCIA LEITORA: REFLEXÕES NO ESTÁGIO DE ENSINO FUNDAMENTAL / 541

Giselle Bezerra Mesquita Dutra
Elane Rodrigues Rossas
Glaucia Maria Moura de Sousa

PROJETO JOVEM DE FUTURO: A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO / 551

Maria Valnice da Silva

Marcia Betania de Oliveira

REDAÇÃO E LINGUAGEM JURÍDICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM MAPA CONCEITUAL / 560

Raquel Figueiredo Barretto

TEXTO-SENTIDO: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NA DISCIPLINA DE NTPPS / 569

Jeannie Fontes Teixeira

Ana Célia Clementino Moura

TRABALHANDO O SIGNIFICADO DA ÁGUA ATRAVÉS DO FANZINE / 577

Andréa Sales Braga Moura

Jacques Therrien

Naisis Castelo Branco Andrade Farias

TRABALHO COM PROJETOS: EM BUSCA DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA / 587

Dayany Vieira Braga Teixeira

Maria Marli Melo Neto

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

TUTORIA EM GRUPO DE ESTUDO: ENTRECruzAMENTO DE OLHARES NA FORMAÇÃO DOCENTE / 593

Olívia Coelho da Silva

Rodrigo Pereira de Almeida

Silvana Mendes Sabino Soares

A PEDAGOGIA DE PROJETOS E A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL / 603

Ana Paula Azevedo Furtado

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva

A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA COM CRIANÇAS: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS / 613

Ana Maura Tavares dos Anjos

Maria da Conceição S. Botelho Passeggi

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS / 621

Diego Adaylano Monteiro Rodrigues

ALFABETIZAR LETRANDO: POSSIBILIDADES ATRAVÉS DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL / 628

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva

Ana Paula Azevedo Furtado

APRENDIZAGEM, DIALOGICIDADE E FORMAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA / 638

Alexsandro Macêdo Saraiva

AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA IMPASSES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO / 647

Maria Valcidéa do Nascimento
Alan Portela Monte

AS DIMENSÕES DO CONTEÚDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA / 656

Milena Karine de Sousa Lourenço
Samara Moura Barreto de Abreu
Luiza Lúlia Feitosa Simões

AULAS DE CAMPO COMO PROCESSO FACILITADOR DE APRENDIZAGEM EM GEOCIÊNCIAS / 664

Aparecida Barbosa de Paiva
Francisco Nunes de Sousa Moura
Déborah Ximenes Torres Holanda

COMPORTAMENTO DE LEITURA DE ENFERMEIRANDOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA GAÚCHA / 671

Emanoela Therezinha Bessa Mendes
Christiane Jaroski Barbosa

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA DA SUPERVISÃO ESCOLAR / 679

Antonia Maria Cardoso e Silva
Maria de Fátima Sousa Silva

DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO NO CEDUC MOSSORÓ: SUJEITOS E NARRATIVAS / 686

Euclides Flor da Silva Neto
Carlindo Emanoel da Silva
Alexandro dos Santos Jesus

DISCIPLINAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ARTICULAR COM A PESQUISA É PRECISO / 695

Israel Torres Rodrigues de Oliveira

DO SEMI-ÁRIDO NORDESTINO: RAÍZES DA CULTURA NAGÔ, NO TERREIRO XANGÔ-AGOJÔ / 703

Alexandro dos Santos Jesus
Euclides Flor da Silva Neto
Carlindo Emanoel da Silva

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E INCLUSÃO EM ACARAPE, CEARÁ / 711

Virginia Neta Lima Pereira
Maria do Socorro Lopes da Silva
Antônio Roberto Xavier

ENSINO CONTEXTUALIZADO DE BIOLOGIA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA / 720

Francisco Nunes de Sousa Moura
Francisco Narcélio Torres do Nascimento
Jones Baroni Ferreira de Menezes

ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A ATUAÇÃO NO ENSINO INCLUSIVO / 727

Erika Bataglia da Costa

ESTUDAR NA INFÂNCIA COM DOENÇA CRÔNICA - ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO / 736

Andréia Gomes da Silva
Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues

EXPERIÊNCIAS RELATADAS E REFLETIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PEDAGOGIA / 745

Helena Amaral da Fontoura

FORMAÇÃO PARALELA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O TREINAMENTO E AS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS / 754

Déborah de Sousa Avelino
Andrea Abreu Astigarraga

HISTÓRIA ORAL PARA CRIANÇAS: REFLEXÕES E PROPOSTA / 763

Daiana Araújo de Oliveira
Israel Torres Rodrigues de Oliveira

HISTÓRIAS DE PROFESSORES: VOZES QUE ECOAM EM HORIZONTES RURAIS / 770

Baltazar Campos Cortez

INTRODUÇÃO A PSICOLOGIA NA ESCOLA: AÇÃO EDUCATIVA X *NATION PROZAC* / 779

Adessandra da Silva Carneiro
Alexandro da Silva Carneiro
Elisandra da Silva Carneiro

INVERTENDO A LÓGICA: ENSINAR/APRENDER HISTÓRIA ATRAVÉS DA PERGUNTA / 788

Antonio Vilas Boas

JOGOS ELETRÔNICOS: LUDICIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA / 798

Sávyo Enrico Rodrigues Alves

NARRATIVAS FORMATIVAS DE UM DISCENTE NA CONSTRUÇÃO DA (AUTO) FORMAÇÃO / 805

Stenio de Brito Fernandes

**O FUNK CONSCIENTE COMO INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO DA CRIANÇA
NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL / 815**

Maria Mirian de Fátima Melo Costa
Andrea Abreu Astigarraga

**O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFORMAL COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM /
823**

Jéssica Yule Lisboa Barbosa
Robson Carlos da Silva

**O PROFESSOR PESQUISADOR REFLEXIVO: PERCURSOS FORMATIVOS NO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SOCIOLOGIA / 830**

Maria Alda de Sousa Alves
Marciana Silva de Oliveira
Kewliane Fernandes de Lima

**O TRABALHO DE ALFABETIZAR ADOLESCENTES NOS CENTROS DE MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS / 839**

Eliziete Nascimento de Menezes
Francisco Gonçalves de Sousa Filho

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO BASE PARA APRODUÇÃO EM SALA DE AULA / 846

Francisca Risolene Fernandes Queiroz
Francisca Genifer Andrade de Sousa
Juliana Lara Pereira Silva

**PENITENCIÁRIA FEDERAL MOSSORÓ/RN, EDUCAÇÃO EM CÁRCERE:
NARRATIVAS DA PROFESSORA / 853**

Magnólia Maria Oliveira Costa
Marcos Randall Oliveira de Freitas

**PRÁTICA DOCENTE AVALIATIVA: ESPAÇO DE MEDIAÇÃO DO DESEMPENHO
DISCENTE / 863**

Josélia dos Reis Pinto dos Santos
Jovina da Silva

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS MULHERES CONSTRUTORAS DO FUTURO EM
UNPANEMA/RN / 872**

Carlindo Emanuel da Silva
José Augusto Pinto
Euclides Flor da Silva neto

**PRAXIS PEDAGÓGICA X GERAÇÃO PROZAC: PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA NO
COTIDIANO ESCOLAR / 879**

Elisandra da Silva Carneiro
Alexandro da Silva Carneiro
Sherla Angelim de Melo

PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DA GESTÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR / 888

Antonia Maria Cardoso e Silva
Maria de Fátima Sousa Silva

PROJETO JOVEM DE FUTURO: A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO / 897

Maria Valnice da Silva
Marcia Betania de Oliveira
Jean Mac Cole Tavares Santos

QUADRO DE ESCUTA: UM DISPOSITIVO DE MEDIAÇÃO BIOGRÁFICA / 906

Luciana Medeiros da Cunha

'SPEAK UP: ENGLISH IS FUN' / 914

Awdren Alves Köhler
Christiane Jaroski Barbosa

**UM OLHAR SOBRE OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS
ALFABETIZADORAS / 922**

Eliane Cristina Araujo Schneider
Karina de Andrade Lopes

**PRÁTICAS METODOLÓGICAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO, TÉCNICO
E TECNOLÓGICO / 931**

Alexandra Ferronato Beatrici
Ani Carla Concato
Arieli Bau

**AS CONTRIBUIÇÕES DA PROFESSORA MARIA ROSARY PEREIRA PARA A ESCOLA
DE ENSINO MEDIO DOM TERCEIRO / 939**

Claudenice do Nascimento Américo
Philiply Fragoso dos Santos
Maria de Lourdes da Silva Neta

**DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E RELEVÂNCIA DA ESCOLA PADRE ANTÔNIO
CORRÊIA DE SÁ NO MUNICÍPIO DE BOA VIAGEM / 949**

Gustavo Alves dos Santos
Tatiana Paz Longo

**ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PADRE PAULO DE ALMEIDA MEDEIROS:
EDUCAÇÃO NO INTERIOR CEARENSE / 955**

Alessandra Lima de Melo
Emerson Luís Pereira da Silva
Mirelle de Sousa Moraes

**PROTAGONISMO COMPARTILHADO NAS RELAÇÕES ESPAÇO, TEMPO,
AMBIENTES NO COTIDIANO ESCOLAR / 965**

Karen Costa Vasconcelos Justo

**REFLEXÕES SOBRE A EDUCADORA CEARENSE EDITH DINOAH DA COSTA
BRAGA / 973**

Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo

**VIDA E PROFISSÃO RECONSTITUÍDAS EM NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE
TAUÁ E REGIÃO DOS INHAMUNS / 983**

Tiago Alves de Sousa
Wanderleny Oliveira Lima
Tania Maria Rodrigues Lopes

**A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS PROMOVIDA PELAS FILHAS DE SANTA
TEREZA EM ICÓ (1939-1955) / 994**

Maria Nahir Batista Ferreira Torres
Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

**A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ COMO RECORTE DO PROCESSO DE
EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR / 1001**

Beatriz de Sousa Alves
Maria do Perpétuo Socorro C. B. Santana

**AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA / 1010**

Maria Rosilane da Costa
Rejane Maria Dias de Oliveira
Giselle Bezerra Mesquita Dutra

AULA PELA TV – A EXPERIÊNCIA DE UM ALUNO DO TELENSINO / 1018

Roberta Lúcia Santos de Oliveira
Livia Julyana G. Lira
Gleíza Guerra de Assis Braga

AUTORIA FEMININA NA REVISTA DO ENSINO (PARAÍBA 1932-1942) / 1027

Maria Cláudia Lisboa Pessoa
Maria Lúcia da Silva Nunes
Tayane Karoline das Montanhas

**NILZA FERNANDES– TECITURAS DE MEMÓRIAS DE UMA EDUCADORA
MAMANGUAPENSE / 1037**

Thais Jussara de Oliveira Guedes Isidro

A AVALIAÇÃO PODE CONTRIBUIR COM A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA? / 1049

Karla Karoline Vieira Lopes

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ÁREA DE “HISTÓRIA E ENSINO” / 1058

Maria Terla Silva Carneiro dos Santos
Antônio Germano Magalhães Junior
Maria de Lourdes da Silva Neta

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UECE / 1066

Raquel Gomes de Holanda Pires
Francisco Paulo de Oliveira Mesquita
Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro

A NARRATIVA ENQUANTO TÉCNICA PARA IDENTIFICAÇÃO DE SABERES DA DOCÊNCIA / 1075

Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta

PROFISSÃO DOCENTE: IDENTIDADE E PERSPECTIVAS / 1084

Lavínia Maria Silva Queiroz

Mayara Viviane Silva de Sousa

CONTRIBUIÇÃO AFRICANA NA PRÁTICA DOCENTE BRASILEIRA: DESAFIOS E VIVÊNCIAS / 1092

Gabriel da Costa Nogueira

Maria Socorro Lucena Lima

COORDENADORES PEDAGÓGICOS E TRABALHO COLETIVO: PESQUISA-AÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA / 1100

Leandro Wendel Martins

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O QUE DIZEM PROFESSORES GRADUANDOS EM PEDAGOGIA / 1108

Afrânio Vieira Ferreira

Artemira Leite Batista

Giovana Maria Belém Falcão

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES FORMADORES: ESTUDOS PRELIMINARES / 1117

Cicera Sineide Dantas Rodrigues

Josefa Clarice Vieira de Lima

Maria Josimara Sousa Matias

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POLÍTICAS, CONTEXTOS E PRÁTICAS / 1126

Jane Rangel Alves Barbosa

Stella Alves Rocha da Silva

FORMAÇÃO TECNOLOGIA E CURRÍCULO: IMPORTANTES CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE / 1136

Selma Bessa Sales

Eliziete Nascimento de Menezes

Marcos Dionisio Ribeiro do nascimento

LEITURA DELEITE: O ENCANTAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES / 1146

Silvana Mendes Sabino Soares

Olívia Coelho da Silva

Ana Paula de Medeiros Ribeiro

LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA FECLESC: SABERES DOCENTES EM DISCUSSÃO / 1153

Dayslania Fernandes Ribeiro

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFESSORES DO CAMPO / 1163

Inaiara Alves Rolim
Edna Souza Moreira

POSICIONAMENTOS DOCENTES SOBRE PROCESSOS DE FORMAÇÃO E METODOLOGIAS DA SME / 1173

Petrônio Cavalcante
José Narcélio Barbosa da Silva Júnior
Andréa da Costa Silva

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA / 1183

Cleidiane Sobreira de Sousa Castro
Francione Charapa Alves

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE / 1193

Jhonatas Barbosa Lima

TEORIAS E PRÁTICAS DO ENSINO: RELATO DO ESTÁGIO I EM LÍNGUA INGLESA / 1202

Eryck Dieb Souza

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURSO DE LETRAS-INGLÊS / 1211

Letícia Miranda Medeiros
Helena Amaral da Fontoura

A FORMAÇÃO DE DOCENTES ATRAVÉS DO CURSO NORMAL: EXPERIÊNCIAS NO MACIÇO DE BATURITÉ/CE / 1221

Maria das Graças de Araújo
Kamila de Alencar Matos
Luís Távora Furtado Ribeiro

A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCÊNCIA: RELATO DE BOLSISTAS DO PIBID / 1230

Janaina Luiza Moreira de Castro

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANALISANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS / 1239

Pollyanna Cristina Costa Nascimento
Leonardo Alves Ferreira

AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CRÍTICO E REFLEXIVO DO ACADÊMICO / 1249

Arônio Dias Cipriano
Francisco Alexandre do Nascimento Neto
Josilene Marcelino Ferreira

CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A PRÁTICA DOCENTE / 1256

Andréa da Costa Silva
Vanessa de Carvalho Forte
Thaidys da Conceição Lima do Monte

DESAFIOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR / 1263

Deise Rodrigues Sampaio
Susan Kratochwill

**DIFICULDADES DO DISCENTE DE PEDAGOGIA FRENTE À DESVALORIZAÇÃO DA
PROFISSÃO / 1273**

Lídia Cecília Cardoso Caetano
Maria Eliene Fontenele Lima
Francisca Maria Silva Freitas

**ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E OS SABERES EXPERIENCIAIS NA ESCOLA /
1282**

Joilson Silva de Sousa
Fátima Maria Leitão Araújo

**ESCREVER SOBRE SI: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA
INFÂNCIA / 1290**

Edith Maria Batista Ferreira
Joselma Ferreira Lima e Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM DESAFIO PARA GESTÃO
DEMOCRÁTICA DA EEM ALMIR PINTO- ARACOIABA- CE / 1299**

Maria de Cleofas Silva Souza

**IDENTIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL / 1308**

Saulo Vieira Cavalcante da Silva

IMAGENS CINEMA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1317

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Fabiola Alves Coutinho Gava
Maria José Rasseli Soprani

LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO IFCE – UM OLHAR PEDAGÓGICO / 1326

Flávia de Carvalho Ferreira
Claudiane Duarte de Oliveira
Hellenvivian de Alcântara Barros

**PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS DE ENSINO DE HISTÓRIA DA UECE
/ 1335**

Augusto Ridson de Araújo Miranda

**SENTIDOS DE SABERES PEDAGÓGICOS ATRIBUÍDOS POR LICENCIANDOS DO
CURSO DE MATEMÁTICA DA UESPI/CCM**

Brenda Maria Moura Silva / 1346
Eliene Maria Viana de Figuerêdo Pierote

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS:
CONHECENDO A LEI / 1355**

Thatiane Fernandes de Sousa
Adriana Santos de Oliveira

HISTÓRIA DO ENSINO DA QUÍMICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS / 1362

Francisca Luana de Sousa
Tatiana Paz Longo

MARCOS HISTÓRICO-LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL / 1370

Tereza Cristina Lima Barbosa
Michelline da Silva Nogueira
Fabrícia Gomes da Silva

POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: ANÁLISE SOBRE A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL / 1379

Melissa Limaverde Cabral de Oliveira
Arlane Markely dos Santos Freire

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: ANÁLISE SOB A LÓGICA DO CAPITALISMO / 1388

Livia Julyana G. Vasconcelos Lira
Roberta Lúcia Santos de Oliveira
Gleíza Guerra de Assi Braga

ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NOS CURSOS DE DIREITO COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA OU ELETIVA / 1396

Bruno Marques Albuquerque
Fernanda Cláudia Araújo da Silva

HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS QUESTÕES DO ENEM 1402

Francisco José Balduino da Silva
Márcia Frota Fernandes

JOVEM DE FUTURO: TECNOLOGIA DE GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM / 1412

Régia Maria Carvalho Xavier

MP DO ENSINO MÉDIO: UM TUOR INFORMATIVO PELA MEDIDA PROVISÓRIA 746 / 1420

Juliana Lara Pereira Silva
Francisca Risolene Fernandes Queiroz

O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E OS IMPACTOS NA GESTÃO DE SALA DE AULA / 1428

Gilmar Pereira Costa
Diva Lima

A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS SURDAS / 1438

Kátia Maria de Moura

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA / 1446

Larissa Gomes de Queiroz

ESCOLA INCLUSIVA: O QUE RELATAM PROFESSORES EM FORMAÇÃO / 1454

Paulo Pedro Schuetz
Lucila Moraes Cardoso

OBJETOS DE PESQUISAS NAS MONOGRAFIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA CECITEC E A ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO / 1462

Gabriela Vieira Félix
Wanderleny Oliveira Lima
Tania Maria Rodrigues Lopes

ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE: QUALIDADE DE VIDA PARA O DEFICIENTE VISUAL / 1470

Iranúzia Cavalcante de Lima
Maria Valonia da Silva Xavier

OS SUJEITOS DA EJA: DIFICULDADES E MOTIVAÇÕES / 1478

Terezinha Layane de Meneses Saldanha

PRÁTICAS INCLUSIVAS DO AEE PARA AS ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO: NARRATIVA DOCENTE / 1485

Rosa Maria da Costa Siqueira
Rosilene da Costa Bezerra Ramos
Charles Lamartine Sousa de Freitas

TRANSTORNO MENTAL: CARACTERÍSTICAS, DIAGNÓSTICO E EPIDEMIOLOGIA /1493

Ricardo Hélio Chaves Maia
Keila Andrade Haiashida

UM ESTUDO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM UMA ESCOLA DO CRATO-CE / 1501

Célia Camelo de Sousa

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS DO ENSINO FUNDAMENTAL / 1509

Rita de Cássia Araújo Amaro
Glaedes Ponte de Carvalho Sousa
Marcos Randall Oliveira de Freitas

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O QUE DIZEM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS? / 1518

Rosilene da Costa Bezerra Ramos
Charles Lamartine Sousa de Freitas
Rosa Maria da Costa Siqueira

O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA / 1528

Anne Caroline de Sousa Teles
Liana Dantas da Costa e Silva
Marinalva Soares Silva

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL / 1537

Guilherme Alves da Silva
Vanessa Cristina de Sousa Silva
Geandra Cláudia Silva Santos

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ESCOLAS COMUNS: UM ESTUDO DESCRITIVO SOBRE PRÁTICAS INTERNACIONAIS / 1545

Vanessa Cristina de Sousa Silva
Guilherme Alves da Silva
Geandra Cláudia Silva Santos

ENSINO MÉDIO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: O OLHAR DO DISCENTE / 1554

Aldieris Braz Amorim Caprini
Elcimar Simão Martins

LÉLIA GONZALÉZ E O FEMINISMO NO BRASIL: DIREITOS X CONQUISTAS / 1563

Aline Santos Ferreira
Emanuel Luís Roque Soares

PARA QUE UMA COMPREENSÃO MARXISTA SOBRE HOMOFOBIA NA ESCOLA? / 1572

José da Silva Oliveira Neto

LEI 10.639/2003: IGUALDADE E DIVERSIDADE DEBATE NECESSÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA / 1580

Reginaldo Ferreira Domingos
Rosália Felipe da Silva
Felipe Fabricio Genuino Sampaio

O GÊNERO DA DOCÊNCIA INFANTIL / 1590

Mayara Alves de Castro
José Gerardo Vasconcelos

OS DESAFIOS DA TRANSEXUALIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL / 1599

Denis Sousa Cruz

A PRÁTICA DA CAPOEIRA COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL: ARTE E CULTURA / 1606

Jefferson Florencio Rozendo
Marisete Santos Sousa
Mariluce Albano de Araújo

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PELA ARTE / 1615

Antônio Francisco Lopes Gonçalves

EXPLORANDO A GEOMETRIA NAS OBRAS DE ESCHER / 1624

Wendel Melo Andrade

PROCESSO DE CRIAÇÃO EM ARTES: MÍDIAS E NARRATIVAS / 1633

Claudine Varela
Ivana de Souza Soares
Valéria de Assumpção

A EXPERIÊNCIA DE SI NA FORMAÇÃO DO ARTISTA – DOCENTE / 1641

Jacqueline Rodrigues Peixoto
José Albio Moreira de Sales

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: AFETOS TRANSFORMADOS EM NARRATIVAS PATRIMONIAIS E ESCRITAS DE SI / 1650

Tânia Maria de Sousa França
Jose Álbio Moreira de Sales

A ARTESANIA TEATRAL NO PERCURSO AUTOFORMATIVO DO (A) EDUCADOR (A) / 1659

Maria Edneia Gonçalves Quinto

REALIDADE E UTOPIA DAS LINGUAGENS DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL / 1668

Maria Valcídea do Nascimento

REFLEXÕES SOBRE CAMINHOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL / 1678

Tamar Genz Gaulke

HIV: CONHECIMENTO DE JOVENS QUE CONCLUEM O ENSINO MÉDIO / 1688

Francisco Eliando Silva Oliveira

PERCEPÇÃO AMBIENTAL: NORTEANDO O ENSINO E A SENSIBILIDADE SOCIOAMBIENTAL /1696

Maria de Fátima Sousa Silva
Antonia Maria Cardoso e Silva

FAMÍLIA E SEXUALIDADE: APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS NAS EXPERIÊNCIAS DE TRAVESTIS / 1706

Antoniél dos Santos Gomes Filho

MOVIMENTOS SOCIAIS E DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: OLHOS, ROSTOS E CORPOS QUE EXERCITAM A LUTA / 1715

Glaedes Ponte de Carvalho Sousa
Rita de Cássia Araújo Amaro
Magnólia Maria Oliveira Costa

MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL I / 1722

Ana Paula Menezes Andrade

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR MILITAR / 1732

Ana Claudia Rocha Barbosa
Ingrid Mendes da Silva Santos
MarciaMariaCarvalho Luz Fornari

EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS / 1741

Lais Nogueira de Oliveira
Antonio Nascimento de Araújo
Keila Andrade Haiashida

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGIA / 1750

Eliábia de Abreu Gomes Barbosa

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DE PIRIPIRI / 1759

Maria Eliene Fontenele Lima
Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco Santana

RESUMOS EXPANDIDOS

MÚSICA NAS PERIFERIAS DAS CIDADES: INFLUÊNCIA NO APRENDIZADO DAS CRIANÇAS / 1769

Themis Gomes Fernandes
Maria Kéllia de Araújo
Adailza Mendes Holanda Pimenta

CARACTERÍSTICAS DESENVOLVIMENTAIS DE CRIANÇAS COLETADAS EM ANANMESES PEDAGÓGICAS / 1774

Leila Paixão Moreira Carvalho
Andrea Abreu Astigarraga

REPRESENTAÇÃO CULTURAL DO DOCENTE / 1777

Maria Lenúcia de Moura

EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS: MEMÓRIAS DOCENTES, SUAS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES / 1781

Regina Celi Frechiani Bitte

ENTREVISTA NARRATIVA COMO DISPOSITIVO PARA CONHECER PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES / 1785

Natal Lânia Roque Fernandes

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES / 1789

Francinalda Machado Stascxak
Juliana Silva Santana

MEMÓRIA E ORALIDADE: ENTRELAÇANDO SABERES EM PROL DA SUSTENTABILIDADE / 1793

Maria Kéllia de Araújo
Themis Gomes Fernandes
Adailza Mendes Holanda Pimenta

MEMÓRIAS DE PROFESSORES: ENSINO DE HISTÓRIA E DITADURA NO CEARÁ / 1797

Francisco Felipe de A. Pinheiro
Fátima Maria Leitão Araújo

O PROCESSO DE RECONHECIMENTO DOS REMANESCENTES DO QUILOMBO TIMBAÚBA / 1808

Eliete de Castro Cordeiro
Maria Andrea Luz da Silva
Maria Cibelle Moreira de Araújo

ORALIDADE E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO / 1805

José Marques Cardoso de Oliveira

CURRÍCULO: DIÁLOGOS COM A HISTÓRIA / 1809

Esther Mendonça

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: MEMÓRIA E TRADIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL / 1813

Adriana Santos de Oliveira
Thatiane Fernandes de Sousa

ESCOLA VIVA: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DE PROJETO DE VIDA / 1817

Elaine Cristina do Nascimento Sousa
Alexandro Lima Viana

ÉTICA NA ESCOLA: DIALOGANDO CONCEITOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS / 1821

Jéssica Oliveira da Costa
Alba Patrícia Passos de Sousa

O FAZER DOCENTE: REFLEXOS E IMPLICAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO / 1825

Sandy Lima Costa
Mariza da Costa Pereira

O MEMORIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE COMO SUPORTE PEDAGÓGICO / 1829

Robério Ferreira Nobre
Sebastiana Micaela Amorim Lemos
Luciano Moreira Alencar

PIBID E LITERATURA: MEMÓRIA E IDENTIDADE DOCENTE, LIVROS E CANÇÕES / 1834

Rosana Aparecida Miguel Elias de Figueiredo
Luana da Silva Teixeira
Fabrícia Vellasquez Paiva

PLANEJAMENTO E IMPLICAÇÕES DOCENTE EM ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA-CE / 1838

Francisca Mayane Benvindo dos Santos
Francisca Genifer Andrade de Sousa
Francisca Risolene Fernandes Queiroz

QUALIDADE DAS ÁGUAS NASCENTES DA SERRA DE ARATANHA – PACATUBA CEARÁ / 1843

Eduardo Viana Freires
Suiane Costa Alves

A CONTRIBUIÇÃO DA AFETIVIDADE EM SALA DE AULA PARA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS / 1847

Priscila Alves de Paula Belo
Vitória Chérída Costa Freire

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO PROPOSTA INTERDISCIPLINAR NO ESTUDO DA MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA DOCÊNCIA / 1851

Maria Gorete Cardoso da Silva

AULAS COLETIVAS: UMA PROPOSTA DO LÚDICO NA ESCOLA PÚBLICA / 1856

Maria Larisse Lima de Sousa

CONCEPÇÕES ACERCA DO TRABALHO PRÁTICO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA / 1860

José Narcélio Barbosa da Silva Júnior
Andréa da Costa Silva

CONTRIBUIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO EM GRUPOS DE PESQUISA: RELATO DE EXPERIÊNCIA / 1863

Jamylle Marques Capistrano
Mariza da Costa Pereira

HISTÓRIA ORAL, ENTREVISTA NARRATIVA, BIOGRAFIA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO / 1867

Ana Michele da Silva Lima
Scarlett O'hara Costa Carvalho

INTERVENÇÃO DO PIBID NA REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA / 1871

Karla Cássia Pedro Maciel
Kelly Maria Pereira Alexandre
Maria Clesimar Belmino Maia Regis

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL / 1874

Dunga Camilo Moura

O LÚDICO NO ENSINO DA CAPOEIRA NO MACIÇO DE BATURITÉ / 1878

Anderson de Sousa Silva

**REPRESENTAÇÕES DOS AUTORES E PROFESSORES SOBRE O PROJETO
“PRIMEIRO, APRENDER!” NO ENSINO MÉDIO DO CEARÁ /1882**

Isaíde Bandeira da Silva

Décio Gatti Júnior

UM OLHAR SOBRE BEBÊS BRASILEIROS ATRAVÉS DA TEORIA DE PIKLER /1886

Fernanda Kalil Duarte

Rivania Kalil Duarte

A INFLUÊNCIA DO ENSINO CENECISTA EM MARACANAÚ / 1890

Scarlett O'hara Costa Carvalho

Ana Michele da Silva Lima

Vitória Chérída Costa Freire

**A LINGUAGEM DA CRIANÇA: REFLEXÕES PARA OS EDUCADORES INFANTIS /
1894**

Rejane Maria Dias de Oliveira

Giselle Bezerra Mesquita Dutra

**COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO: A EDUCAÇÃO EM FORTALEZA NO SÉCULO
XIX / 1898**

Natielly de Almeida Santiago

Heulalia Charalo Rafante

EDUCAÇÃO, FÉ E CARIDADE NO INSTITUTO MONSENHOR LUÍS ROCHA / 1902

Erbenia Maria Girão Ricarte

EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA / 1905

Beatris Cristina Possato

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO NO DIAGNÓSTICO DE PROBLEMAS
EDUCACIONAIS / 1909**

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura

NO SILÊNCIO DA MEMÓRIA: A LICENCIATURA PLENA SEM LITETURA / 1913

Luana da Silva Teixeira

Fabírcia Vellasquez Paiva

**VOZES DOCENTES: A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO
PROFESSOR / 1918**

Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes

Célia Maria Fernandes Nunes

CONFLITOS E DILEMAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA / 1922

Carlos Alexandre Holanda Pereira
Maria Socorro Lucena Lima
Manoel Pineo de Sousa

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO / 1926

Paula Maria Zanotelli
Alexandra Ferronato Beatrici

CULTURA E LAZER NO CENÁRIO DA POLÍTICA PÚBLICA DE JUVENTUDES CEARENSE / 1930

Francisca Genifer Andrade de Sousa
Lia Machado Fiuza Fialho
Antoniele Silvana de Melo Souza

ENSINO PERSONALIZADO: CONCEITO, LEGISTAÇÃO E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA / 1935

Cíntia Acioli da Silva Ramos

OS RECURSOS FINANCEIROS QUE OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DESCONHECEM / 1939

Vitória Chérida Costa Freire
Scarlett O'hara Costa Carvalho
Priscila Alves de Paula Belo

TRABALHO SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA BÉRGSON GURJÃO / 1943

Bruna Pinho da Silva
Adriana Nogueira de Oliveira

AUTISMO E APRENDIZAGEM ESCOLAR: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE / 1946

Anne Caroline de Sousa Teles
Liana Dantas da Costa e Silva
Marinalva Soares Silva- Maurício de Nassau

ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM QUIXADÁ: ANÁLISE DOCENTE / 1949

Valéria Soares de Oliveira
Isaíde Bandeira da Silva

PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO FORMAIS NO COMBATE AO EXTERMÍNIO DA JUVENTUDE / 1953

Aglailton da Silva Bezerra
Ana Luisa Rodrigues Viana
Evelane Mendonça Lima

**REFLEXÕES SOBRE A ADAPTAÇÃO DE UMA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLANA
MINHA PRÁTICA DOCENTE / 1957**

Francisca Batista de Carvalho Albuquerque
Andrea Abreu Astigarraga

AMOR, VIOLÊNCIA E SANTIDADE: A HISTÓRIA DAMÁRTIR FRANCISCA / 1960

Francisca Sabrina Morais Silva
Zuleide Fernandes de Queiroz
Polliana de Luna Nunes Barreto

O ALFA DA HISTÓRIA / 1964

Wesley da Silva Souza
Zuleide Queiroz

**A OFICINA DE FOTOS&GRAFIAS COMO PRÁTICA INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE
/ 1966**

Ana Elisabete R. de C. Lopes

**PERCEPÇÃO DE ARTE NA VISÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL /
1970**

Suyane da Silva Florindo
Ellery Henrique Barros da Silva
Arlane Markely dos Santos Freire

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ESTUDOS SOBRE DIREITOS HUMANOS, GÊNERO
E SEXUALIDADE / 1974**

Lorscheider Carvalho Peixoto
Djailson Ricardo Malheiro

**MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE PROFESSORES APOSENTADOS: CONSTRUÇÃO DO
HABITUS PROFESSORAL / 1978**

Vilmar José Borges

**CIRCULO DE CULTURA: NARRATIVAS INDIGENAS NO CURRICULO ESCOLAR /
1982**

Renata Maria Franco Ribeiro

**EDUCAÇÃO SEXUAL DA COMUNIDADE LGBT: OLHAR DA JUVENTUDE DO
CUCANEY / 1985**

Lucas Tadeu Rodrigues Lins
Aglailton da Silva Bezerra
Ingrid Pontes de Macedo

**PASSEI NO IFRR/CBV: UTILIZANDO A REDE SOCIAL COMO INSTRUMENTO DE
INCLUSÃO / 1989**

João Pedro Baraúna da Silva Miranda
Adeline Araújo Carneiro Farias
Jocelaine Oliveira dos Santos

RESUMO SIMPLES

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM / 1995

Aline Sampaio Paula

DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIOECONÔMICO DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA CAMPUSMISSÃO VELHA-CEARÁ / 1996

Rita Oliveira de Carvalho

Mayara Patricio da Silva

PERSPECTIVA MULTICULTURAL NA CONSTRUÇÃO DO CURÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL / 1997

Maria Cíntia Gomes

TRABALHO, SUBJETIVIDADES E NARRATIVAS DE SOFRIMENTO PSÍQUICO DE DOCENTES AMAPAENSES / 1998

Selma Gomes da Silva

O MALHAR COMO METÁFORA DA EXERCITAÇÃO FÍSICA / 1999

Carlos Alberto de Andrade Coelho Filho

O MARACATU CHEGOU NO CHÃO DA EMEF PROF JULIO HOLANDA / 2000

Renata Maria Franco Ribeiro

UMA QUESTÃO DE COR? DISCUTINDO A AUTO AFIRMAÇÃO RACIAL DOS ROMEIROS E DEVOTO DO PADRE CICERO, NAS ROMARIA DE JUAZEIRO DO NORTE / 2001

Maria Telvira da Conceição
Ingrid Sâmara Félix dos Santos

ZILDA MARTINS RODRIGUES E A CIDADE DA CRIANÇA / 2002

Leidiane Bertolazo de Oliveira

MEMÓRIAS DE PROFESSORES E CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PRUDENTINA / 2003

Wagner Aparecido Caetano
Marta Campos de Quadros

TRAJETÓRIA ESCOLAR: UMA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA A PARTIR DO ÂMBITO EDUCACIONAL / 2004

Roseni Araújo de Freitas

A COMPOSTAGEM UM INSTRUMENTO EXPERIMENTAL DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE / 2005

Mariluce Albano de Araújo
Elena Borges Siqueira
Sandra Helena Rodrigues da Silva

A MONITORIA ACADÊMICA: INTER-RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA E TEORIA / 2006

Samile Drews
Alexandra Ferronato Beatrici
Paula Maria Zanotelli

ANÁLISE DE ALGUNS ALGORITMOS NÃO USUAIS DA MULTIPLICAÇÃO / 2007

Wendel Melo Andrade

BULLYING: UMA BREVE ANÁLISE ACERCA DA MANIFESTAÇÃO DESTE FENÔMENO / 2008

Ana Caroline Ferreira da Silva
Francisco Kelverton Rodrigues da Silva

MEMÓRIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: O INSTITUINTE E O INSTITUÍDO / 2009

Regina Celi Frechiani Bitte
Vilmar José Borges

MONITORIA E DOCÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA UFPI CAFS / 2010

Ellery Henrique Barros da Silva
Suyane da Silva Florindo
Arlane Markely dos Santos Freire

NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO BIOLÓGICA: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO E APREDIZAGEM / 2011

Thais Faustino Bezerra
Maria Gleiciane da Silva
Ana Cláudia Furtado da Silva

O BORDADO COMO EXPRESSÃO DO EXPERIENCIADO EM SALA DE AULA / 2012

Danielle Fernandes
Jeannette Ramos

O PROTAGONISMO ESTUDANTIL COMO PRÁTICA DE TRANSFORMAÇÃO / 2013

Alexandro Lima Viana
Elaine Cristina do Nascimento Sousa

PRINCÍPIOS DE PAULO FREIRE APLICADOS AO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL / 2014

Bianca Rodrigues Silva
Gilmar Alves de Farias

TRABALHANDO GEOMETRIA COM A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE SWEET HOME 3D / 2015

Marglis Rech

A ABORDAGEM DE UM TEMA TRANSVERSAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL / 2016

Francisca Adriana Justino da Costa
Leidiane Bertolazo de Oliveira

A INSERÇÃO ESCOLAR EM CLASSE HOSPITALAR / 2017

Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues

CLASSE HOSPITALAR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM MEIO AO ADOECIMENTO / 2018

Paolla Mahara Baracho Pinheiro
Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues

COACHING NA ESCOLA: AFETIVIDADE FAMILIAR E MELHORES RESULTADOS NA APRENDIZAGEM / 2019

Tânia Gorayeb Sucupira
Alexandro Lima Viana

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR / 2020

Rosuíla dos Santos Silva
Joselma Ferreira de Silva Lima

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO EXPERIÊNCIA (AUTO) FORMADORA:
TRAJETÓRIA DE SI / 2021**

Samara Moura Barreto de Abreu
Gabriela Cruz Tavares

ESTIGMAS NA CULTURA ESCOLAR: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES / 2022

Jonaza Glória dos Santos
Najó Glória dos Santos
Suanam Glória Fontany

**PROPOSTA DE DIFERENTES MODALIDADES DE AVALIAÇÃO PARA OS DOCENTES
/ 2023**

Marisete Santos Sousa
Mariluce Albano de Araújo
Sandra Helena Rodrigues da Silva

**“NESGA DE SERTÃO” MARANHENSE: DAS PRIMEIRAS ESCOLAS AO GINÁSIO
PRESIDENTE KENNEDY EM BURITI BRAVO-MA / 2024**

Salânia Maria Barbosa Melo

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE / 2025

Janiele Torres de Matos Amora

**A MONITORIA ACADÊMICA COMO IMPORTANTE INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO
DO ALUNO-MONITOR / 2026**

Lucimara Maria dos Santos Gomes
Raquel Figueiredo Barretto

**PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS DE ENSINO DE HISTÓRIA DA UECE
/ 2027**

Augusto Ridson de Araújo Miranda

**PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS: SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS PELA
EXPERIÊNCIA / 2028**

Deniele Pereira Batista

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E O APERFEIÇOAMENTO DO DOCENTE / 2029

Daiane de Queiroz

**CINEMA, INFÂNCIA, FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXÕES COM
UM CURTA-METRAGEM / 2030**

Fabiola Alves Coutinho Gava
Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Maria José Rassele Soprani

BALANÇO SOCIAL: UMA INCÓGNITA CONTÁBIL / 2031

Suanam Glória Fontany
Jonaza Glória dos Santos
Najó Glória dos Santos

AS IMPLICAÇÕES DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS / 2032

Anne Caroline de Sousa Teles
Marinalva Soares Silva

A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA POLÍTICA NO MUNICÍPIO DO CRATO / 2033

Dayane Veras da Silva
Zuleide Fernandes de Queiroz

(DES)CONSTRUÇÃO DO MACHISMO E DISSIPAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA À MULHER / 2034

Robson Carlos da Silva
Jéssica Yule Lisboa Barbosa
Esther Maria de Sá Castelo Branco

CONSCIÊNCIA ANATÔMICA E FISIOLÓGICA DO APARELHO FONADOR / 2035

Alan Carlos Monteiro Júnior
Maryana Pereira da Silva
Beatriz Albuquerque Dantas

DIVERSIDADE E MULTICULTURALISMO POR MEIO DO ENSINO DE MÚSICA / 2036

Aline Dallazem

EXPERIÊNCIAS SONORO-CRIATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE / 2037

Alan Carlos Monteiro Júnior
Maryana Pereira da Silva
Mirele Santos Barbosa

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS / 2038

Claudejane da Silva Pereira
Mônica Noronha Araújo Moreira

INFLUÊNCIAS DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL / 2039

Claudejane da Silva Pereira
Mônica Noronha de Araújo Moreira

TICO, TECA E OS ARTISTAS DE RUA: ESTUDO DE CASO / 2040

Manon Toscano Lopes Silva Pinto
Edileuson Freitas de Araújo

**DIDÁTICA APLICADA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA / 2041**

Antonia Josilene Pinheiro Rocha

**CONSTITUIÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS: MEMÓRIAS DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA / 2042**

Marta Campos de Quadros

Yoshie Ussami Ferrari Leite

**ORALIDADE E MEMORIA: DONA CADU, SUA ARTE E SEUS SABERES
CENTENARIOS / 2043**

Rosangela Cordaro

ARTIGOS

DISCIPLINA, BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO: PENSANDO A ESCOLA A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT

Raimunda Costa Cruz | raimunda.costacs@hotmail.com

RESUMO: Este artigo objetiva explorar os sentidos do poder disciplinar e da biopolítica na perspectiva genealógica de Michel Foucault, apresentando como esses poderes são exercidos na instituição escolar. Para o cumprimento dessa tarefa, tem-se uma descrição e problematização da escola enquanto instituição moderna e apontando como ela, assim como outras instituições como o presídio, o manicômio, o exército, foram locais de disciplinamento. Posteriormente tem-se a descrição da biopolítica e como a escola acomodou um novo poder, através de uma biopolítica da educação, tendo como foco não somente o corpo, mas principalmente a massa, a população escolar. O referencial que norteará a escrita deste trabalho contará com Luckesi (2011); Cambi (1999) e Ariès (2006) para pensar a instituição escolar, Foucault (2010/2014); Danelon (2015); Marshall (2011); Veiga-Neto (2015) e Resende (2015) para discutir como o poder disciplinar e a biopolítica são exercidos na escola. Como ponto conclusivo pode-se afirmar que a escola é o lugar da disciplina, consequentemente produtora de individualidades, é também o lugar onde se exerce uma biopolítica através de implementação de diversas políticas educacionais capazes de regulamentar, controlar, vigiar e cuidar da vida da população escolar.

Palavras - chave: Disciplina. Biopolítica. Escola.

INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho é explorar a noção de disciplina e de biopolítica na perspectiva genealógica de Michel Foucault pensando a escola enquanto instituição escolar que abriga indivíduos alvos dos poderes disciplinar e da biopolítica. Para tanto são utilizados dois textos base a fim de se debruçar sobre os referidos conceitos, são eles: *Vigiar e punir: o nascimento da prisão* e a *aula de 17 de março de 1976*. É preciso deixar claro que Foucault não produziu uma Filosofia da Educação, mas em alguns dos seus textos a escola aparece como uma instituição moderna, onde ocorre a produção de sujeitos através do exercício do poder e da produção de saber.

No livro *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*, Foucault (2014) trás para seus leitores importantes contribuições para se pensar a instituição escolar e sua relação com o poder disciplinar. A terceira parte do livro realiza uma discussão sobre o poder disciplinar e a escola aparece como uma importante instituição disciplinar. Na *aula de 17 de março de 1976* que se encontra presente no livro *Em defesa da sociedade* tem-se uma breve abordagem sobre a mudança entre o poder soberano que cuidava da morte e podia optar pela vida para um modelo governamentalizado de cuidado sobre a vida e opção pela morte.

A escrita deste artigo será organizada da seguinte forma: inicialmente abordarei a instituição escolar do ponto de vista do poder disciplinar, apontando como a escola, assim como outras instituições modernas, contribuiu para consolidar o processo de disciplinamento na sociedade disciplinar. Posteriormente, apresentarei algumas interfaces interpretativas acerca da biopolítica e como este poder acontece especificamente dentro da instituição escolar.

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR ENQUANTO LUGAR DA DISCIPLINA

A escola como conhecemos hoje nem sempre existiu, sua organização institucional acontece na modernidade. Para Luckesi (2011) a escola é uma instituição “[...] surgida das próprias necessidades históricas da humanidade, adquire um significado especial como uma das instituições onde nossos ideais educacionais podem traduzir-se em prática pedagógica e, pois, em práticas sociais e políticas” (p.101).

Cambi (1999) afirma que foi no curso do século XVII que estimulada pela revolução cultural e educativa do humanismo, pelas tensões da Reforma e da Contrarreforma, pela revolução

burguesa, pela ascensão do Estado centralizado e burocrático moderno postularam a formação de técnicos, estes deviam possuir conhecimentos específicos, para isso, a escola também foi se renovando significativamente e assumindo uma identidade moderna. Ela deveria ser “[...] minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem-cidadão, o homem-técnico, o intelectual, e não mais o homem- cristão ou o bom católico” (p.305). Ainda conforme Cambi (1999)

[o] século XVII mudará profundamente os fins, os meios e os estatutos da escola, atribuindo-lhe um papel social mais central e mais universal e uma identidade mais orgânica e mais complexa: aquela que, dos anos Setecentos em diante, permaneceu o centro da vida dos Estados modernos e das sociedades industriais, mesmo na sua fase mais avançada (p.305).

A escola moderna agora racionalizada torna-se mais adequada ao Estado no cumprimento dos seus objetivos de levar às gerações jovens a cultura, a transmissão dos saberes organizados e especializados presentes na sociedade moderna. O processo de racionalização se dava através constituição de classes escolares, organização do ensino mediado pela disciplina e pela prática de exames (CAMBI, 1999).

Ariès (2006) ao abordar o sentimento da infância e a relação da criança com instituição escolar pontua o surgimento das classes escolares por idades dos alunos, o progresso da disciplina como elementos importantes para manter e preservar a infância, fase onde as crianças se encontram presas a uma inocência que precisa ser cuidada.

Para Foucault (2014) a escola, os presídios, os manicômios, entre outras instituições são locais onde o processo disciplinar acontece. Este disciplinamento se dá através do corpo, objeto do poder disciplinar, já a finalidade do poder disciplinar é formar sujeitos politicamente dóceis e socialmente úteis, desse modo Foucault (2014, p.135-136) afirma que “[...] a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. A circularidade da microfísica do poder era e ainda pode ser observada no espaço escolar, nos hospitais, nas organizações militares. A organização espacial, as regras, a rotina, o tempo são elementos que contem esse caráter de circularidade disciplinar que se movimenta pela produção de um saber mediado pelo poder.

A microfísica do poder consiste em resumo em um poder que age em vários espaços sociais, de forma capilar, penetra as consciências através dos corpos, do controle minucioso dos gestos, posições, produzindo sujeitos dóceis possuídos e guiados pelo poder. Esse trabalho disciplinar “[...] complexo e minucioso, é exercido pelas instituições educativas, que são dirigidas pelo Estado e das quais a sociedade, agora, está provida: [...]” (CAMBI, 1999, p.202).

Nos que se refere às características da disciplina, Foucault (2014) considera que ela “[...] procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas” (p.139). A primeira técnica é a cerca, que se refere aos locais fechados como colégios, quartéis, a segunda é o quadriculamento onde cada indivíduo fica no seu lugar e em cada espaço um indivíduo, temos ainda as localizações funcionais, locais determinados que existem não só para vigiar, mas também para criar um espaço útil. Por fim temos a fila o que é o lugar (espaço) ocupado por alguém numa classificação, que individualiza.

A escola é o local da disciplina, da educação, da preparação para vida social e econômica conforme afirma Danelon (2015)

A instituição escolar é uma invenção moderna pensada e construída para acolher e educar as crianças. Assim, ela tornou-se rapidamente o locus central da experiência formativa da criança, do processo de crescimento e desenvolvimento, além de ser o lugar por excelência da instrução. (p.220-221)

Para Cambi (1999, p.203) “duas instituições educativas, em particular, sofrem uma profunda redefinição na Modernidade: a família e a escola, que se tornam cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade”. Nesse sentido afirma Danelon (2015) que

[é] na Modernidade que a escola irá se organizar, tanto em seu aspecto espacial quanto didático/metodológico, para receber a criança em seu interior. Também é na Modernidade que as teorias – em especial a Filosofia da Educação e, posteriormente, a Medicina, a Psicologia e a Sociologia – se ocuparão da infância. (p.220)

Em suma, compreende-se que a escola do século XVII com sua identidade racional, laica, tornou-se um instrumento central na vida do Estado e também da sociedade civil, conseqüentemente tornou-se cada vez mais submetida ao controle por parte do poder, processo que valoriza e difunde sua ideologia, ligada à disciplina e à produtividade social de uma educação-instrução (CAMBI, 1999).

Conforme Veiga-Neto (2015) os estudos de Foucault sobre o poder disciplinar são ricos e esclarecedores, todavia, a perspectiva disciplinar não dá conta da complexidade dos processos de subjetivação que se firmam nas sociedades ocidentais contemporâneas. Por esse motivo Veiga-Neto (2015) afirma que Foucault

[...] foi se dando conta de que o poder disciplinar era um conceito ferramenta incapaz de dar conta da riqueza e da variedade de situações e processos de subjetivação presentes nas sociedades ocidentais contemporâneas. Assim é que o filósofo expandiu o escopo de suas análises e passou a falar cada vez mais em poder normalizador, em biopoder e em governo. (p.51)

No livro em defesa da Sociedade, especificamente na *aula de 17 de março de 1976*, entre outros estudos Foucault (2010) explica o surgimento ou acomodação de outra lógica de exercício de poder, um poder sobre a vida, que cuida, regulamenta e governa a vida, uma biopolítica. Não há neste caso a exclusão da ação microfísica do poder disciplinar, ambos atuam em esferas diferentes.

A PROPÓSITO DA BIOPOLÍTICA

No final da década de 1970, Foucault concentrou suas investigações considerando as práticas de governo, que podem ser entendidas como um conjunto de ações pelas quais se direcionam as condutas dos indivíduos ou de si. A biopolítica entra em cena para pensar a sociedade não mais apenas do ponto de vista disciplinar, mas também do ponto de vista de governo. Nesses moldes podemos pensar os sujeitos disciplinados a partir da concepção foucaultiana de população, e nesse caso entra em cena as políticas de governmentação, direcionando a atenção para os sujeitos-população governados por uma biopolítica que define as políticas de saúde, educação e segurança.

No século XIX ocorreu uma significativa transformação do direito político, este reformulou, complementou a lógica do velho direito soberano – de fazer morrer ou deixar viver – aparecendo um novo direito, que não anulará o primeiro, “[...] mas, que vai penetrá-lo, perpassá-lo, modificá-lo, e que vai ser um direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de ‘fazer’ viver e de ‘deixar’ morrer” (FOUCAULT, 2010, p.202). Essa transformação não ocorreu de repente, nos séculos XVII e XVIII, apareceram tecnologias de poder que se centravam no corpo, no corpo individual, essas técnicas se tratavam de procedimentos pela qual se manifestava o poder disciplinar, que assegurava a distribuição espacial dos corpos, seu alinhamento, sua organização em série e submetidos à constante vigilância.

Conforme Foucault (2010) durante a segunda metade do século XVIII aparece algo novo, uma nova tecnologia de poder, que não mais se centra no corpo através da disciplina. Essa nova

tecnologia disciplinar não exclui a técnica disciplinar, mas que a integra, ela não a exclui porque é de outro nível, em outra escala, outra superfície. Essa nova técnica de poder não se dirige ao homem-corpo e sim a homem vivo, ao homem ser vivo, ao homem-espécie. O autor explica como ocorre o surgimento de outra tecnologia de poder,

Logo depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo de individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante, mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie. Depois da anatomopolítica do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, veremos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anatomopolítica do corpo humano, mas que eu chamaria de “biopolítica” da espécie humana (FOUCAULT, 2010, p. 204).

Conforme Veiga-Neto “se considerarmos a educação como o conjunto de ações pelas quais uns conduzem os outros, logo compreenderemos que ela ocupa lugar de honra nos estudos sobre governo” (2015, p.53).

Dos vários lugares organizados para “abrigar” e/ou “capturar” as crianças, a escola, na época moderna, tornou-se espaço de referência para a orientação infantil em diferentes setores sociais com a gestão de discursos especializados e a implementação de técnicas com vistas à produção de resultados previstos para a adequação social da infância na gestão da população. (RESENDE, 2015, p.131)

A população é o objeto da biopolítica, esta se exerce através da tomada de poder em nível de governo. Um governo que regulamenta a vida dos indivíduos para mantê-los vivos.

As disciplinas lidavam praticamente com o indivíduo e com seu corpo. Não é exatamente com a sociedade que se lida nessa nova tecnologia de poder [...]; não é tampouco com o indivíduo-corpo. É um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de “população”. A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder, acho que aparece nesse momento (FOUCAULT, 2010, p.206).

A organização e implementação de políticas educacionais nacionais que visam à organização da educação escolar brasileira tem uma forte presença da dimensão biopolítica. A população brasileira é algo de um modelo de governo neoliberal que prevê políticas educacionais com parâmetros sociais de cuidados com a vida da população escolar (MARSHALL, 2011).

A escola possui atreladas as suas políticas educacionais, ferramentas capazes de indicar o sucesso escolar, que são na verdade um sistema de avaliação de desempenho escolar. No Brasil a partir da década de 1990 a educação básica sofre importante interferência internacional. Vieira

(2009) considera que foi a partir da década de 1990 que se passou a instituir uma política nacional de avaliação, explicitada através da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O Brasil tem também, participado de avaliações internacionais a exemplo do Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*).

Os programas de avaliações externas e internas não são os únicos mecanismos de regulação da população escolar. Um fenômeno que constantemente vem sendo apontado como preocupante a sua presença no ambiente escolar é a violência. Na tentativa de regular este fenômeno que põe em risco a harmonia e em casos extremos a vida dos alunos, o Estado lança mão de programas sociais que visam à promoção da paz, a prevenção da violência, do uso de drogas. Como exemplo disso tem-se em funcionamento no Estado do Ceará há quinze o Programa Educacional de Resistência ao Uso de Drogas e à Violência – PROERD desenvolvido pela Polícia Militar em escolas públicas e particulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS PROVISÓRIAS

O poder disciplinar teve seu auge no século XVIII na modernidade, mas não deixou de existir, só passou a operar como novas formas de organização do poder. A biopolítica considerada por Foucault (2010) como um poder que atua em outra esfera, é um poder que atua na perspectiva da população, da massa. Vê-se que o poder disciplinar e o biopolítica atuam concomitantemente no ambiente escolar, uma na capilaridade outro na esfera política.

A escola é um lugar que abriga sujeitos, numa perspectiva foucaultiana, que produz sujeitos através dos processos de disciplinamento e de governo. A organização da instituição escolar, considerando sua arquitetura, organização espacial das salas, das carteiras, a distribuição em filas ou em círculo colaboram para efetivação do processo disciplinar. O governo dos escolares acontece numa dimensão mais global, onde os mecanismos de regulamentação lançam mão de saberes, informações de dados estatísticos coletados através dos resultados de avaliações nacionais e internacionais acerca da qualidade da educação brasileira.

Por fim, é possível afirmar que a escola é a partir de uma perspectiva foucaultiana um lugar onde seus sujeitos são alvos do poder disciplinar e da biopolítica. O primeiro acontece em nível do corpo, o segundo em nível da massa. É necessário esclarecer que a interpretação realiza um

recorte que conseqüente torna incompleta, mas que fornece elementos para problematizar a instituição escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksmana. – 2 ed. – Rio de Janeiro: LCT, 2006.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1999. (Encyclopaideia)

DANELON, Márcio. **A infância capturada: escola, governo e disciplina**. In RESENDE, Haroldo (Org). **Michel Foucault: o governo da infância**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. – (Coleção Estudos Foucaultianos)

FOUCAULT, Michel. **Aula de 17 de março de 1976**. In _____ . **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução Maria Ermantina Galvão. – 2ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. – (Coleção obras de Michel Foucault).

_____. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. – 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **A governamentalidade**. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. – 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009. – (Educação: Experiência e Sentido)

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MARSHALL, James. **Governamentalidade e educação liberal**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **O Sujeito da Educação : estudo foucaultianos**. 8 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 – (Ciências Sociais da Educação).

RESENDE, Haroldo. **A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade**. In: RESENDE, Haroldo (Org). **Michel Foucault: o governo da infância**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. – (Coleção Estudos Foucaultianos)

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M de.; EVANGELISTA, Olinda (Orgs). **Política Educacional**. 4 ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Por que governar a infância?** In: RESENDE, Haroldo (Org). **Michel Foucault: o governo da infância.** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. – (Coleção Estudos Foucaultianos)

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica: políticas e gestão da escola.** – Brasília Liber Livro, 2009. (Série formar)

GUINÉ-BISSAU: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE

Pascoal Jorge Sampa / pascoalsampa@hotmail.com

Maria Alda de Sousa Alves / aldasousaalves@gmail.com

RESUMO: A história da educação formal em Guiné-Bissau não é animadora, nos últimos anos, contudo, têm surgido novas políticas e programas visando o melhoramento do sistema educativo, a qualidade da oferta do ensino público e as práticas pedagógicas em busca de uma educação de qualidade. Falar em qualidade da educação no contexto guineense é pensar acerca da expansão equitativa do ensino; da modernização do sistema educativo e da valorização da ciência e da tecnologia. O presente trabalho foi revisado visando destacar o atual sistema educativo guineense, no sentido de se refletir sobre as prioridades que devem ser concretizadas pelo Estado, e apontar sugestões de caminhos que possam ajudar na construção de uma educação pública de qualidade no país. Para isso, procuramos entender quais são os principais desafios e obstáculos a serem enfrentados. Adota-se, neste trabalho uma metodologia que propõe uma análise a partir do levantamento dos textos elaborados por especialistas, a exemplo Cá (2010), Fanda (2013), Semedo (2011), Sucuma (2013), através de pesquisa bibliográfica e alguns Organismos Internacionais e ONGs que atuam na área da educação na Guiné-Bissau (UNICEF, UNESCO, ADPP). Concluímos preliminarmente que o sistema educativo vigente no país carece de alguns componentes que consideramos importantes para o avanço do processo, a começar pela baixa porcentagem do acesso a educação pré-escolar. Além disso, apontamos para o fato de que novos sistemas precisam ser elaborados, de maneira a contextualizar a realidade guineense, sem ter que copiar sistemas das outras realidades, que são completamente diferentes.

Palavras-Chave: Sistema Educativo. Educação Pública de Qualidade. Guiné-Bissau.

Introdução

Quando falamos de educação estamos falando em algo que envolve o processo de ensinar e aprender, alicerces de todos outros conhecimentos. Um componente muito importante para qualquer sociedade, constituindo processo lento e demorado. É muito importante que haja políticas e estratégias concretas por parte do Estado. Este deve traçar objetivos concretos a serem cumpridos para a melhoria da educação, principalmente quando o objetivo é o de enfrentar os desafios que existem em nível nacional e internacional, superando os obstáculos que existem no âmbito educacional. Concordamos que só o esforço do Estado não basta, é preciso a colaboração de todas as partes (sociedade de um modo geral, professores, famílias, alunos) para melhoria da escola pública. Este texto, reelaborado a partir de reflexões da disciplina Sociologia da Educação I¹, busca apresentar um panorama sucinto do contexto da educação pública em Guiné-Bissau. Como procedimento metodológico foi adotado uma abordagem explicativa através de análise de textos elaborados por pesquisadores guineenses, como Cá, (2010), Fanda (2013), Semedo (2011), Sucuma (2013), etc., Organismos Internacionais e ONGs que dedicam as suas ações na área educacional. Portanto, esse trabalho procura analisar e tentar compreender os desafios, bem como ajudar a criar possibilidades para uma educação de qualidade.

Pensar a educação pública em qualquer contexto social é pensar sobre o desenvolvimento social e as condições de vida das populações menos favorecidas economicamente. É pensar no futuro das novas gerações, contribuindo para que toda população, independente de contexto cultural e origem social, possa viver com dignidade. É dever de quem governa elaborar políticas que possam promover gradualmente o acesso a uma educação pública de qualidade e gratuita a todos os cidadãos em diversos graus de ensino, principalmente para aqueles que se encontram em condições de desvantagem em relação ao acesso a este direito humano essencial, e bem precioso, que é a educação. Em que medida os governos de Guiné Bissau conseguiu garantir aos jovens o acesso ao direito à educação pública? Eis a pergunta que tentaremos responder ao longo deste artigo.

Guiné Bissau e a modernização do sistema educativo

¹ Ministrada pela professora supracitada, no Semestre 2016.2.

Em Guiné-Bissau, nos últimos anos, têm surgido políticas e muitos projetos direcionados à área da educação, principalmente por parte dos Organismos Internacionais e ONGs. (UNICEF, UNESCO, PNUD, Ajuda do Povo Dinamarquês para o Desenvolvimento–ADPP, Fundação Fé e Cooperação–FFC, Ação para o Desenvolvimento-AD). Contudo, o país continua a se deparar com problemas que, cada vez mais, criam obstáculos ao setor educativo. Depois do conflito Político-Militar² que assolou o país, o governo tinha elaborado um projeto que consistia em resolver os principais problemas que assolava o país na altura, onde o principal problema herdado era estrutural, pela consequência dos “canhões” da guerra, e sistemático, que é problema do sistema educativo guineense herdado depois da independência. Esses programas elaborados tiveram como objetivo principal melhorar a qualidade do ensino do país. A maioria desses projetos não foi executada em razão de vários motivos e por diferentes governos que sucederam até a presente data.

Os obstáculos que o país enfrenta no sistema educativo exigem capacidade de análise, visando à elaboração de planos e programas voltados para as particularidades que o país tem, sobretudo no tocante a diversidade da sua população, tanto cultural como linguística, para ultrapassar esses obstáculos e poder enfrentar os desafios.

As políticas educacionais devem ser elaboradas com o intuito de aceitar, ou melhor, respeitar os saberes dos educandos, como bem diz Paulo Freire, educador e intelectual que já trabalhou no país e conhece bem a realidade da situação da Educação guineense. Para Freire (1978), o país pecou em muitas coisas, principalmente na oficialização da língua portuguesa como a língua do ensino, e defende que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, o reconhecimento e a valorização da identidade cultural de um povo. Ressaltamos também a importância de Amílcar Cabral³, que além de ter sido um líder político, foi um grande pedagogo, que contribuiu muito para o processo educacional. Amílcar defendia que os que sabem têm a obrigação de ensinar aqueles que ainda não sabem, pois só assim é que podemos adquirir a nossa total independência. Coerente com seu discurso, nos primeiros momentos da luta de

² A Guiné-Bissau vivenciou uma guerra-civil entre 1998-1999, que deixou o país em escombros. De um lado, o então presidente João Bernardo Vieira (Nino) e do outro lado a Junta Militar, composto por muitos antigos combatentes inconformados com a situação do país, liderado por Brigadeiro Ansumane Mané (BrikBrak). A guerra deu-se após uma tentativa de golpe de estado contra o presidente Vieira, comandado pelo o Chefe de EMGFA o Brigadeiro Mané na altura. A guerra durou onze meses, de junho de 1998 a maio de 1999. Estima-se entre 2.000 a 6.000 mortos e mais de 35.000 deslocados.

³ Amílcar Cabral foi um político, agrônomo e teórico marxista da Guiné-Bissau e líder da luta armada pela independência da Guiné-Bissau e Cabo-Verde. Considerado pai na nacionalidade dos dois países, foi assassinado no dia 20 de janeiro de 1973 em Guinee-Conakry por dois membros do seu próprio partido (PAIGC).

libertação nacional ele já tinha colocado as escolas nas zonas de liberdade, (são as zonas onde o povo era livre do jugo colonial, na época da luta para a libertação da Guiné-Bissau). Nestas zonas libertadas foram implantadas algumas escolas para as instruções primárias e cursos elementares para os quadros do PAIGC⁴.

De acordo com Freire (2015) o ato de ensinar exige que o educador seja um (re)inventor permanente, que procure criar meios que possibilitem a produção do conhecimento entre as duas partes envolvidas, ou seja, educador e educando. Neste diálogo educador - educando, cabe perguntar, por exemplo, como a história da Guiné-Bissau é contada nas escolas? Seria necessário os estudantes guineenses estudarem a história de seu país, conhecendo suas realidades e suas riquezas (dos mares, rios, das matas, dos seus heróis nacionais, da luta de libertação nacional, da história do país em geral). Minha experiência, pelo menos, foi de estudar somente a história do império de Gabú⁵, que existiu de 1537 e 1867.

A reforma do sistema educativo da Guiné-Bissau deve ser basicamente voltada para repensar os currículos, pois estes são muitos distantes da realidade do país; precisam ser revisados/atualizados para atenderem às novas exigências, adaptadas às realidades do país. De acordo com CÁ (2005).

Em virtude da crise na educação iniciada no final dos anos oitenta na Guiné-Bissau, os efeitos foram muito negativos: as taxas de matrícula em declínio, as taxas de repetência e os frequentes conflitos entre professores e alunos, e uma relação entre professor/estudante baixa eram indicadores que mostravam que o sistema de educação era de baixa qualidade e eficiência. O sistema de ensino era adversamente afetado pelo complexo problema do idioma, currículo inadequado, pobre preparação dos professores, falta de material de instrução e uma infraestrutura escolar deficiente. Uma supervisão inadequada contribuía, também, para a baixa qualidade e eficácia interna. (CÁ, 2005, p. 175).

Refletindo sobre a qualidade da educação pública em Guiné-Bissau

A melhoria da qualidade de qualquer política pública, precisa de esforços e investimentos, tanto financeiro, como humano, e a colaboração de todas as partes envolvidas no processo, tanto

⁴ Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde.

⁵ No ano letivo 2002/2003, eu estava a estudar 5º ano de escolaridade, nesse ano e no 6º é ensinada a história do Império de Gabú, mais outros impérios que existiam na continente africano, principalmente na África ocidental. Tive essa oportunidade de conhecer a história desse Império, que hoje em sua maior parte faz parte da província leste da República da Guiné Bissau.

mais quando se fala em educação, que é uma área chave para o crescimento e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um país. Na concepção de Sucuma (2013, p.79), nunca foi explicitamente assumida a vontade política para melhoria da qualidade da educação pública em Guiné Bissau. Além do mais, essa falta de vontade política causa outros contornos, pois não somente o setor não pode se desenvolver como também cria-se outros problemas, como: as constantes greves dos professores, o fluxo destes para estabelecimentos privados a procura de melhores salários e condições de trabalho. Segundo Cá.

Melhorar o acesso a equidade e a qualidade implicam em mudanças no financiamento e na gestão do sistema educativo de um país. A reforma deve também se acelerar. A despesa pública com educação é frequentemente ineficiente e injusta. A cada dia, as despesas públicas em educação tornam-se mais difíceis de financiar na medida em que se expande o número de matrículas no setor público. (TORRES, 1998 apud CÁ, 2010, p. 71).

Segundo o programa do Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau, elaborado em 2003, com o intuito de melhorar o setor depois do conflito, os principais objetivos a serem cumpridos para melhoria do ensino-aprendizagem e do sistema educativo em geral eram os seguintes:

- ✓ Um padrão de qualidade de instalações aceitável. Mobiliário e equipamento escolar em condições de segurança física para as pessoas e bens;
- ✓ A revisão dos currículos, sendo o Ensino Básico a primeira prioridade, tendo em conta o projeto urgente da correta unificação dos seus dois ciclos atuais;
- ✓ A avaliação das diversas políticas de formação de professores, com o objetivo de racionalizar a atividade para aumentar a qualidade do docente e melhorar o seu estatuto salarial e social, com otimização da relação custo-eficácia.

Essas metas propostas pelo então governo eleito democraticamente em 1999, Mário Pires, depois do conflito, não se concretizaram nem por este e muito menos por sucessivos governos que passaram na Guiné-Bissau, de maneira que o sistema continua ainda com os mesmos problemas básicos.

A falta de infraestrutura escolar

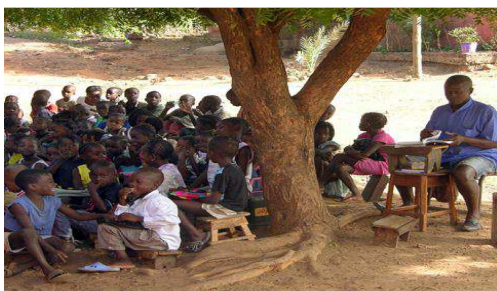
Segundo esse programa elaborado, um dos objetivos era de reabilitar e contruir novas escolas, pois essas foram destruídas devido à guerra. O objetivo seria atender às demandas dos

alunos, o que não ocorreu devido a vários outros fatores que surgiram depois, e que fez aumentar ainda mais as demandas. O Estado não conseguiu responder, e muitas escolas passaram a funcionar de maneira inadequada, enquanto outras deixaram de funcionar.

Faltaram infraestruturas condignas (as barracas, chamadas salas provisórias, foram à solução), careceram professores com formação ajustada e domínio de metodologia adequada aos vários graus de um sistema de ensino em construção (deitou-se mãos aos finalistas do liceu, que foram organizados em brigadas pedagógicas e espalhadas por todo território nacional). (SEMEDO, 2011, p. 18)

Neste contexto, emergiram outros problemas, como os que Ribeiro (2001) relatou em pesquisa feita na Guiné-Bissau sobre as consequências imediatas que emergiram depois que o Estado não conseguiu dar as condições mínimas para o funcionamento do sistema educativo.

Em resposta a esta situação começaram a surgir como cogumelos, as chamadas “escolas populares”, por vezes apelidadas de "informais", onde as aulas são dadas debaixo de um mangueiro, numa varanda ou mesmo a céu aberto, e onde os alunos trazem as suas "carteiras" de casa e em que os professores pouco mais têm que boa vontade. No entanto são as únicas que funcionam regularmente durante todo o ano, com disciplina, cumprindo horários. (RIBEIRO, 2001, p.11).



Uma das escolas populares na capital Bissau

Fonte: Foto de Redação / - Agência Lusa, 2008. In:

<http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/guine/debaixo-de-uma-arvore-a-salvar-a-lingua-portuguesa>

A situação se agrava nos interiores do país, onde algumas crianças nem se quer frequentam as escolas, pois as estruturas escolares nessas localidades estão mais agravadas e em algumas localidades a educação só é oferecida por essas escolas populares, que são das iniciativas privadas.

Expansão do acesso ao sistema educativo

O acesso à educação é um dos mais graves problemas enfrentados. Para ter uma ideia, a Guiné-Bissau é um país com a área de 36.125 km² e com uma população de 1.520.830 de

habitantes⁶. O Estado não conseguiu dar o acesso à educação a essa massa populacional, nem na capital Bissau, onde várias crianças frequentam as escolas particulares por não conseguirem vagas nas instituições públicas e muito menos nas regiões onde o acesso à educação é mais difícil ainda. Principalmente nas zonas insulares que corresponde à região de Bolama Bijagós, composto por 88, mas com apenas 20 ilhas habitadas e mais duas ilhas da região de Cacheu, muitas dessas ilhas estão com falta de professores e algumas sem escolas. Estão num isolamento ou até numa exclusão total por parte do sistema das redes educacionais.

O Estado não conseguiu traçar políticas concretas para as áreas mais importantes, escolher como prioridades as áreas chaves do setor para o avanço da educação, isso significa investir na expansão da escolarização nas primeiras fases, algo que está ainda por acontecer no país, como indica os dados do quadro abaixo.

Pré – Escolar (Jardim)	3%	5%
Ensino Básico Unificado (1 ^a a 6 ^a Classe)	70%	117%
Ensino Secundário (7 ^a a 11 ^a Classe ⁷)	19%	43%

Quadro 1: A evolução das taxas brutas de escolarização entre 1999/2000 e 2009/2010
Fonte. Dados de GIPASE⁸ e dados demográficos das Nações Unidas

O quadro acima mostra a evolução percentual de escolarização, indica uma subida significativa no acesso à educação no ensino básico (que corresponde à segunda fase do sistema educativo guineense) e mostra claramente uma subida insignificante na primeira fase, o que traduz a falta de atenção por parte do Estado na educação pré-escolar, que é uma das fases mais importantes. O Estado não está a resolver os problemas da educação onde realmente se encontram. Nessas fases, as crianças são alfabetizadas por escolas populares e algumas até por familiares, e a maioria dessas crianças sequer são alfabetizadas. As crianças vão diretamente para a 1^a série, o que cria muitos obstáculos às crianças e aos seus professores, pois não foram preparadas adquadamente para entrar no sistema educativo, de forma que elas não conseguem ter melhores aproveitamentos nesse nível devido as suas deficiências ou precário acompanhamento na pré-escolar.

⁶Segundo o ultimo recenseamento realizado pelo INE (Instituto Nacional de Estatística), em 2009.

⁷O recorte dessa pesquisa não inclui a 12^a classe, que foi implementada só no ano letivo 2010/2011.

⁸Gabinete de Informação, Planeamento e Avaliação do Sistema Educativo.

Acerca da língua crioula

Embora o português seja a língua oficial da Guiné-Bissau e conseqüentemente a língua oficial do ensino no país, continua até os dias de hoje como a terceira língua falada no país, com cerca de 27,1% dos falantes, enquanto a língua crioula conta com cerca de 90,4% de falantes e a língua fula com 28,5%, (INE, 2009, p. 36). O português, na maior parte das famílias, é considerado uma língua “estranha”, não sendo sequer falada no seio dessas famílias, salvo pelas crianças que frequentam as escolas. A maioria da população que fala o português está concentrada na cidade Bissau. Com isso, a língua portuguesa limitou-se basicamente na capital e nas grandes capitais das regiões do país, enquanto a maioria da população guineense continua a se comunicar com a língua crioula e os restantes comunicam apenas com as línguas do seu grupo étnico.

Devido ao fator de não consolidação da língua portuguesa em todo o território nacional, as crianças sofrem com o ensino oficial da língua portuguesa, enfrentando muitas dificuldades na compreensão dos textos a serem estudados:

Os alunos não percebem a língua portuguesa. Leem mas não compreendem o texto, alguns alunos não escrevem o português correto. Como é que um estudante que não escreve e nem fala correto a língua portuguesa pode compreender e interpretar um texto nesta língua? Às vezes compreendem melhor quando a explicação é na língua crioula, eu já tive essa experiência. Por vezes (...) é preciso desenhar bem as coisas para fazer alguns alunos compreender em língua portuguesa. (BARRETO, 2014, p. 26).

Segundo Cá (2010), o Estado poderia verificar o quadro de dificuldades que o sistema educativo enfrenta de forma a amenizar os obstáculos no que diz respeito à questão da língua. Para ele, a linguagem não é usada apenas para veicular informação, indo além disso. Entretanto, sua função referencial ou denotativa não é senão uma entre outras em que se destaca a função do comunicador ao ouvinte. A língua é também um fator de dominação e imposição de uma determinada cultura, legitimada através dos currículos escolares. Um currículo multicultural, por exemplo, exige um contexto democrático de decisões sobre as escolhas dos conteúdos do ensino, no qual os interesses de diferentes culturas e grupo sejam representados. (Sacristán, 1995).

Para concluir

Guiné-Bissau tem potencial para o enfrentamento de problemas referentes ao seu sistema educativo. Os principais desafios para uma educação de qualidade residem no fato de que os

programas/critérios escolhidos pelo país não respondem as reais necessidades da população em fase de escolarização. Necessidades essas que começam desde a questão da língua, que é fundamental não somente para a absorção dos conteúdos dados e na interpretação dos mesmos, mas principalmente na comunicação (diálogo) entre o educador e educando e vice - versa. A segunda necessidade básica para uma educação estável, ou seja, uma educação produtiva que busque superar cada vez mais barreiras e vencer os obstáculos rumo a uma educação de qualidade são os espaços físicos, são as infraestruturas, lugares adequados para uma prática docente decente. As infraestruturas dignas que possam ajudar no processo de ensino - aprendizagem, para o avanço da prática pedagógica, pois não podemos esperar bons resultados sem primeiro ser oferecida boas condições de trabalho para os profissionais do ensino. Esses são pré-requisitos que o setor educativo guineense por enquanto ainda não preencheu. A superação dos desafios e obstáculos no sistema educativo guineense, e por consequência, o seu sucesso depende necessariamente da efetiva implantação de políticas públicas de educação no país.

Referências bibliográficas

- BARRETO, Augusto Gomes. **O Fraco Desempenho dos Estudantes no Ensino Superior na Guiné-Bissau: A Herança do Ensino Básico**. São Paulo: Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos”. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/MA7BTi>. Acesso em: 10/06/2017.
- BIDETA, Garcia Biifa. **Políticas Educativas na Guiné-Bissau**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Letras, Universidade de Porto, Porto: 2013. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=Garcia+Biifa+Bedeta>. Acesso em: 02/07/2017.
- CÁ, Lourenço Ocuni. **Estado: políticas públicas e gestão educacional**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. 180 p.
- _____. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2005. Disponível em: <https://goo.gl/nRCmrX>. Acesso em: 01/06/2017.
- FANDA, Juvenal Manuel. **O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010)**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo grande: 2013. Disponível em: <https://goo.gl/UGhJCD>. Acesso em: 30/06/2017.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 161 p.
- _____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática Educativa**. 51ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 144 p.
- _____. **Pedagogia de oprimido**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 143 p.
- GUINÉ-BISSAU. *Instituto Nacional de Estatística e Censo*. 3º Recenseamento geral da população

e habitação. Bissau: INEC, 2009.

_____. **Plano nacional de ação: educação para todos.** Ministério de Educação Nacional. Bissau: Fevereiro. 2003. Disponível em: <https://goo.gl/RRpeDH>. Acesso em: 04 de maio de 2017.

_____. **Programa de formação dos educadores do ensino básico da guiné Bissau.** Bissau. 2007. 88 p. Disponível em: <https://goo.gl/F8Usxu>. Acesso em: 30/06/2017.

MOREIRA, Domingos. **Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau.** 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp050302.pdf>. Acesso em: 21/06/2017.

RIBEIRO, Isabel Quinhones Levy Araújo. **Dinâmica do ensino popular na Guiné-Bissau - o caso das escolas populares do bairro de Quelele: uma alternativa para o futuro do sistema educativo.** 2001. 161 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia) - Universidade Aberta, Lisboa: 2001. Disponível em: <https://goo.gl/r79ib4>. Acesso: 25/06/2017.

SANTOS, Robinson dos. **O professor e a produção do conhecimento numa sociedade em transformação.** Disponível em: <https://goo.gl/pqTDNs>. Aceso: 02/072017.

SEMEDO, Maria Odete da Costa. **Educação como direito.** Anais do Encontro Internacional de Educação, Bissau: p. 1-9, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/ADb7kL>. Acesso em: 10/06/2017.

SILVA, Tomaz Tadeu, et.al, **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SUCUMA, Arnaldo. **Estado e ensino superior na Guiné-Bissau 1974-2008.** 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2013. Disponível em: <https://goo.gl/PpBdhf>. Acesso em: 04/072017.

O ESPAÇO ESCOLAR EM AS TRÊS MARIAS, DE RACHEL DE QUEIROZ

Fernanda Maria Diniz da Silva | fernandamdsilva@hotmail.com

Alexandre Vidal de Sousa | avsvidal@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar as características do espaço escolar, apresentadas no romance *As Três Marias*, de Rachel de Queiroz. Nesse sentido, a partir da relação entre História, Literatura e Educação, serão focalizados aspectos como: ambiente escolar e relação entre freiras e internas. *As Três Marias*, último romance de Rachel de Queiroz, foi publicado em 1939, em pleno início da Segunda Grande Guerra Mundial. O livro narra a história de três jovens chamadas Maria, conforme o título já indica. São elas: Maria Augusta, mais conhecida como Guta; Maria da Glória e Maria José. Irmã Germana apelidou as moças de “As três Marias” porque elas viviam sempre unidas. Vale ressaltar que a obra da escritora cearense apresenta dois planos de grande importância para a construção da narrativa. O primeiro plano retrata a vida no internato, revelando a rotina das internas e das freiras, dentro de um contexto religioso educacional. O segundo plano se dá fora dos muros do colégio interno e mostra a vida das três amigas já na fase adulta ao saírem do internato. Neste trabalho, focalizaremos, sobretudo, o primeiro plano da obra, que evidencia aspectos importantes para a análise do espaço escolar do período. Como fundamentação teórica, utilizaremos contribuições de estudiosos como Michel de Certeau, Pesavento e Saviani. Desse modo, ao longo deste trabalho, é possível verificar que a obra literária pode ajudar a revelar o imaginário de uma época, sendo, portanto uma importante fonte de estudo para a História, no caso do nosso estudo, para a História da Educação. Assim, por meio da confluência entre História, Literatura e Educação, será possível compreender aspectos fundamentais do processo educacional do Brasil no início do século XX, tais como: estrutura física do Colégio e relação entre as internas e as dirigentes que colaboram para a construção de uma educação baseada no medo e na opressão.

Palavras-chave: Escola. Três Marias. Rachel de Queiroz.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as características do espaço escolar, apresentadas no romance **As Três Marias**, de Rachel de Queiroz. Nesse sentido, a partir da relação entre História, Literatura e Educação, serão focalizados aspectos como: ambiente escolar e relação entre freiras e internas.

Para uma melhor compreensão do assunto aqui trabalhado, apresentamos brevemente um resumo da obra da escritora cearense que subsidiará a realização desse estudo. **As Três Marias**, último romance de Rachel de Queiroz, foi publicado em 1939, em pleno início da Segunda Grande Guerra Mundial. O livro narra a história de três jovens chamadas Maria, conforme o título já indica. São elas: Maria Augusta, mais conhecida como Guta; Maria da Glória e Maria José. Irmã Germana apelidou as moças de “As três Marias” porque elas viviam sempre unidas: “Essas três vivem juntas, conversando, vadiando, afastadas de todas. São as três Marias!” (2009, p. 36).

A história é narrada pela protagonista Maria Augusta, que chega ao orfanato aos doze anos. É ela quem narra a infância e o crescimento das três amigas num colégio interno de Fortaleza até alcançarem a fase adulta. Esse percurso dura cerca de oito anos, e o espaço se divide entre o Ceará e o Rio de Janeiro.

O tempo passa e o estudo no internato acaba. Já adultas cada uma das três amigas precisa seguir seu caminho fora do colégio interno, mas a amizade continua forte entre elas.

Maria da Glória logo se casa com Afonso e tem um filho.

Maria José vai morar com a mãe e os irmãos. Torna-se uma mulher muito religiosa e trabalha como professora.

Guta, após sair do internato, tem uma vida bastante agitada. Muda-se para o interior com o fito de morar com a sua família, mas não consegue se adaptar à vida de dona de casa que lhe era apresentada. Descontente, Guta retorna a Fortaleza e começa a trabalhar como datilógrafa. Nesse período, ela mora com Maria José. Algum tempo depois, conhece Raul, um artista casado por quem se apaixona, mas logo termina o romance.

Após romper os laços com Raul, a jovem nota que o amigo Aluísio estava gostando dela, mas, em pouco tempo, ele se suicida e todos a culpam por isso.

Guta, abalada com os últimos acontecimentos, decide tirar férias. Viaja para o Rio de Janeiro onde conhece o estrangeiro Isaac. Ela logo se apaixona pelo rapaz e com ele tem a sua primeira noite de amor.

O tempo de férias acaba e Guta precisa retornar a Fortaleza. Chegando à capital cearense, ela aborta o bebê, filho de Isaac. Depois disso decide voltar a morar com a sua família no interior.

Como se observa, a obra apresenta dois planos de grande importância para a construção da narrativa. O primeiro plano retrata a vida no internato, revelando a rotina das internas e das freiras, dentro de um contexto religioso educacional. O segundo plano se dá fora dos muros do colégio interno e mostra a vida das três amigas já na fase adulta. Neste trabalho focalizaremos, sobretudo, o primeiro plano da obra, que evidencia aspectos importantes para a análise do espaço escolar do período.

Como fundamentação teórica, utilizaremos contribuições de estudiosos como Michel de Certeau, Pesavento e Saviani. Dessa forma, por meio da confluência entre História, Literatura e Educação, será possível compreender aspectos fundamentais do processo educacional do Brasil no início do século XX.

O ESPAÇO ESCOLAR NA OBRA LITERÁRIA

A escola e suas práticas serão analisadas neste trabalho a partir do diálogo entre História e Literatura, que se constitui como um campo de pesquisa que tem se desenvolvido de forma significativa ao longo dos anos. A convergência entre as duas áreas se insere no domínio da História Cultural. Segundo Pesavento, “a relação entre a História e a Literatura se resolve no plano epistemológico, mediante aproximações e distanciamentos, entendendo-as como diferentes formas de dizer o mundo, que guardam distintas aproximações com o real” (2004, p.80).

Chartier também aborda essa relação entre História e Literatura ao ressaltar que todo documento, seja ele literário ou de qualquer outro tipo, é representação do real que se apreende e não se pode desligar de sua realidade de texto construído pautado em regras próprias de produção inerentes a cada gênero de escrita, de testemunho que cria “um real” na própria “historicidade de sua produção e na intencionalidade da sua escrita.” (1990, p. 62). Dessa forma, partindo do texto literário, verificaremos aspectos importantes da escola da década de 30 do século XX por ele apresentado, pois, embora a literatura não tenha o compromisso de ser fiel aos fatos históricos,

constitui-se como produto de seu tempo, sendo assim uma importante fonte de estudos históricos, no caso deste trabalho, mais especificamente da História da Educação.

A primeira parte da narrativa de Rachel de Queiroz transcorre em um colégio interno. Conforme Conceição (2007), um internato pode ser compreendido como um modelo escolar, com práticas educativas próprias, caracterizado pelo isolamento do mundo (controle das saídas, do tempo de férias, entrada de jornais, correspondência, controle de livros e revistas e da intervenção de pessoas estranhas) e pela formação integral através da utilização de uma determinada organização e controle do tempo e do espaço. Nas primeiras páginas da obra, são descritos os espaços que compreendem o Colégio interno e o Orfanato:

O colégio era grande como uma cidadela, todo fechado em muros altos. Por dentro, pátios quadrados, varandas brancas entre pitangueiras, numa quietude mourisca de claustro.

De um lado vivíamos nós, as pensionistas, ruidosas, senhoras da casa, estudando com doutores de fora, tocando piano, vestindo uniforme de seda e flanela branca.

Ao centro, era o “lado das Irmãs”, grandes salas claras e mudas onde não entrávamos nunca. E além, rodeando outros pátios abrigando outras vidas antípodas, lá estavam as casas do Orfanato, onde meninas silenciosas, vestidas de xadrez humilde, aprendiam a trabalhar, a coser, a tecer as rendas dos enxovais de noiva que nós vestiríamos mais tarde, a bordar as camisinhas dos filhos que nós teríamos, porque elas eram as pobres do mundo e aprendiam justamente a viver e a pensar como pobres. (2009, p. 25).

Como se percebe, há claramente uma distinção de espaço de acordo com a classe social. Para Bourdieu o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. (1999, p. 41).

Assim, no Colégio interno, estudam as meninas de melhor condição financeira, já o Orfanato recebe as crianças de classe social menos favorecida. A partir do texto, verifica-se que não há interação entre as crianças desses dois espaços:

Uma proibição tradicional, baseada em não sei que remotas e complexas razões, nos separava delas. Só as víamos juntas na capela, alinhadas nos seus bancos do outro lado do corredor, quietinhas e de vista baixa, porque as regras que lhes exigiam modéstia, humildade e silêncio eram ainda mais severas do que as nossas. (2009, p. 25).

Vale ressaltar que estamos utilizando o termo “espaço” de acordo com a concepção elaborada por Michel de Certeau que o define como:

“cruzamento de móveis”, pois o que o constrói é o percurso, isto é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. A noção de espaço remete à dimensão das relações entre os homens, pressupondo tensões e conflitos tanto que consensos, como resultante das experiências humanas, não somente como ações, mas também como interpretação construídas sobre elas (1994, p. 202).

É, pois, no espaço do colégio interno que as relações educacionais e sociais aqui focalizadas se desenvolvem. A narrativa apresenta um ambiente educacional bastante angustiante permeado por medo e insegurança. É o que se observa no trecho a seguir, no qual a personagem Guta descreve a sua chegada ao Colégio:

Pelas varandas imensas espalhavam-se às centenas meninas de todos os tamanhos, com todas as caras deste mundo, vestidas de azul-marinho. Um grupo delas acercou-se de nós, sorridente, curioso. A mim me pareceram logo malvadas, escarninhas, hostis. Encolhi-me mais junto à Irmã. Lá para trás outra meninas vinham chegando e ouviam-se gritos:

- Novata! Uma novata! (2009, p. 12).

O texto mostra que a chegada de uma novata sempre causava muita curiosidade no internato. Todos queriam saber: “De onde era? Tinha mãe? Tinha pai? Que idade? Só doze? Pra que classe iria” (2009, p. 14). Todo esse interrogatório intimidava e constrangia as recém-chegadas, no entanto não se verifica no enredo nenhuma interferência ou algum tipo de acompanhamento efetivo por parte das freiras nesse processo de adaptação ao novo mundo que é apresentado às meninas.

A estrutura física do colégio intensifica a ideia de medo e clausura: “Nas varandas do recreio as luzes estavam acesas, mas nos grandes pátios cheios de árvores as sombras tomavam tudo e o Colégio parecia ali mais triste ainda e mais inimigo”. (2009, p. 14). Assim a pouca iluminação e os muros altos contribuíam com a formação de um ambiente pouco aconchegante que mais se assemelhava a uma prisão. Mais adiante Guta descreve a Capela do Colégio, cuja arquitetura também era desconfortante:

A Capela, toda na penumbra, apenas iluminada pela grande Nossa Senhora do altar-mor, coroada de estrelas, era como o cenário preciso para dar mais força à complexa impressão de medo, estranheza, novidade, e à imprecisa angústia, que me possuíam desde os meus primeiros passos, Colégio adentro. (2009, p. 16).

O medo é reforçado ainda mais pela postura das freiras dirigentes do Colégio:

Em redor do pátio as classes vazias, mudas, fechadas. O ruído dos passos crescia, ressoava pelos corredores, o terço da cintura da Irmã tilintava, cheio de medalhas.

E eu tinha medo. A Irmã era velha, de olhar morto, fala incolor e surda. Parecia feita de papel pálido, ou de linho engomado semelhante à corneta que trazia à cabeça e que se agitava a cada movimento seu, como uma ave. Parecia uma boneca de cera, uma figura, uma santa, só não parecia gente. Também não parecia gente a porteira seca, toda osso e nervo, nem a outra Irmã que passou silenciosa e de cabeça baixa, sem um interesse, sem um olhar, Moça, jovem, só a Virgem Mãe adolescente do caramanchão; e, sendo de louça tinha mais ar de vida e humanidade que aquelas outras mulheres de carne, junto de mim. (2009, p. 11).

Observa-se que as Irmãs são sempre descritas como frias e distantes. As demonstrações de afetividade entre as internas e as freiras são escassas, o que fortalece o clima de insegurança no ambiente. Certamente a afetividade exerce bastante influência na aprendizagem. Sobre essa relação Rodrigues explica:

A aprendizagem escolar depende, basicamente, dos motivos intrínsecos: uma criança aprende melhor e mais depressa quando sente-se querida, está segura de si e é tratada como um ser singular (...). Se a tarefa escolar atender aos seus impulsos para a exploração e a descoberta, se o tédio e a monotonia forem banidos da escola, se o professor, além de falar, souber ouvir e se propiciar experiências diversas, a aprendizagem infantil será melhor, mais rápida e mais persistente. Os motivos da criança para aprender são os mesmos motivos que ela tem para viver. Eles não se dissociam de suas características físicas, motoras, afetivas e psicológicas do desenvolvimento (RODRIGUES, 1976, p.174).

Desse modo, no contexto do Colégio interno, a aprendizagem é prejudicada pela falta de laços afetivos mais marcantes entre as internas e as dirigentes da instituição que normalmente se mantêm distantes das internas.

É interessante notar que ao longo da narrativa, aspectos como disciplina, medo e distanciamento afetivo são marcas recorrentes. De acordo com Foucault:

A penalidade, a vigilância e o controle seriam então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles (1987, p. 230).

Desse modo, tais posturas funcionam como dispositivo de controle da ordem e da disciplina no ambiente educacional do início do século XX, mas que ainda hoje são bastante recorrentes.

A organização dos alunos em fila, o uso do uniforme, os horários bem definidos e pouco flexíveis para cada atividade são apenas algumas das práticas escolares voltadas para o alcance da disciplina apresentadas no texto e que ainda hoje fazem parte do contexto educacional brasileiro. Sobre tal aspecto, Foucault explica que a disciplina seria “a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.” (FOUCAULT, 2008, p.143).

É interessante ressaltar que “compreendido entre 1932 e 1947, as ideias pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova” (SAVIANI, 2013, p. 271). No texto apresentado por Rachel de Queiroz, que foi publicado em 1939, o que prevalece é uma pedagogia fortemente tradicional de base religiosa. Embora na corrente pedagógica renovada, também conhecida como Escola Nova, o aluno seja o núcleo do aprendizado, o que se nota em **As Três Marias** são alunas encaradas como receptoras passivas de informações.

Outra prática educacional abordada na obra é a Prova. Vejamos um trecho da obra que mostra tal assunto: “A véspera dos exames inspirava um terror coletivo, como ameaça de peste num povoado, acompanhada do seu cortejo de preces, invocações, exorcismos”. (2009, p. 42).

Observemos que o exame não é encarado como um momento de aprendizagem, mas por uma situação que aterroriza o educando e funciona também como um instrumento de poder. Conforme Luckesi, a prática de provas e exames exclui parte dos alunos, por basear-se no julgamento, fazendo com que os professores utilizem as provas como “instrumento de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem”. (2003, p. 18).

Nessa perspectiva, “o exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder”. (FOUCAULT, 1989, p.107).

Vale ressaltar que aqui estamos utilizando o termo prova e exames, tendo em vista que a expressão avaliação só aparece na legislação educacional no final do século XX:

O termo avaliação só veio a ser introduzido no contexto da legislação educacional brasileira, em nível nacional, no ano de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Lei de 1972 ainda se expressava em termos de “aferição do aproveitamento escolar”, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 trabalhava com o conceito de sistema

de exames. As leis anteriores a essas duas, todas delimitavam as modalidades e as práticas dos exames, e não da avaliação. (2011, p. 211).

Conforme já destacamos é bastante recorrente no texto a descrição do Colégio enquanto ambiente opressor que funciona como uma verdadeira clausura. Tal hostilidade provoca o desejo de liberdade por parte dos alunos que muitas vezes fugiam dos internatos em busca de uma vida livre das amarras da repressão. No romance da escritora cearense, é descrita, inclusive, a fuga de uma interna:

Aos poucos foram chegando os detalhes da fuga.
Teresa arranjara dinheiro, economizando pacientemente as pequenas quantias que lhe davam para merenda e alfinetes. Comunicara-se com o rapaz, combinaram a fuga simultânea, mandara-lhe as suas economias (2009, p. 68)

As fugas decorriam do desejo de liberdade. O sentimento era de prisão: “Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões”. (FOUCAULT, 1985, p.73). Depois da fuga da interna Teresa, a segurança do Colégio, inclusive, é reforçada:

Em torno de nós, os muros se erguiam, levantando-se agora mais meio metro, para prevenir novas fugas.
Aqui e além tijolos esparsos, montes de argamassa, a desordem da construção.
Mas, que nos importavam os muros, a prisão mais fechada e mais alta? Nós tínhamos as nossas estrelas. (2009, p. 69).

Outro aspecto bastante importante a destacar na análise do espaço escolar na obra é o sentimento de idealização da realidade fora do colégio conservado pelas personagens que construía uma imagem romântica da família e do mundo para além do internato. Vejamos:

Ficamos encostados ao muro, ouvindo, ouvindo: cada compasso era como uma palavra comovente e inesquecível, era como a própria voz do amor nos chamando e nos enlevando, carregando-nos para os grandes ares do mundo, onde as paixões vivem – mundo de felicidade irreal que entremostrava a nós, pobres crianças reclusas, um pouco de sua mágica claridade. (2009, p. 60).

Ao longo da narrativa, nota-se que ao deixar o colégio era comum os educandos se decepcionar com o mundo que se descortinava a sua frente:

Menina-e-moça tiraram do ninho quente e limitado do Colégio – e eu afinal conheci o mundo.

[...]

Envergonhava-me dizer, mas não considerava aquilo o meu lar, ou pior, não sentia necessidade de lar, e tudo me parecia aborrecido, monótono e intruso

No colégio cantavam-se em todas as composições e todos os hinos de fim de ano as belezas e as delícias do lar. Por isso, talvez, minha decepção foi tão funda. (2009, p. 79)

Maria Augusta, já aos dezoito anos, lutava contra a opressão que também passa a enfrentar fora do Colégio. Em família, sentia-se incomodada em ter que viver os mesmos hábitos e rigidez do internato:

Mas, meu Deus do céu, ela não via, papai não via, ninguém via, que o único desejo do meu coração era derrancar hábitos, esquecer a escravidão do sino, das rezas, da cama feita? Para que sair do Colégio, para que ser afinal uma mulher, se a vida continuava a mesma e o crescimento não me libertara da infância? (2009, p. 82).

Destarte, é possível observar que a escola apresenta práticas opressoras que não preparam o educando para superar os desafios da vida fora do espaço escolar. Afinal:

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente “pedagógico”, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses sociais antagônicos. A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. (LIBÂNEO, 2006, p. 19).

Sendo assim, em **As Três Marias**, a escola representa bem a sociedade na qual está inserida, ao oferecer uma educação opressora em que as meninas são ensinadas a serem religiosas fervorosas e boas donas de casas, sem, portanto, nenhum preparo para uma vida autônoma e independente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, é possível verificar que a obra literária pode ajudar a revelar o imaginário de uma época, sendo, portanto uma importante fonte de estudo para a História, no caso do nosso estudo, para a História da Educação.

A partir do estudo do romance **As Três Marias**, de Rachel de Queiroz percebemos aspectos importantes para o estudo sobre o espaço escolar na década de 30 do século XX, tais como: estrutura física do Colégio e relação entre as internas e as dirigentes que colaboram para a construção de uma educação baseada no medo e na opressão.

A leitura nos mostra ainda que as crianças não se sentiam acolhidas no Colégio. Tudo parecia uma prisão. Além disso, o despreparo para uma vida autônoma era notável. As meninas eram preparadas para serem religiosas, donas de casa, mães, boas esposas, mas nunca para enfrentar o mundo de verdade. Desse modo, a escola reproduz o modelo social no qual se insere com todas as suas formas de controle e repressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **A pedagogia de internar: uma abordagem das práticas culturais do internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão - SE (1934-1967)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

QUEIROZ, Rachel de. **As Três Marias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dangela Pereira dos Santos | dangela.santos@aluno.uece.br

RESUMO: A pedagogia histórico-crítica é uma concepção de ensino desenvolvida por Demerval Saviani (1991), que tem como objetivo principal romper com os modelos tradicionais de ensino, trazendo uma metodologia mais dinâmica. A pesquisa objetivou apresentar a teoria “pedagogia Histórico-crítica”, bem como seus fundamentos e seus objetivos. O interesse por essa temática provém da experiência adquirida durante uma bolsa de monitoria acadêmica para a disciplina de Ensino de Geografia e História do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC/UECE, que tinha como proposta a utilização da pedagogia histórico-crítica, como teoria base em todos os processos pedagógicos, desde os planejamentos das aulas, até a elaboração dos materiais e atividades, bem como suas aplicações em sala. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica de autores como Demerval Saviani (1991, 2012), João Luiz Gasparin (2012) e artigos que forem considerados importantes. Compreendemos que essa teoria tem grande chance de ajudar no desenvolvimento dos educandos, desde que esta seja entendida e utilizada de modo certo, porém percebe-se certa resistência pelo fato desta ser considerada complicada e de difícil aplicação na prática. Na experiência vivenciada em sala de aula, foi possível constatar a necessidades de práticas pedagógicas mais dinâmicas que fizessem com que o aluno se sentisse mais livre para dar sua opinião ao mesmo tempo que este conseguisse enxergar o conteúdo de uma maneira mais simples, descomplicada a partir das suas próprias práticas sociais.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Fundamentos. Idealização.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia Histórico-crítica busca entender o processo educacional e também encontrar nas práticas de ensino, suas dificuldades, utilizando a educação como instrumento de mudanças na vida das pessoas, para que essas possam transformar-se e transformar a sua realidade. Além de ser um passo importante para romper com as práticas tradicionais de ensino, essa teoria aposta em metodologias dinâmicas, que tornem o processo de ensino e aprendizagem divertido e flexível, e isso a faz ir contra a aplicação de conteúdos fragmentados, soltos e na maioria das vezes sem nenhum vínculo com a realidade e/ou com o contexto social em que os educandos estão inseridos.

O artigo tem o intuito de apresentar a Pedagogia Histórico-crítica, levando em consideração seu processo histórico e seus objetivos, esta teoria é sopesada como muito historicista, pois trabalha os conteúdos do presente levando em conta os modelos pelos quais eram utilizados no passado, adaptando-os de acordo com aos níveis e os públicos a quem se destina.

O interesse por esse estudo surgiu quando fui selecionada para uma bolsa de monitoria acadêmica, para a disciplina de ensino de Geografia e História, a proposta para a monitoria era fazer o estudo da obra Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações, de Demerval Saviani (2012), sendo esta a primeira atividade referente a minha função enquanto bolsista de monitoria, que era entender a teoria e sua metodologia, pois esta se fazia presente em todas as aulas, uma vez que a professora fazia uso frequente desta teoria em sala de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica, em que foram usados documentos como: artigos e livros de autores como Demerval Saviani (1991 e 2012) e João Luiz Gasparin (2012) e outros artigos que apresentam ideias de autores que trabalham com a pedagogia histórico-crítica a fim de identificar quais seus objetivos enquanto concepção pedagógica, partindo do pressuposto de que esta teoria pode ajudar os educadores no processo de ensino aprendizagem de

seus educandos, mostrando a eles um novo modo de ver e interpretar os conteúdos de forma dinâmica e integradora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pedagogia histórico-crítica, é uma concepção pedagógica que surge a partir da crítica da Escola Nova atingindo principalmente o método tradicional, não somente em si mesmo, mas em sua aplicação mecanicista das burocracias da escola. O fundamento desta crítica está ligado ao fato de que uma teoria, método ou proposta, devem ser avaliados não somente em si mesmos, mas levando em consideração as consequências do que foi produzido historicamente. (SAVIANI, 1991).

Essa teoria começa a ser pensada pelo autor em seu livro "*Escola e Democracia*", quando apresenta as teorias pedagógicas já existentes, divido-as em dois grupos: as "*teorias não-críticas*" e as "*teorias críticas*". O primeiro grupo é formado pela pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, ambas defendem que a educação é autônoma e entendem a educação como instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Já o segundo grupo, é formado pelas teorias crítico-reprodutivistas, divididas em: teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado (AIE) e a teoria da escola dualista, que compreendem a educação a partir dos seus determinantes sociais, entendendo-a como um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalidade. (SAVIANI, 1991).

Para as teorias crítico-reprodutivistas os professores não tem como realizar uma prática pedagógica de modo crítico, pois para eles a prática pedagógica situa-se no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção, (SAVIANI, 1012) porém, enquanto os educadores ignoram que estão reproduzindo, melhor eles reproduzem, portanto, é preciso, que os educadores se reconheçam enquanto educadores e comessem a criticar mais esses modelos pedagógicos e passem a ansiar por uma proposta pedagógica que supere a visão crítico-reprodutivista.

Ao contrário dessa visão, a Pedagogia Histórico-crítica, acredita na possibilidade do professor utilizar uma prática pedagógica de modo crítico, por isso, defende a proposta de conteúdos que tenham uma ligação com o cotidiano do aluno, que abordem aspectos sociais que os façam criticar a realidade em que eles estão inseridos, utilizando como base o materialismo

histórico dialético, ou seja, a teoria que estuda o real e o concreto de modo dinâmico, partindo da prática para a teoria e de forma cíclica.

O que diferencia a Pedagogia Histórico-crítica das teorias crítico-reprodutivistas é o fato de se buscar uma concepção que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista, ou seja, uma concepção que critique o modelo de organização social (o capitalismo) e que não seja a favor da sua reprodução. (SAVIANI, 2012), que busque através da compreensão teórica, as contribuições específicas da educação para o processo de transformação da sociedade, enquanto as teorias crítico-reprodutivistas, buscam apenas explicar os mecanismos que regem a organização e o funcionamento da educação, explicando as suas funções. (SAVIANI, 1991).

A pedagogia histórico-crítica foi nomeada por Saviani (1991) inicialmente de pedagogia revolucionária, por centrar-se na igualdade dos homens, entendendo a igualdade em termos reais e não apenas formais. Buscou, transformar-se a medida que se uniu as forças emergentes da sociedade, em instrumentos e armas que lutam a serviço de uma sociedade justa e igualitária. Para que se consiga essa igualdade social, a pedagogia revolucionária não secundariza seus conhecimentos e nem descuida de sua transmissão, pois considera a propagação de conteúdos vivos e atualizados, uma tarefa do processo educativo em geral e da escola em particular. (SAVIANI, 1991).

O autor tende a chama-la de pedagogia revolucionária, porque para ele este modelo pedagógico:

[...] identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade. (SAVIANI, 1991, p. 67, 68).

De acordo com esse modelo pedagógico a educação é entendida como algo revolucionário e que pode contribuir para a mudança social, mudança essa que se designa por fatores e acontecimentos na ordem social e que pode estar diretamente ligada ao modo de organização da sociedade, podendo colaborar para que as mudanças sociais aconteçam com frequência a medida que se vai implementando leis.

Esta concepção é radicalmente historicista, pelo fato de fazer a discussão do presente, levando em consideração os acontecimentos do passado, e para isso recorre à história. Deste modo entende-se que o homem é um ser que se constitui historicamente ao longo do tempo e que através da educação é capaz de transmitir conhecimentos e ensinar as novas gerações todos os conhecimentos que são desenvolvidos e acumulados ao longo dos tempos.

Essa teoria crítica da educação seria percebida como um modo de entender as contribuições da educação para o processo de transformação da sociedade, de modo que se possa compreender que essa transformação social começa na escola e se expande para todos os outros complexos sociais, integrando desde os conteúdos a serem ensinados na sala de aula que precisam ter alguma ligação com a vida social do educando, até a forma de se trabalhar esses conteúdos, para que o educando enxergue com transparência e clareza o vínculo e a proximidade com seu cotidiano e suas vivências.

Segundo Saviani (1991) o ponto de partida para a realização dessa metodologia, parte da prática social, que seria o primeiro passo para realização dessa teoria, porém, é preciso entender que neste momento o professor e o aluno, ambos estão em um mesmo lugar, em que, tanto o professor quanto o aluno podem se posicionar de modo diferente acerca de um mesmo objeto.

O segundo passo, seria a identificação dos problemas que foram postos na prática social, o autor chama este momento de problematização, pois é nele que se busca identificar os problemas, quais precisam ser resolvidos e os conhecimentos que serão necessários para resolvê-los.

No terceiro passo, que o autor denomina de instrumentalização, é o momento em que se pode eventualmente ocorrer o levantamento de dados e transmissão e assimilação de conhecimentos que precisaremos para solucionar os problemas da prática social. Momento de apropriação de conteúdos teóricos que nos ajudem a entender melhor o problema e a solucioná-los.

O quarto passo chamado de catarse, trata da incorporação dos elementos e conhecimentos culturais como instrumentos de transformação social. Momento que o educando está fixando os conceitos principais do assunto.

No quinto passo, que é o último momento é possível ao aluno não somente compreender a prática social, mas compreendê-la de modo igual ou mais elevado que o professor. Nesta fase o aluno já tem total domínio do conteúdo e sabe se expressar sobre ele.

A nomenclatura Pedagogia histórico-crítica, de início foi entendida como sinônimo de pedagogia dialética, mas a partir de 1984, o autor dá preferência à denominação Pedagogia

histórico-crítica, por considerar o termo pedagogia dialética, um termo mais genérico e com diferentes interpretações. Segundo Saviani a palavra dialética, era utilizada por correntes próximas da fenomenologia, como sinônimo de diálogo, ou seja, se referia à troca de ideias, contraposição de opiniões e não como uma teoria de movimento da realidade.

O principal objetivo pelo qual se escolheu a nomenclatura Pedagogia histórico-crítica se remete ao fato do autor querer uma expressão que traduza o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, contudo, a concepção que se pressupõe a esta concepção pedagógica, é o materialismo histórico, pois o mesmo compreende a história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais humanas. (SAVIANI, 2012).

O materialismo histórico dialético também é conhecido como, teoria revolucionária que busca a apreensão do real, ou seja, a compreensão da sociedade em que vivemos, pois para o materialismo histórico, temos que pensar os fenômenos dentro dos seus processos históricos e de acordo com o contexto social em que estão inseridos, contexto esse, criado pelo homem e regido pela lógica do capital. Marx qualifica este método como aquele “que consiste em elevar-se do abstrato para o concreto”, “único modo” pelo qual “o cérebro pensante” “se apropria do mundo”. (apud, Paulo Netto, 2011, p. 45).

A didática da pedagogia histórico-crítica é desenvolvida por João Luiz Gasparin (2012), no livro “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, publicado em setembro de 2002, em que o autor se propõe a traduzir a pedagogia histórico-crítica para uma didática e para isso, o mesmo segue rigorosamente os passos propostos por Saviani para colocar em prática sua teoria. (GASPARIN, 2012).

Tendo em vista que o desenvolvimento dessa proposta pedagógica toma como referencial epistemológico a teoria dialética do conhecimento, segundo a qual o conhecimento constrói-se na base material.

[...] assim, o conhecimento, segundo essa teoria epistemológica, resulta do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo. O conhecimento, portanto, como fato histórico e social supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços. (GASPARIN, 2012, p.04).

Esse novo método tem como ponto de partida a realidade social de forma ampla, não se restringe somente a escola e nem a sala de aula. A partir do olhar crítico sobre essa realidade social é que surgirá um novo pensar e agir pedagógico. Isso acontecerá à medida que o educador caminhar da realidade social (prática social) para as especificidades teóricas (teoria) da sala de aula, e desta novamente para a totalidade social (prática social), tornando possível um rico processo dialético do trabalho pedagógico. (GASPARIN, 2012).

O segundo passo consiste na teorização sobre a prática social, ou seja, após o levantamento das dúvidas e os questionamentos sobre o cotidiano, busca-se suportes teóricos que nos proporcionem o conhecimento necessário para explicar e descrever essa realidade. “a teorização é um processo fundamental para a apropriação crítica da realidade, uma vez que ilumina e supera o conhecimento imediato e conduz à compreensão da totalidade social”. (GASPARIN, 2012, p.07).

O terceiro passo dessa metodologia é o retorno à prática social para transformá-la. Neste momento o educando já se posiciona de maneira diferente em relação à prática, pois já o entende de um modo mais crítico, sendo assim, capaz de intervir para transformá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse modelo pedagógico se diferencia dos demais pelo fato de ser crítico e não reprodutivista, intervindo em fatores sociais, mostrando a realidade concreta. Para isso recorre ao materialismo histórico dialético, para compreender a realidade.

Podemos concluir que a proposta da pedagogia histórico-crítica, é trabalhar conteúdos vivos, que estejam presentes no cotidiano do educando e que faça sentido para ele, que este o leve consigo e perceba-os nas práticas sociais que os rodeiam. Essa teoria indica os diversos caminhos e possibilidades que se pode encontrar em um simples tema ou conteúdo, sendo capaz de ser trabalhado em todas as dimensões e disciplinas sem perder sua legitimidade.

Com isso, entende-se que os saberes que eram ensinados através do método tradicional não mais atende as exigências do século atual, trazendo a necessidade de ir além, de buscar novas metodologias e a importância de se apropriar de métodos novos, que tragam modos diferenciados de perceber os contextos, os conteúdos, que nos possibilite enquanto educadores trabalhar

conteúdos concretos que estejam presentes nas vivências cotidianas dos nossos educandos, tornando assim mais fácil sua compreensão.

A pedagogia histórico-crítica é diferente das demais tendências pedagógicas por possuir certa criticidade no modo de enxergar a sociedade e suas variadas dimensões. Está diretamente ligado a sua forma de interpretar o mundo e de assumir a sua busca por mudanças sociais, se não houver a busca por uma modificação significativa na sociedade, que contribua diretamente na vida das classes populares, então, pode-se dizer que não se trata da pedagogia histórico-crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 23. ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1991.
- _____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SILVA J.M.O; LOPES, R.L.M; DINIZ, N.M.F. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília 2008 mar-abr; 61(2): 254-7. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n2/a18v61n2.pdf&gws_rd=cr&ei=3V5MWbj2L8KUwATfzYaIAg> Acesso em: 22/06/2017 as 21:24 horas.
- GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- PAULO NETTO, José, **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA: SABERES INDÍGENAS TREMEMBÉ E DECOLONIALIDADE

Renata Lopes de Oliveira | renatalopesh@gmail.com

RESUMO: Nesse artigo fazemos uma apreciação sobre a potencialidade da educação escolar diferenciada indígena Tremembé no processo de decolonialização do ser e do saber dessa etnia. O objetivo central é perceber como uma proposta de educação diferenciada favorece a superação dos processos de subalternidade/colonialidade, ao possibilitar espaço para a busca e sistematização dos saberes e experiências dos Tremembé. Ao longo do texto, apresentamos o contexto de surgimento da educação escolar indígena, as especificidades dessa experiência e suas potencialidades para romper com a lógica hegemônica colonial. Esta lógica que exclui os que não se adequam aos padrões pré estabelecidos, ou melhor, que os incluem de forma marginal/subalterna, negando a legitimidade da sua forma de ser e pensar o mundo, apresentadas como carente pelo discurso oficial.

A educação escolar diferenciada indígena Tremembé (EEDITE) é uma experiência que vem se gestando, entre os Tremembé, desde o ano de 1991 até a atualidade. Sua gênese está associada aos preconceitos sofridos pelos estudantes indígenas que frequentavam as escolas convencionais da região de Almofala, em Itarema no Ceará. Estes eram alvos de chacotas, recriminações e preconceitos por se afirmarem como índios, principalmente num contexto em que a etnia se mobilizava na luta pela terra, o que gerava apreensão por parte dos posseiros que ocupavam a região.

A gente até tinha outras escolas pra estudar, mas devido ao preconceito, muito grande naquele tempo com o índio, as nossas mães acharam melhor nós não irmos. A gente tinha medo mesmo. Até hoje, muitos alunos tem medo ainda do preconceito que tem na escola de fora, quando se diz que é índio. (Gilsa, entrevista, fev.2014)

Segundo Gondim (2009), os índios Tremembé de Almofala foram um dos primeiros povos indígenas do Ceará a se afirmarem e organizarem na luta pelo reconhecimento por parte do Estado e da sociedade de sua identidade étnica. O que tem se desdobrado na luta pela demarcação das terras tradicionalmente ocupadas, no atendimento diferenciado a saúde e a educação escolar, com o objetivo de valorização da cultura e afirmação étnica.

Partindo da demanda acima, a EEDITE “nasceu da luta e se volta para a luta”, num movimento por uma “escola que não mude o nosso [dos Tremembé] jeito de ser”, no sentido de reafirmar as especificidades do modo de vida e saberes Tremembé em diálogo com os da sociedade envolvente, e contribuindo com a formação do ‘ser’ Tremembé nos dias atuais.

A escola diferenciada tem que andar em parceria com a convencional. Usar os nossos saberes tradicionais em parceria com o convencional, o que não dá, é pra esquecer o que é nosso e se infiltrar na educação formal. Graças a Deus, hoje, o povo Tremembé se levantou com essa questão da educação diferenciada, exatamente pra dá valor, aos valores que se tem ainda, guardado no fundo do baú que nunca foi descariado. (João Venâncio, entrevista, out.2013)

Assim, a escola tem como principais objetivos fortalecer a cultura (saberes, experiência de vida) e a autonomia desse povo, bem como contribuir com a luta pela reconquista e demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pela etnia.

Tal intento é amparada pela constituição Federal de 1988, no art. 210 que garante às comunidades indígenas o uso das próprias línguas e a utilização de seus processos próprios de aprendizagem. E também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 79, que delibera sobre o desenvolvimento dos currículos e programas específicos, incluindo-se processos pedagógicos, línguas, conteúdos culturais correspondentes às diversas sociedades indígenas.

Em convergência com as questões anteriores a EEDITE apresenta um currículo específico e diferenciado com a inclusão de disciplinas como: “História do povo Tremembé”, “Torém e espiritualidade”, “Arte e Artesanato Tremembé”, “Pesquisa da Linguagem Tremembé”, “Legislação e cidadania”, “Medicina Tradicional” e “Saberes Tremembé do Ceú da Terra e do Mar”. Essas disciplinas buscam visibilizar as peculiaridades da experiência sócio-histórica e cultural do povo Tremembé e subsidiá-los em suas demandas atuais.

No mesmo sentido, observamos a presença de lideranças da comunidade no espaço escolar, narrando suas experiências e ensinando seu fazer, seja a convite da escola, seja numa visita corriqueira. Uma prática recorrente da EEDITE é a elaboração de pesquisa dos alunos, em especial do ensino médio, com os mais velhos, criando registros escritos e fotográficos que compõem material de estudo na sala de leitura.

Logo, o diferencial da educação Tremembé é o compromisso com a realidade dessa etnia, com a transformação do legado de opressão/invisibilização/negação e com a afirmação étnica desse povo. Assim que, falamos de uma educação militante, atuante, essencialmente política. Que oferece espaço à fala dos subalternizados e inclui os saberes que foram historicamente ausentados, negados, rejeitados pelas culturas dominantes.

Lembremos que, historicamente a educação indígena brasileira esteve relacionada com os processos de dominação e subalternização desses povos e suas culturas. O Objetivo central das propostas educativas *para* os indígenas estava relacionado à inserção deles no modelo de sociedade que se buscava construir.

Assim, a escola era utilizada como ferramenta para a integração dos povos indígenas à comunidade nacional. Integração que se efetivava através do abandono de suas práticas sociais e culturais, a disciplinarização para o trabalho e a negação de suas identidades diferenciadas, ou seja, pela adequação desses povos aos valores da cultura dominante, colonializante (FIGUEIREDO, 2009; WALSH; 2009). Dessa maneira, usurpados de seus territórios físicos e simbólicos, são incorporados à classe de trabalhadores explorados pelo capital.

Os indígenas que vão sendo usurpados de suas referências históricas e memória, porque de alguma forma são apoiados da memória do seu território, também são esvaziados para serem convertidos em campo vazio a serem preenchidos por identidades alheias a si mesmas, que muito justificam o enquadramento em uma categoria de classe de explorados. A integração significou, o longo da história, exclusão, expulsão de seus territórios (simbólicos). Isto tem a ver com o processo de migração de uma massa de despojados e explorados que buscam na cidade, meios para sobreviver. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2006, P.136)

Como irá apontar Paulo Freire uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista e invadir culturalmente o dominado, triturar suas identidades, negar-lhes o direito a história, a língua, a sua transcendência, e assim expropriá-los material e simbolicamente (FREIRE, 2013).

A EEDITE apresenta-se como locus propício a contestação das narrativas legitimadoras da dominação, ao trazer para a arena das discussões as experiências Tremembé, ao reler criticamente a experiência colonial e seus efeitos para essa etnia, ao romper uma cultura do silêncio.

Em convergência com a questão anterior, na experiência de educação escolar Tremembé, as vivências pessoais dos integrantes do grupo servem de matéria base para analisar seu modo de

ser e estar no mundo. Os temas de estudo na Escola Indígena Maria Venância, na região da praia de Almofala, são, por exemplo, a espiritualidade presente em todos os seres existente no mundo visível e não visível, a interrelação entre seres humanos, natureza e sobrenatural, as plantas que curam, as rezas que fortalecem o corpo e a alma, a dança que estreita os laços e fortalece a unidade. E os preconceitos que eles sofrem por se perceberem e perceberem o mundo de forma, muitas vezes diferente da hegemônica.

Assim, a EEDITE ao levar para o ambiente escolar os saberes inerentes à cultura Tremembé, um saber ligado a um grupo subalternado, e como ele subalterno, pode ensejar reflexões importantes partindo de outro ponto de vista, de outro norte, que não o hegemônico.

Ou ainda, como propõem Santos (2004), um pensamento sulista, do sul, do 'sulfrimento', dos que foram explorados e espoliados pela colonização da América. Processo que tirou dos povos tradicionais não apenas bens e território, mas a legitimidade de ser, viver e estar no mundo de forma legítima. Uma vez que o modelo societário do colonizado foi tido como o padrão, o verdadeiro, o certo e o válido; enquanto a forma de viver dos colonizados, quando não encontrava correspondência na lógica eurocêntrica era tido como errado, desviante, bárbaro.

A construção eurocêntrica pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórica e cultural como padrão de referência superior e universal. [...]. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas, o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade. (LANDER, 2005,p.9)

Pensamos que a presença dos saberes Tremembé na EEDITE tem um potencial decolonializante ao potencializar a emergência de conteúdos históricos soterrados pela vertente oficial da história e saberes locais desqualificados e desconsiderados pela lógica eurocêntrica, própria do processo de colonização.

Dessa maneira, na contramão da ideia de uma escola integradora e homogeneizadora para os povos indígenas, surge o ensino diferenciado como a proposta de resgatar, preservar e valorizar as especificidades de cada etnia, suas tradições, seus costumes, seus saberes e seus valores, ou seja, as suas identidades culturais e até mesmo as suas epistemologias próprias, o que abre possibilidade para um ensino que vá de encontro ao padrão colonialista e bancário imposto a esses povos (PORTO-GONÇALVES, 2005).

Salientamos que para compreender os povos indígenas e não deslegitimar suas lutas devemos considerar as noções de cultura e tradição como campos abertos em inter-relação com o todo da sociedade.

Quando falamos em valorização da cultura não se trata da tentativa de petrificá-la, engessá-la no passado, mas de entendendo-a como dinâmica, perceber sua relevância para o autoreconhecimento dos autores sociais como partícipes de um grupo. E também, como ferramenta de (re)construção individual e coletiva. Conforme FONTELES (2003, 137) “não se trata de manter a qualquer custo práticas tradicionais, mas de reinventá-las, também, em função do projeto político dos Tremembé”.

A cultura indígena é, por excelência, o lugar da invenção. A escola indígena do Nordeste, para ser reconhecida, precisa ser muito inventiva. A escola indígena no Nordeste é muito mais moderna do que nós, é muito mais inventiva. Nossa sociedade está demasiadamente estabilizada. Este momento, agora, é o momento de inventar. Neste momento, os índios estão se reinventando como nunca! Reinvenção não é fraude (FONTELES, 2003, p. 165).

A EEDITE é um instrumento de construção e experimentação do devir Tremembé, é uma ferramenta na luta dessa etnia que se utiliza de elementos singularizadores desse povo para explicitar e garantir a existência deles como grupo indígena. Uma vez que a população indígena vem sendo usurpada de sua história, memória, epistemologia, espiritualidade e cosmovisão.

No caso dos povos indígenas do Nordeste, a necessidade de estabelecimento de fronteiras étnicas é imprescindível, pois a mobilização desses grupos ocorreu em um contexto de relações sociais imbricada com os não-indígenas, compartilhando hábitos semelhantes aos dos segmentos mais pobres da sociedade (OLIVEIRA JUNIOR. 1998)

Em consonância com essa demanda podemos pensar a EEDITE como espaço de garimpo, sistematização e visibilização dos saberes, memórias, histórias, experiências, passadas e presentes, fundantes da indianidade desse povo. Uma vez que os Tremembé não são um dado natural, um a priori da história, mas uma construção sócio-histórico e jurídica (FONTELES, 2003).

A EEDITE com sua proposta de diálogo entre os saberes tradicionais Tremembé com as saberes da sociedade envolvente pode em nosso entender contribuir, pelo menos, em três aspectos para o processo de decolonialidade.

A primeira é possibilitar a emergência de vozes dispares do discurso hegemônico, a voz dos subalternizados, a voz dos que tiveram negada a legitimidade de sua forma de ser e se perceber no mundo, a voz dos indígenas.

A segunda é contribuir com a identificação, sistematização e visibilização dos saberes construídos ao longo da experiência histórica dessa etnia. Por último temos a possibilidade de criar um pensamento fronteiriço, elaborado a partir das margens do sistema hegemônico.

Creemos que as histórias, os saberes, as práticas vinculados aos grupos subalternizados cumprem um papel decisivo no rompimento da lógica de poder monolítica da modernidade/colonialidade, que tem gerado exclusão social e epistêmica, tudo isso atrelado a um processo de inferiorização, deslegitimação e negação do diferente/do outro.

Em suma, acreditamos que as formas canônicas de perceber o mundo, o homem e a natureza, não são suficientes para enfrentar as problemáticas sociais, ambientais, políticas e espirituais da atualidade. Pensamos que a carência de alternativas para enfrentar questões como a sustentabilidade do planeta, o respeito à vida, a violência e a miséria, deriva entre outras razões da invisibilização dos saberes ancestrais, da percepção da conectividade homem-natureza-cultura-espírito, do senso de coletividade, da afetividade.

Nesse sentido, o movimento de arqueologia de saberes propiciado pela EEDITE e a emergência desses grupos marginalizados e suas experiências no cenário político possibilita um contributo fundamental na superação da lógica monolítica, típica do processo de colonização e subalternização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

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

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Educação Ambiental Dialógica e Colonialidade da natureza Ambiental. In: **Educação, direitos humanos e inclusão social: currículo, formação docente e diversidade sociocultural**. João Pessoa – PB: Editora Universitária da UFPB, 2009.

FONTELES FILHO, J. M. **Subjetivação e educação indígena**. Fortaleza, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2013.

GONDIM, Juliana Monteiro: Corpo e ritual: práticas de cura e afirmação identitária nos Tremembé de Almofola. In: PAPILOT, Estevão Martins. **Na mata do sábio: Contribuições sobre a presença indígena no Ceará.** – Fortaleza: Secult/ Museu do Ceará/ IMPEC, 2009.

LANDER, Edgardo. (Org.). Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** 1ª. ed. Buenos Aires,: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

OLIVEIRA, Renata Lopes de. **O Torém como lugar de memória e de formação da educação escolar diferenciada indígena Tremembé.** Dissertação (mestrado) –Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Pós-graduação em educação brasileira, Fortaleza, 2015.

OLIVEIRA JUNIOR, Gerson Augusto. **O encanto das águas: a relação dos Tremembé com a natureza.** Fortaleza: Museu do Ceará, 2006.

_____, **Torém: brincadeira dos índios velhos.** São Paulo: Annanhume; Fortaleza:Secretaria da Cultura e Desporto, 1998.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In LANDER, Edgar (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005,p.3-5.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **O Fórum Social Mundial: manual de uso.** Madison, Dezembro 2004. Disponível em: [HTTP://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf) . Acesso em 20 mar.2017.

WALSH, Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: Congresso da ARIC: diálogos interculturais: descolonizar o saber e o poder, 12, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ARIC, 2009.

A EXCLUSÃO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NA REFORMA CAPANEMA

Thiago César Martins do Nascimento | thiagomar.cn@gmail.com

RESUMO: Diferente do trabalho genitor dessa investigação [“Como ave de arribação: A trajetória da Sociologia no ensino secundário de 1882 a 1942”], este artigo prioriza o evento da exclusão da disciplina de Sociologia no ano de 1942, por intermédio da Reforma Gustavo Capanema. Nosso objetivo é compreender, com um pouco mais de cautela, o discurso oficial, os acirramentos políticos e o tecido social brasileiro que empreendeu e permitiu a Reforma educacional de 1942, retirando a Sociologia e demais disciplinas do currículo escolar. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, inserida no itinerário dos estudos da história das disciplinas escolares. A análise dos documentos importantes (Reformas, manuais, currículo etc.), aconteceu numa perspectiva histórico-cultural, entendidos como integrantes da cultura por conter em si, indicadores que sinalizam as relações entre os sujeitos sociais e políticos. Comumente, a exclusão da disciplina de Sociologia é compreendida como perseguição política, pois foi castigada pelo governo antidemocrático de Getúlio Vargas. Porém, escrutinando os documentos, pesquisas e comentários da época, percebeu-se que a retirada da Sociologia do currículo escolar refletia muito mais problemas internos, não superados pela disciplina no tocante as suas especificidades, objetivos e diferenças na formação científica, escolar e humana dos alunos, do que exclusivamente contrastes ideológicos com os setores conservadores.

Palavras-chave: Reforma Capanema. Sociologia. Ensino secundário.

O SURGIMENTO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA E O PROJETO DE MODERNIZAÇÃO BRASILEIRO

Desde os idos do século XIX, as Ciências Sociais avançava no plano internacional, se institucionalizando e demarcando espaço nos centros especializados de conhecimento. No Brasil, diferente das demais experiências, o primeiro aparecimento da área se direciona a educação básica, de forma espalhada, sem uma forte definição acerca do seu papel, o que Coutinho (2011) caracteriza como “cultura de ornamentação”. As Ciências Sociais e a Sociologia, como partes da “grande ciência”, foi conclamada por alguns setores nacionais como forma de cientificar e modernizar a sociedade brasileira. Nessa faina, o Brasil têm enormes desafios, sobretudo de organização política, pois ainda vigorava uma monarquia. Um país, no qual predominava um passado colonial, rural, provinciano, baseado na tradição e no escravismo, dependia de elementos para operar uma nova história. Dentre os elementos mais importantes estava a educação.

Entre as décadas de 1920 e 1930 a crise oligárquica, cristalizada na crise do café, inaugura um novo período nacional. A junção entre o velho (latifúndio) e o novo (instituições republicanas) é questionada e apontada seus limites por organizações sociais, sobretudo de vertentes populares, incluída as socialistas/operárias. Esse impulso, segundo Lahuerta (1997), se desdobra na revolução de 1930 e no Estado Novo, trazendo à tona a ideia de nação, povo e moderno, sendo o Estado o desaguadouro de todas as inquietações. Dito isso, um grupo de intelectuais, reunidos na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, cria em 1924 uma frente de organização em prol da causa educacional, propondo políticas e estratégias de ação, validando a si mesmos como o quadro de estudiosos e profissionais que operariam as mudanças necessárias para o Brasil em vias de modernização (CARVALHO, 1997). Esses advogados, médicos, engenheiros e professores, descontentes e preocupados com a causa nacional, compreendiam ser possível encontrar na Sociologia um caminho seguro e confiável que promovesse o progresso dentro da ordem.

Um dos fragmentos do manual de Sociologia de A. Lorton, publicado em 1926, reforça o caráter seguro e confiável, promotor do progresso e da ordem que a disciplina de Sociologia poderia desempenhar:

XXI – No ensino desta disciplina, será preciso usar de máxima cordura, tratando todos os pontos com grande espírito de pacificação, de moderação e muito juízo. Evitar, com excepcional cuidado, tudo quanto possa favorecer a utopia socialista, como sejam certas ideias mais ou menos liberais, ou o emprego sempre

despropositado da terminologia em voga entre os adeptos da luta das classes (LORTON, 1926, p. 13)

Em suma, apesar de a Sociologia ser indicada para compor o currículo do ensino secundário desde 1882, foi somente a partir de 1925, com a Reforma Rocha Vaz, reafirmada sua obrigatoriedade em 1932, por intermédio da Reforma Francisco Campos, que se constata oficialmente a presença da disciplina na educação básica brasileira. Todavia, antes de completar duas décadas de concreta vigência, Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde no governo Getúlio Vargas, suprime no ano de 1942 a Sociologia e demais disciplinas do currículo escolar. É este o evento que tomará nossa atenção nesse artigo, isto é, refletiremos sobre o que permitiu a sua realização, sobretudo o tecido social brasileiro e os acirramentos políticos da época, o que a Reforma modificou e algumas reflexões sobre o porquê da retirada da Sociologia do currículo secundário.

Apoiados nos estudos de Lepenies (1996) e Penteadó (1991), compreendemos que as Ciências Sociais, como os demais campos de conhecimento, são também fenômenos sociais, e, portanto, elas mesmas são objetos de estudo para si. Identificar o percurso de cada ciência, desde seus aspectos epistemológicos, percorrendo também o campo e perfil de atuação dos seus cientistas, evidencia um complexo jogo de interações, passível de análises e desnudamentos. Desta forma, esta pesquisa, de caráter bibliográfico, inserida no itinerário dos estudos da história das disciplinas escolares, empreende uma reflexão histórica sobre a Sociologia como disciplinar escolar no ensino secundário, na modalidade propedêutica, tendo como atenção os anos 1930 e 1940, com ênfase na Reforma Gustavo Capanema em 1942, momento em que a disciplina de Sociologia foi retirada do currículo escolar.

O QUE ANTECEDE A REFORMA CAPANEMA?

A grade curricular do ensino secundário só foi de fato remodelada em 1931, por intermédio da Reforma Francisco Campos, desse modo, o Decreto nº 19.890 de 18 de abril do mesmo ano e o Decreto nº 21.241 de 14 de abril de 1932, contrário às antigas Reformas que atingiam apenas o Distrito Federal, perfazia todo o território nacional. A partir de então, o ensino secundário ganhou novos contornos, mirando uma maior organicidade. Otaíza Romanelli (1987) informa que o estabelecimento de estudos seriados para todo o país, a frequência obrigatória, as normas para admissão de professores, a centralização das tomadas de decisão e a divisão da educação básica em

um ciclo fundamental de cinco anos, seguido de um ciclo complementar de dois anos, foram as medidas mais relevantes da Reforma de 1932 no que concerne à educação básica.

Amiúde, a disciplina de Sociologia compunha o currículo do segundo ano dos cursos complementares de Direito, Ciências Médicas e de Engenharia e Arquitetura, ou seja, não figurava o ciclo fundamental (responsável pela formação básica geral dos jovens alunos), e sim na preparação para as carreiras profissionais (advogados, médicos, engenheiros e arquitetos) e nas escolas normais, espaço de formação de professores.

Sob o efeito dos dispositivos legais que asseguravam a Sociologia na educação básica, bem como a institucionalização das Ciências Sociais no campo acadêmico/científico, os anos 1930 foi um verdadeiro ‘boom’ dos livros didáticos, manuais, compêndios, obras, tratados e coletâneas de textos e períodos no Brasil. Nesse sentido, como esclarece Simone Meucci (2000), os primeiros manuais são elementos importantes para a elucidação da institucionalização de uma disciplina. Não são apenas fontes de informações e/ou propaganda que evidencia a sistematização de um dado conhecimento: são, antes de tudo, a cristalização de uma prática científica e do processo de identidade de um campo de saber, “portanto, os manuais fornecem aos praticantes de uma ciência os contornos básicos, seu paradigma ou, como prefiro, sua “ideologia de fundo” (SARANDY, 2004, p. 23).

A disposição ideológica dos manuais e livros didáticos de Sociologia não passa ilesa ao cenário político na qual está inserido, sendo possível perceber em cada obra a gênese do seu espírito e os objetivos científicos e/ou sociais para com determinado conhecimento. Se, de um lado, há exemplares formulados por sociólogos onde, com muita veemência se apresenta a missão do intelectual na produção de um saber verdadeiro e pragmático que levaria o Brasil ao divórcio radical com os setores conservadores e sua tradição bacharelesca, Meucci (2000) apresenta também o outro vértice da moeda, ao apontar o caráter conservador dos escritos de Sociologia formulado pelos intelectuais ligados à Igreja, como os de Alceu Amoroso Lima e Francisca Peeters.

Na análise de Octávio Ianni (1986) a respeito das primeiras décadas do século XX, em outras palavras, a “revolução burguesa” no Brasil, o fim da República Velha, ou República do Café com Leite, não foi exercida pelo povo, mas por um conchavo entre os setores oligárquicos, ligados a terra e a classe média alta urbana.

A revolução realiza o desenvolvimento capitalista sem realizar a democracia. Toda revolução burguesa na América Latina alcança razoável ou pleno sucesso, enquanto revolução econômica; e escasso ou nulo, enquanto política. O desenvolvimento político e cultural ficam limitados às classes dominantes e, em menor escala, às classes médias. Pouco ou nada se efetiva nos meios assalariados,

nas fábricas e fazendas. Não ocorre a metamorfose da população de trabalhadores em povo, coletividade de cidadãos. (IANNI, 1986, p. 11)

As transformações da estrutura do currículo escolar, o chamamento da Sociologia, as Reformas educacionais, o ideário do governo e a sociedade brasileira em sua complexidade condimentam uma sopa excêntrica. O cenário na qual a Sociologia é reclamada como um importante instrumento de cientificação da educação secundária, normal e superior foi absorvido não somente pelos intelectuais liberais ligados à Escola Nova, mas também pela classe intelectual de base católica, conservadora, o que acarretaria mudanças significativas no futuro próximo, cristalizado em 1942 na Reforma Capanema.

A REFORMA CAPANEMA E A EXCLUSÃO DA SOCIOLOGIA.

Para entender a complexidade das políticas educacionais no Brasil, faz-se necessário mirar o tecido sociopolítico na qual as instituições se imprimem e onde suas decisões são costuradas. No campo das disputas ideológicas, a Reforma Capanema representou o realinhamento do governo Vargas, sobretudo a partir de 1937, com o Estado Novo, período no qual o pensamento católico se sobrepõe ao pensamento escolanovista. Representando categoricamente o que se afirma, Octavio Ianni (1975) relembra que no mesmo ano da instauração ditatorial do Estado Novo por Getúlio Vargas, a reitoria da Universidade do Distrito Federal migra de Afrânio Peixoto para Alceu Amoroso Lima, intelectual ligado a Igreja Católica. A Reforma Capanema cristalizava então a vitória do pensamento católico no campo da educação e do conservadorismo nacional como um todo.

Tempos difíceis e antidemocráticos se sucederiam. O ornitorrinco, animal residente das superfícies alagadas da Austrália e da Tasmânia, único mamífero que põe ovos pode representar, de forma alegórica, a história brasileira. Nossa “revolução burguesa” pactuada com o que há de mais atrasado em qualquer país moderno reproduzia um abalroamento de difícil compreensão, mas com severos destacamentos. A instauração do Estado Novo e a Reforma Capanema, como qualquer medida reacionária e conservadora, feriria, conforme nos diz Florestan Fernandes, as Ciências Sociais intimamente, pois

Não há ciência social nem cientista social que aguente esse peso, essa sobrecarga de modo permanente. Não há cientista social que suporte essa pulverização

concentrada e destrutiva da pressão conservadora, porque o trabalho dele fica esfacelado. (FERNANDES, 1978, p.68).

Conforme o Decreto-Lei nº 4244, de 09 de abril de 1942, o ensino secundário seria dividido em dois ciclos, ginásial e colegial. O período do ginásio teria duração de quatro anos. Já o período colegial duraria três anos, fracionado em dois cursos paralelos: o científico, como a titulação sugere, destacado aos alunos que se interessavam pelo domínio das ciências; e o clássico, mais erudito, acentuado os conteúdos filosóficos e de letras antigas, em outras palavras, direcionada à formação intelectual dos seus partícipes. A conclusão de um dos cursos do colegial seria pré-requisito para a inscrição no vestibular (SANTOS, 2004).

Um dos objetivos da Reforma Capanema foi desatrelar formalmente o ensino secundário do ensino superior, fornecendo-o um projeto pedagógico autônomo. Desta forma, a principal mudança foi perpetrada no curso complementar, onde a Sociologia residia, por ser a antecâmara das carreiras profissionais do direito, medicina e engenharia. No entendimento do ministro Gustavo Capanema, por serem disciplinas mais preparatórias do que formativas, Sociologia, Psicologia e Geofísica seriam suprimidas, sendo a Sociologia, com a vigência da medida, pincelado vagamente alguns de seus conteúdos na grade curricular de Filosofia do terceiro ano do curso clássico.

Ainda que de forma propedêutica, limitada e não menos conflituosa interna e externamente, o norte das antigas Reformas, ou seja, suas concepções de conhecimento e ensino pairavam sobre o viés científico, por isso a presença e/ou a manifestação de interesse pelos saberes modernos e modernizantes da Sociologia e Psicologia no currículo escolar. Entretanto, com a Reforma Capanema há o retorno da concepção humanística clássica, não sendo por acaso, a ênfase dada a Matemática, Literatura, línguas clássicas e Filosofia, se distanciando das pesquisas de caráter social. Em virtude da nova medida, o Latim retorna ao rol das disciplinas obrigatórias e o grego aparece como optativa, ampliando também a carga horária das disciplinas de Literatura e Filosofia.

REFLEXÕES SOBRE A REFORMA CAPANEMA E A EXCLUSÃO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO ESCOLAR

Alguns autores creditam a saída da disciplina ao entendimento do governo antidemocrático de Getúlio Vargas, quando este e o ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, compreendem a disciplina de Sociologia como dispensável e até perigosa, pois, a ideia de exercitar intimamente os conteúdos manuseados pelas Ciências Sociais em sala de aula, uma ciência dita progressista, próxima as ‘utopias’ e aos movimentos sociais, confrontaria a formação moral,

disciplinar, cidadã, do sentimento de dever, e de exaltação patriótica a ser constituída no jovem brasileiro (SANTOS, 2004).

De fato, no período citado, em detrimento do que já foi exposto, a Sociologia foi golpeada severamente em 1942 mediante a concepção do conhecimento tradicional humanística da Reforma Capanema. Lembrando que os anos 30 foi um momento de ascensão das publicações de Sociologia e do pensamento sociológico na sociedade brasileira. Porém, se refletirmos limitadamente pela ótica do papel de contra hegemonia que o currículo composto pela Sociologia tem ou viria a ter, omitiríamos os conflitos internos vivenciados pelo campo de saber dessa disciplina.

Guelfi (2001), ao analisar os programas de Sociologia do Colégio Pedro II, mesmo com o importante trabalho de Delgado de Carvalho, aponta que a Sociologia enfrentava problemas em delimitar seu objeto de estudo, confundindo-se por vezes com a história e a filosofia. As ‘intromissões’ teóricas se intensificavam no programa inicial da disciplina, sendo comum o pensamento de duplicidade de conteúdos entre as matérias já consolidadas no currículo escolar.

No mesmo fio, Moraes (2011) percebe o processo de exclusão da Sociologia na Reforma Capanema muito mais como fruto de indefinição dos papéis e programas da disciplina na escola secundária do que por desejos gestacionais de mundo.

[...] entendemos que a exclusão da Sociologia do currículo prende-se menos a preconceitos ideológicos e mais à indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à concepção de educação. De certa forma, pode-se dizer que os defensores da Sociologia não conseguiram convencer essa burocracia educacional quanto à necessidade de sua presença nos currículos (MORAES, 2011, p. 365).

Outra adversidade enfrentada pela Sociologia rememora os percalços históricos e científicos do grande campo das Ciências Sociais. Até 1935, o curso de Ciências Sociais existia em apenas três universidades brasileiras, e nenhuma delas objetivavam a formação de professores. A área era também impactada por uma literatura didática difusa, tateante, se comparada com outras disciplinas mais tradicionais, não cumprindo os ‘quesitos necessários’ para permanecer em sala de aula.

Confesso, porém, que, dada a complexidade de nossa ciência e o grau insuficiente de sistematização de conhecimentos sociológicos no estado atual e em razão dos perigos de deturpação a que ainda está exposto o seu ensino entre nós, seria preferível conceder lugar preponderante, no currículo do ensino secundário, às ciências físicas e experimentais, já constituídas e mais avançadas, que já atingiram um alto grau de precisão nos seus conceitos e nos seus métodos, e cujo papel na educação geral dos espíritos se exerceria mais facilmente pela compreensão das leis essenciais que governam a natureza e pela explicação dos mais simples desses

fenômenos e dos princípios fundamentais de teorias mais ao alcance de adolescentes. (MORAES, 2011, p. 6).

Encontramos então os condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais muito mais próximos da indefinição do papel da disciplina no contexto de uma formação que se dizia mais orgânica, resultado do Decreto-Lei de 1939, este referência para os cursos de licenciatura e que burocratizava de forma mais técnica e pedagógica a educação, propondo um modelo centralizado de habilitação em Pedagogia, de modo que a partir de então temos o profissional da educação.

Não olvidando os conflitos políticos que boa parte dos sociólogos desempenharam, sobretudo os de corrente marxista, de certo modo, pode-se afirmar que faltou ‘jogo de cintura’ com os donos do poder e ineficiência de programa, não conseguindo convencer a burocracia educacional a premência da Sociologia no currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo urge, os anos passam e, para contrariar o pensamento que afirma a exclusão da disciplina de Sociologia ser reflexo exclusivo de perseguição ideológica, o período de transição democrática (1946 – 1964), dito populista, não avançou na reindexação da disciplina no colegial, tampouco rompeu substancialmente com os atributos promovidos pela Reforma Capanema. Mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, posta em discussão pública por trezes anos, tocada bem ou mal por amplos setores sociais, a Sociologia conseguiu minimamente sair da posição de ‘carta fora do baralho’, passando a se configurar apenas como mais uma das dezenas de disciplinas optativas do currículo escolar.

A ideia de repulsa ideológica por parte dos governos ditatoriais, tendo a Sociologia o seu regresso nos debates nacionais somente na década de 1980, ano que marca a redemocratização nacional, pode por vezes, segundo Amaury César Moraes (2011), mascarar fatores que campeiam intimamente a institucionalização da Sociologia no âmbito da educação básica e das Ciências Sociais como um todo. As análises desavisadas sobre o cenário, de característica desmemoriada, não alerta para o contexto das ambientações da Sociologia em sala de aula ser em governos considerados, em termos de participação popular nas tomadas de decisões, ditatoriais (Reforma Benjamin Constant, Rocha Vaz e Francisco Campos), ignorando assim as tensões e disputas de hegemonia dentro das Ciências Sociais, se espalhando também na Sociologia enquanto disciplina escolar, sendo nosso campo mantenedor da ordem ao invés de emancipador. É contraditório ser simplesmente repulsa ideológica quando o período democrático pós Estado Novo não reinsere na

órbita do currículo escolar a Sociologia de forma obrigatória, sendo em momentos antipopulares, para o mal ou para o bem, o aparecimento da disciplina e até a permanência efetiva em sala de aula entre os anos 1925 e 1942.

Este cenário, compreendido por múltiplos olhares, não se anulam, mas dialeticamente se somam a complexa teia de relações e constituição das Ciências Sociais como campo de saber interno, identificando seus problemas particulares, objetos de estudos, correntes teóricas, delineamento dos conceitos postos pelos clássicos com a realidade nacional, e externos, conflitos, conchaves, jogo de cintura com os donos do poder, repressão, tortura, perseguição e falseabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Lejeune. **Desenvolvimento da sociologia no Brasil: história e perspectivas**. Piracicaba: UNIMEP, 1997

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaio sobre ideias e formas**: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FERNANDES, Florestan. **A condição do sociólogo**. São Paulo: HUCITEC, 1978.

GUELFY, W. P. **A sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro (1925-1942)**. 2001. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

IANNI, Octávio. **Classe e nação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986

IANNI, Octávio. **Sociologia e sociedade no Brasil**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975

LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Orgs.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: UNESP, 1997.

LEPENIES, Wolf. **As três culturas**. São Paulo: EDUSP, 1996

LORTON, A. **Sociologia: compendio escolar para o curso gymnasial**. Rio de Janeiro: Livraria Alves, 1926.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos**. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAES, Amaury Cesar. **Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade**. **Cadernos CEDES**, v. 31, p. 359-382. 2011.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de sociologia na educação básica. **Acta Scientiarum, Education**. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189. 2013.

PENTEADO, Heloisa Dupas. Prefácio. In: MEKSENAS, Paulo. **Aprendendo sociologia: a paixão de conhecer a vida**. São Paulo: Loyola, 1991.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação brasileira (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1987

SANTOS, M. B. A sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In: SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro, set. 2004.

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE PIRIPIRI-PIAUI

Laiane da Silva Magalhães | laiane.magalhaes@outlook.com

RESUMO: A filosofia, por objetivar a reflexão frente às atitudes dos indivíduos, torna-se fator fundamental para conquista de uma sociedade possuidora de cidadãos conscientes dos seus atos. No entanto, acredita-se que seja na fase da adolescência que o indivíduo começa a adquirir conceitos e criticidade sobre a sociedade, e a educação é a fonte para essa aquisição. Nessa perspectiva, a filosofia assume um papel fundamental. Frente a isso esta pesquisa surgiu a partir do seguinte problema: porque a maioria dos jovens egressos do ensino médio não possui um olhar crítico perante os acontecimentos em sua volta. Portanto, essa pesquisa visa analisar como o ensino de filosofia pode contribuir para os jovens adquirir consciência crítica frente à sociedade no decorrer de sua vida diante dos estudos da disciplina de filosofia no Ensino Médio. O objetivo geral desta pesquisa é compreender como a disciplina de filosofia está sendo lecionada no Ensino Médio da cidade de Piripiri/Piauí para, assim, entender melhor as atitudes dos jovens perante as situações que necessitam de um posicionamento crítico que, na maioria das vezes, não acontece por parte desses indivíduos. A metodologia caracterizou-se por ser de abordagem qualitativa, como procedimento técnico deu-se por ser de caráter bibliográfico. Os instrumentos que foram utilizados para coleta de dados foram questionário estruturado para os alunos e questionário semiestruturado para as professoras. O presente estudo concluiu que os docentes que lecionam filosofia devem ser formados na área, pois quanto maior o conhecimento específico menos dificuldades os alunos terão, como resultado ocorrerá aulas mais dialogadas, em relação aos alunos não entenderem ou não gostarem a disciplina foi percebido que o problema inicial está no Ensino Fundamental ruim e não no Ensino Médio em si.

Palavras-chave: Ensino. Filosofia. Reflexão.

INTRODUÇÃO

A filosofia tem por objetivo a reflexão em busca da verdade, despertando nos indivíduos questionamentos sobre os fatos existentes no mundo e também sobre seus pensamentos e atitudes; de modo que, a partir de tais questionamentos, possam refletir criticamente acerca de suas dúvidas e indagações, ou seja, pensar criticamente e enxergar além do que é visto, para que assim dotados de uma maior criticidade, possam ser conscientes de suas ações e julgamentos, perante a si, ao outro e à sociedade, como cidadãos aptos a mudanças transformadoras no contexto social.

No entanto, aposta-se na tese de que essa mudança de posição diante dos fatos do mundo tem seu ápice a partir da transição da fase da adolescência para a fase adulta, momento em que esta criticidade precisa ser aguçada nos jovens, na esperança de torná-los efetivamente cidadãos mais conscientes e preocupados com as questões humanas. Nesse contexto, acredita-se ser a educação o divisor de águas dessa percepção de mundo, tão discutida pela filosofia e tão mal interpretada pela sociedade em geral.

Quando é falado que, a partir da filosofia, o indivíduo será capaz de transformar a sociedade, não estamos dizendo que ele salvará o mundo de toda a corrupção e de todos os males sociais e muito menos que ele venha a tornar-se um filósofo. Nesse sentido, a intenção é mostrar que a filosofia assim como as outras disciplinas tem sua relevância para a sociedade em geral, principalmente pela busca da democracia plena em que direitos e deveres realmente sejam respeitados e cumpridos.

Por conseguinte, o foco desse artigo frisa analisar como o ensino de filosofia pode contribuir para os jovens terem uma maior consciência crítica em sua participação na sociedade. Nessa pesquisa, os jovens do ensino médio terão um lugar relevante, pois é nesse período dos estudos que a maioria das pessoas tem o primeiro contato com a disciplina de filosofia e é no ensino médio que o adolescente é motivado a amadurecer suas opiniões e entender os valores humanos para que possa praticá-los corretamente na sociedade. Dessa forma, a análise desse trabalho consiste numa reflexão acerca de como os jovens egressos do ensino médio, em contato com a disciplina de filosofia ainda se revelam em sua maioria acríticos e desinteressados por assuntos sociais e políticos.

Apostamos na hipótese de que o problema tem sua base não na metodologia do professor, mas sim na passagem do Ensino Médio dos alunos, pois se estão no ensino superior é porque

vieram do ensino regular completo, ou seja, todos viram e estudaram filosofia e já deveriam ter o domínio de alguns fundamentos da disciplina. Diante disso, foram surgindo vários questionamentos sobre o aluno e o ensino da filosofia no Ensino Médio, como: Quais as metodologias dos professores de filosofia no Ensino Médio das escolas públicas de Piripiri-Piauí? Qual a importância da disciplina de filosofia na vida dos alunos do Ensino Médio? Como os alunos do Ensino Médio veem essa disciplina? Assim, podemos reunir todos esses pontos citados em uma só pergunta, qual seja: O porquê do ensino de filosofia no ensino médio não está preparando a maioria dos alunos a pensar criticamente?

Para responder a tais questionamentos, propõe-se a analisar nesse artigo os conteúdos e as metodologias da filosofia no Ensino Médio no município de Piripiri-Piauí a partir das falas dos docentes. Portanto, esse estudo tem como objetivo geral compreender como a disciplina de filosofia está sendo lecionada no Ensino Médio da cidade de Piripiri/Piauí.

Os sujeitos selecionados para a pesquisa foram os professores com o questionário semiestruturado e para os alunos um questionário estruturado. Após a coleta de dados, avaliamos as entrevistas dos professores para compreender melhor o problema analisado nesse artigo.

O ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Após tantos séculos com períodos históricos e de lutas para a inserção efetiva nos currículos escolares, a filosofia ressurgiu com novos questionamentos e problemáticas a serem debatidos em nossa atualidade. A disciplina exerce agora um lugar de necessidade pública. Inicialmente um termo forte, mas se ampliarmos nossa visão em torno dos acontecimentos diários de injustiça, corrupção e ausência da prática de nossos direitos e deveres, só assim entenderemos o porquê nós precisamos tanto da filosofia. Entretanto, mesmo com as diretrizes e parâmetros específicos para o ensino de filosofia, a LDB não deixou claro quais séries do ensino médio seria efetivada a disciplina como obrigatória.

Após a resolução de 2006, essa questão foi esclarecida e consolidada em 2008 estabelecendo a inclusão da Filosofia nas três séries do ensino médio. A partir da obrigatoriedade da disciplina no currículo, podemos inferir que os jovens no ensino médio veem os conceitos da filosofia e discutem sobre algumas questões que os levam a pensar criticamente. Infelizmente o pensamento crítico dos jovens não está ocorrendo com a frequência que é esperada, mesmo sendo instruídos para isso, ou será que essas instruções não estão sendo dadas? À vista disso, como a disciplina de filosofia está sendo lecionada no ensino médio para tais jovens não exercerem o

objetivo deste campo do conhecimento? Essa problemática envolve professores, alunos e alguns conteúdos que estão no currículo.

De um lado, estão os professores relatando suas dificuldades em ensinar filosofia com os seguintes dilemas: “os alunos não querem pensar; os alunos não gostam de pensar; os alunos não conseguem assumir uma postura crítica; os alunos não sabem escrever; os alunos não se envolvem com a filosofia” (BENETTI, 2006 p. 21). Caso presente na fala de professores que intitula os alunos como seres que não querem pensar e isso basta para o não desenvolvimento das aulas de filosofia para eles. O que eles não veem é que é necessário suscitar nesses alunos o gosto pela disciplina e trabalhar interdisciplinarmente.

Assim, o professor de filosofia só desenvolverá sua prática pesquisando os problemas da sala de aula e o pesquisador só poderá exercer seu trabalho quando conseguir transmitir seus conhecimentos; ou seja, a pesquisa e o ato de ensinar devem ser indissociáveis para termos um melhor desenvolvimento da prática pedagógica. Benetti expõe sua revolta em torno da segregação de alunos acadêmicos:

Uma forma de preconceito acompanha a formação dos filósofos: a de que aquele que não “serve” para a pesquisa deve ser professor de filosofia [...]. Isso denota que, na maioria dos nossos cursos de filosofia, não há estímulo à formação de educadores em filosofia, ao contrário, o professor de filosofia – principalmente os que se dedicam a trabalhar em escolas do ensino médio – é alcunhado como aquele que não é um bom pesquisador em filosofia. Essas concepções, além de estimular o preconceito para com aqueles que desejam ser professores de filosofia, mantêm a ilusória separação entre o ensino e pesquisa de filosofia (2006, p.27).

Com essa separação entre quem será pesquisador e professor, há a falta de reflexão sobre a prática de cada um. De um lado, existe o professor-pesquisador que não avalia sua prática enquanto professor e, dessa forma, não transmite o que sabe e nem o que pesquisa; e do outro lado, há o professor que devido à falta de estímulo aos estudos, acredita não ter necessidade de relacionar a prática educacional com a pesquisa no ensino médio, e em consequência disso ocorre a frustração do exercício de ensinar. Como efeito, os professores reproduzem o mesmo tradicionalismo no qual foram ensinados para alunos que necessitam entender sua realidade de agora, que buscam por algo não tão complexo e distante de suas vidas.

Para a filosofia ser entendida com sua devida importância, é preciso que se discuta sobre as dimensões educativas, que os professores possam ampliar através de estudos os quesitos que envolvem o ato educativo. Para Benetti (2006), a profissão de professor é uma atividade que tem

por necessidade atualizar-se sobre os processos de ensino e aprendizagem presentes na prática educativa. O professor de filosofia como qualquer outro deve se posicionar enquanto educador. É preciso um avaliar constante de sua prática, é necessário reconstruir suas ideias para poder ampliá-las ou adquirir outras com novas formas, novos conceitos.

A filosofia propõe alguns objetivos educacionais ao aluno do ensino médio, Benetti (2006) cita que entre eles estão o exercício de ensinar a pensar conscientemente, ensinar a pensar criticamente, possibilitar aos alunos a responsabilidade sobre seus atos e ser capaz de pensar melhor de forma autônoma. Vemos assim que a filosofia direcionada para alunos do ensino médio tem concepções diferentes para aqueles que desejam serem filósofos profissionais. Os mesmos teóricos que desenvolvem filosofia para jovens são os mesmos que defendem que ela deve ser adaptada para as situações pertencentes da atualidade. Conforme esses objetivos alcançados, acredita-se que os alunos terão desenvolvimento pleno para compreender a filosofia por meio de tais habilidades trabalhadas dentro da sala de aula. É relevante falar da maneira que o professor aplica os métodos pedagógicos, pois a eficiência da explanação de sua aula é o que o leva a ter sucesso. Dessa forma, ganha o professor, o aluno e a sociedade. Compreende-se que o professor carrega em boa parte a responsabilidade de o aluno gostar ou não da disciplina de filosofia, devido à sua didática. Com isso, se o professor não tiver certeza do que está falando, é impossível que os alunos acreditem também; pois o ensino de filosofia é um processo e deve ser ensinado com a finalidade de exercê-la dentro e fora da escola numa relação de ensinar e aprender.

Vemos que ensinar é relacionar-se. Só quem ensina verdadeiramente é capaz de esperar e perceber que o ensino é um processo, e a relação professor-aluno nos faz pensar que é possível ensinar filosofia e fazer com que os alunos a entendam. Dessa forma, é possível sua propagação fora da sala de aula. Para Benetti(2006, p.36) “O importante é que possamos escutar o aluno não para formatá-lo conforme um ideal fixo, mas para criar com ele caminhos diversos que proporcionem o contato com uma forma de pensar que considere a existência da implicação do desejo e da diferença na sua constituição”. É importante abrir espaço para o aluno se expressar, questionar sobre sua própria existência e função na sociedade.

A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE FILOSOFIA

Primeiramente, tomando como parâmetro a LDB, seguimos a tese de que para ensinar um conteúdo é necessário primeiro compreendê-lo. Desse modo, concordamos com a postura de Sardi e outros (2007) que compreende a Filosofia como uma disciplina que desenvolve a formação cultural

e crítica dos cidadãos, forma pessoas independentes, capazes de pensar e julgar por conta própria, e capazes de fazer escolhas diante das circunstâncias da vida e da sociedade.

Por conseguinte, compreendendo a filosofia com um papel transformador em relação aos sujeitos, faz-se saber qual a concepção dos que ensinam a filosofia possuem em relação à disciplina. A *Professora 1* falou que a filosofia tem o papel de contribuir para a formação dos cidadãos para que possa formar pessoas com opiniões fundamentadas. A *Professora 2* respondeu que a filosofia é essencial para o cidadão para que possa cumprir seus direitos e deveres e a *Professora 3* nos disse que é um campo amplo e a relação entre as pessoas, porém é uma disciplina extremamente difícil para ensinar, principalmente para os alunos que estão no 1º Ano do Ensino Médio, pois para ela esses alunos ainda não possuem objetivos para suas vidas.

Entende-se da fala da *Professora 3* que ensinar filosofia para os alunos do 1º Ano torna-se mais difícil, devido a falta de maturidade diante dos fatos do cotidiano. No entanto, como ressalta Rodrigo (2009), é preciso capacitar os alunos para que eles possam pensar por conta própria seja intelectualmente ou pessoal.

Em relação à compreensão dos alunos diante da disciplina, as três professoras responderam negativamente. A *Professora 1* nos disse que é difícil a compreensão da disciplina pelos alunos, eles levam um determinado tempo para compreendê-la e que ela faz um paralelo entre outras áreas existentes para que os alunos compreendam melhor. A resposta da *Professora 2* foi bem sucinta: “os alunos não se interessam” para ela os alunos acham que é uma bobagem a disciplina de filosofia. Já a *Professora 3* relatou que os alunos não compreendiam a disciplina.

Podemos observar que a *Professora 3* tem uma grande dificuldade pelo fato de não ter experiência na área. Infelizmente não é um caso isolado ter professores ministrando disciplinas que não sejam da sua área de formação, isso implica no desinteresse dos alunos pela disciplina, pois se o professor não possui nenhuma formação na área tem o risco de desnaturalização do conteúdo.

Interpretando a fala da entrevistada em paralelo com a citação supracitada, pode-se inferir que a dificuldade relatada pela referida professora ocorre justamente devido à sua não experiência na disciplina de filosofia. Se a professora não apresenta profundidade nos conteúdos, resultará em uma má explanação do mesmo, dificultando a compreensão dos alunos, alimentando assim, o desinteresse do mesmo pela disciplina.

A CONCEPÇÃO DO QUE É FILOSOFIA PARA OS ALUNOS SEGUNDO A VISÃO DO PROFESSOR

O professor como mediador do ensino da disciplina possui um contato direto com a aprendizagem e a percepção que seus alunos têm. A pergunta a seguir é uma das mais importantes para esta pesquisa. Então, foi perguntado qual a visão que os alunos tem da filosofia como utilidade para o convívio social. A resposta da *Professora 1* foi que os alunos veem a filosofia como senso comum e algo abstrato.

Bom, eu acredito que os alunos ainda veem a filosofia como conhecimento, é do senso comum, né? Um conhecimento ainda vago e abstrato, então sempre a gente tem que tá trazendo exemplos da realidade fazendo paralelo com o conteúdo para que eles deixem de lado essa ideia, né! E para que eles passem a perceber a filosofia como realmente algo necessário, algo como é... (pensando) a formação de opinião né, como futuros cidadãos que tenham um pensamento crítico e sejam formadores de opinião. Porque a gente questiona muito eles, todo mundo pensa, né? Mas o que é você pensar no senso comum e o que é você pensar no senso crítico? Qual é a diferença entre pensar de forma crítica e pensar no senso comum? Então é despertar eles pra refletir, ler, interpretar que é uma coisa que eles também têm dificuldade, então a gente procura associar a filosofia trazendo questões filosóficas de tipo estudo de caso, né, que permitam eles refletirem de forma mais profunda né, mais crítica. (*Professora 1*)

Notemos que mesmo diante de um profissional formado na área, os alunos possuem dificuldade de associar a filosofia como algo útil para suas vidas, mesmo quando a professora procura outras formas de mostrar a filosofia como utilidade social. Por exemplo, quando a *Professora 1* diz trazer “estudo de caso” para ajudar os alunos na compreensão da disciplina. No trecho em que a professora relata que a filosofia para os alunos é “Um conhecimento ainda vago e abstrato”, Entende-se que a filosofia é vista pelos alunos como distante da realidade.

Em poucas palavras, mas não diferente da resposta anterior, a *Professora 2* disse que muitos de seus alunos acham a filosofia importante, porém ainda não a entendem. A *Professora 3* com maior objetividade respondeu: “para eles não veem utilidade não”. Ela continua: “tento mostrar para os alunos que a filosofia está para ajudar a pensar”. Porém não citou de que forma ajuda os alunos a pensarem como fez a *Professora 1*.

Os relatos das três professoras são que os alunos veem a filosofia como algo abstrato, sem funcionalidade para suas vidas. Porém, como salienta Sardi e outros (2007), é preciso uma metodologia diferenciada para o Ensino Fundamental e Médio.

Entretanto, é importante destacar as falas da Professora 2 nos dois últimos tópicos, quando perguntado se ela achava que os alunos compreendiam a filosofia: “eles não se interessam, acham uma bobagem”. E em relação à visão que os alunos tinham da filosofia como utilidade social ela responde: “alguns alunos acham importante, muitos sim, em meio termo ainda não entendem”. Fica visto a contradição de suas falas, pois ao mesmo tempo em que os alunos veem a disciplina como algo sem importância “uma bobagem”, eles percebem a filosofia como importante para suas vidas, porém não entendem a disciplina.

Concordamos com a afirmação de Benetti (2006), quando relata que uma das questões que lhe causa curiosidade como docente de filosofia no Ensino Médio. São as dificuldades que os alunos possuem para aprender e pensar a disciplina de filosofia, e já os professores enfrentam dificuldades para ensinar. Se existem dificuldades de ambos os lados tanto de aprender como de ensinar, o que fazer para minimizar tais problemas?

O que se percebe é a procura de algum culpado para justificar a falta de aprendizado e a falta de um ensino eficaz. De um lado, o professor diz que seus alunos não gostam e não querem ler; por outro lado, os alunos relatam que as aulas de seus professores são chatas e teóricas demais. Porém, o que falta é o trabalho em conjunto, uma articulação maior com a escola e com o professor, como do professor com seus alunos, para que possam eliminar as dificuldades encontradas nas aulas de filosofia.

É necessário um olhar mais apurado no problema maior que é o ensino e a aprendizagem, que infelizmente não são trabalhados tão enfaticamente. Só a partir disso, alcançaremos uma correlação entre os objetivos propostos para a disciplina de filosofia em documentos oficiais e o manejo desses objetivos pelo próprio professor.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa é resultado final de um trabalho de conclusão de curso que teve como objetivo principal investigar como a disciplina de filosofia está sendo lecionada para os jovens do Ensino Médio, para então compreendermos as atitudes desses sujeitos frente às situações do cotidiano que exige um pensamento crítico. Levando-nos a perceber que se a filosofia sendo explanada corretamente na sala de aula ou fora dos muros da escola, ela tem o poder de mudança na vida social dos indivíduos. Esse poder refere-se em adquirir consciência de “re-pensar” as atitudes antes de praticá-las, principalmente os atos preconceituosos e de injustiça.

Discorreremos juntamente com os autores sobre a necessidade de haver aulas mais dinâmicas de filosofia. O fato de a filosofia possuir uma grande bagagem histórica, não faz com ela seja algo do passado para apenas conhecermos a sua história, muito pelo contrário, ela a cada dia torna-se atual, porém precisa ser discutida. É preciso praticá-la provocando nos alunos questões que são banalizadas pela sociedade.

Ao perguntarmos para as professoras sobre suas dificuldades disseram que a maior delas ao ensinar a filosofia pauta-se no distanciamento dos alunos com a leitura. Desse modo, vê-se a deficiência do não dialogar sobre os assuntos abordados. Durante a escrita das análises, verificou-se a importância e a necessidade de haver professores formados na área em que ensinam. Tivemos a surpresa de uma das professoras sujeito dessa pesquisa possuir formação em filosofia, com isso percebemos que quanto maior o conhecimento sobre os conteúdos, menos serão as dificuldades encontradas para ensinar filosofia ou qualquer outra disciplina.

A consequência disso são alunos estimulados a questionar os conteúdos ou até mesmo seguir a área na graduação. Já sobre a compreensão do porque a maioria dos jovens do Ensino Médio não possui sua autonomia e criticidade formada, está mais relacionado com um ensino fundamental ruim do que com o próprio Ensino Médio. São alunos com dificuldades na leitura e na escrita. Portanto, não entendem o que leem. Dessa forma, não têm como existir dúvidas, questionamentos e revoltas vindas desses alunos e se os professores não provocam isso nos alunos por pensarem que eles não leem porque não gostam da disciplina. O problema só tende a se agravar.

Esta pesquisa teve o intuito de mostrar que cidadãos conscientes de seus atos é sinônimo de transformação social. E a escola por possuir a missão de ensinar carrega em si o despertar dessa mudança. Ela tem como desafio ensinar a pensar e a filosofia é o caminho para isso. Espera-se dos jovens como futuros cidadãos que eles rompam os muros da alienação, do preconceito, da injustiça, da acomodação frente a uma sociedade repleta de inconformidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENETTI, Cláudia Cisiane. Filosofia e Ensino, singularidade e diferença: entre Lacan e Deleuze. Ijuí: editora Unijuí, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. 2000.

GALLO, S. e KOHAN, W. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Org). Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

GALLO, S; GOTO, R. Da filosofia como disciplina: desafios e perspectivas. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

RODRIGO, Lidia Maria. Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SARDI, S. A; SOUZA, D. G; CARBONA. V. Filosofia e Sociedade Perspectivas para o Ensino da Filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

BULLYING ESCOLAR: UMA AMEAÇA AO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Sherla Angelim de Melo | sheurapsyke@hotmail.com

Elisandra da Silva Carneiro | elisandratorquato@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar os conceitos de emoção e inteligência emocional sob a ótica da neurociência, bem como, o fenômeno do Bullying, relacionando-o a enorme dificuldade existente em compreender e trabalhar nos espaços escolares a competência emocional. O bullying afeta enormemente o cotidiano escolar, ocasionando entraves no relacionamento interpessoal e, sobretudo, no desenvolvimento dos aprendentes, o que compromete o processo ensino-aprendizagem. Dessa forma a pesquisa procura suscitar reflexões e o olhar sensível e profissional dos envolvidos na dinâmica educativa, de forma a abordarem essa questão primordialmente pelo viés da inteligência emocional. O texto foi dividido em três tópicos de reflexão, ou seja, os dois primeiros direcionados as conceituações de emoção e inteligência emocional e o terceiro voltado para a ótica de compreensão do fenômeno crescente do bullying escolar, elencando suas conseqüências e, principalmente culminando com as possíveis soluções. A metodologia de pesquisa utilizada para a composição do trabalho foi à pesquisa bibliográfica. Os principais referenciais teóricos foram, dentre outros, Goleman(1995), Fante (2011) e Silva (2010).

Palavras-chave: Inteligência Emocional. Escola. Bullying.

INTRODUÇÃO

A necessidade de ponderar sobre a importância das emoções e como estas se refletem no cotidiano dos indivíduos tem despertado cada vez mais o interesse científico. Entretanto, nem sempre foi assim, pois por muito tempo sua importância foi menosprezada, retardando aquilo que poderia significar avanços formidáveis no campo do conhecimento da mente humana e suas interfaces com um funcionamento cerebral.

Nesse contexto, é preciso apressar e fomentar ainda mais as pesquisas relacionadas à compreensão das emoções e, por conseguinte o desenvolvimento da concepção de inteligência emocional. Tal processo, iniciado no contexto científico, deve estender-se numa práxis também nos ambientes sociais de grande relevância para formação humana, tais como a família e a escola.

As instituições escolares, por exemplo, devem constituir-se, a partir da apreensão das descobertas no âmbito científico, em espaços propícios a apreensão de competências não apenas cognitivas, mais emocionais, trabalhando assim a inteligência emocional. Dessa forma, favorecer-se-á uma verdadeira formação do ser humano, de forma mais completa e significativa, além de evitar situações dramáticas e prejudiciais como é o caso do bullying.

Assim, essa pesquisa objetiva promover maiores reflexões sobre a interface do combate ao bullying, através do desenvolvimento e consolidação da inteligência emocional, contribuindo para o surgimento de novas questões e inquietações.

A metodologia de pesquisa utilizada para a composição do trabalho foi à bibliográfica, sendo que o resultado foi subdividido em três tópicos. O primeiro analisa o que são as emoções, subsidiando teoricamente a abordagem seguinte que é a conceituação de Inteligência Emocional, fundamentada nas teorias do Phd. Daniel Goleman. Por fim pondera sobre como o fenômeno do bullying pode comprometer o desenvolvimento dessa inteligência, fazendo um paralelo de como ao mesmo tempo esta pode ser a mais eficaz solução preventiva.

As considerações finais visam à continuidade do debate e das reflexões levantadas, evidenciando a importância da inteligência emocional começar a ser trabalhada desde cedo nas escolas, formando os educando integralmente para a vida e para as relações intra e interpessoais.

O QUE SÃO AS EMOÇÕES

Ao pensar em emoções, a primeira idéia que vem a mente é a associação com os sentimentos e a conseqüente separação da racionalidade, como se estas, figurativamente estivessem relacionadas ao coração e não a complexas estruturas de funcionamento cerebral. Entretanto, é necessário refletir sobre as emoções, para além das conceituações do senso comum, através de uma ótica epistemológica.

O estudo das emoções enquanto resultante de respostas cerebrais instintivas, oriundas do sistema límbico, é ainda muito recente se considerada a grande influência das respostas emocionais para a forma como o ser humano se projeta em todos os seus ambientes existenciais externos e, sobretudo, no seu diálogo interno. Tendo em vista a própria origem etimológica da palavra que deriva do latim *movere* e significa movimento, as emoções são essencialmente essa movimentação de dentro para fora, ou seja, uma resposta interna que se e que se exterioriza em expressões e ações, mediante os diversos estímulos, sejam eles positivos ou negativos.

Com o despertar para percepção da importância das emoções, a partir de meados do século XIX e início do século XX, as demais ciências, além da filosofia e da psicologia, passaram a visualizar este campo como uma seara propícia e necessária aos seus estudos.

No que concerne, por exemplo, a classificação das emoções, sabe-se que o seres humanos, de qualquer lugar do planeta, possuem as chamadas “emoções primárias”, isto é, aquelas respostas baseadas no tripé: prazer, neutralidade e punição. Tais respostas emocionais tem sido uma das mais estudadas e aprofundadas.

Numa análise mais científica da questão, BARRETO E SILVA, em seu artigo sobre *Sistema Límbico e as Emoções: uma revisão anatômica*, assinala o seguinte:

As emoções mais “primitivas” e bem estudadas pelos neurofisiologistas, com a finalidade de estabelecer suas relações com o funcionamento cerebral, são a sensação de recompensa (prazer, satisfação) e de punição (desgosto, aversão), tendo sido caracterizado, para cada uma delas, um circuito encefálico específico. O “centro de recompensa” está relacionado, principalmente, ao feixe prosencefálico medial, nos núcleos lateral e ventromedial do hipotálamo, havendo conexões com o septo, a amígdala, algumas áreas do tálamo e os gânglios da base. Já o “centro de punição” é descrito com localização na área cinzenta central que rodeia o aqueduto cerebral de *Sylvius*, no mesencéfalo, estendendo-se às zonas periventriculares do hipotálamo e tálamo, estando relacionado à amígdala e ao hipocampo e, também, às porções mediais do hipotálamo e às porções laterais da área tegmental do mesencéfalo.(2010, p. 389 – 390)

Assim exposto, fica perceptível que as reações do âmbito emocional, sejam elas de qualquer segmento, são resultantes de respostas cerebrais complexas e fundamentais para a

manutenção do equilíbrio e da harmonia dos indivíduos e em casos adversos, para a perda dos mesmos.

Por conseguinte, é indispensável mencionar, que não basta conhecer como o cérebro funciona e reage a estímulos para proporcionar qualidade de vida as pessoas, posto que, qualquer mudança neste campo, depende das respostas individuais de cada ser humano. Entretanto, tais conhecimentos ajudam a melhor compreender e, por conseqüência, melhor nortear tal dinâmica, ou seja, conduzir mais facilmente os indivíduos a identificarem e a trabalharem suas respostas emocionais, construindo assim uma sólida competência emocional.

Nos ambientes escolares, por exemplo, para o êxito do referido processo é salutar que professores e demais “educadores” da instituição dominem informações relativas as emoções, para por sua vez, respaldados teoricamente, colaborarem com o desenvolvimento da inteligência, não só cognitiva, mais também emocional de seus educandos.

CONCEITO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Ao desenvolver melhor a compreensão sobre a anatomia das emoções e sua relevância em todos os aspectos da vida humana, bem como, as respostas primárias baseadas em prazer e punição, outro conceito que precisa ser desenvolvido para melhor compreensão da temática é a concepção de “inteligência emocional”.

Um dos autores que trata do tema de forma privilegiada, até mesmo por ser um dos seus principais expoentes, é o Phd. Daniel Goleman, autor de “Inteligência Emocional”. Nesta obra, logo no prefácio, ao justificar o porquê aquele momento constituía-se como propício para a publicação de suas análises, Goleman afirma o seguinte:

Tive de esperar que a colheita científica estivesse suficientemente completa para escrever este livro. Essas intuições saem tão atrasadas em grande parte porque o lugar dos sentimentos na vida mental foi surpreendentemente desprezado pela pesquisa ao longo dos anos, deixando as emoções como um continente em grande parte inexplorado pela psicologia científica. Nesse vazio, despejou-se uma enxurrada de livros de auto-ajuda, conselhos bem-intencionados baseados, na melhor das hipóteses, em opiniões clínicas, mas sem muita base científica, se alguma existia. Hoje a ciência pode finalmente abordar com autoridade essas questões urgentes e desorientadoras da psique, no que ela tem de mais irracional, para mapear com alguma precisão o coração humano. (s.d, s.p)

Em suas ponderações, Goleman revela o quanto o estudo das emoções com viés científico foi protelado e desvalorizado ao longo do tempo, retardando descobertas importantes e, por que não dizer comprometendo avanços que poderiam estar bem mais consolidados no campo da práxis, a

exemplo do processo de viabilização dos mecanismos necessários para construção da inteligência emocional desde a infância, num dos ambientes mais privilegiados para tal, além obviamente da família, isto é a escola.

O conceito de Inteligência Emocional foi posto em debate pelo já mencionado Phd. Daniel Goleman. De forma conceitual, diz respeito às competências de automotivação e motivação de outrem, persistência, controle da impulsividade, conhecimento das próprias emoções, de quando elas se manifestam, bem como, a forma de canalizá-las no momento adequado.

Por conseguinte, a competência emocional, além de trazer benefícios pessoais, contribui também para a construção de uma interpessoalidade saudável, na qual seu agir contribui para a edificação também daqueles que estão no entorno, visto que, compartilha suas descobertas de mundo e incentiva, fazendo com que descubram seus próprios talentos, e principalmente, desenvolvam noções de coletividade e engajamento. Em outros termos a inteligência emocional contribui para agregar pessoas.

O período mais propício para iniciar o desenvolvimento dessa inteligência é ainda na infância, quando a mente é como se fosse uma “esponja” e o individuo começa a erigir sua personalidade. Para tanto, os locais por excelência para que sejam trabalhados esses processos são a família e a escola.

Sem minimizar a importância familiar, mas direcionando o foco para as instituições escolares, é urgente que além de conteúdos, passem a criar situações e motivações para que a inteligência emocional seja também parte do currículo, evidentemente que de forma imperceptível e transdisciplinar, ou seja, inserida em toda e qualquer ação didático-pedagógica.

Entretanto, isso só será possível, quando os professores além de atentarem para a importância do tema, sejam também capacitados para tal, posto que, é impossível favorecer aprendizados que o próprio facilitador não domina. Sobre isso Goleman elenca a importância e os benefícios, conforme transcrito a seguir:

Além do treinamento do professor, a alfabetização emocional amplia nossa visão das próprias escolas, tornando-as mais explicitamente uma agente da sociedade para ver que as crianças aprendam essas lições essenciais para a vida - um retorno ao papel clássico da educação. Esse projeto maior exige, além de qualquer coisa específica no currículo, o uso das oportunidades, dentro e fora das salas de aula, para ajudar os alunos a transformar momentos de crise pessoal em lições de competência emocional. Também funciona melhor quando as lições em classe são coordenadas com o que se passa nas casas das crianças. Muitos programas de alfabetização emocional incluem classes especiais para pais, a fim de ensinar-lhes sobre o que seus filhos estão aprendendo, não apenas para complementar o que se

dá na escola, mas para ajudar os pais que sentem a necessidade de lidar mais efetivamente com a vida emocional de seus filhos. (s.d.,s.p.)

Como dito anteriormente, família e escola são igualmente importantes, dessa forma, o autor elenca uma continuidade indispensável do trabalho realizado na instituição de ensino, sendo necessário, muitas vezes que também os próprios pais sejam capacitados para viabilizar a competência emocional nas crianças.

De certa forma, tal realidade, em sua maioria, ainda é utópica, posto que nem família, muito menos escola, estão aptas a desenvolver ou conscientes para a importância da competência emocional, uma vez que, como já fora mencionado, a preocupação e a compreensão do estudo das emoções é deveras recente.

Nesse contexto, ainda persistem situações lamentáveis, resultantes do despreparo para trabalhar o lado emocional dos educandos e, sobretudo, seu autoconhecimento e autodomínio. Dentre essas situações, uma das mais preocupantes é o fenômeno crescente e aterrador do bullying escolar, que vem sufocando a competência emocional de inúmeros aprendentes, sejam eles vítimas, agressores ou espectadores.

O BULLYING ESCOLAR E O PREJUÍZO AO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

O Bullying escolar é de uma nocividade inimaginável para o aprendizado, pois como uma espécie de efeito dominó, reflete-se nos mais variados níveis que perpassam a alma humana. A forte e negativa influência psicológica, desdobra-se numa insatisfação física, num grave mal estar que culmina, em muitos casos, no desenvolvimento de uma aversão ao ambiente escolar, aos colegas e até mesmo aos próprios professores.

A palavra de origem na língua inglesa define uma realidade presente em todo o mundo, em diversos ambientes, principalmente nas escolas, local da diversidade por excelência. Tal contexto, impregnado pela intolerância as diferenças, gestada inconscientemente em crianças e adolescentes, por vezes no seio da própria família, acaba tornando-se ambiente propício para a disseminação de preconceitos, agressões físicas e verbais, dentre outras formas vexatórias.

Na Cartilha sobre Bullying desenvolvida pelo Conselho Nacional de Justiça encontramos alguns direcionamentos e conceituações a cerca dessa realidade que assola inúmeras pessoas, que

causa danos irreversíveis e pode prejudicar ou estagnar o processo de ensino aprendizagem. Para ela:

O *bullying* é um termo ainda pouco conhecido do grande público. De origem inglesa e sem tradução ainda no Brasil, é utilizado para qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, praticados tanto por meninos quanto por meninas. Os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que, de forma “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas. (CNJ, 2010, p.7).

A irracional naturalidade que muitos encontram nesta ação, consiste num dos principais motivos que fazem com que as práticas de bullying passem despercebidas e a vítima sinta-se sozinha em sua aflição. Os pais e os professores não conseguem enxergar, e quando o fazem, não conseguem mensurar a tragédia pessoal que muitas crianças e adolescentes podem estar sentindo.

O baixo rendimento escolar e o desinteresse por frequentar o ambiente educacional, mesmo sendo fortes indícios, dificilmente são atribuídos aos chingamentos e outras situações vexatórias. Os “adultos” corriqueiramente ignoram esses sintomas, ou então de maneira inconsciente, acabam sendo os maiores incentivadores.

A prática do Bullying não se apresenta de forma única, ao contrário, surge de diversas formas, em contextos variados, causando maior ou menor dano, entretanto sempre afetando a aprendizagem dos educandos. As principais formas são:

As formas de *bullying* são:

- Verbal (insultar, ofender, falar mal, colocar apelidos pejorativos, “zoar”)
- Física e material (bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima)
- Psicológica e moral (humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar, difamar)
- Sexual (abusar, violentar, assediar, insinuar)
- Virtual ou *Cyberbullying* (*bullying* realizado por meio de ferramentas tecnológicas: celulares, filmadoras, internet etc.)

Estudos revelam um pequeno predomínio dos meninos sobre as meninas. No entanto, por serem mais agressivos e utilizarem a força física, as atitudes dos meninos são mais visíveis. Já as meninas costumam praticar *bullying* mais na base de intrigas, fofocas e isolamento das colegas. Podem, com isso, passar despercebidas, tanto na escola quanto no ambiente doméstico. (CNJ, 2010, p.7)

Ao definir por gênero os grupos que mais praticam Bullying, não se pode identificar aquele com maior incidência, no entanto é possível descrever algumas características próprias de meninos e meninas. Enquanto os primeiros são mais afeitos a expressões de agressividade física, as últimas

são de uma sutileza psicológica profunda, apropriando-se de falatórios e intrigas, dentre outras ofensas verbais.

Outro fator a se considerar é o apoio que será fornecido à vítima e as medidas que serão tomadas para que o Bullying não se torne uma causa permanente a impossibilitar a evolução do aprendizado, assim como aquilo que se fará para contornar e resolver a problemática que já fora instalada, de modo a não causar mais prejuízos.

A inserção, nas abordagens didáticas, de subsídios que contribuam para o desenvolvimento e uma maior percepção das próprias emoções, bem como, das do outro, no contexto escolar, além de propiciar o surgimento da competência emocional nos aprendentes, desde pequenos, minimizaria indubitavelmente as práticas de bullying, vez que, umas das principais características dessa inteligência é justamente a empatia, a capacidade de colocar-se no lugar da outra pessoa.

Dessa forma, demonstra-se o quando é cada vez mais indispensável, além do despertar científico, que também as instituições de ensino atentem para a importância das emoções para a aprendizagem e, sobretudo, para que haja um relacionamento interpessoal saudável entre todos os que fazem a escola, principalmente entre os docentes, evitando a ocorrência do bullying escolar e seus conseqüentes e permanentes prejuízos.

As situações de bullying podem ocasionar tanto para agressores, vítimas e/ou espectadores danos permanentes a sua capacidade de desenvolvimento da inteligência emocional, visto que, cada um, na sua posição fechar-se-á a si e aos outros por meio de reações externas equivocadas que nada mais são que o reflexo interno de emoções mal compreendidas e primordialmente mal trabalhadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática das emoções deve ocupar locus privilegiado tanto no campo dos interesses científicos quanto no contexto das relações cotidianas promovidas pelo contato com a família, a escola e a sociedade como um todo, no complexo processo de formação da personalidade e, sobretudo, dos padrões e comportamentos formados a partir da absorção das emoções vivenciadas.

De igual modo, para que essa dinâmica ocorra qualitativamente, é imprescindível que a inteligência emocional dos indivíduos seja promovida e trabalhada em todos os ambientes possíveis. No cenário escolar, por exemplo essa deve ser tão prioritária quanto as aquisições dos conhecimentos formais, posto que além de favorecer a própria aprendizagem contribui para a formação de seres humanos mais aptos a lidarem com as pressões, dificuldades e até mesmo os prazeres do ato de existir.

Para tanto, é preciso que nossos educadores, e o próprio sistema educacional estejam aptos a receberem essa nova abordagem didática, aplicando-a de forma adequada e realmente eficaz. É impossível para um professor, propiciar os meios para a construção da inteligência emocional em seus educandos se, este mesmo, não a compreende com algo indispensável e/ou não a possui. Dessa maneira é preciso uma reformulação na própria formação dos nossos professores e na concepção da missão da escola na formação global dos indivíduos.

A partir daí, fica mais fácil e palpável pensar estratégias para combater fenômenos cada vez mais frequentes como é o caso do bullying, que nada mais são do que um reflexo do despreparo dos indivíduos para lidarem com as próprias emoções e/ou compreenderem as de outrem, provocando assim um desequilíbrio e uma desarmonia que culmina com a intolerância a tudo aquilo que é diferente.

As reflexões aqui suscitadas não se pretendem fechadas e/ou definitivas, ao contrário, plenamente abertas a aprimoramentos e a continuidade em busca de soluções reais, para questões como o bullying e tantos outros fatores que encarceram e comprometem a saúde emocional das pessoas, principalmente em sua fase inicial de descoberta, a infância, em sua maior parte a idade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, José Erivan Façanha. SILVA, Luciane Ponte e. **Sistema límbico e as emoções – uma revisão anatômica.** Rev. Neurocienc. S. I. S.ed. 2010.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2ª. ed. Campinas: Verus,2005.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 6ª. ed. Campinas: Verus,2011.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente,** Editora Objetiva, 1995.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying:** Cartilha 2010 – Projeto Justiça nas Escolas.1ª ed. Brasília: Conselho Nacional de justiça, 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying:** Mentres perigosas nas escolas. Rio de Janeiro : Objetiva, 2010.

ESCRITOS SOBRE A REPRODUÇÃO: UM BREVE MOMENTO DE REFLEXÃO

Ana Maria Teixeira, Andrade | anamariaprece@gmail.com

Luiz Botelho Albuquerque | luizbotelho@uol.com.br

RESUMO: Resistir é a palavra de ordem em dias tão difíceis. Apesar de tanto retrocesso, precisamos continuar firmes em nossa jornada de educadoras/es. Meu objetivo principal foi ler e discutir sobre a educação reprodutora em nossa sociedade brasileira a partir da minha experiência de educadora e das leituras teóricas realizadas na disciplina de didática do ensino superior no curso de doutorado em educação da Universidade Federal do Ceará, somada a minha indignação com o descaso com que os gestores públicos têm tratado a educação brasileira. Ainda entender que vale a pena se organizar e lutar por uma mudança e transformação social. Também esboçar uma análise sobre a situação da educação no Brasil. Essas considerações foram levantadas a partir das discussões em sala de aula e de meu caderno de notas de aula e dos textos teóricos lidos e discutidos nesse período. Essa análise me levou a pensar no sonho da mudança a partir de um ensino que parta de uma prática social. A partir da análise, vi que o problema da educação brasileira até os dias atuais, na escola formal, têm sido pouco eficientes. Somando a isso, pude entender mais a situação difícil pela qual passa o professor. Por fim, percebo que as práticas docentes, mesmo depois de muito se falar em ensino renovado, novo, continuam do mesmo jeito.

Palavras-chave: Educação. História de Vida. Prática social

INTRODUÇÃO

Com esse trabalho, desejo mostrar o quanto que ainda há de práticas reprodutoras em nossa escola. Esse estudo mostra que o verdadeiro ato de ensinar o outro um conhecimento ou mediar o acesso desse outro ao conhecimento, ultrapassa os meros objetivos de obter bons resultados em provas de seleções. Mostra que o ensino contextualizado e fincado nas bases de uma educação que ensine a pensar de forma crítica e mais consciente, emancipa e liberta seus agentes da pobreza de espírito, fazendo-os serem mais potentes.

Mostrarei alguns conceitos de Freire, Savianni e Vigotsky acerca de suas concepções pedagógicas de mediação, além de outras visões que beberam nessas mesmas fontes, incluindo quem aqui vos fala. Além disso, apresento algumas reflexões sobre a problemática da concepção de educação tradicional e reprodutora que há tempos continua imperando em nosso sistema de ensino público brasileiro. Ademais, falo ainda, de modo indignado, sobre a desvalorização do professor e falta de mudanças verdadeiras em nossa educação.

REFLEXÕES SOBRE A PROBLEMÁTICA DA REPRODUÇÃO NA DOCÊNCIA ESCOLAR E UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Dermeval Saviani, em sua **Pedagogia Histórico Crítica** diz que “*A Reprodução* explicita o tipo de violência simbólica que caracteriza o sistema de ensino no exercício de seu papel de reprodução da cultura arbitrária dos grupos ou classes dominantes”. (2003, p.133). Esse trabalho de Bourdieu e Passeron, assim como outros, no entender de Saviani, nasce da tentativa de explicar o porquê do fracasso da Revolução Cultural em 1968 a qual pensava que a cultura teria força para mudar a sociedade, sendo que de acordo com as teorias da reprodução, ocorre o contrário, “a sociedade é que determina a cultura”. Sendo assim, vejo no Brasil, as classes dominantes (a grande burguesia, os partidos políticos – governos-, a grande mídia) deterem o poder de domínio total e arbitrário em nossa sociedade. Nem existem revoluções, essas até em nosso passado, foram poucas e outras foram inventadas pela então classe dominante da qual descende a atual. Na verdade, o nosso sistema de ensino é reprodutor e carrega de forma brutal uma tremenda “violência simbólica”, o porquê dessa minha afirmação? Direi à frente.

O exercício da docência na sociedade brasileira, atualmente, conjuga muitos desafios impostos pela situação da maioria da população brasileira, no tocante a educação escolar e acadêmica que ocorre das bases à educação superior. Temos discutido em sala de aula que as práticas de ensino, mesmo depois de muito se falar em ensino renovado, novo, continuam do mesmo jeito: professor cumprindo “tabela”, horários e jornadas que se repetem sem uma reflexão crítica dos sujeitos dessa ação social, no sentido da tomada de consciência para o empreendimento da luta engajada por uma transformação. Transformação essa que assinalará a saída do corriqueiro, da rotina, pensando-se em algo que impacte a cabeça do estudante e o faça ter um sonho e construir esse sonho junto com a escola.

Pensando agora a situação do professor por outro aspecto; em primeiro de tudo é mal pago e carrega sobre si muita responsabilidade, assumindo até, papéis díspares a sua formação profissional e põem sobre suas costas há séculos uma importante missão, a de educar e preparar a todos de nossa sociedade: o médico, o juiz, o político, o burguês, o padre, o delegado, e outros. Essa missão do mestre não é levada em conta quando se discute a valorização salarial, a melhoria das condições de trabalho e a diminuição da carga horária. Essa engloba mais de 50% da vida desse profissional ou senão, praticamente, toda a vida, levando em conta que a noite existe para dormirmos e repormos as energias despendidas por nosso corpo no período diurno. Esse professor durante a sua vida, na maioria dos casos, não foi devidamente preparado para o posto. Esse vem sendo arrastado por uma avalanche nomeada de desigualdade social que o coloca em várias situações de apuros durante toda a sua vida. A maioria desses mestres vem de famílias de baixa renda e da mesma escola, onde, na maioria dos casos, voltam para ensinar e este ciclo vem se repetindo.

Muito se tem indagado, de quem é a culpa? Penso que não chegaremos a uma resposta verdadeira, nunca, tudo foi tão relativo como em nossos dias. Precisa-se de uma análise crítica acerca do problema a partir do lugar de onde se fala. Quando na lei de diretrizes e base da educação brasileira - LDB diz-se que a educação é um direito de todos e dever do estado, fica muito claro de quem deverá ser a iniciativa e a coordenação desse projeto de educação para o nosso país. Assim, vemos que o estado organiza e sistematiza todo o conhecimento por meio da seleção de conteúdos, formando assim um parâmetro curricular que considera satisfatório para a formação integral do cidadão brasileiro. Tudo fica amarrado em leis que, supostamente, garantem eficiência e eficácia no alcance dos objetivos finais desse artigo geral da LDB. Ademais, se não fosse os disparates que,

desde nossa consciência de mundo, vemos na realidade do comando desses gestores públicos que dirigem esse imenso Brasil essa lei seria de fato.

As políticas educacionais que compõem os diversos planos de governos se transformam em uma “geleia geral” que a cada mudança de partido ou de grupo, se coloca algo que deixe uma marca pessoal, que não representa o estado brasileiro. Esses dirigentes são, geralmente, vindos da antiga e remanescente elite agrária da segunda metade do séc. XIX que se transformaram em empresários e intelectuais urbanos e repetem as mesmas velhacarias de seus antepassados, comprando os pleitos eleitorais e conseguindo o pleno domínio da vida social e de nossa educação. Começam seu ciclo vicioso, destruindo tudo o que foi construído pelo governo anterior, pois mal começam, já visam o vindouro pleito das urnas para garantirem o continuísmo de seu grupo. Desse modo, não pensam naqueles professores, coordenadores, diretores que lutaram de forma engajada, em muitos casos, cheios de compromisso e boa vontade para melhorar a educação que eles sonham em transformar. Desses, retiro os que são postos no cargo com a única finalidade de transformar as escolas públicas em feudos eleitorais de partidos os quais já começam sua vindoura campanha quando assumem seu posto no primeiro dia letivo do calendário escolar.

Outro problema bastante desesperador é a falta de projetos interdisciplinares, pelo fato de sabermos que a educação está em todas as áreas do saber, da ciência na teoria e na prática, na cultura, nas artes, na religião, na espiritualidade, enfim, está em tudo o que circunda o mundo. Na perspectiva do pensamento complexo, Maria Cândida diz

Assim, entendemos que no processo de conhecer a realidade, atuamos, não apenas como seres disciplinares ou interdisciplinares, mas também transdisciplinares. Existe sempre um fluxo de energia, matéria e informação circulando entre dois polos, entre diferentes níveis de realidade, entre sujeito e objeto, educador e educando, entre indivíduo e natureza, sem que tenhamos consciência disto. Em relação ao saber, somos seres inter e transdisciplinares, não como circunstância aleatória, mas como exigência intrínseca e operacional de nossa condição humana. [...] (MORAES, 2014, p. 33).

A educação, o conhecimento não deve ser compartimentado e sim ser apresentado assim como é a vida. Está na vida de todo ser humano; do homem analfabeto ao culto, é possível haver educação. Dessa forma, esse princípio da onipresença do fenômeno educação não é bem utilizado na orientação do percurso educacional dado pelos chefetes de partidos políticos no comando da educação. Esse esquecimento gera um ambiente desconectado, esfacelado, dividido onde todas as instâncias operam em ilhas sem mirarem o arquipélago. Esse modo de operar na gestão pública

produz e reproduz o bandido, o drogado, o mendigo, o menino e a menina de rua, a adolescente de rua grávida, mais crianças na rua, mais lixo para entupir os esgotos e provocar alagamentos na cidade que gerará mais mosquitos e mais doenças. Ainda haverá mais políticos corruptos, mais pessoas consumindo o dinheiro que usurparam do trabalhador no caso dos patrões da grande empresa, e mais pobres consumindo o que não podem e se endividando, mais, mais, mais....Esse modelo de currículo e metodologia tradicional, repetitivo e conservador tem favorecido a todo tipo de alienação que fragiliza a pessoa, tornando-a fácil de ser dominada sob todos os aspectos e situações. Esse projeto não transforma, não ensina a pensar criticamente na complexidade que é a sociedade atual e está fora da realidade de cada espaço onde atua. Assim, infiro que o pensar complexo é uma necessidade “operacional de nossa condição humana”

Essa ausência de projetos interdisciplinares e transdisciplinares nas várias esferas da vida política e social faz com que as secretarias de educação, as escolas e universidades sejam pouco produtivas, permanecendo em estado de letargia social, em eternas lamentações que enfadaram aos seus agentes. Essa postura tem ajudado pouco no cultivo do senso de indignação, resistência e luta por transformação. Precisamos fazer a nossa parte, nos posicionando de forma crítica e reflexiva, procurando entender ao máximo o nosso campo e sair de nossa zona de conforto quantas vezes for preciso e movidos por princípios que regem essa causa em cada um de nós de que tudo que eu faço atinge a toda a terra. De que eu sou o outro e de que quando luto por um mundo melhor, posso ter uma vida melhor em cada micro campo onde vivo. Esse micro campo sofre todas as consequências de outros campos e do planeta que é a nossa casa na galáxia. Penso que se despreza a participação da comunidade escolar por meio dos conselhos escolares, instância importante para conscientização de pais e líderes comunitários quanto ao papel de cada um no processo de ensino aprendizagem.

Contudo, toda moeda tem duas faces, o método tradicional não é de todo desprezível, o que produz de bom para a sociedade deve ser conservado. Vivemos um esfacelamento de valores sociais importantes para a formação da pessoa humana que são postos no absoleto ou até mesmo aniquilados pela onda da novidade, do inovador, do atual, do diferente, ensinados por grupos descompromissados socialmente, sem uma visão histórica do processo educacional brasileiro. Grupos que, muitas vezes, avançam por meio da mídia que está a serviço do modo de produção capitalista. Hoje, mas do que antes, precisamos nos perguntar sempre: o que deve permanecer e o que deve mudar? E o por que mudar? E por que conservar? Compreendo que mudamos aquilo que não ajuda as pessoas a viverem com dignidade e conviverem bem umas com as outras e com o

planeta. Sobre métodos, imagino que se deve mudar para metodologias que preparam o indivíduo para viver melhor, cuidando do outro e do seu ambiente e sendo cuidado.

A imagem que me vem à cabeça sobre práticas reprodutoras *versus* práticas transformadoras, extraio de uma breve história de agricultor: o agricultor que não conhece verdadeiramente a ciência que está por trás da formação do solo para o cultivo, continua preparando a terra para se plantar do mesmo jeito que sempre fez. Ele, todo ano, derruba as árvores, estoca e faz a queimada do que resta das plantas, ai fica tudo desolado e morto. Muitos nutrientes desaparecem, fica um ambiente devastado e isso tem drásticas consequências. Quando um filho desse mesmo agricultor chega à universidade e faz o curso de agronomia e volta para ajudar seu pai, há um conflito entre ambos e o processo de conscientização é lento e precisa de muita paciência para ver a transformação da situação devastadora que logo entrará em colapso. Essa é uma analogia a se aplicar ao processo de ensino tradicional que queima os neurônios e a inteligência cognitiva, emocional e social dos estudantes, produzindo pessoas, em grande maioria, passivas, silenciadas, apáticas, letárgicas e desanimadas que facilmente desistem de seus sonhos e se entregam ao projeto do dominador em suas diversas representações, quando não desistem da vida de estudo e formação, não gerando nenhum fruto ou resultado.

ESBOÇOS SOBRE A MEDIAÇÃO DO SABER EM SALA DE AULA

O princípio de mediação em sala de aula deve ser assumido com muita auto clareza de propósito. Penso que para ser um professor mediador, primeiro de tudo, ele deve sentir-se um mediador, assumir-se como mediador, olhar para si e perceber-se capaz de mediar como pacificador em todos os momentos da prática docente, tantos os conflitos externos quanto aos conflitos cognitivos que muitas vezes se referem à aquisição de conteúdos ou por razões mais profundas quanto às escolhas desses discentes. Significa ser intermediário entre determinada prática social e o estudante. Para ser um mediador, é preciso certas competências cruciais que, para tanto, dentre várias, a pacificidade, organização, clareza, ser capaz de estabelecer uma comunicação entre si e o outro de uma maneira pacífica, fluída, amena, imparcial e agradável, mesmo que se trate de momento conflituoso, algo a todo instante presente na prática docente escolar ou universitária. A partir dessa ideia, temos, não a relação vertical professor–aluno do modelo tradicional, mas uma relação o máximo de horizontal possível. Ao meu ver, a nomeação mais adequada deveria ser a de professor-mediador, ou talvez, melhor ainda, educador - mediador.

No processo de mediação da aprendizagem, alguns elementos do ensino estão envolvidos, uns mais fortemente, outros menos, mas, no meu modo de ver, a mediação estará em todo o

processo da docência. Mais fortemente, pela ordem de importância, destaco a questão da formação de professores, depois a seleção de conteúdos contextualizados, seguido pela metodologia e a relação professor aluno, que traz a discussão do valor da afetividade na mediação, dentre outras por mim não lembradas aqui.

Meu entendimento se baseia nas concepções a seguir as quais são o meu suporte. Para início destaco o estudo de Lígia Márcia Martins que fala sobre a importância da atividade psíquica do pensamento que se opera a partir da atividade prática até se afirmar na atividade teórica, levando, portanto a conclusão de “que o pensamento se desenvolve a partir da atividade prática” e que esse “nunca deixará de ser a mediação central da prática social.” Segue a discussão e, posteriormente, a autora falará sobre o valor da afetividade na aquisição de conhecimentos e essa questão está, de modo exponencial, na mediação e junto com a racionalização compõe-se o psiquismo humano. (MARTINS, 2011, p. 49-50).

Para Vygotsky

“a mediação era vista [...] sob os aspectos: **signo, palavra e símbolo**. As contribuições dos autores M. Cole, J. Wertsch e Bruner conferem uma determinação mais ampla ou restrita, conforme o ponto de vista. Nas Perspectivas de Vygotsky e Lantieri, os conceitos de ‘meios mediacionais’ e de ‘ação mediada’ são essenciais para compreender o verdadeiro significado ou processo da aprendizagem”. (MARTINS; MOSER, 2012, p. 11)

Vejo que a mediação é o verdadeiro ato de educar, de transformar a vida do estudante para melhor e de, como mediador, também ser transformado a cada ação, porque a educação é uma via de mão dupla, a mão que dá é também a que recebe, trata-se, portanto de uma dialogia do conhecimento, de uma troca saudável por meio da superação da contradição do ensino tradicional e reprodutor. Com isso, talvez muita coisa que não tem dado certo tivesse uma chance de conserto. De acordo com esse conceito, seria inconcebível haver aprendizagem sem “meios mediacionais”, sem ações mediadas.

Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido* (2011), diz que o ato de educar não ocorre sem uma tomada de consciência de si e do mundo em que se vive, em uma educação dialógica em que educador e educando superam a contradição da ausência de diálogo tão presente na educação tradicional e passam a ter uma relação abundante de diálogo. Ele destaca que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A concepção de educação freireana dos temas geradores é importante por apresentar uma perspectiva inclusiva e heterogênea que contempla as diferenças. Uma mediação do saber que parte da prática

social – podemos chamar de praxiologia freireana. O educador é o mediador entre o educando e o mundo. Além disso, ele mostra um ensino congregado com a pesquisa, com possibilidades de uso de várias metodologias ativas onde o estudante é um parceiro do professor pelo diálogo. (FREIRE, 2011, p. 95, 110, 143-156).

SAVIANI (2008) preconiza um método de ensino onde a medição está presente na relação entre educação e sociedade. Trata-se de se ter uma educação contextualizada pensada de uma maneira interdisciplinar. Sua proposta de forma sistemática, é descrita em 5(cinco) passos que resumidos são: 1) o ponto de partida seria da prática social; 2) a Identificação dos principais problemas postos pela prática social - uma problematização, 3) a instrumentalização, segundo a qual o autor fala que “não ‘é posta’ no sentido tecnicista; 4) a *Catarse* que Saviani a concebe na acepção gramsciana; por último, 5) o ponto de chegada que é a própria prática social. Nesse momento os alunos expressam uma compreensão da prática tal qual o professor. Com isso, compreende-se que “a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada.” (SAVIANI, 2008, p. 57-58). A partir dessas ideias, é que apresentamos uma experiência que parte de uma prática social e, percebo, se aproxima, mesmo que empiricamente, desses mesmos pressupostos.

Essa prática social leva consigo também o conceito de mediação, trata-se da experiência educacional do programa social de Educação em Células Cooperativas no âmbito da educação não - formal que se iniciou com o incentivo de um professor universitário Manoel Andrade neto e do protagonismo de um estudante do ensino médio Francisco Antonio Alves Rodrigues. Esse programa obteve muitos resultados positivos ao longo de seus 23 anos, porém ultimamente, ele está arrefecendo de suas lutas devido a muitas dificuldades que foram surgindo ao longo desse tempo. Dentre outros, os problemas foram de ordem financeira, política e de falta de liderança comprometidas com suas comunidades. Devido o PRECE, desde seu início, ter um caráter filantrópico movido pela força do voluntariado estudantil de nível secundário e universitário, vivemos uma escassez de liderança voluntária. As dificuldades dentro do processo de mediação da aprendizagem, inicialmente eram poucas, na decadência da ideia inicial, elas ficaram maiores que seus agentes.

A Aprendizagem Cooperativa, modelo pedagógico, despreziosamente, utilizado não com muito rigor pelo PRECE, apesar dos êxitos nas aplicações em sala de aula formal, há ainda muita resistência por parte de professores e gestores, talvez por desconhecimento ou por entraves do

sistema de ensino para viabilizar formações de forma satisfatória aos agentes que dela fazem parte. A questão de espaço físico amplo e cadeiras móveis para a montagem dos grupos de estudantes protagonistas que usam as técnicas de cooperativismo na aprendizagem sempre é um problema, dentre outros. Apesar dos problemas mais recentes, a maior facilidade do PRECE, em sua fase fecunda, do início em 1994 até por volta de 2015, residia em os atores, os professores verem o estudante a partir de altas expectativas, como um ser muito próximo do passo 5 (cinco) da teorização de Dermeval Saviani – o ponto de chegada (a prática social). Os estudantes chegavam muito abertos a esse processo para alcançarem metas claras, na esfera do individual e do coletivo, numa interdependência social muito importante para o crescimento de todo o grupo.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A partir desse breve estudo introdutório do problema da educação brasileira da década em estudo até os dias atuais, percebi que as mudanças na escola formal têm sido pouco eficientes e que o exercício da docência, atualmente, conjuga muitos desafios no tocante à educação escolar e acadêmica. Com esse estudo pude entender mais a situação do professor.

Nessa reflexão, percebo que as práticas docentes, mesmo depois de muito se falar em ensino renovado, novo, continuam do mesmo jeito: professor cumprindo currículos impostos e fora da realidade dos estudantes, presos a horários e jornadas que se repetem sem uma reflexão crítica dos agentes quanto ao objeto de estudo por eles apresentados aos seus discentes.

Estou certa de que a resistência e a superação se fazem necessárias. Mais que antes, essa tomada de consciência é urgente. É necessário o enfrentamento de cada realidade escolar, seja no âmbito formal ou informal da prática docente; na instituição escola, na associação, na cooperativa, no assentamento e na comunidade, de modo geral. Esse trabalho me fez refletir sobre o valor da mediação de um professor revolucionário e comprometido com a transformação e libertação de seus estudantes o qual vá além de capacitar jovens para vestibulares, mas que possa intervir em situações limites a partir de práticas sociais e metodologias participativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª. Ed. ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. In: **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Ana Carolina Galvão Marsiglia (org.). - Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação)

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch.** Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/245/154>> Acesso: 19 jul. 2017.

MORAES, Maria Cândida. **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. **Pedagogia histórico- crítica: primeiras aproximações** -Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003. – (Coleção educação contemporânea)

SÁ, Carmem Sílvia da Silva; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. **Carência de professores de química: faltam curso, salário ou identidade de curso?** Acesso: Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1507p.pdf Acesso: 19 jul 2017

ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR: A CONQUISTA COLETIVA DO LUGAR

Rivania Kalil Duarte | rivakalil@hotmail.com

Noeli Talebi Gomes | talebi36@gmail.com

Fernanda Kalil Duarte | fekalilduarte@gmail.com

RESUMO: O presente Artigo discute o espaço físico escolar, buscando adensar e aprofundar reflexões de diferentes atores, na área de Arquitetura e Educação, sendo a arquitetura escolar aqui analisada como elemento curricular, na perspectiva de que os projetos arquitetônicos, seus usos e as transformações pelas quais passam os edifícios escolares, tem uma função educacional e respondem a projetos e programas que irão contribuir para ações mais coletivas e humanistas, ou práticas e utilitárias. O trabalho problematiza o significado de elementos determinantes das concepções que norteiam, desde a elaboração dos projetos arquitetônicos dos prédios públicos, com seu significado educacional, cultural e político, até as adaptações, reformas e ampliações por que passam os prédios. A pesquisa parte das hipóteses de que há carências na articulação entre concepções e ações, entre as instâncias governamentais responsáveis pela elaboração e execução dos projetos de edifícios escolares e as escolas, que podem se refletir nos espaços e processos educacionais e no acolhimento à comunidade educativa. Como fonte de dados serão utilizadas as entrevistas realizadas com quatro arquitetos do Setor de Edificações da Secretaria de Obras – Prefeitura Municipal de São Paulo, que compõem a tese de doutorado: *Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projetos, usos e transformações*, defendida em 2015, na PUC/SP, que buscou adensar reflexões sobre a estruturação espacial das instituições, com os subsídios dos profissionais envolvidos com os processos decisórios para a elaboração dos projetos arquitetônicos e outras ações decisórias de intervenção nos espaços escolares, que também são empreendidas pelos educadores, no interior das escolas. Para fundamentar as análises foram consultados autores da área da educação e arquitetura, que concebem a arquitetura escolar como elemento significativo do currículo e fonte de experiências e aprendizagem. Também fundamentaram o trabalho documentos oficiais nacionais e municipais contendo orientações curriculares e padrões de qualidade para a educação infantil. Destacaram-se, na referida pesquisa, quatro elementos que se revelaram motivadores dessas intervenções e emergiram nas entrevistas com educadores e com arquitetos: o atendimento ao projeto pedagógico da escola; a funcionalidade da distribuição espacial; a segurança do prédio e de seus ocupantes e o bem-estar e saúde dos usuários.

Palavras-chave: Arquitetura. Educação.

INTRODUÇÃO

Na realidade, toda escola deveria ser adequada à criança, sob todos os aspectos, a começar pelos espaços, não só os horizontais, como os verticais. E também tirando partido nas peculiaridades infantis, de olhar, de ver, de pular, de fazer todas as artimanhas que uma criança faz. (DUARTE, Hélio, 2009, p.161)

As discussões presentes nesta pesquisa buscam favorecer reflexões sobre a estruturação dos espaços educacionais, notadamente os destinados à pequena infância, subsidiar concepções para a elaboração de novos projetos arquitetônicos e intervenções nas escolas de educação infantil, que priorizem a qualidade pedagógica do atendimento, o bem-estar e segurança dos usuários e o conforto e ludicidade necessários ao desenvolvimento saudável, em relação aos aspectos cognitivos, relacionais e físicos para as crianças e para todos aqueles que convivem nesses espaços. Os elementos físicos, materiais que compõem o projeto arquitetônico, têm também atributos, qualidades, que precisam considerar a saúde física e mental das pessoas, favoreça as possibilidades relacionais e suscite boa disposição para que o conhecimento se processe e se instaure, de forma prazerosa e compartilhada: *um prédio que instigue o imaginário*, tanto no âmbito individual como coletivo.

O objeto de estudo desta pesquisa situa-se na fronteira das áreas da educação e da arquitetura, constituindo-se uma área ainda carente de estudos e pesquisas, dada sua relevância para a efetivação de processos educacionais: A área da Arquitetura e Educação. O estudo buscou analisar as transformações nos espaços, na perspectiva de seus agentes e as relações entre a escola e órgãos da Secretaria Municipal de Educação –SME e do Setor de Edificações –EDIF, da Prefeitura de São Paulo –PMSP. Por este motivo serão destacadas as entrevistas com os arquitetos, autores de diversos projetos de prédios educacionais inovadores. A contribuição que trouxeram à pesquisa modificou sua trajetória, pois revelou a intencionalidade desses profissionais em dialogar e respeitar a comunidade usuária dos espaços, o que significou um grande alento aos educadores, que olhavam para os autores dos projetos de edificação e reformas, como se eles subestimassem aqueles que iriam lidar com os benefícios de um projeto bem elaborado e desenvolvido, ou com os problemas construtivos, que iriam demandar ações contínuas de adequações e reformas.

Todas estas cuestiones pueden ser referidas al ámbito de la escuela como lugar, a su configuración arquitectónica y a la ordenación espacial de personas y objetos, de usos e funciones que tiene lugar en dicho ámbito. Pero también indican ya algunos de los aspectos que hacen de la escuela un espacio peculiar y relevante. En especial si se tiene en cuenta que en ella se permanece durante aquellos años en los que se forman las estructuras mentales básicas de los niños, adolescentes e jóvenes. Unas estructuras mentales conformadas por un espacio que, como todos, socializa e

educa, pero que, a diferencia de otros, sitúa y ordena con esta finalidad específica a todo y a todos cuantos en el se hallan (FRAGO, 1997, p.19)

De acordo com Lima (1995, p. 80): “A arquitetura e organização espacial falam muito da escola – possuem um discurso, uma eloquência”. Para essa arquiteta e educadora, o foco do projeto arquitetônico deveria ser, necessariamente, o usuário, pois todo espaço escolar tem um caráter educativo, possibilitando a construção do novo, instigando e favorecendo a criatividade, as interações, o bem estar e o conhecimento, A concepção de edificação escolar como local privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à formação social humana, e que reflete aspectos que vão além da sua materialidade, envolvendo a interação de processos pedagógicos, arquitetônicos e sociais. Espaços escolares, aqui entendidos como fonte de aprendizagens e organizadores de experiências e relações, tendo implicações no currículo desenvolvido nessas instituições, considerando-se o espaço escolar, a um só tempo, como mediador entre os conteúdos e práticas pedagógicas e os sujeitos e sendo também *uma forma silenciosa de ensino*. (Frago e Escolano, 1998).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho aqui desenvolvido parte de uma pesquisa qualitativa, que buscou responder a alguns questionamentos, dentre eles:

- Como são definidos os projetos de construção dos prédios escolares, considerando-se as orientações curriculares e normatizações de SME e EDIF quanto à distribuição e organização interna e externa dos edifícios?
- Qual a interlocução existente entre os setores responsáveis por projetos e reformas dos prédios escolares e os usuários dos prédios?

Tendo por base a literatura que aponta a importância do planejamento desses espaços educativos e suas possibilidades para a efetivação do trabalho pedagógico, a pesquisa procurou adensar as reflexões na área da arquitetura escolar e educação, por meio do aprofundamento no conhecimento dos espaços físicos dessas instituições, tal como se apresentam e das concepções educacionais que os conformam e que suscitam intervenções, na direção de qualificar o atendimento às crianças de 4 e 5 anos e à comunidade educativa.

As estratégias selecionadas buscaram responder às questões aqui apresentadas, que acompanharam o desenvolvimento deste trabalho e atender os objetivos de investigação sobre como são definidos os espaços escolares no município de São Paulo e como seu uso vem sendo transformado pelos órgãos governamentais e pelas equipes escolares. Foram especificados os

encaminhamentos para a coleta de dados e especificadas as bases teóricas que subsidiaram esta pesquisa, sendo que, neste trabalho, discutiremos elementos que emergiram nas entrevistas com os 4 arquitetos de EDIF/ PMSP, profissionais com larga experiência e conhecimento sobre arquitetura escolar e projetos pedagógicos. O conteúdo dessas entrevistas, além de subsidiar as reflexões sobre arquitetura escolar, também favoreceu as análises das entrevistas com as equipes das escolas.

ARQUITETURA E EDUCAÇÃO

[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, com um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (FRAGO; ESCOLANO, 2005, p. 45)

Garantir e oferecer boas e seguras condições de acesso ao prédio escolar e proporcionar boas condições a todos os que vivenciam os espaços das instituições de educação infantil, em especial as crianças, contribui para a construção da qualidade social tratada nos *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. (MEC, 2006).

Formas, cores e texturas permitem acionar a curiosidade das crianças para que descubram, junto com as outras crianças e adultos, possibilidades dos espaços e brinquedos e mobiliários, configurando-os como *lugares* do conhecimento, solidariedade, dos encontros, da brincadeira. *Lugares* que incluam elementos da natureza, como água, plantas, árvores e espaços onde as crianças possam se esconder, correr, saltar, subir, balançar e áreas livres nas quais também seja possibilitado à criança movimentar, organizar brincadeiras simbólicas, imprimir suas marcas.

Os arquitetos entrevistados, explicitaram suas concepções baseadas em uma arquitetura que considera os conhecimentos e interesses dos usuários e a valorização dos espaços de convívio e de sua construção coletiva.

A dimensão humanista, social, pública e coletiva, que promove a arquitetura do encontro, da convivência, da confiança poderá favorecer a garantia dos direitos das crianças e de suas famílias de se sentirem respeitadas na escola infantil, de se apropriarem dos ambientes da escola e de interagirem com outras crianças e adultos, propiciando também a inserção da comunidade na escola e a participação da escola na vida do bairro, da cidade. Assim, ficam demarcados o interesse e o desejo dos arquitetos em exercer a escuta dos usuários, inclusive visando à avaliação pós uso dos

prédios, que poderia contribuir para corrigir futuros erros ou aprimorar novos projetos arquitetônicos, evitando tantas correções, reformas e adaptações.

Os arquitetos relatam terem conhecimento de muitas “adaptações” realizadas pelos gestores das escolas, sem conhecimento prévio do Setor de Obras, ou orientação de profissionais qualificados. Eles creditam à morosidade dos procedimentos, que fazem com que educadores busquem soluções, muitas vezes pouco refletidas e que ocasionarão problemas de iluminação, ventilação, acústica e até mesmo, riscos à segurança dos usuários.

Mobiliários de boa qualidade também são o que os educadores e arquitetos almejam. Há muito desgaste devido ao uso intenso, portanto os materiais devem ser resistentes, mas com especial atenção às cores, texturas e que devem ser atraentes: nos lembram os arquitetos, para motivar a exploração e manipulação, instigando a criatividade.

O SIGNIFICADO DA CONQUISTA COLETIVA DO LUGAR

Nas entrevistas, os arquitetos sempre enfatizaram a importância do diálogo, de tornar as ações que envolvem as edificações escolares como processos Inter secretariais e Inter setoriais. Em muitos momentos foi possível constatar a importância que conferem aos processos coletivos e participativos, abordando, também, a relevância da ética na estruturação do projeto de gestão das escolas, dos equipamentos educacionais, para alcançar a gestão compartilhada, nas ações do cotidiano.

Nas reformas ou ampliações solicitadas pelas escolas, EDIF procura atender às especificidades de cada edificação. Muitas reformas são necessárias, devido ao desgaste dos prédios, ao longo do tempo. Contudo, alertaram para o cuidado em relação às intervenções feitas sem planejamento e sem a participação do arquiteto, que podem interferir em aspectos relevantes para o conforto dos usuários, como: a iluminação, a mobilidade, a ventilação, a acústica, etc., podendo afetar também processos relacionais e a aprendizagem dos alunos. O sentimento de insegurança em relação à cidade, que faz com que as pessoas/os educadores queiram se cercar de muros e grades, termina por refletir no prédio escolar.

Para compreender, intervir e atuar nos espaços da escola foi colocada, pelo arquiteto Paulo, a necessidade de se *calibrar* as visões de mundo, de projeto pedagógico, com vistas à construção de um projeto de *Cidade Educadora*, apropriado e assumido por toda comunidade educativa.

Solicitam o respeito às áreas comuns, espaços que promovam *o encontro, a convivência, a confiança dos diferentes*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações da Secretaria de Obras, dos Setores responsáveis na esfera da gestão municipal, pelos prédios escolares, devem se edificar numa perspectiva de serem propositores, de propiciarem a que os usuários possam vislumbrar outras possibilidades nos espaços construídos, mas que possam também intervir nos projetos arquitetônicos, para que atendam aos interesses de todos, que se colocam nas perspectivas de atendimento aos projetos e demandas pedagógicas, que promovam bem estar e acolhimento, que propiciem segurança, sem que isso se traduza em confinamento e que sejam também funcionais e grandes promotores de conhecimento e ludicidade.

As constantes solicitações por intervenções nos prédios caracterizam-se como necessárias, mas devem ser acompanhadas por um trabalho de conscientização dos educadores, para que dediquem um outro olhar para a segurança das crianças e usuários, que não promova a fragmentação ou comprometimento das intenções interativas dos espaços escolares.

O aspecto segurança tem importantes desdobramentos na configuração dos prédios. É possível constatar a pertinência em ampliar essas discussões, para que cheguem até a escola e promovam debates que ampliem a conscientização da necessidade de repensar os espaços escolares, de forma mais ampla e que envolva o maior número de atores a contribuir para a elaboração de projetos com intenção educacional, numa direção humanista e acolhedora para todos.

[...] *Arquitetura, projeto de gestão intersecretarial e com a participação da sociedade (...) é construir a primeira arquitetura, que é a conquista coletiva do lugar, a construção do endereço.*

Como grande e especial contribuição, os arquitetos nos convidam a considerar a arquitetura escolar, *como uma obra inconclusa*, que precisa deixar espaços para atender a novas exigências pedagógicas, administrativas e funcionais, possibilitando intervenções que contribuam com o melhor atendimento à comunidade educativa, é compreender a escola com suas necessidades, com a dinâmica presente em seu cotidiano.



Figura 01. Desenho do parque EMEI Fernando de Azevedo

“É no plano do devaneio, e não no plano dos fatos, que a infância permanece em nós viva e poeticamente útil”. (BACHELARD, 1989, p.35)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gastón. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1995

BRASIL/MEC/SEB **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília:MEC,2006.

CAMPOS, Maria M. **A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios**. São Paulo: Cortez, 2005.

DUARTE, Hélio. **Escolas-classe, escolas-parque**. André Takiya (org.). São Paulo: FAUUSP, 2009.

DUARTE, Rivania Kalil. **Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projetos, usos e transformações**. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín Benito **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP& A.,1998.

FRAGO, Antonio Viñao. **Espacio y tiempo, educación e história**. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Morelia, Mexico: IMCED, 1997.

KOWALTOWSKI, Dóris C.C.K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Nobel,1995.

SÃO PAULO (cidade) Secretaria Municipal de Educação. **Parâmetros e perspectivas: rede municipal de ensino de São Paulo –Memória Técnica Documental da Educação Municipal**, 2012.

INSTRUCIONISMO, CONSTRUCIONISMO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Moacir de Souza Júnior | moacirjr_@hotmail.com

Zuleide Fernandes de Queiroz | zuleide.queiroz@urca.br

RESUMO: O uso das novas tecnologias na educação tem como meta colaborar para que o indivíduo construa o seu próprio conhecimento, partindo da sua própria vontade de aprender. O presente estudo buscou explicitar o conceito e as características de instrucionismo, construcionismo e inovação pedagógica, a partir do uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula, visando o desenvolvimento e a construção do conhecimento de cada sujeito. Na abordagem instrucionista é enfatizado a transmissão da informação ao aluno. O professor é o instrutor responsável pela mediação dos alunos com o computador. Na abordagem instrucionista o professor utiliza softwares educativos, no qual não precisa ter muita preparação e nem tão pouco uma fundamentação pedagógica, já que o software educativo é um produto acabado, onde não é possível em momento algum fazer uma reflexão sobre o uso desse programa. A abordagem construcionista elaborada por Seymour Papert tem como inspiração a abordagem construtivista de Jean Piaget, que considera que o desenvolvimento cognitivo é um processo que constrói e reconstrói as disposições mentais. A abordagem construcionista tem como objeto de estudo uma situação problema, que é compreendida, e na qual posteriormente é traçado um plano para encontrar a solução desejada, utilizando uma linguagem de programação. O aluno no construcionismo é mediado pelo professor, que orienta seu educando na tentativa de sempre buscar que o seu aluno possa assumir a construção do seu próprio conhecimento. As ideias de Papert nos mostra que o ato de ensinar se torna mínimo, já que a prioridade maior é criar novos contextos que sejam favoráveis à aprendizagem. Diante disso é preciso superar a educação tradicional que nos ensina apenas a codificar e decodificar, partindo para uma ação mais ativa em que seja possível construir e reconstruir uma nova aprendizagem a cada momento. A inovação pedagógica implica em mudanças nas práticas pedagógicas, se posicionando de forma crítica frente às práticas pedagógicas tradicionais, onde a inovação pedagógica é vista como um salto de qualidade. A metodologia se baseou em uma revisão de literatura, na qual está fundamentada por meio de pesquisa bibliográfica utilizando como fonte de consulta, artigos, obras literária, lista de referências bibliográficas entre outros.

Palavras-chave: Instrucionismo. Construcionismo. Prática Pedagógica. Inovação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O uso das novas tecnologias na educação tem como meta colaborar para que o indivíduo construa o seu próprio conhecimento, partindo da sua própria vontade de aprender.

Podemos afirmar que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sociedade estão presentes no dia a dia das pessoas, e a educação não pode ficar fora dessa realidade, já que é uma necessidade da própria escola.

O presente estudo buscou explicitar o conceito e as características de instrucionismo, construcionismo e inovação pedagógica, a partir do uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula, visando o desenvolvimento e a construção do conhecimento de cada sujeito. Estudiosos contribuíram muito nesta construção. Dentre esses estudiosos podemos citar Jean Piaget com sua abordagem construtivista, Seymour Papert com a abordagem construcionista entre outros.

A metodologia se baseou em uma revisão de literatura, na qual está fundamentada por meio de pesquisa bibliográfica utilizando como fonte de consulta, artigos, obras literária, lista de referências bibliográficas entre outros. Vergara (2004) conceitua a pesquisa bibliográfica como um estudo que toma como base material publicado em livros, revistas, periódicos, jornais e redes eletrônicas. Ou seja, trata-se de todo material que esteja disponibilizado ao público.

Gil (2008) assevera que a pesquisa bibliográfica se desenrola através de material já elaborado, constituído de artigos e livros disponíveis. O autor elenca que os livros são fontes de excelência e podem ser classificados como forma de leitura corrente e/ou de referência.

AS ABORDAGENS: INSTRUCIONISMO, CONSTRUCIONISMO

O uso de máquinas de ensinar sempre se fez presente na educação. Como exemplo podemos citar a máquina de correção de testes de múltipla escolha, arquitetada por Sidney Pressey em 1924. Já em 1950 Burrhus Frederic Skinner introduziu a máquina de ensinar, tendo como objetivo central a instrução programada (SOUZA e FINO, 2008).

As máquinas de ensinar criadas por Frederic Skinner tiveram como propósito apaziguar os impasses decorrentes das demandas de aprendizagem individual dos educandos. Conforme postula Valente (1993, p. 4),

A instrução programada consiste em dividir o material a ser ensinado em pequenos segmentos logicamente encadeados e denominados módulos. Cada fato ou conceito é apresentado em módulos sequenciais. Cada módulo termina com uma questão que o aluno deve responder preenchendo espaços em branco ou escolhendo a resposta certa entre diversas alternativas apresentadas. O estudante deve ler o fato ou conceito e é imediatamente questionado. Se a resposta é errada, a resposta certa pode ser fornecida pelo programa ou, o aluno é convidado a rever módulos anteriores ou ainda, a realizar outros módulos, cujo objetivo é remediar o processo de ensino.

Na abordagem instrucionista é enfatizado a transmissão da informação ao aluno. O professor é o instrutor responsável pela mediação dos alunos com o computador. Nesse sentido o professor que é o responsável pelo ensino e pela a aprendizagem necessita de pouco treino ou pouco conhecimento, já que o computador é um instrumento que ensina, ou seja, o computador é o detentor do conhecimento.

O que podemos observar é que a abordagem instrucionista é um método ainda muito utilizado para ensinar aos educandos na escola. Nesse cenário, o aluno é apenas um mero receptor. Ele apenas reproduz aquilo que o professor deseja, sem levar em consideração o que o indivíduo pensa ou pode construir para alavancar seu próprio conhecimento e seu desenvolvimento. Não existe em nenhum momento uma reflexão sobre a possibilidade significativa de uma aprendizagem com o intuito de novas formas de pensar.

Na abordagem instrucionista o professor utiliza softwares educativos, no qual não precisa ter muita preparação e nem tão pouco uma fundamentação pedagógica, já que o software educativo é um produto acabado, onde não é possível em momento algum fazer uma reflexão sobre o uso desse programa.

Ao adquirir softwares educativos, a escola opta pela transmissão de informações do tipo Instrução Auxiliada por Computador (CAI) ou por Instrução Inteligente Auxiliada por Computador (ICAI), onde o processo de transmissão dos conteúdos programados é apenas como um espectador que recebe as informações previamente programadas.

A abordagem instrucionista ainda é uma constante no cenário da informática na educação. A partir da introdução da informática na escola, é que os computadores passaram a ser difundidos no ambiente escolar, tendo um caráter de promover novas reflexões e novas possibilidades através do uso de novas tecnologias. Nesse sentido percebemos que o uso do computador pode e deve ultrapassar seus limites de instrução programada no sentido de apenas transmitir os conteúdos

programáticos. Diante disso, o computador passa a ter outro significado, em que tem outra conotação, que é uma ferramenta educacional, conforme o que foi idealizado por Seymour Papert.

No prefácio do seu livro “LOGO: Computadores e Educação”, Seymour Papert (1985), indica que o computador pode e deve ser uma máquina que produz conhecimento. Ele crítica o paradigma instrucionista.

[...] a frase “instrução ajudada pelo computador” (computer – aided – instruction) significa fazer com que o computador ensine a criança. Pode-se dizer que o computador está sendo usado para “programar” a criança que deve programar o computador e, ao fazê-lo, ela adquire um sentimento de domínio sobre um dos mais modernos e poderosos equipamentos tecnológicos e estabelece um contato íntimo com algumas idéias mais profundas da ciência, da matemática e da arte de construir modelos intelectuais (PAPERT, 1985, p. 17).

De acordo com a citação acima, o uso do computador por parte dos alunos e professores irá servir para solucionar situações problemas nas mais diversas áreas da humanidade.

Papert (1986) sugeriu o termo construcionista para indicar que o educando utiliza o computador como uma ferramenta na qual ele constrói o seu próprio conhecimento. Ou seja, Papert indica que ao usar o computador o aluno elabora um objeto de acordo com o seu interesse, ele sai de uma atitude passiva para uma postura mais ativa, é ele que comanda a máquina.

A abordagem construcionista elaborada por Seymour Papert tem como inspiração a abordagem construtivista de Jean Piaget, que considera que o desenvolvimento cognitivo é um processo que constrói e reconstrói as disposições mentais.

De acordo com Piaget (1972), o indivíduo desenvolve sua inteligência continuamente de acordo com sua ação. Ele afirma que:

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois [...] (PIAGET, 1972, p. 14).

Piaget nos mostra que o sujeito vai evoluindo de acordo com a sua busca, no qual ao assimilar determinado objeto, ele vai incorporando novas experiências e novas informações, gerando assim novas estruturas cognitivas.

A abordagem construcionista tem como objeto de estudo uma situação problema, que é compreendida, e na qual posteriormente é traçado um plano para encontrar a solução desejada, utilizando uma linguagem de programação. O aluno no construcionismo é mediado pelo professor,

que orienta seu educando na tentativa de sempre buscar que o seu aluno possa assumir a construção do seu próprio conhecimento.

A proposta construcionista de Seymour Papert vem desde os anos 60, quando ele, juntamente com sua equipe do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), elaboraram um software educacional no qual fosse possível o uso do computador como um instrumento de conhecimento por parte de quem utiliza tal ferramenta. Foi criada então a programação LOGO, que tem seu nome retirado do grego e que significa “pensamento, discurso e raciocínio”.

A programação LOGO criada por Seymour Papert vem proporcionar uma mudança significativa na maneira de explorar o mundo da computação com o intuito de ser inteligível, acessível a todos os que se mostram dispostos a construir seus próprios conhecimentos.

Papert entende seu construcionismo da seguinte maneira:

Entendemos “construcionismo”, como, incluindo, mas indo além, ao que Piaget chamaria de “construcionismo”. A palavra com o “V” expressa a teoria de que o conhecimento é construído pelo aluno, sem auxílio do professor. A palavra com o “n” exprime a idéia mais adequada, que isso acontece, principalmente, quando o aluno está envolvido na construção de algo externo/concreto [...] um castelo de areia, uma máquina, um programa de computador, um livro (PAPERT, 1990, p. 3).

Papert se apropria da teoria construtivista de Piaget para dar corpo e vida a teoria construcionista, tratando de adequá-la a um contexto educacional que seja estimulante e que faça pensar e repensar. Ele ainda se utiliza dos estudos de Vygotsky quando estabelece um diálogo com os outros sujeitos. E, ainda se utiliza também de Paulo Freire no qual o diálogo com o meio social é uma constante.

Papert (2008, p. 134) ainda nos diz que:

O construcionismo é uma filosofia de uma família das filosofias educacionais que nega este “verdade óbvia”. Ele não põe em dúvida o valor instrucional como tal, pois isso seria uma tolice: mesmo com a afirmativa (endossada, quando não originada, por Piaget) de que cada ato de ensino priva a criança de uma oportunidade para a descoberta, não é um imperativo categórico contra ensinar, mas um lembrete expresso em uma maneira paradoxal para manter o ensino sob controle.

As ideias de Papert nos mostra que o ato de ensinar se torna mínimo, já que a prioridade maior é criar novos contextos que sejam favoráveis à aprendizagem. Diante disso é preciso superar

a educação tradicional que nos ensina apenas a codificar e decodificar, partindo para uma ação mais ativa em que seja possível construir e reconstruir uma nova aprendizagem a cada momento.

Uma das características mais marcante do construcionismo é o processo de mediação que está incluído dentro da teoria. Que em um primeiro momento Papert não deu a devida atenção ao professor como agente de participação na busca pelo conhecimento do aluno. Entretanto, em seu livro “A máquina das crianças”, Papert (2008) ele dedica um capítulo inteiro a esse profissional e sua importância como mediador no processo de ensino e de aprendizagem.

O professor é um agente muito importante na abordagem construcionista, já que ele é um mediador entre o aluno e o objeto de aprendizagem, que de acordo com Lévy (1999, p. 29),

promove o pensamento do sujeito engajar-se com ele na implementação de seus projetos, compartilhando problemas, sem apontar soluções; respeitando os estilos de pensamento e interesses individuais; estimulando a formalização do processo empregado; ajudando assim o sujeito a entender, analisar, testar e corrigir os erros.

O papel do professor deve ser o de estimular os alunos a usarem as ferramentas educacionais visando construção do conhecimento não apenas a dos alunos, mas a sua também. Esse docente deve estar disposto a ser um mediado e aprendiz ao mesmo tempo, já que ele pode em muitos casos, aprender com os seus educandos. Ele deixa de ser um professor conteudista para se aprimorar a ser um facilitador no processo de ensino e de aprendizagem.

A abordagem construcionista de Papert é de grande valia, pois a aprendizagem se transforma na busca por iniciativas, necessidades, estímulos, interesses, reflexões em que o uso do computador pelos indivíduos irá se dá de uma forma diferente, que foge da forma tradicional do processo de aprendizagem e de transmissão de conhecimento.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A inovação pedagógica implica em mudanças nas práticas pedagógicas, se posicionando de forma crítica frente às práticas pedagógicas tradicionais, onde a inovação pedagógica é vista como um salto de qualidade, que rompe com o velho paradigma fabril existente (KHUN, 2006).

Ao se trabalhar com inovação pedagógica, o termo em recebe um destaque de se aproximar de um conceito que se baseia em um consenso, já que a concepção de inovação que nos aponta um norte, um rumo a ser seguido diante das possibilidades que surgem. Historicamente o conceito de

inovação está associado às orientações de cunho tecnicista de ensino e de aprendizagem. De acordo com Fino (2007, p. 1),

A inovação pedagógica implica mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam mudanças, mas a inovação ainda que se possa apoiar nesses factores, não é neles que reside, ainda que possa ser encontrada na maneira como são utilizadas.

Inovar pedagogicamente significa obter o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino, onde o professor assume um papel de facilitador, de mediador e a aprendizagem se dá de forma mais autônoma provocando no aprendiz um desenvolvimento das suas estruturas cognitivas. Dentro do contexto de inovação pedagógica o aluno é o ator principal. Ele é a grande estrela.

O educando aparece com o protagonista que irá se utilizar de todos os recursos para construir o seu próprio conhecimento. Nesse sentido o sujeito se apropria do objeto gerando uma interdependência, tornando assim, uma relação mais íntima e carregada de afeto (SIMONDON, 2001).

A inovação pedagógica não acontece por acaso e nem tão pouco no vazio da sala de aula. Ela acontece com seres humanos, na tentativa de mudar práticas tradicionais. A inovação pedagógica se traduz em uma nova roupagem, com a inclusão de ideias novas, concepções diferenciadas em que a aprendizagem não se dá apenas dentro da sala de aula, mas também fora dela. Devemos levar em conta que toda mudança,

Requer um alto grau de descentralização. Isto porque a organização deve ser estruturada para tomar decisões rapidamente. E essas decisões devem ser baseadas na proximidade – com o desempenho, com o mercado, com a tecnologia, e com todas as muitas mudanças ocorrentes na sociedade no meio ambiente, na demografia e no conhecimento que propiciarão as oportunidades para a inovação (DRUCKER, 2000, p. 7).

Ao se falar em inovação pedagógica, devemos ter em mente que é preciso acreditar que é possível transformar o mundo que nos cerca. É acreditar que os educandos são capazes de aprender a trilharem o seu próprio caminho de conhecimento, buscando sempre soluções para as suas situações problemas. Carbonell (2002, p. 19) enfatiza que conceito de inovação pedagógica é o seguinte:

[...] conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em linha renovadora novos projetos e programas materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

A inovação pedagógica tem um caráter de busca ao construir projetos que possam tornar a escola mais democrática, solidária, atrativa e ao mesmo tempo mais prazerosa, visando assim uma nova compreensão da aprendizagem, um novo olhar sobre a formação do educando.

O conceito de inovação vai além do sentido de mudança, tem um caráter de buscar transformar o velho, romper com os paradigmas tradicionais existentes com o intuito de procurar atingir novos resultados. Devemos ver a inovação pedagógica não como um acontecimento isolado, e, sim, como um processo contínuo e em constante evolução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que as inovações pedagógicas na atualidade permitem pensar na superação de uma concepção instrucional na educação e na prática do professor em sua sala de aula, podemos então afirmar que ao se trabalhar com uma abordagem construcionista devemos ter em mente que temos de inovar na educação.

O sucesso na implantação do uso do computador na abordagem construcionista só será possível se houver um trabalho coletivo onde todos, núcleo gestor e professores estejam conscientes de que é preciso mudar. Onde o comprometimento organizacional esteja presente, saindo de uma prática instrucionista, em que apenas prioriza o conteúdo, para construir um conhecimento voltado para uma nova abordagem pedagógica, visando o sucesso do aluno.

O conhecimento hoje não está mais centrado apenas na figura do professor. O conhecimento está espalhado nos mais diversos lugares, bem como pode ser acessado através de livros, revistas, internet entre outros.

Vivemos em uma sociedade em que a informação na era do conhecimento é a palavra chave, já que estamos no momento de transição entre o fabrico de bens materiais para um sistema baseado na informação, onde o conhecimento é o ponto central para o enriquecimento de uma sociedade (GIDDENS apud SOUSA & FINO, 2005, p. II).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Trad. MURAD, F. de. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- DRUCKER, P. **A nova sociedade das organizações.** In: HOWARD, R. (Org.) *Aprendizado organizacional.* Rio de Janeiro: Campus, 2000. p.1-7.
- FINO, C. N. **Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação).** In: *Actas do III Colóquio DCE – Uma.* Funchal: Universidade da Madeira, p. 1-11. 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KHUN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** Trad. Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.
- PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- _____. **“Introduction”.** In: I. Harel (Ed.), **Constructionist Learning.** Cambridge, MA: MIT Media Laboratory, 1990.
- _____. **Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education.** A proposal to the National Science Foundation. Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory. Epistemology and Learning Group, Cambridge, Massachusetts, 1986.
- _____. **LOGO: Computadores e Educação.** Brasiliense, São Paulo, 1985.
- PIAGET, J. **A Epistemologia Genética.** Ed. Vozes. Petrópolis, RJ, 1972.
- SIMONDON, G. **Du mode d´existence des objets techiques.** paris: Aubier, 2001.
- SOUZA, J. M^a.; FINO, C. N. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional.** *Educação e Cultura Contemporânea.* Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 11-26, jan/jun. 2008.
- _____. **Um Mestrado em Inovação Pedagógica.** Tribuna da Madeira. Sexta feira, 24 de junho de 2005. Educação.
- VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento: repensando a educação.** Campinas: Gráfica da Unicamp, 1993.
- VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA EM *DIÁLOGO SOBRE A CONVERSÃO DO GENTIO*

Évila Cristina Vasconcelos de Sá

Ana Paula Souza do Nascimento

Ana Patricia Sousa do Nascimento

RESUMO: No contexto da contrarreforma religiosa e da conquista dos espaços luso-brasileiros, adentrou-se uma ordem religiosa de cunho educacional e controlador: a Companhia de Jesus, representada pelos jesuítas. A pesquisa de caráter documental possui como principal fonte o escrito do Padre Manuel da Nóbrega(1517-1570), intitulado em *Diálogo sobre a conversão do gentio*(1556/1557), no período em que estava nas terras tupiniquins. Obra esta, de valor pedagógico, caracterizada pela perspectiva que o sacerdote vivenciou diante ao processo de catequização dos indígenas.

Palavras-chave: Literatura jesuítica; educação colonial; sociedade luso-brasileira.

A presente comunicação visa compreender a Educação Jesuítica na perspectiva do padre Manuel da Nóbrega. Para isso faz-se necessário compreendermos a conjuntura histórica em que o Brasil se encontrava em tal período. O ponto principal que ocasionou a vinda dos jesuítas relaciona-se a contenção às religiões protestantes, bem como a busca de novos fiéis.

Em 1564, a Coroa portuguesa concedeu um alvará que determinava a arrecadação de dízimos como “esmola para sempre para a sustentação do Colégio da Bahia”, dos quais deram subsídios para a manutenção dos colégios. Em 1568, o benefício real seria estendido para o Colégio do Rio de Janeiro e, em 1576, para o de Olinda, em Pernambuco. Neste período, Nóbrega recebeu na Bahia quatro missionários: Afonso Brás, Francisco Pires, Manuel de Paiva, Salvador Rodrigues, bem como sete meninos órfãos de Lisboa, que se integraram aos trabalhos da catequese. E três anos depois, vieram a Ilha de Vera Cruz mais sete, os Padres Luís da Grã, Lourenço Brás, Ambrósio

Pires e os Irmãos Antônio Blázquez, João Gonçalves, Gregório Serrão e José de Anchieta. (HANSEN, 2010)

Como medidas pedagógicas, Nóbrega incube várias regras. Evidencia a monogamia, a nudez como transmissora do “pecado original” e a prática de antropofagia como “indícios de pecado”, e ainda:

As medidas preveem a repressão por meio de castigos exemplares de grupos e homens resistentes à dominação portuguesa, caso dos karaiba, pajés ou xamãs tupis inimigos dos padres e portugueses em geral, que iam de tribo em tribo proclamando sabiamente que a água do batismo matava enquanto ouviam em chocalhos a voz dos mortos que anunciavam MairMonhan, a terra sem mal dos tupis: A lei que lhes hão-de dar é defender-lhes [...] comer carne humana e guerrear sem licença do Governador; fazer-lhes ter uma só mulher; vestirem-se, pois têm muito algodão, ao menos depois de cristãos; tirar-lhes os feiticeiros; mantê-los em justiça entre si e para com os cristãos; fazê-los viver quietos, sem se mudarem para outra parte senão for para entre cristãos, tendo terras repartidas que lhes bastem, e com estes Padres da Companhia para os doutrinarem. Em 1556, para combater o desânimo dos padres, Nóbrega escreveu o Diálogo sobre a Conversão do Gentio, de que se trata adiante; em 1558, um texto perdido, Tratado contra a antropofagia e contra os cristãos seculares e eclesiásticos que a fomentam ou consentem. (HANSEN, 2010, p. 37-38).

Em relação ao local de concentração do ensino jesuítico, se dava principalmente na região das Missões, das quais se empregava ensinamentos em diversas áreas como: da agricultura, da pecuária, oficinas de artesanatos de instrumentos musicais, calçados, entre outros e de pinturas. Curioso e interessante são as pinturas no teto da Igreja de Aquiraz, que já tive o contato de visitar e através de pesquisas acredita-se que as mesmas foram pintadas pelos indígenas de tal vila. Em relação ao modelo pedagógico, os jesuítas focavam a metodologia, intitulada de Ratio Studiorum (aplicado primeiramente em 1548 no Colégio de Messina, na Sicília, servindo de inspiração aqui no Brasil).

Para obter essa “subordinação livre” que interessa à manutenção do “bem comum”, a Companhia de Jesus propõe que a educação deve “tornar mais homem”, lema do Ratio Studiorum usado por ela a partir de janeiro de 1599. Para tanto, a educação deve dar conta das três faculdades que, segundo a Escolástica, compõem a pessoa humana: a memória, a vontade e a inteligência. A educação deve ensinar a cada uma delas o autocontrole necessário à harmonia dos apetites que caracteriza a tranquilidade da alma. A finalidade é a amizade das três faculdades – memória, vontade, inteligência –, com as mesmas faculdades de todos os outros membros do corpo político do Estado. (HANSEN, 2010, p. 62)

Sobre a caracterização deste mecanismo de ensino jesuítico, baseava-se num conjunto de regras, compreendidas o trinômio: estudar, repetir e disputar, através de exercícios escolares

meramente apenas para a reprodução do conhecimento, dos quais se remetem diretamente à escolástica medieval: a Pedagogia Tradicional, que na sua vertente religiosa, tornava a educação sinônima de catequese e evangelização. Porém, os filhos de comerciantes e latifundiários portugueses estudavam em Portugal, geralmente em duas Universidades: de Coimbra e de Évora.

Os jesuítas aqui aportam com a missão de difundir a fé católica, seguindo as orientações do regimento, de D. João III. A conversão dos indígenas, através da catequese e da instrução, é um de seus principais objetivos. [...] Os obstáculos enfrentados são das mais diversas ordens-desde questão de sobrevivência em solo marcado por uma natureza diversa da terra mãe-até disputas com os próprios colonizadores pela conquista de um gentio em sua defesa contra ataques mais violentos. O trabalho desenvolvido pelos jesuítas tem duas fases distintas. A primeira delas orienta-se pelo plano de estudos concebido por Manoel da Nóbrega, sendo voltada para o ensino de primeiras letras, a catequese, a música e alguma iniciação profissional. A segunda fase inspira-se nos princípios do Ratio Studiorum, concentrando-se sobre o ensino de Humanidades, Filosofia e Teologia. Ao que tudo indica, o plano de Nóbrega esbarra em resistências no seio da própria ordem religiosa, uma vez que a partir de 1556 entraram em vigor as ‘Constituições da Companhia de Jesus’. Nesta nova versão do trabalho, fica claro a preocupação de concentrar esforços na educação dos filhos dos colonos e na formação dos futuros sacerdotes. (VIEIRA; SABINO, 2002, p. 43-44)

O cotidiano da educação jesuítica era bem diferente em relação à nossa educação formal contemporânea. A sala de aula jesuítica, que poderia ter cerca de duzentos alunos, o conteúdo era ensinado a todos concomitantemente, nem mesmo havia a mobiliária, materiais didáticos, isto é, não se tinha a estrutura da instituição escolar que percebemos atualmente. Os professores jesuítas estimulavam os aprendizados dos alunos através da emulação (competição), pelo sistema de prêmios, para assim livrá-los do ócio (considerado naquele período colonial como o espaço do demônio). Com a chegada do Marquês de Pombal (o primeiro ministro de Portugal), este por sua vez que vinha ao Brasil carregado de ideais iluministas, expulsou os jesuítas, e por fim ocorrendo nesse período entre 1760 até o Período Joanino.

Para alguns pesquisadores uma fase de “retrocesso” da Educação Formal, institucional, pois ela acontecia no seio particular, financiada pela própria família, e ensinada pelos professores régios (vindos de Portugal), dos quais lecionavam avulsamente as cadeiras de Grego, Latim e Retórica.

Podemos perceber que após a expurgação dos jesuítas, ocorreu a secularização do ensino no Brasil, através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759. Neste documento, Pombal além ter criado a função do professor régio, ainda inventou criou a função do “Diretor Geral dos Estudos”, para nomear e fiscalizar a ação dos professores. Em suma a mudança que ocorreu na Educação Brasileira do período colonial consiste em lugar de um sistema de ensino formalizado e seriado, passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos com má formação... E até a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, especificamente ao Rio de Janeiro, remodelando a colônia, que respectivamente se transformando em Reino, o de ensino formal irá ganhar nova roupagem, pelo menos para a elite, enquanto os subalternos, filhos de pobres, indígenas, miscigenados, e de escravos, continuavam com uma importância secundária, bem como relegada.

Diante ao exposto, abordaremos sua obra em problematização deste artigo, Diálogos sobre a conversação do gentio (1556-1557), quando Nóbrega encontrava-se na aldeia São Paulo, próximo a Salvador. Como já citado acima, tal jesuíta fez várias solicitações ao governador-geral Duarte da Costa para que coibisse aos aborígenes de comer carne humana e os reunisse em aldeias sob o controle da Coroa. Assim foi nesse período de profunda frustração com o aparelho estatal lusitano, por conta de não atender aos anseios jesuítas, que Nóbrega escreveu o Diálogo.

Para Alfredo Bosi (1976), tal escrito de Nóbrega, caracterizado como um exemplar da *Literatura de Informação* é um documento notável pelo equilíbrio com que o sensato jesuíta apresentava os aspectos “negativos” e “positivos” do índio, do ponto de vista de seu consentimento à conversão. Escrito em forma de diálogo entre dois personagens com visões diferentes sobre a evangelização dos nativos, Gonçalo Álvares curador dos índios, não acreditava no aprendizado e compreensão dos tais, enquanto Mateus Nogueira, Religioso, protegia, por tratar-se de seres que possuíam potenciais necessários para o aprendizado. Ao todo o texto configura-se em 10 parágrafos, os quais tratam do questionamento a respeito do aprendizado e conversão dos índios e da importância dessa doutrinação para a vida.

O Diálogo é permeado de vários aspectos: é um texto literário, um documento do período do Brasil colonial, bem como uma fonte primordial para a compreensão das primeiras iniciativas da educação em nosso país.

Por ser um texto de cunho religioso, não antropológico do que se entende nas Ciências Sociais, Nóbrega expressa também às dificuldades que os jesuítas passam em relação ao processo de catequização dos indígenas, mostrando assim as mentalidades dos sujeitos deste período.

Onativo para Nóbrega (2006), era uma criatura de Deus, dos quais deviam- os ser respeitados por todos, inclusive pelos sacerdotes católicos. Assim, como seres humanos, “bons ou maus”, os nativos brasileiros deveriam receber educação como os filhos dos colonos, porém havia uma diferença: por não conhecer a doutrina cristã católica apostólica romana, e por viverem em “selvageria”, deveriam ter uma chance de salvação da alma.

Entretanto, tal redenção somente poderia se concretizar com o auxílio de um indivíduo que se dedicaria a essa empreitada: os missionários jesuítas, isto é, de pessoas capazes a instruir e amar tais almas gentias.

Gonçalo Alves: Estes têm alma como nós. [...] Nogueira: isso está claro, pois a alma tem três potências, entendimento, memória e vontade, que todos têm: eu cuidei que vós éreis mestre, já em Israel, e vós não sabeis isso; bem parece, que as teologias, que me dizeis arriba era, e eram postičas do padre Braz Lourenço, e não vossas; quero-vos dar um desengano, meu irmão: que tão ruim entendimento tendes vós para entender o que vos queria dizer, como este gentio, para entender as cousas de nossa Fé. Gonçalo Alves: Tendes muita razão, e não é muito, porque quando ando na água aos peixes e bois, e trato no mato com brasil, e não é muito ser frio, e vós andais sempre no fogo, razão é, que vos aqueteis, mas não deixeis de prosseguir adiante, pois uma das obras da misericórdia é ensinar aos ignorantes. (Op. cit, OLIVIERI; VILLA, 1999, p. 51-52).

Destarte, a conversão não se dava rapidamente. Os índios por sua vez, deveriam primeiramente louvar ao Deus cristão, e livrar-se da "bestialidade natural", caracterizado pelo pecado original da humanidade, do qual elenca sua natureza corrupta que os faz assemelhar-se a bestas. Nóbrega em seu diálogo, não restringe aos ameríndios essa culpa: cita também os homens da antiguidade clássica (gregos e romanos), judeus, os mouros, bem como todos os europeus.

Gonçalo Alves: Pois assim é, que todos temos uma alma e uma bestialidade naturalmente, e sem graça todos somos uns, de que veio estes negros não serem tão bestiais, e todas as outras gerações como os romanos, e os gregos, e os judeus, serem tão discretos e avisados. Nogueira: Esta é uma boa pergunta, mas claro está a resposta, todas as gerações tiveram também as suas bestialidades; adoravam pedras e paus, dos homens faziam deuses, tinham crédito em feitiçarias do diabo; outros adoravam os bois e as vacas, e outros adoravam pro Deus aos ratos, e outras imundices; e os judeus, que eram a gente de mais razão, que no mundo havia, e que tinha contas com Deus, e tinham as escrituras desde o começo do mundo,

adoravam uma bezerra de metal e não os podia Deus ter, que não adorassem os ídolos, e lhes sacrificavam seus próprios filhos, não olhando as tantas maravilhas [...] os mouros crêem em Mafamede, muito vicioso e torpe, e põem-lhe a bem-aventurança nos deleites da carne, e nos vícios; e estes dão crédito a um feiticeiro, que lhes põe a bem-aventurança na vingança de seus inimigos, e na valentia, e em terem muitas mulheres; os romanos, os gregos, e todos os outros gentios, pintam, e têm inda por Deus a um ídolo, a uma vaca, a um galo; estes têm que há Deus, e dizem, que é o trovão, porque é cousa que eles acham mais temerosa e nisto têm mais razão, que os que adoram rãs, ou os galos[...] (Op. cit, OLIVIERI; VILLA, 1999, p. 52-53).

Concomitantemente, Nóbrega esmiúça nas falas de Nogueira: que os outros povos citados a pouco, apesar de seus pecados e adorações a seres pagãos, são polidos, sabem ler e escrever, são “asseados”, e aprenderam as diversas ciências tais como a filosofia, entre outros campos do saber.

Posteriormente, o jesuíta afirma em seu discurso, ao apresentar que os indígenas por sua vez, não tiveram a mesma formação/criação que os ditos “civilizados”, nem a mesma polícia. Encontram-se neste estado de “selvageria”, por serem descendentes de Cam, filho de Noé, que ao ver seu pai nu e bêbado, receberam maldição. Ao longo do texto, cita outros exemplos de atribuições pecaminosas que legitimaram a condição da natureza bestial dos outros povos além dos indígenas:

[...] e têm outras misérias, os outros gentios, por serem descendentes de Set e Jafet, era razão, pois eram filhos da bênção, terem mais alguma vantagem; e porém toda esta maneira de gente, uma a outra, naquilo em que se criam, têm uma mesma lama e um entendimento, e prova-se pela escritura, porque logo os primeiros dois irmãos do mundo, um seguiu uns costumes e outros: Isac e Ismael, ambos foram irmãos; mas isac foi mais político, que o Ismael que andou nos matos; um homem tem dois filhos de igual entendimento, um criado na aldeia, e outro na cidade; o da aldeia empregou seu entendimento em fazer arado, e outras cousas na aldeia, o da cidade em ser cortesão e político; certo está, que, ainda que tenham diversa criação, ambos têm um entendimento natural exercita [...] não foi dado pela natureza, mas foi especial dada por Deus. (Op. cit, OLIVIERI; VILLA, 1999, p. 54).

Deste modo, educar um civilizado ou filósofo poderia ser mais dificultoso do que um nativo, pois, segundo o Nóbrega, as coisas mais essenciais da fé cristã não são pautadas pela razão. Também, vale destacar que para o referido autor, um filósofo exhibe atitudes contrárias à fé: a soberba, a fama, a cobiça e a volúpia; entende as leis divinas, no entanto, as relega.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo. Cultrix, 1976.

BUENO, Eduardo. **Brasil: uma história: cinco séculos de um país em construção**. Rio de Janeiro: Leya, 2012.

CALÓGERAS, João Pandiá. **Formação Histórica do Brasil**. São Paulo: Companhia da Editora Nacional, 1935.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 91-110, dez. 1990. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141990000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 27/01/2016.

FONSECA, Sônia Maria. **A hegemonia jesuítica (1549-1759)**. Site do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) da Universidade de Campinas. Fonte: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_jesuitico_intro.html. Acesso em: 22/03/2015.

HANSEN, João Adolfo. **Manuel da Nóbrega**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

NÓBREGA, Padre Manuel da. **Diálogo sobre a conversão do gentio**. Projeto editorial e direção de Sálvio Marcelo Soares. São Paulo: Metalibri, 2006.

OLIVIERI, Antonio Carlos; VILLA, Marco Antonio. Manuel da Nóbrega: em defesa das almas indígenas. In: **Cronistas do Descobrimento**. São Paulo. Editora Ática. 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; SABINO, Isabel. **História da educação no Ceará: sobre promessas, feitos e fatos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José C. M. **Formação do Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

VIRTUALIDADE DA AÇÃO SOCIAL E OS PROCESSOS EDUCATIVOS DE RESISTÊNCIA

Najó Glória dos Santos | najo_gloria@yahoo.com.br

Jonaza Glória dos Santos | jonazagloria@gmail.com

Suanam Glória Fontany | suanamgloria@gmail.com

RESUMO – O século XXI trouxe consigo um expressivo conjunto de inovações que provocaram sensíveis diferenças em todas as dimensões da vida humana e planetária. Para além da globalização, a concepção de um mundo interligado, com informações e tecnologias que ultrapassam a barreira do tempo e do espaço. A percepção da realidade também passa por uma série de filtros que se estendem e superam a proporção do concreto vivido e pensado e atinge a extensão da virtualidade de maneira mundializada. Essas novas configurações de realidade vem exercendo profundas mudanças no campo das relações, quer seja entre indivíduos ou grupos de que fazem parte, entre esses podemos destacar os coletivos profissionais e sociais, aqui caracterizados como Sociedade – coletivo de indivíduos e Educação – enquanto espaço profissional e formativo. Identificamos também uma contradição entre educação e ciência, onde a primeira é percebida como sinônimo de custo e a segunda, como espaço de poder político e econômico. Apesar de ambas fazerem parte da *construção social da realidade* brasileira, nos parece que se encontram apartadas da sociedade como um todo, é nesse contexto que afirmamos o conhecimento ser direito de alguns e a educação ser um custo para todos. Diante dessa nova ordem encontramos uma sociedade despersonalizada, com profissionais em processos de *desprofissionalização* e uma educação em visível processo de deterioração, quer seja pela pulverização da identidade profissional docente, pela falta de investimentos ou pela ausência de condições materiais de efetivarem-se. Vários são os fatores que contribuem para o contínuo esfacelamento do sistema educacional brasileiro, podemos destacar os mais visíveis; entre eles, as reformas do ensino que não chegam a se efetivar de forma concreta e continuidade para possibilitar uma avaliação consistente, sendo sempre substituídas e reformuladas. Essa descontinuidade no sistema educacional não permite análises e identificação dos equívocos, erros mesmo aplicados ao ensino. Este labirinto de tentativas é alimentado pelas exigências impostas nos indicadores educacionais que negam veementemente a condição política e histórica dos sujeitos envolvidos. Assim como, as incontáveis reformas curriculares nos cursos superiores são apenas os indícios mais visíveis do desmonte do processo educacional via formação do educador, que produto de uma formação fragmentada - fragmenta a formação retroalimentando o sistema descontínuo, o que dificulta sobremaneira a construção do conhecimento que prevê os pilares da educação como base.

Palavras-chaves: Sociedade. Educação. Virtualidade.

Este trabalho pretende discutir as imbricações que permeiam a relação estabelecida entre a sociedade e a produção do conhecimento científico em suas múltiplas instâncias. Diante da condição de seres únicos dotados de *inteligência* suficiente para construção, registro e (res)significação do mundo, clamamos à responsabilidade da sociedade acerca da natureza, da validade e da relevância social presentes nas conexões entre conhecimento e sociedade, perpassadas pela educação. Romper a fronteira entre homem e natureza ou saber e conhecimento é o retorno ao *sapiens sapiensdemens* que habita em nós. Ao discutir a reforma do pensamento e das instituições que formam formadores do pensamento assumimos a fragilidade da sociedade que somos. A ciência produto dessa sociedade é passível da recursividade que lhe deu origem.

Nesse contexto, a partir de que “lugar” podemos situar ou identificar a sociedade brasileira na atualidade? Quem é a sociedade? Quem faz parte dela? Quem lhe constitui ou lhe dá aporte? Em que bases está assentada? Para com Dubar (2005) e Wright Mills (1959) as identidades são construídas, reconstruídas e/ou desconstruídas a partir dos contextos históricos em que estão situadas, salvaguardadas as condições políticas, econômicas e sociais, ou seja, “*são construções sociais da realidade*”. Assim, percebemos uma ruptura entre o ator social na concepção de Dubar - aquele que percebe a si e é reconhecido pelo outro e o grupo de que faz parte, inclusive o profissional. Lüdke&Boing (2004) apontam para um processo de desprofissionalização do docente por meio da pulverização de sua prática profissional e notadamente a perda de identidade, se é que esta se constituiu em algum momento.

Parece-nos entretanto que esse fenômeno não se limita a categoria docente. Em estudo sobre formação profissional no Brasil Silva & Cunha (2002, p. 77) destacam como característica do século XXI a globalização e a emergência da sociedade do conhecimento. A quantidade de informações produzidas e a velocidade com que entram em circulação altera sensivelmente a forma de nos relacionarmos. Essas mudanças também se verificam no mundo do trabalho e nas relações profissionais. Diante dessas alterações os modos de produção também passam por ressignificações. O processo produtivo agora depende do conhecimento e o profissional deve agora agregar a sua prática a criatividade, iniciativa e a capacidade de resolver problemas generalizados em situações específicas. Os diplomas estão cada vez mais distantes da garantia de emprego.

Em um contexto onde as máquinas estão cada vez mais exercendo as atividades mecânicas e repetitivas, é urgente criar, desenvolver novas competências e habilidades que proporcionem desenvolvimento e inovação no processo produtivo; é senso comum a constatação das alterações provocadas pelos avanços da comunicação e da informação dentro dos mais diferentes espaços

profissionais. E há ainda, a compreensão de que não há retorno às antigas condições e relações que se estabeleciam nos locais de trabalho anteriores. Assim, parece-nos compreensível os questionamentos sobre as relações entre identidades profissionais, identidades sociais, educação, conhecimento e sociedade.

Zygmunt Bauman (2016) diz que vivemos em uma modernidade líquida. Usa essa metáfora para comparar o estado de suspensão em que a sociedade, seus valores, seus comportamentos e seus preceitos, estão visivelmente em choque, para não dizer em contradição. Tal como a água ao mudar de recipiente modifica sua forma mantendo a ideia que a classifica como água.

Podemos retornar ao comportamento da sociedade à época do império e salvo raras exceções, percebemos as mesmas classes sociais e categorias profissionais a frente das instâncias políticas, sociais, econômicas e até acadêmicas que deliberam sobre os destinos da nação e da sociedade como um todo. Assim é o mundo pós-moderno para Bauman, em constante mudança as coisas tornam-se líquidas, não tem mais uma forma definida. Pois bem, mas para a existência de um mundo líquido haveria um mundo sólido? Somos conduzidos à constatação de que existe sim algo de constante na sociedade. O pensador vai buscar em Marx a ideia da solidez do mundo moderno. A solidez está ligada a uma rigidez nos conceitos, a ideia da velocidade do mundo pós-moderno não é vista da mesma forma aqui, fazendo com que as mudanças sejam menos perceptíveis.

Diante do exposto, refletimos sobre a identidade dessa sociedade que ao se estabelecer sujeito que opera sobre e na realidade, torna-se ausente e indefinida no que diz respeito à sua responsabilidade e papel social. Que se comporta de maneira oscilante quanto aos valores e conceitos e não permite sua compreensão enquanto categoria. Comportamentos exacerbados pela mídia apresentam padrões indefinidos quanto à sua *essência*: ao tempo em que manifesta indignação quanto à crise na Venezuela é totalmente omissa às questões nacionais quanto a educação; protestos veementes no que diz respeito à reservas de minérios e um silêncio doloroso ao fechamento da farmácia popular; petições públicas contra a proibição de fabricação de substância farmacêutica e total omissão aos cortes de recursos para ciência e tecnologia. A sociedade ao tornar-se sujeito oculto coletivo, parece separar-se de cada um de nós em particular, opera e transforma seletivamente a realidade sem que haja responsabilização possível.

Paralelamente a esses questionamentos vemos um processo onde os objetos assumem as condições de sujeitos e interferem diretamente na construção da realidade, o mercado fica nervoso, a crise comanda nossas ações e sentimentos, a cotação do dólar define nossos futuros e o de nossos filhos. Sementes que não foram plantadas determinam o preço de um cultivo a ser realizado na

próxima estação e definem os grãos que estão hoje nos silos da agroindústria e são comercializados na bolsa de valores.

Não podemos perder de vista que a sociedade vigente estabelece os parâmetros em que será produzida a ciência. Logo, as influências da sociedade sobre a ciência estão diretamente relacionadas aos contextos formativos e dessa forma à educação como um todo.

Para BELÉNS e PORTO (2009) a cultura científica está intrinsecamente relacionada ao universo histórico e cultural na qual ela é produzida (p. 26). É *mister* acrescentar o universo geográfico, posto que tempo e espaço também o constitui. Cada época elege seus problemas, objetos e pressupostos. E para o mundo contemporâneo, surge o elemento tecnológico como parte integrante dessa nova forma de fazer ciência, que coloca à diversidade social e epistemológica, os valores e os meios de acesso à produção de saber, quase na simultaneidade.

Desses diálogos aflora o que chamamos de *comunidade científica*. E aflora também, o questionamento quanto ao limite do papel desempenhado pela sociedade e sua efetiva participação no contexto de influências políticas e econômicas, que vê na produção do conhecimento científico um lugar para elevação e defesa de seus interesses. Sabendo-se que os espaços de pesquisas são em sua expressiva maioria as universidades públicas com financiamento público e privado, bem como, os institutos de pesquisas e agências de fomento que tem seus gestores subordinados às indicações políticas; enquanto isso, seus pesquisadores e professores estão acorrentados ao *produtivismo acadêmico*.

Assim, foi se edificando no Brasil essa sociedade formada por uma elite econômica que intervém diretamente na formação e desenvolvimento da ciência brasileira que VARGAS (2001, p.13) descreve como [...] um reduzido grupo dirigente que sempre deteve o conhecimento mais atualizado, mas que nunca permitiu a difusão desse conhecimento. É nesse contexto que constatamos na prática uma separação abissal entre o que é ciência e o que se convencionou chamar de educação. Nesse cenário de extrema desigualdade, a ciência se estabelece enquanto produto voltado para uma determinada classe social que a financia e promove. Objetivos como uso e relevância social se tornam cada vez mais distantes da sociedade. É nesse contexto que encontramos a crise de legitimidade da ciência, quando apenas os pares e aqueles que lhe são reféns a ela atribuem total credibilidade.

Enquanto isso, a educação caminha a passos trôpegos, afundada em constantes reformas de ensino que nunca são totalmente implantadas, efetivadas ou chegam a apresentar seus resultados. Subordinada à regularização pelo Estado, o que lhe restringe a autonomia, separada entre

fundamental – médio ou técnico e superior ou tecnólogo – a educação promove verdadeiros hiatos que estabelecem abismos dentro do aprendizado e do ensino ao se considerar as diferenças nas condições de trabalho entre os professores das diversas etapas do ensino.

É dessa fragmentação da educação que resulta a pulverização da aprendizagem e a desprofissionalização do professor, que submetido a uma série cada vez maior de atividades, tem seu tempo distribuído entre preenchimento de formulários, plataformas e aplicativos para além de preparações das aulas e correção de trabalhos afora as incontáveis reuniões pedagógicas e planejamentos que por vezes sequer são efetivados. A permanência em sala de aula também fica cada vez mais diluída.

No campo da educação, que etimologicamente significa botar pra fora o seu saber; o professor é cada vez mais instigado à capacitação, formação continuada a fim de responder às demandas da sociedade do conhecimento. Aí, os *experts* passam o conhecimento aos demais, e na escola, ou seja, o local de produção de sujeitos educados para viver/ensinar, se reproduz essa nova sociedade sob uma linguagem de signos que não lhe pertence.

É nessa *nova* lógica de sociedade escolarizada que voltamos à questão de quem, o quê e para quem se produz essa educação. Lembrando, que conhecimento científico não é sinônimo de educação, mas é transformado em poder político e de dominação econômica (HARVEY, 2005 e SANTOS, 2005) e por estes apropriados. Ambos polarizados [...] entre os que tem acesso a ele e os que não tem, tanto em relação aos sistemas de saber quanto aos sistemas de poder [...] (SHIVA, 2003, p.79).

Nessa polarização se encontra um número privilegiado considerado a “tropa de elite” científica, uma sociedade aparentemente apática e uma educação sem identidade ou ainda, despersonalizada tentando encontrar a ponte do fosso que lhe permita entrada ao saber encastelado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o caminho historicamente percorrido pelo conhecimento científico e seu consequente distanciamento da condição real da sociedade contemporânea e da educação, é perceptível a fragilidade da formação de base filosófica dos novos educadores; que por consequência se veem mercantilizados pela produção em série exigida pelos constantes ajustes introduzidos em decorrência dos índices a serem alcançados e por tabela, formam novos frágeis sujeitos, indivíduos e cidadãos, temos assim, uma educação retroalimentada por conhecimentos

produzidos por uma sociedade impossibilitada epistemologicamente de construir sua própria educação – óbvio, que sistemas complexos e econômicos alimentam essa impossibilidade.

A complexidade que emana da condição de ser humano reclama ligação com seu papel de ator social, ou seja, construtor social de sua realidade. Os saberes são inerentes a condição humana, posto que ao nascermos já estamos inseridos em uma coletividade e esta é ordenada segundo a cultura que a construiu. Cabe a nós, dadas às circunstâncias a que estejamos expostos e às condições que se apresentarem retornarmos a posição de sujeitos de nossas histórias.

Encontramos em Pierre Levy (1996) uma possível explicação para a sociedade em que vivemos, mas não fazemos parte. Para esse autor, a virtualização pode ser compreendida como o processo inverso da atualização, uma “elevação à potência” da entidade considerada. A virtualização fluidifica as distinções instituídas, aumenta o grau de liberdade, cria um vazio motor. Nesse caso específico, estaríamos limitando nossa atuação aos espaços virtuais em detrimento da participação efetiva enquanto ator social que somos e assim, todas as nossas ações, anseios, manifestações e indignações só são exercidas no espaço virtual enquanto na realidade, permanecemos à deriva da proposição de Marshall Berman em que *tudo que é sólido desmancha no ar* ou no espaço virtual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELENS, AJ., and PORTO, CM. Ciência e tecnologia, uma abordagem histórica na sociedade da informação. In PORTO, CM., org. Difusão e cultura científica: alguns recortes [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. pp. 23-43. ISBN 978-85-2320-912-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

CUNHA & SILVA. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, set./dez. 2002.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. Tradução: Sofia Rodrigues. COLEÇÃO MEMÓRIAS DO MUNDO. Rolo & Filhos Artes Gráficas, Ltda. 1.a edição: Março de 2003. Lisboa. ISBN: 972-759-511-1.

DUBAR, Claude. A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo : Martins Fontes, 2005.

LÉVY, Pierre. O QUE É O VIRTUAL? Tradução Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996. 160 p. (Coleção TRANS).

PIDNER, Flora Sousa. DIÁLOGOS ENTRE CIÊNCIA E SABERES LOCAIS: DIFICULDADES E PERSPECTIVAS. Dissertação de Mestrado, INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA-UFMG, 2010.

VARGAS, Milton História da ciência e da tecnologia no Brasil: uma sùmula / Milton Vargas. – São Paulo :Humanitas / FFLCH / USP : Centro Interunidade de História da Ciência, 2001.

VOLPATO, Gilson Luiz. Ciência Brasileira: a reforma necessária. Boletim ABLimno 41(1), 24-29, 2015.

Disponível em:www.educadores.com.br. Acessado em 15 de abril de 2017.

Disponível em:<https://www.significados.com.br/ciencia/>. Acessado em 17/06/2017.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=exRPweoBDfc> . Acessado em 25/08/2017.

Disponível em: www.cineplot.com.br/index.php/2017/03/09/12-filmes-sobre-a-filosofia-de-zygmunt-bauman-e-a-modernidade-liquida/

Acessado em 25/08/2017.

A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOS CAPOEIRISTAS NO CEARÁ

José Olímpio Ferreira Neto | jolimpioneto@hotmail.com

RESUMO: Em 2008, a Roda de Capoeira e o Ofício dos Mestres de Capoeira foram registrados como Patrimônio Cultural do Brasil. Em 2014, reconhecida como Patrimônio da Humanidade. Os mestres são reconhecidos como articuladores de saberes e a roda como espaço que mantém viva a memória do conjunto de conhecimentos dessa prática cultural. Essa manifestação cultural surge em vários pontos do país, no entanto, não há muitos documentos do percurso histórico de seu surgimento. A capoeira cearense tem diversos atores, na década de 1970, o Mestre Zé Renato, surge como um pioneiro na sua divulgação, seguido de outras personagens que contribuíram e contribuem para o crescimento dessa cultura. Esse estudo tem como objetivo geral desenhar um panorama da capoeira cearense a partir de histórias de vida de seus atores, através da imersão etnográfica e das pesquisas oral e bibliográfica relatando o papel de alguns de seus atores na formação dos capoeiristas do estado. Dessa forma, pensa-se em contribuir para pesquisa da memória do homem comum, das recordações e histórias locais. Esse trabalho é orientado por uma metodologia qualitativa organizada e apresentada usando como matéria prima os relatos etnográficos, material bibliográfico e relatos da história oral. Mesmo com, ainda presente, escassez de material, pode-se formar um *corpus* inicial de documentos para fomentar pesquisas posteriores. Em suma, desenharam-se alguns momentos da capoeira cearense e o papel desempenhado por seus atores.

Palavras-chaves: Capoeira Cearense. Mestres De Capoeira. História.

INTRODUÇÃO

A Capoeira foi reconhecida como Patrimônio Cultural do Brasil e teve dois de seus bens registrados pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, autarquia ligado ao MinC – Ministério da Cultura. A Roda de Capoeira e o Ofício dos Mestres estão inscritos respectivamente no Livro das Formas de Expressão e no Livro dos Saberes, ambos previstos legalmente no Decreto nº 3.551 de 2000 (FERREIRA NETO & CUNHA FILHO, 2011). Esse reconhecimento também aconteceu em nível internacional, quando em 2014, a Roda de Capoeira foi reconhecida, pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, como Patrimônio da Humanidade. Em virtude desse reconhecimento, outro pensamento político, voltado para seu fomento, tem surgido e contribuído para o desenvolvimento da Capoeira, mas nem sempre foi assim. Muita luta ocorreu para atingir esse patamar. A Capoeira foi luta de resistência do negro no Brasil, prática marginal prevista como crime no Código Penal brasileiro, esteve em guerras, revoltas, na boemia e por fim, adentra no universo educacional em seus diversos espaços.

Algumas pesquisas têm sido realizadas sobre a História da Capoeira, mas ainda temos poucas que contam a história da capoeira cearense. Pensando na escassez de história documentada e registrada sobre a Capoeira do Ceará, tomou-se a iniciativa, buscando relatar as histórias vividas pelos seus atores, através da pesquisa oral, algumas coletadas nessa pesquisa pelo autor signatário, outras por meio de referências bibliográficas. Assim, tenta-se registrar o caminho que essa manifestação percorreu para ocupar os diversos espaços sociais e educacionais.

Esta pesquisa deseja situar-se no da História da Educação no Ceará, entendendo a educação em sua forma mais ampla, englobando as práticas culturais de origem popular. Tentando seguir as veredas percorridas por Vasconcelos (2009), Mendes (2010) e Silva R. C. (2012), entre outros autores, buscou-se analisar trabalho uma prática cultural e educativa, a saber, a Capoeira, a partir de um olhar múltiplo, a apresentando e relatando o papel dos mestres na formação dos capoeiristas do estado. A história cultural é, hoje, bastante utilizada nas pesquisas, ela se torna mais coerente e com mais sentido sob um olhar etnográfico que pode ser aliado, na pesquisa de práticas culturais, à memória.

UM CEARENSE NA REGIONAL DE BIMBA

Um cearense chamado Cisnando participou do desenvolvimento da Capoeira Regional de Mestre Bimba. Ele era um jovem que foi estudar Medicina na Bahia, pois na época não havia esse

curso no Ceará, quando conheceu Manoel dos Reis Machado, o Mestre Bimba, criador da Capoeira Regional.

Segundo o Mestre de Capoeira, Doutor Decênio, no documentário *Mestre Bimba: A Capoeira Iluminada*, de 2007: “A história começa para mim, quando Cisnando chega na Bahia. Ele corre aos capoeiristas, só encontrou um que ele respeitou, que era um negão, que era carvoeiro na Liberdade, que era Bimba”(sic). Cisnando, inicialmente, foi rejeitado por Mestre Bimba, pois, segundo o mestre, era um branco e não poderia aprender Capoeira. O cearense, insistente, disse que havia praticado outras artes e gostaria de aprender aquela arte afro-brasileira. Bimba o submeteu ao seu exame com uma gravata, um golpe muito conhecido no meio das artes marciais, tendo suportado bem, Cisnando começou a treinar.

Cisnando levou consigo outros cearenses, estudantes da faculdade, para participar das aulas na academia do Mestre Bimba, entre eles o Dr. Ruy Gouveia. Cisnando foi um capoeirista que contribuiu para a história da Capoeira, mas infelizmente não desenvolveu trabalho no Ceará e até onde se sabe, nem ele nem outros da época, não formaram discípulos. Ficando essa tarefa para o Ms. Zé Renato.

MESTRE ZÉ RENATO, PIONEIRISMO

Ao Mestre Zé Renato é atribuído, segundo ouve-se nas rodas de capoeira, o pioneirismo da capoeira cearense. As raízes da capoeira cearense, assim como sua origem nacional, são cheias de discussões e controvérsias. Porém, sabe-se que o referido mestre iniciou seu trabalho e deixou discípulos, além de registros de sua atuação. Carvalho Filho (1997) narra poeticamente, em cordel feito em homenagem a essa personagem, o seguinte:

Em vinte e quatro de maio
De cinqüenta e um nasceu,
Em Crateús e cresceu
Na arte fazendo ensaio,
Para brilhar como um raio,
O artista Zé Renato;
Mestre em artesanato
E também em capoeira [...] (CARVALHO FILHO, 1997, p. 01).

Em seus versos Carvalho Filho (1997) conta que Cipolati, sargento gaúcho, que havia morado na Bahia e ex-aluno de Mestre Bimba é o responsável pela iniciação do então garoto, Renato. Devido sua veia artística, Renato participou ativamente de atividades escolares e comunitárias. Sempre estava envolvido com a arte, recitando poemas, cantando ou desfilando.

Corria atrás do circo quando chegavam a Crateús, observava a montagem e até fazia aulas de saltos e malabarismo (SILVA, S. C., 2013).

Depois de terminado o primeiro grau, atual ensino fundamental, o Mestre inicia suas viagens pelo mundo da Capoeira, vai para a Bahia e conhece os famosos mestres Bimba e Pastinha, eles são os grandes nomes que representam a Capoeira. O Mestre Zé Renato já estava ciente disso e foi atrás de mais conhecimento. Já usava essa estratégia para o aprendizado de outras artes. Sobre sua experiência com os mestres, narra o seguinte:

[...] uma vez quando eu tava na Bahia que eu fui entrar na academia de Bimba, ele deixou, eu jogava um pouco. Ou foi ele, eu não me recordo, ou se foi outra pessoa que estava lá na roda. Aí, quando ele disse: – Ei, vá lá pra Pastinha que você é angoleiro, aqui não tem Angola. Eu tava vendo também o surgimento da Capoeira Regional (sic) (CARVALHO, 2013).

Mestre Zé Renato terminou o Segundo Grau, atual Ensino Médio, em Ilhéus, onde jogava Capoeira Angola, entendido por muitos como a capoeira mãe, na praia. Todo final de semana, estava em Salvador para jogar nas rodas da capital. Em 1967, retorna à sua terra natal, mas com seu espírito inquieto, vai ao Rio de Janeiro, onde treinou com Mestre Leopoldina, grande nome da capoeira carioca (CARVALHO FILHO, 1997).

Passou quase cinco anos no Rio e voltou para o Ceará, fez Escola Técnica em Fortaleza e, em 1971, foi ao Maranhão. Treinou bastante por lá e voltou em 1972, ano em que começou a ensinar a Capoeira no Estado, iniciando esse trabalho em escolas da capital, ensinou nas Escolas Oliveira Paiva e Castelo Branco. Apresentou-se na TV, divulgando a cultura afro-brasileira. O mestre também foi à Brasília, onde ensinou e fundou o Grupo Xangô, deixando lá o Mestre Bartô. Fundou, ainda, o Grupo Alma Negra. Quando na década de 1990, encerra sua carreira de capoeirista, deixando saudade em seus discípulos.

Esse afastamento não dura muito, o Mestre Zé Renato retorna as rodas de Capoeira, levando sua presença e um pouco de sua experiência. Nas palavras do mestre: [...] *a gente fazia uma coisa amistosamente, sem esse, esse, essa ganância de querer ser o pioneiro, mas que na realidade nós estávamos sendo pioneiros (sic)* (CARVALHO, 2013). Teve como primeiro aluno Demóstenes, depois vários outros surgiram durante seus anos de ensino. Entre seus alunos merecem destaque, os mestres Jorge Negão, João Baiano, Everaldo e Zé Ivan, que ainda se fazem presente em rodas (CARVALHO FILHO, 1997).

DISCÍPULOS DO MESTRE ZÉ RENATO

Um dos nomes supramencionados, que vivenciou a década de 1970 com o mestre, é José Ivan de Araújo, o Mestre Zé Ivan, nascido em 18 de dezembro de 1959, na cidade de Acaraú. Aos quatro anos, veio morar em Fortaleza, de família humilde recorreu ao Centro Social Urbano – CSU, aos 13 anos de idade, para tratamento dentário e então conheceu a Capoeira, o professor era o Mestre Zé Renato. Porém, o mestre foi embora para Brasília, mas Zé Ivan e os demais companheiros não desistiram. Em 1976, Zé Ivan é chamado para ministrar aulas e mais tarde seria um dos mestres que formaria discípulos. Fundou a Associação Berimbau de Prata, em 1992, com registro na Confederação Brasileira de Capoeira (SILVA, S.C., 2013).

Outro discípulo que teve um grande destaque foi o Mestre Everaldo Ema. Ele conseguiu formar uma base de discípulos que trabalham no estado e para além de suas fronteiras. Everaldo Monteiro de Assis nasceu em 1959, na cidade paraibana de Campina Grande. Foi incentivado desde cedo ao exercício de uma arte marcial. A luta que escolheu junto com um dos irmãos foi o judô, foi praticada no Serviço Social do Comércio/SESC. Por volta de 1974, ao fazer um treinamento no CSU Presidente Médici, conhece a Capoeira (SILVA, S.C., 2013). Formou discípulos de destaque que lutam pela arte afro-brasileira atualmente.

João de Freitas, conhecido nas rodas de capoeira como Mestre João Baiano, é outro discípulo do Mestre Zé Renato, apesar do nome, não é baiano. Nasceu em junho de 1957, em Fortaleza. Seu apelido se deu pelo fato de ter passado a infância na Bahia, pois, como filho de militar da Aeronáutica, tinha que acompanhar o pai quando este era transferido. Não mostrava interesse em aprender capoeira, mas acompanhava diversas vezes os amigos de infância baianos às aulas de capoeira. Em 1970, seu pai consegue uma transferência e retorna para Fortaleza e entra em contato com o Mestre Zé Renato. Cria o Grupo Palmares em 1979 que depois passou a se chamar Associação Palmares de Capoeira (SILVA, S.C., 2013). O Mestre João Baiano continuou ensinando Capoeira no CSU Presidente Médici até que o prédio foi demolido.

Jorge Luiz Natalense de Souza, conhecido nas rodas de capoeira por Mestre Jorge Negrão, assim como os outros mestres de capoeira formados por Mestre Zé Renato, é outro nome fundamental na propagação do ensino da capoeira cearense. Seu contato com a Capoeira se deu quando praticava natação no CSU Presidente Médici e, ao ser visto pelo Mestre Zé Renato, foi identificado como um capoeirista em potencial que muito poderia contribuir para o grupo que estava sendo formado, composto, até então, por integrantes de pele clara e parda (SILVA, S.C. 2013).

Esses quatro mestres foram parte dos pilares da Capoeira do Ceará, formaram discípulos

ou contribuíram de alguma forma para formação de capoeiristas e para sua difusão em terras alencarinas.

A CONTRIBUIÇÃO DE OUTROS MESTRES

Além do Mestre Zé Renato outro mestre que contribuiu para o início do desenvolvimento da Capoeira cearense foi o Mestre *Squizito*. Ele trouxe o estilo Regional ao Estado (CARVALHO FILHO, 1997), deixando discípulos. Mestre *Squizito* também foi o responsável por implantar um sistema de graduações no Ceará, que era composto, segundo o Ms. João Baiano (*apud* SILVA, S.C., 2013) da seguinte forma: azul, azul e branco, marrom, marrom e branco, verde, verde e branco, roxo, roxo e branco, e por último, a vermelha.

A década de 1980 inicia-se com a capoeira amplamente divulgada e sem um sistema de graduação, fato mudado com a chegada de mestre Esquisito a Fortaleza. A influência de Esquisito na capoeira de Fortaleza não se restringe apenas à implantação da graduação, pois o estilo regional de jogar capoeira mais em pé e com golpes rodados parece ter exercido influência no estilo de jogo predominante em Fortaleza, que era de essência mais angoleira no sentido de muitos golpes e defesas partirem de uma postura de cócoras e utilizando-se bastante as mãos. Para entender a forma como Esquisito chegou aos mestres mais antigos da cidade, é preciso lembrar que, por meio de Carlím Palhano, Mestre Paulão Ceará e o primo Canário, capoeiristas conhecidíssimos em Fortaleza, estabelecem contato com os quatro mestres formados por Zé Renato (SILVA, S.C., 2013, p. 110).

Deixou como marca, no Ceará, o Grupo Terreiro que contou em seu elenco com os saudosos mestres Soldado, muito admirado por sua bravura, e Samurai, mais ligado ao meio acadêmico. Em setembro de 1993, Francisco Carlos Cavalcante Cidrão, o Mestre Samurai, diretor da Associação Terreiro do Bonfim filiada a ABPC – Associação Brasileira dos Professores de Capoeira, promove uma aproximação da capoeira cearense com o ambiente universitário. Sob o título de *I Simpósio Universitário Cearense de Capoeira*, esse evento trazia além das rodas de capoeira e aulas práticas, palestras com vários temas, a saber, *Capoeira como Cultura de Resistência*, *Capoeira no Estado do Ceará*, *História de um discípulo cearense de Mestre Bimba* entre outros. Tais palestras foram proferidas por Mestres de Capoeira e Professores universitários. Pode-se citar entre estes, Professora Terezinha Alencar da UFC; Professor Reginaldo Silveira, o Mestre *Squizito*, um dos grandes colaboradores da capoeira do Ceará; Doutor José Roberto Campos de Barros da UFC; Mestre *Itapuan*, também professor universitário e discípulo de Bimba; Doutor Antônio Andrade Bonfim; além de mestres do Estado como Zé Renato, Paulão, Jorge Negão dentre outros. Ao todo foram três dias de evento.

No ano seguinte, no mês de novembro, acontece o *II Simpósio Universitário Cearense de Capoeira* em Fortaleza. Esse evento apontava quatro objetivos, transcritos do *folder* de divulgação,

ipsis litteris, a seguir, *Resgatar a história e os fundamentos da capoeira no Ceará e no Brasil; Discutir a Capoeira como esporte, estilo de vida e os caminhos que ela está seguindo na década de 1990; Transmitir os fundamentos filosóficos e científicos da capoeira, dando ao público uma visão transcendental; Aproximar o público e a Universidade Federal do Ceará, através de seus estudantes e funcionários que fazem parte da Associação Terreiro do Bonfim de Capoeira*. Esse evento novamente trouxe palestras e cursos dos dois estilos de capoeira tidos como tradicionais, a saber, a Capoeira Angola através do Mestre Paulo dos Anjos e a Capoeira Regional através do Mestre Pombo de Ouro. Para as palestras trouxe novamente Mestre e Professores Universitários, destacando-se os Mestres Zé Renato, Jorge Ceará, *Squizito*.

Outros também têm seus nomes citados e evocam para si uma parcela do pioneirismo, são os mestres Labareda e Jorge Ceará, este último falecido. Carvalho Filho (1997) cita o trabalho da Associação Zumbi do Mestre Everaldo, tem entre seus Mestres associados, Lula, Ulisses, Júnior, Jean, Geléia e Wladimir. O cordelista não deixa de citar também o Mestre Paulão do Ceará que na década de oitenta divulgou bastante a Capoeira no Estado, indo para o exterior no início dos anos 1990. Teve discípulos como os mestres: *Ratto*, *Zebrinha*, *Ferrim*, *Envergado*, *Pica-pau* dentre outros que formaram seus grupos. E outros como Kim, *Cibriba*, *Marcão*, *Biscuim*, *Juruna* que continuam a divulgar a Capoeira do Estado no Brasil e no Exterior. Dentre esses, merece destaque, nesse texto, por sua natureza acadêmica, a atuação do Mestre *Ratto*, Robério de Queiroz, fundador do Centro Cultural Água de Beber – CECAB, uma associação sem fins lucrativos que promove a Capoeira (ALBUQUERQUE, 2012, p.12).

Entre os eventos que promove, pode-se destacar o *Festival Tribos, Berimbaus e Tambores*, evento internacional que agrega vários capoeirista do Brasil e do exterior. Em 2009, o CECAB, promove um curso de Capacitação e Formação de Profissionais de Capoeira com certificado emitido pela UFC. Curso de quarenta horas com os seguintes temas: *Psicologia – A construção do sujeito; Educação x Capoeira; Anatomia Humana do sistema músculo-esquelético; Capoeira inclusiva; Aula de capoeira: métodos e técnicas de ensino; Técnica vocal para capoeira; Características e estilos de capoeira; Conhecimentos básicos de primeiros socorros – emergências; A importância de se criar uma instituição de Capoeira com CNPJ*. Entre os palestrantes contavam Professores Universitários de diversas instituições e de um capoeirista, autor de livros, e doutor em Sociologia, o Mestre Luiz Renato Vieira. No final do mesmo ano, em outubro, a instituição supracitada deu continuidade no curso de formação, dessa vez com apoio da Faculdade Católica, Governo Federal e Banco do Nordeste. Em sua segunda edição trouxe como principal palestrante o

Doutor José Luiz Cirqueira Falcão que, assim como o Mestre Luiz Renato, é autor de livros e mestre de capoeira. O mesmo falou sobre, *O trato com o conhecimento da Capoeira numa perspectiva intercultural*; *Relações didático-pedagógicas: mestre-discípulo/professor-aluno*; *A relação Capoeira e o sistema CREF/CONFED – tensões e conflitos*; e por fim, *A internacionalização da capoeira*. O curso também teve a participação de Professores de diversas Instituições de nível superior trazendo temas que possuem relevância para a formação e o trabalho do professor de capoeira. Essas ações mostram a preocupação do capoeirista cearense com sua formação profissional.

Com o reconhecimento, em 2008, de bens da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil, os capoeiristas cearenses começaram a se organizar em coletivos maiores para dialogar com o Poder Público em busca de fomento para arte (FERREIRA NETO & CUNHA FILHO, 2011). Dentro desse novo *status* para a Capoeira, o Mestre *Ratto* teve a iniciativa de propor, a um grupo de Mestres de Capoeira do Ceará, a formação de uma rede onde os grupos pudessem colaborar mutuamente para o desenvolvimento da capoeira cearense. Então, juntamente com os mestres, formou-se a Rede de Desenvolvimento Econômico e Sustentável da Capoeira do Ceará - RDESCC, seu quadro inicial contou com participação dos mestres Paulão, *Maizena*, *Marron*, Auricélio, Piolho, Dourado, Envergado, *Aramola*, Peninha e Olímpio. Depois outros mestres foram convidados, como *Dingo*, *Marrudo*, Wlisses, Lula, Carla, Zebrinha, B2, nem todos permanecem como integrantes hoje. Essa iniciativa ajudou a despertar novos e antigos movimentos e continuam atuando no cenário.

Outro nome que é destaque mundial é o Mestre Espirro Mirim. Ele iniciou na Capoeira em 1979, com o Mestre Everaldo do Grupo Favela que, mais tarde, mudou o nome para Grupo Zumbi. Em uma matéria de uma revista especializada em Capoeira o Mestre Mirim (2001, p. 25) diz que: “Em 1984, fui formado pelo Mestre Everaldo, porém eu não parei de treinar [...] resolvi viajar para o Rio de Janeiro [...] onde treinei no grupo Palmares com os mestres Branco e Gomes”. Depois rumou para São Paulo, onde iniciou seu contato com o Mestre Suassuna, do Grupo Cordão de Ouro, com o qual está até hoje. Em 1988, Espirro Mirim formou-se professor pelo Grupo Cordão de Ouro, ano em que trouxe o grupo para Fortaleza e começou seu trabalho. Em 1991, ele recebeu o título de mestre, depois de pouco mais de uma década de treino. É uma espécie de fenômeno da Capoeira, resultado de muito talento e treino. Inicia sua carreira internacional em 1992, quando vai para São Francisco nos EUA, em 1996, para Israel e continuou viajando pelo mundo se estabelecendo no exterior. Ele tem importantes discípulos, entre eles, o Mestre Chitãozinho, que em 2000, publica seu

primeiro livro que é seguido de outros, todos de iniciativa pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram apresentados, nesse texto, alguns capoeiristas que tiveram um papel relevante na formação de outros capoeiristas, entre eles, o Mestre Zé Renato, um dos pioneiros, mas outros nomes também foram apresentados com o merecido destaque, pois assim como ele tiveram coragem de militar em uma arte marginal.

A Capoeira cearense adentra no mundo acadêmico e realiza um diálogo de saberes com sua brasilidade que brota do povo. Está presente nos diversos ambientes que proporcionam a educação dos jovens cearenses. Sua formação profissional acontece dentro e fora da roda de capoeira com uma produção que proporciona a formação dos capoeiristas.

O cordelista Carvalho Filho (1997) fala que “[...] na história da capoeira cearense existem outros nomes igualmente importantes [...]”. Certamente, há mais personagens que deveriam ser citados e os que o foram deveriam ser mais explorados. Tal projeto poderá ser desenvolvido em outros trabalhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Carlos Vinícius Frota de. “**Tá água de beber**”: Culto aos Ancestrais na Capoeira. 131f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Humanidades, Departamento de Ciências Sociais Programa de Pós-graduação em Sociologia. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012.

CARVALHO FILHO, José Bento de. **Capoeira**: a história do Grande Mestre Zé Renato. Literatura de cordel. Fortaleza – CE, 1997.

Espirro Mirim: A Fortaleza do Ceará na Capoeira. In Cordão Branco: A Revista dos Mestre. Ano I, nº 2. Rio de Janeiro: Camargo e Moraes Editora, 2001. (24-29)

FERREIRA NETO, José Olímpio; CUNHA FILHO, Francisco Humberto. **Capoeira**: Patrimônio Cultural do Brasil. VII ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2011, Salvador, *Anais...*

MENDES, Eluziane Gonzaga. **A etnografia como trilha metodológica**. In: VASCONCELOS, José Gerardo [et al.] (org.). **História da Educação**: nas trilhas da pesquisa. Fortaleza: UFC, 2010. p. 192-205.

SILVA, Robson Carlos. **As narrativas dos Mestres e a História da Capoeira em Teresina/PI**: Do pé do berimbau aos espaços escolares. Tese (Doutorado), – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012.

SILVA, Sammia Castro. **Protagonismo no ensino da Capoeira no Ceará**: relações entre lazer, aprendizagem e formação profissional. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2013.

VASCONCELOS, José Gerardo. **Besouro cordão de ouro: o capoeira justiceiro**. Fortaleza – CE: Edições UFC, 2009.

MESTRE BIMBA – A Capoeira Iluminada. Direção de Luiz Fernando Goulart; Lumem Produções; 2007. 78Min.

I Simpósio Universitário Cearense de Capoeira. Associação Terreiro do Bonfim/UFC. Fortaleza – CE, 1993. *Folder da programação*.

II Simpósio Universitário Cearense de Capoeira. Associação Terreiro do Bonfim/UFC. Fortaleza – CE, 1994. *Folder da programação*.

Curso de Capacitação e Formação de Profissionais de Capoeira. Centro Cultural Água de Beber/UFC. Fortaleza – CE, 2009. *Folder da programação*.

II Curso de Capacitação e Formação de Profissionais de Capoeira. Centro Cultural Água de Beber/Faculdades Maristas. Fortaleza – CE, 2009. *Folder da programação*.

CARVALHO, José Renato Vasconcelos. **Entrevista do Mestre Zé Renato concedida ao José Olímpio Ferreira Neto sobre sua história de vida**. 75 min. Fortaleza, CE, 14 de janeiro de 2013.

CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO: ACAMPAMENTO ESCOLAR E CULTURA POPULAR

Fernanda Mayara Sales de Aquino | @yahoo.com.br

RESUMO: Versar sobre a Campanha de pé no chão também se aprende a ler, uma experiência de alfabetização e escolarização de crianças e adultos desenvolvida em Natal/RN de 1961 a 1964, é o horizonte deste trabalho. Objetivo discutir o caráter criativo (CERTEAU, 2012) dos acampamentos escolares em uma experiência de educação popular desenvolvida em um contexto de efervescência político e cultural, considerando as relações entre o acampamento escolar e a cultura popular. Utilizo como fontes documento Relatório Cultura Popular e De pé no chão apresentado pela Prefeitura de Natal/Secretaria de Educação no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (Recife, set. 1963) e narrativas de professores/as que trabalharam na Campanha de pé no chão também se aprende a ler. Recorro ao campo da cultura material escolar por entender que a materialidade dos acampamentos escolares informa, guarda uma ordem e cumpre uma função político, social, pedagógica e cultural na referida Campanha (HERNÁNDEZ DIAS, 2002). A população propôs e ajudou na construção de outros modelos de prédio escolar, “as escolas de palha”. Além disso, a estrutura dos acampamentos escolares, com galpão circular onde aconteciam as festas com apresentações de grupos da cultura local, revela a centralidade que foi dada à cultura popular nos acampamentos e o tipo de relação que se buscava estabelecer entre o acampamento e a comunidade, uma relação de integração entre ambos os espaços. O trabalho com a história e a memória dos acampamentos escolares, da Campanha de pé no chão também se aprende a ler, me permitiu olhar para o passado e perceber como se dava a valorização da cultura popular no contexto das práticas educativas da Campanha. Portanto, ressalto a importância do trabalho com a materialidade dos acampamentos escolares no sentido de contribuir para as reflexões atuais referente ao campo da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Campanha de pé no chão também se aprende a ler. Acampamentos escolares. Cultura popular.

INTRODUÇÃO

Este texto objetiva discutir o caráter criativo dos acampamentos escolares no contexto da Campanha de pé no chão também se aprende a ler, considerando as relações entre o acampamento escolar e a cultura popular. Recorro ao campo da cultura material escolar por entender que a materialidade dos acampamentos informa, guarda uma ordem e cumpre uma função político, social, pedagógica e cultural na referida Campanha (HERNÁNDEZ DIAS, 2002). Escolho investigar os acampamentos escolares por compreender que o trabalho metodológico em cultura material escolar nos faz voltar o olhar para a busca de nossos mais corriqueiros objetos (ABREU JÚNIOR, 2005). Quando considero os acampamentos escolares e os interrogo quero entender o caráter criativo dessas construções em um contexto de efervescência político e cultural, a concepção de educação e as práticas educativas, ou seja, o que os acampamentos me informam sobre essas questões.

Compreendo criativo dentro da discussão de Certeau sobre “as maneiras de fazer”. Para esse autor, “‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da reprodução sociocultural” (CERTEAU, 2012, p. 41). Desta feita, defino os seguintes questionamentos: como se deu a criação dos acampamentos escolares e o que isso nos revela? Qual era a concepção de educação da Campanha de pé no chão também se aprende a ler? Considerando que os acampamentos escolares foram pensados com as classes populares e para elas, como era a relação estabelecida entre as práticas educativas desenvolvidas nos acampamentos escolares e a cultura popular? Como era a relação escola-comunidade?

A pesquisa com os acampamentos escolares e a busca por compreensões em torno dos questionamentos levantados ocorreu por meio da pesquisa documental, tomando como fonte Relatório Cultura Popular e De pé no chão apresentado pela Prefeitura de Natal/Secretaria de Educação no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (Recife, set. 1963) e narrativas de professores/as que trabalharam na Campanha de pé no chão também se aprende a ler. As narrativas são parte do acervo sobre a Campanha do Núcleo de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Norte (NUHMEJA-RN).

A CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER: A CRIAÇÃO DOS ACAMPAMENTOS ESCOLARES

A Campanha de pé no chão também se aprende a ler foi uma experiência de alfabetização e escolarização de crianças e adultos desenvolvida em Natal, capital do Rio Grande do Norte, no período que compreendeu de 1961-1964. Djalma Maranhão, então prefeito de Natal, como político de pensamento progressista e identificado com as causas populares assumi o compromisso de diminuir o analfabetismo na cidade; a educação para todos e todas tornou-se pauta prioritária em sua administração.

A identificação de Djalma Maranhão com as questões populares repercutiu na Campanha de pé no chão também se aprende a ler no tocante as suas práticas educativas. Segundo a professora Marlene Araújo “[...] ele fazia questão de que a cultura do Rio Grande do Norte, a cultura de Natal tivesse presente nos alunos da Campanha” (MARLENE ARAÚJO, 2011). É durante a gestão de Djalma Maranhão que foi desenvolvida uma política de democratização da cultura a partir da criação da Diretoria de Documentação e Cultura.

Especificamente sobre os acampamentos escolares destaco a maneira criativa de como foram pensados e construídos. Uma vez que o prefeito Djalma Maranhão havia sido eleito, tendo como meta número um a erradicação do analfabetismo, ele fora cobrado, pela população, para que fossem criadas mais escolas. O então Secretário de Educação Moacyr de Góes, em discussão com o Comitê Nacionalista das Rocas, explicara a impossibilidade de construção de novas escolas em razão da falta de recursos financeiros e buscava medidas, junto à população, que viabilizassem a diminuição das taxas de analfabetismo. Dessa discussão, adveio, por parte dos moradores presentes na reunião do Comitê Nacionalista das Rocas, a proposta de construção de acampamentos escolares cobertos com palha e feitos de chão de barro batido. (GÓES, 2010). No Relatório Cultura Popular e De pé no chão apresentado pela Prefeitura de Natal no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular no Recife, em 1963, consta a seguinte afirmação:

Acampamentos Escolares: grandes galpões de 30x8 metros cobertos de palha de coqueiro e chão de barro batido. A construção é autenticamente obra de Cultura Popular, usada pelos pescadores das praias nordestinas, herdeira em linha reta da habitação indígena. Uma curiosidade: os operários da Prefeitura não souberam construir o primeiro acampamento. Foram chamados os pescadores do ‘Canto do Mangue’, praia das proximidades, conhecedores da técnica da ‘virada’ e da ‘armação da palha’. (NATAL, 1963, p. 7, grifo meu).

A população criou uma alternativa aos clássicos prédios escolares com a proposição dos acampamentos escolares. Para construção destes foram usados os materiais e habilidades próprias da cultura praieira a fim de que fosse garantido o direito à educação. Nesse sentido, é que considero o caráter criativo dos acampamentos escolares como uma arte ou “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2012). “[...] A ‘cultura popular’ se apresenta diferentemente, assim como toda uma literatura chamada ‘popular’: ela se formula essencialmente em ‘artes de fazer’ isto ou aquilo, isto é, em consumos combinatórios e utilitários” (CERTEAU, 2012, p. 41). A população pensou, propôs e ajudou na construção de outros modos e lógicas de prédio escolar, “as escolas de palha”. Sobre a construção e estrutura dos acampamentos escolares José Ribamar, funcionário da prefeitura, e Marlene Araújo, professora da Campanha de pé no chão também se aprende a ler, afirmam:

Os galpões eram construídos da seguinte maneira: nós aplanava o terreno. Naquele tempo não existia máquina, mas eu mandava tirar argila de um terrenozinho especial e o caminhão trazia a argila e a gente espalhava a argila no ambiente do galpão. Se aguava aquela argila e se batia com malha de ferro. A argila encorpa, fica dura [...] tinha sempre um ginásio, um daqueles grandes redondos [...] tudo tudo era lá, folclore, apresentado no ginásio. Agora as cozinhas eram no fundo do galpão e eram de alvenaria [...] as crianças lanchavam no galpão. Tinha uma horta e um chiqueiro. (JOSÉ RIBAMAR, 2011).

Fisicamente eram paupérrimos; madeira de pau a pique, cobertura de palha. Agora uma cobertura muito bem feita, não tinha parede. A separação era por tabiques, barro batido. Era assim os acampamentos. A água era umas gamelas grande, uma vasilha com água, a iluminação muito ruim. (MARLENE ARAÚJO, 2011).

As narrativas acima trazem traços acerca da materialidade dos acampamentos escolares (o barro batido, a palha, a madeira de pau a pique, a horta, o chiqueiro, as cozinhas de alvenaria, o espaço para os festejos populares). É preciso atentar, portanto, para função dessa materialidade no contexto dos acampamentos escolares. Qual a finalidade dessa estrutura e o que era possível realizar por meio dela em termos de educação? Segundo Aquino (2015), os acampamentos escolares foram compostos por um galpão circular, onde aconteciam as festividades do bairro com apresentações de grupos de cultura popular e as reuniões de pais e professores; e por galpões em forma retangular, onde funcionavam as salas de aulas e uma pequena sala de alvenaria que servia como diretoria, secretaria, almoxarifado etc. Nas dependências desses acampamentos escolares, também, existiam

aviários e hortas, que permitiam a produção da merenda escolar para as turmas de crianças, que funcionavam durante o dia. No período noturno eram oferecidas aulas de alfabetização para os adultos, que em geral eram pais das crianças que estudavam no mesmo acampamento pela manhã ou à tarde. Em 11 de fevereiro de 1963 passaram a ser ofertados, nos acampamentos, cursos da vertente de Pé no chão também se aprende uma profissão.

O acampamento escolar, considerando toda a sua estrutura explicitada acima, era espaço de acesso ao direito à alfabetização, escolarização e aprendizagem de um ofício com a implantação da vertente de Pé no chão também se aprende uma profissão. Além disso, a presença de aviários e hortas, cozinha, de uma sala que funcionava como diretoria e almoxarifado, e o galpão circular onde aconteciam as reuniões de pais e festas populares faziam do acampamento um espaço cuja prática educativa considerava o indivíduo em sua complexidade social, cultural, biológica. Ou seja, o/a aluna/a

[...] como sendo parte de uma realidade simultaneamente biológica, psíquica, social e cultural. Buscam-se as possibilidades e espaços diferenciados para mudança não só do sistema educativo, mas também do social, e que englobe o reconhecimento da singularidade dos sujeitos em uma unidade do copo social. (PINHEIRO, 2011, p. 96).

Segundo Hernandez (2002, p. 232), os objetos e prédios escolares além de apresentarem uma materialidade e uma função nos diz coisas acerca dos usuários, da sociedade, dos métodos de ensino empregados. “Los objetos hablan, si se les deja”. Nesse sentido, o que os acampamentos escolares nos revelam sobre a Campanha? Considerando a maneira como foram criados e a disposição de sua materialidade e funções, os acampamentos escolares nos informam, sobretudo, acerca da concepção de educação da Campanha de pé no chão também se aprende a ler, bem como sobre suas práticas educativas.

A criação dos acampamentos escolares como uma ideia que parte da população do bairro das Rocas em razão das suas necessidades por mais escolas, sendo o primeiro acampamento criado neste bairro, e o envolvimento dos moradores no processo de construção do primeiro acampamento escolar, revelam traços de uma educação popular. Educação popular entendida na perspectiva de Melo Neto (2002) que, entre outras dimensões, afirma que para algo ser considerado popular, precisa ter origem nos esforços e trabalhos do povo; se faz necessário que a direção ou as medidas tomadas beneficiem as maiorias (povo); ter uma dimensão política voltada à defesa dos interesses das maiorias que estão às margens do fazer político dominante; por fim, ser popular envolve a

sustentação de utopias, que abrem a possibilidade para tentativa de novas realizações. Portanto, ainda sobre a criação dos acampamentos escolares, a profa. Margarida Cortez afirma:

Numa das reuniões dos comitês alguém sugeriu que se fizessem escolas de palha de coqueiro [...]. Eram muito rústicos, o chão era barro batido e as classes eram divididas por algumas tábuas de tal forma que as vozes das professoras não interrompessem o andamento dos trabalhos. (MARGARIDA CORTEZ, 2012, grifo meu).

Há por parte da população, representada por aqueles que faziam parte do Comitê Nacionalista, uma espécie de resistência à realidade que lhes foi apresentada; uma alternativa criativa dos sujeitos para enfrentar a falta de recursos para construção de prédios escolares. Essa astúcia dos integrantes do Comitê Nacionalista me remete ao conceito de trampolinagem (CERTEAU, 2012), palavra associada à astúcia de os indivíduos utilizarem ou driblarem os termos dos contratos sociais, a fim de criar outros movimentos, outros resultados. Nesse sentido, compreendo experiências de educação popular como espaço fértil de criações e invenções, por parte dos sujeitos, que auxiliam a superar realidades sociais, que muitas vezes, oprimem ou lhe negam direitos; nesse caso, direito à educação (AQUINO, 2015).

OS ACAMPAMENTOS ESCOLARES E A CULTURA POPULAR

Neste tópico, procuro discutir as relações entre o acampamento escolar e a cultura popular, passando pela relação escola-comunidade. A existência de um galpão circular na estrutura dos acampamentos escolares, destinado às reuniões de pais e professores/as, aulas de recreação e às festividades do bairro com apresentações de grupos de cultura popular denota a importância que era dada a cultura local e a preocupação em se estabelecer relações entre a escola e a comunidade. Nesse sentido, destaco as falas das professoras Maldi Linhares e Salonilde Ferreira:

O acampamento era um centro de cultura. Tudo da comunidade acontecia ali. As festas, o resgate das festas tradicionais – pastoril, fandango – [...] acontecia as festas nos acampamentos. (SALONILDE FERREIRA, 2011).

Passou um tempo aí eu fui para palhoça de Chico Santeiro. [...] Eu fui ser vice-diretora dessa palhoça. Tinha muitos alunos, muitas salas de aulas [...] (MALDI LINHARES, 2011).

As falas das professoras Maldi Linhares e Salonilde Ferreira revelam a centralidade que era dada à cultura popular nos acampamentos escolares e o tipo de relação que se buscava estabelecer entre o acampamento e a comunidade, uma relação de integração entre ambos os espaços. Nesse sentido, podemos afirmar que se buscava, em meio à organização das práticas educativas da Campanha, o respeito à diversidade e a valorização das especificidades culturais da comunidade. Segundo Góes (2010, p. 91) “Era política expressa da Secretaria Municipal de Educação vincular o Acampamento às organizações populares e lideranças culturais mais expressivas do bairro onde se localizava.”

A Campanha de pé no chão também se aprende a ler por se tratar de uma experiência de educação popular tem a valorização da cultura popular como um dos seus fundamentos. O Relatório Cultura Popular e De pé no chão apresentado pela Prefeitura de Natal no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular no Recife, em 1963, tem a temática da cultura popular como eixo central e afirma: “a alfabetização, constituindo um núcleo de toda uma obra de cultura popular, deve ter como objetivo máximo integrar o educando na sua comunidade, dando-lhe para isto a oportunidade de sentir e viver a cultura de seu povo. (NATAL, 1963, p. 1, 4). A exemplo dessa busca de integração entre a educação ofertada pela Campanha de pé no chão também se aprende a ler e a cultura popular, destaco a inclusão no cotidiano dos acampamentos escolares de apresentações de grupos da cultura local. Segundo Góes,

[...] pouco a pouco, surgiam iniciativas comuns entre o Acampamento das Rocas e a Sociedade Araruna de Danças Antigas; entre o Acampamento de Aparecida e o fazedor de imagens Chico Santeiro; entre o Acampamento de Conceição e o Bambelô Asa Branca; entre o Acampamento do Carrasco e os Congos e/ou Boi-Calemba. (GÓES, 2010, p. 91).

A integração da cultura popular nas escolas é importante por ser o meio que integra diversão e a cultura dos alunos no ambiente escolar, valorizando a sua cultura e ajudando a fortalecer as experiências dos aprendizes. Segundo Giroux; Simon (2000, p. 96) “A cultura popular é organizada em torno do prazer e da diversão, [...] é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências.”

As ações em termos de integração da cultura popular na Campanha de pé no chão também se aprende a ler, posteriormente, não se restringiram aos festejos populares realizados nos acampamentos, mas se desdobraram na criação de praças de cultura, do Teatrinho do Povo, Galeria

de Arte, círculos de leitura, Museu de Arte Popular, reativação de grupos de danças folclóricas etc (GERMANO 2010, AQUINO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas discussões que foram desenvolvidas, neste artigo, em torno dos acampamentos escolares da Campanha de pé no chão também se aprende a ler, procurei compreendê-los a partir das contribuições do campo da cultura material escolar. Busquei discutir o caráter criativo dos acampamentos escolares em uma experiência de educação popular desenvolvida em um contexto de efervescência político e cultural.

A Campanha de pé no chão também se aprende a ler foi uma experiência de alfabetização e escolarização de crianças e adultos desenvolvida em Natal, capital do Rio Grande do Norte, no período que compreendeu de 1961-1964. O então prefeito Djalma Maranhão foi eleito tendo como meta número um a diminuição das taxas de analfabetismo da cidade. A prefeitura, em razão da falta de recursos financeiros, não teve condições de viabilizar a construção de escolas. Com isso, moradores presente na reunião do Comitê Nacionalista das Rocas propuseram a construção de acampamentos escolares cobertos com palha e feitos de chão de barro batido.

Logo, considero o caráter criativo dos acampamentos escolares como uma arte ou “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2012). A população pensou, propôs e ajudou na construção de outros modelos de prédio escolar, “as escolas de palha”. A criação dos acampamentos escolares como uma ideia que parte da população e a participação de pescadores no processo de construção do primeiro acampamento revela dimensões práticas de uma experiência de educação popular. Além disso, a estrutura dos acampamentos escolares, com galpão circular onde aconteciam as festas com apresentações de grupos da cultura local, revela a centralidade que era dada à cultura popular nos acampamentos e o tipo de relação que se buscava estabelecer entre o acampamento e a comunidade, uma relação de integração entre ambos os espaços.

O trabalho com a história e a memória dos acampamentos escolares da Campanha de pé no chão também se aprende a ler me permitiu olhar para o passado e perceber como se dava a valorização da cultura popular no contexto das práticas educativas da Campanha. Portanto, resalto

a importância do trabalho com a materialidade dos acampamentos escolares no sentido de contribuir para as reflexões atuais referente ao campo da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU JÚNIOR, Laerthe de Moraes. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. **Pro-Posições**, v. 16, n. I (46), p. 145-164, 2005.

AQUINO, Fernanda Mayara Sales de Aquino. **O cotidiano da formação de professores/as da Campanha de pé no chão também se aprende a ler**. 2015. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 19. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012.

GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo**: a campanha de pé no chão. 3. ed. Natal: Palumbo, 2010.

GIROUX, Henry A.; Simon Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler**: (1961-1964) uma escola democrática. 3. ed. Natal: Palumbo, 2010.

HERNÁNDEZ DIAZ, José M. Etnografia e história material de la escuela. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (Coods). **La memoria y el deseo**: cultura de la escuela y educación deseada. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002.

JOSÉ RIBAMAR. **José Ribamar**: depoimento [set. 2011]. Entrevistadora: Fernanda Aquino e Marisa Sampaio. Natal: NUHNEJA-RN, 2011. 110 min. WAV. Entrevista concedida ao Núcleo de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos – RN.

MALDI LINHARES. **Maldi Linhares**: depoimento [ago. 2011]. Entrevistador: Yuri Bortoni. Natal: NUHNEJA-RN, 2011. 45 min. WAV. Entrevista concedida ao Núcleo de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos – RN

MARGARIDA CORTEZ. **Margarida Cortez**: depoimento [maio. 2012]. Entrevistadora: Marisa Sampaio. Natal: NUHNEJA-RN, 2012. 91 min. WAV. Entrevista concedida ao Núcleo de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos – RN.

MARLENE ARAÚJO. **Marlene Araújo**: depoimento [ago. 2011]. Entrevistadores: Fernanda Mayara. Natal: Residência da entrevistada, 2011. 80 min. WAV.

MELO NETO, José Francisco de. **O que é popular?** Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_2002_o_que_e_popular.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

NATAL. Secretaria de Educação, Cultura e Saúde. **Relatório cultura popular e pé no chão**. In: FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2015.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Saberes na proposição curricular**: formação de educadores de jovens e adultos. Natal, RN: EDUFRRN, 2011.

FERREIRA, Salonilde. **Salonilde Ferreira**: depoimento [set. 2011]. Entrevistadores: Francisco Alves, Marisa Sampaio, Rosa Aparecida. Natal: NUHMEJA-RN, 2011. 48 min. WAV. Entrevista concedida ao Núcleo de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos – RN.

DA MEMÓRIA EM FORMAÇÃO: O QUE CONTAM OS CADERNOS REFLEXIVOS?

Fabília Vellasquez Paiva | fabriciavellasquez@yahoo.com.br

RESUMO: O presente trabalho é fruto de uma pesquisa, ainda em desenvolvimento, que tem como objetivo analisar os textos escritos, em produções conhecidas como ‘cadernos reflexivos’, produzidos individualmente pela primeira turma de licenciados do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), ao longo de sua formação na Universidade. Tomando como base as intervenções possíveis para esses cadernos nas Oficinas de Texto, atividades de produção textual ministradas por mim e que propiciou a coleta do material, o levantamento tem apontado possíveis marcas de memória desses sujeitos (BENJAMIN, 1987) que partilham contações de si, via oralidade na escrita, como textos autobiográficos ou literários, mas em sua relação, ao mesmo tempo, com a instituição acadêmica e sua exigência de formalidade textual. Com base na teoria semiolinguística, a pesquisa tem tratado esses discursos de forma comparativa e longitudinal, e, embora produzidos mais livremente, têm se constituído como textos estéticos e próximos de uma (nova) possibilidade de letramento acadêmico. Partimos, pois, da compreensão de que tais produções, cujas marcas orais se fazem presentes, ou resistentes (GNERRE, 2009), se apresentam como uma identidade/identificação própria (HALL, 2000) desse grupo como memória formativa docente (RICOEUR, 1994), pela constituição de uma escrita heterogênea (MARCUSCHI, 1995; 2001) que ocorre antes da Universidade, mas se mantém nela. A análise tem suscitado importantes reflexões a respeito de não apenas um (único) novo letramento acadêmico, que pode revelar tantos outros, a partir daquele grupo discente naquele espaço. Por serem alunos oriundos de movimentos sociais, a pesquisa nos tem direcionado a buscar o conceito dos multiletramentos, como possibilidade de se (re)pensar esse universo da escrita, da linguagem, da comunicação, enfim, de maneira diversificada, polifônica. Nesse sentido, o estudo identificou a necessidade de revisão de literatura, cujo resultado nos tem apontado para autores como Soares (2000), Assolini e Tfouni (1999), Cope e Kalantzis (2006), Street (2003) e Rojo (2012). Todos eles, em sua discussão histórica sobre “ser letrado”, têm salientado sobre a importância do aspecto cultural, do lugar da linguagem na sociedade, e, nesta, em um grupo social específico para só então ser compreendida. E isso, vale dizer, tem se coadunado com a proposta dos cadernos, em nossas análises iniciais, cujas oralidades também na escrita revelam mais do que uma passagem pela Universidade – têm-se revelado como escrituras de momentos, de ritos, de si.

Palavras-chave: Memória. Formação. Oralidade.

DA INTRODUÇÃO: ASCONTAÇÕES SOBRE A PESQUISA

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado, ainda em desenvolvimento, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Iniciada em 2015, ainda está em sua fase inicial, mais especificamente na revisão de literatura dos principais autores que trazem a discussão sobre os multiletramentos e seus impactos na dinâmica da educação e do ensino, pensando a educação superior, no caso do presente trabalho, mas cujos resultados podem também promover a reflexão sobre a organização pedagógico-didática que ainda se mantém padronizada nos bancos escolares.

Nosso recorte de sujeitos de pesquisa são os licenciados da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo – LEC – da UFRRJ, egressos quando o Curso ainda era ofertado na perspectiva de um convênio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e não de forma regular, como se apresenta na contemporaneidade. Trata-se, pois, de um recorte temporal também significativo, pois a relação com a instituição educacional e com seus processos didáticos se realizava de maneira ainda mais especial.

Assim, entendemos que o tema nos provoque ao problema: as possíveis resistências narrativas, presentes nos escritos dos licenciandos, podem representar uma marca de identidade docente própria? Seriam essas marcas escritas integrantes de um modo heterogêneo de constituição textual frente a outras composições formais e protocolares do letramento acadêmico? A articulação do problema parte, pois, da hipótese de que alguns registros, especialmente nos cadernos reflexivos⁹, podem se constituir como ‘escrituras de si’, possibilidades reveladoras de identidades docentes que marcam uma tentativa de identificação de um grupo social que *também* se faz graduando, em espaços formativos institucionalizados formalmente.

DE OBJETIVO E DE OBJETO: POR UM ESPAÇO PARA A NARRATIVATAMBÉM ORAL

A pesquisa tem como objetivo analisar os textos escritos, em produções conhecidas como ‘cadernos reflexivos’, produzidos individualmente, mas em pensamento coletivo, pelos egressos do Curso de LEC da UFRRJ, ao longo de sua formação na Universidade. Sistemáticamente, partimos de um objetivo geral que é o de compreender, para conhecer, a memória desses professores em formação, no sentido de compreender a composição de suas identidades em processo pela palavra escrita/oral. E, nesse sentido, também refletir como se articulam as relações formativas entre os saberes dos movimentos sociais quando diante dos saberes acadêmicos, tal como nos lembra Gohn (2012):

Falar da existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico (GOHN, 2012, p. 21).

A autora, cuja discussão ainda nos é cara e atual, contribui também para a abertura da discussão do objetivo específico, delimitado prioritariamente pela importância de se refletir sobre o modo como os licenciandos se relacionam com essa escrita acadêmica, como sendo, elas mesmas, processos didáticos construídos ao longo de sua formação na UFRRJ: que marcas podem diferenciar essa escrita de suas demais; como podem se apresentar na perspectiva de um modo heterogêneo de aproximação entre o oral e o escrito e, portanto, muito particular frente aos demais graduandos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DOS PERCURSOS ANALÍTICOS

Valorizando-se o ser sujeito da história e seu lugar no mundo, a metodologia pretende contar com as contribuições da semiolinguística, sobretudo por considerar o discurso ligado a fatos de linguagem, mas também a dimensões sociais que perpassam os contextos educacionais e o *modus operandi* da Universidade. A língua, via linguagem, é, aliás, um ato social. Tal como nos esclarece Charaudeau:

Um ato de linguagem pressupõe uma intencionalidade – a dos sujeitos falantes, parceiros de uma troca. Em decorrência, esse ato depende da

identidade dos parceiros, visa uma influência e é portador de uma proposição sobre o mundo. Além disso, realiza-se num tempo e num espaço determinados, o que é comumente chamado de situação (CHARAUDEAU, 2005, p. 16).

Por meio dessa teoria, tem sido possível analisar os “contratos de comunicação” (ibidem, p. 18) a que estão sujeitos os licenciandos em questão. Isso porque, segundo o autor, em todo ato discursivo, porque comunicativo e dialógico, há sempre uma formalização de um contexto de produção e de recepção para cada enunciado. Entre esses dois lugares, se encontra o sujeito produtor de escritos. Durante a confecção dos cadernos, os estudantes eram sabedores de seus percursos narrativos, mas, além disso, também eram cientes dos possíveis públicos-alvo a que aqueles cadernos seriam direcionados. Escritas, portanto, ‘livres’, mas integrantes de um processo de análise e de avaliação constantes a que suas condições de estudantes estavam condicionadas e acordadas.

DA POSSIBILIDADE DE SE REPENSAR O LETRAMENTO

A Educação do Campo, segundo Caldart (2012), mesmo como um conceito em construção, já pode ser considerada como uma categoria de análise de compreensão de uma realidade *por vir*, cuja configuração tem sido construída por seus próprios sujeitos – educadores dos trabalhadores do campo – a partir de práticas educativas concretas, porque contextualizadas, ao universo de cada grupo social, para que possam, eles mesmos, escreverem suas histórias.

Assim, nesse mesmo sentido, o processo de construção do Curso, na UFRRJ, tem procurado considerar as recentes transformações societárias e educacionais, fomentando debates políticos em torno das orientações históricas e pedagógicas que devem sempre existir no processo de ensino-aprendizagem e na relação dialógica entre educador e educando. Para tanto, tem contado com a participação de intelectuais envolvidos com a educação popular e a educação do campo, tais como Caldart (2012) e Santos (2000).

Com características tão peculiares, entra em cena a escrita acadêmica. E, junto a ela, o questionamento de como ser possível uma produção textual, nesse contexto educativo, cuja

interação autor-texto não deixe de considerar os verdadeiros protagonistas dessa tessitura: os licenciandos em educação do campo. Se recorrermos à história da escrita, veremos a importância que é dada ao processo de aquisição/elaboração de representações gráficas como marca comunicativa em sociedades diferentes. Com o decorrer do tempo, novas pesquisas da Sociolinguística Interacional mostraram que a escrita continua tendo seu prestígio em detrimento à fala, apesar de muitas sociedades terem atingido progresso sem grandes registros gráficos. O que está em discussão é, como a partir de uma tradição cultural, é definida uma determinada variedade linguística a ser utilizada e marcada como identidade social. De acordo com Gnerre:

A associação entre uma determinada variedade linguística e a escrita é o resultado histórico indireto de oposições entre grupos sociais que eram e são “usuários” das diferentes variedades. Associar a uma variedade linguística a comunicação escrita implica iniciar um processo de reflexão sobre tal variedade e um processo de “elaboração” da mesma. Escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais (GNERRE, 2009, p. 8).

Partindo de pistas linguísticas das produções textuais dos licenciandos, em seus cadernos reflexivos, acreditamos que, em um processo longitudinal e comparativo – que considera a composição textual de todos os semestres letivos naquele suporte de escrita –, eles tenham registrado não apenas a vivência durante esse período no Curso em questão, mas, sobretudo, experimentaram e puderam criar, talvez inconscientemente, um modo de escrita muito particular, que também constitui parte do processo de memória da LEC e de formação da própria identidade docente desses educadores do campo. Afinal, como nos permite recordar Benjamin (1987, p. 198) “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”.

Aportamos, assim, em dois grandes eixos conceituais. O primeiro, já em apresentação nesse texto, trata sobre a possibilidade da oralidade como composição heterogênea dessa escrita particular para algum propósito em especial, ainda que nem tanto intencionalmente. Tomamos, como diálogo, as contribuições de Corrêa (2004, p. 2-3), ao afirmar que: “No que se refere à relação oral/escrito, entre assumir a dicotomia radical entre as práticas do oral/falado e do letrado/escrito, busco definir essa heterogeneidade como constitutiva da escrita”. O autor, cuja tese se apoia nas

ideias fundantes de Marcuschi (2001), nos permite voltar para as produções com novos olhares, porque, provavelmente, (re)conceituados.

E essas composições heterogêneas, a que chamamos de narrativas de resistência, apresentam-se com um duplo sentido possível aos dois termos presentes. O gênero narrativo, como sugerido, nos permite inferir se tratar de uma possível contação de si, de sua própria história, o que, segundo Bertaux (2010, p. 47), é essencial, pois “o verbo ‘contar’ (fazer relato de) [...] significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa”. Muito mais do que contar narrativamente, as demais produções, ao longo das Oficinas de Texto, mesmo não “classificadas” totalmente no aspecto visual do discurso narrativo, assumiram, para os licenciandos, também um espaço em que era preciso – e legitimamente possível – contar algo: sua história *com e pela* escrita. As produções, pois, são compreendidas também por nós como narrativas de vida, especialmente porque são textos constituídos de sentidos pelos educadores do campo.

Tal como o aspecto narrativo dado aos textos, a resistência pode ganhar vida pelos traços linguísticos presentes nessas composições. Teríamos, assim, o resistir à cultura hegemônica de marcas sociais definidas para os letramentos acadêmicos, bem como, a partir desse sentido mas com ação diferente, o propósito de se identificar com o texto acadêmico, tanto quanto com outro gênero qualquer, capaz de se estabelecer, nessa relação, a criação de uma identidade textual própria. Afinal, como nos lembra Chartier:

Se as escritas expostas são um dos instrumentos utilizados pelos poderes e pelas elites para enunciar sua dominação – e conquistar adesão –, são também uma forma de os mais fracos manifestarem sua existência ou afirmarem seus protestos (CHARTIER, 2002, p. 81).

Chegamos, aqui, ao segundo eixo conceitual: formação de identidades e composição da memória – do Curso, do grupo, dos sujeitos, enfim. Queremos trabalhar com a tese de que esses relatos narrativos, a partir de produções textuais diversas, constituem-se como territórios simbólicos que dialogam com outros contextos. O trabalho de pesquisa a partir dessas construções, que também são textualidades sobre a formação, apresenta-se como uma possibilidade de aproximar continuidade e ruptura, tão importantes aos processos de formação docente.

Partindo do verbete ‘identidade’, que, segundo o Dicionário Aurélio destaca como sendo o reconhecimento dos “caracteres próprios e exclusivos” de um grupo, chegamos também ao sentido de ‘identificação’, que se caracteriza nesse mesmo ato de reconhecer, mas de um coletivo por eles próprios. Este último nos parece, portanto, necessário e complementar ao primeiro, porque o ressignifica para aprofundar o conceito relacional de identidade/marca escrita x memória dos licenciandos, no sentido definir o registro que se destaca no próprio processo de formação desses estudantes. Afinal, de acordo com Hall:

O conceito de ‘identificação’ acaba por ser um dos conceitos menos bem desenvolvidos da teoria social e cultural, quase tão arduo – embora preferível – quanto o de ‘identidade’. Ele não nos dá, certamente, nenhuma garantia contra as dificuldades conceituais que têm assolado o último (HALL, 2000, p. 105).

Além de Stuart Hall, que nos permite pensar na diáspora como importante movimento simbolizado pela escrita nesses cadernos, buscamos dois importantes referenciais para relacionar essa identificação à memória, e, nesta à identidade narrativa: Benjamin e Ricoeur, respectivamente. Os três autores, vale dizer, têm como foco a discussão da identidade/identificação com a memória aliada à prática narrativo-discursiva. Logo, pensando também em nosso objeto de pesquisa, tais contribuições serão fundamentais para a realização metodológico-conceitual da pesquisa.

De Benjamin, entendemos como sendo crucial o estudo acerca da composição da memória coletiva, especialmente quando pensada/articulada via narrativa. Melhor ainda: quando articulada via memória de si. Têm nos faltado, segundo o autor, histórias contadas, porque reflexivas, no mundo moderno (1987). Nesse sentido, o conhecimento histórico – e via histórias – desse grupo de professores em formação pode nos permitir entender o próprio processo por que se formam, com destaque, em nossa proposta, para alguma possibilidade de relação entre a identidade com o curso e a identificação dos alunos com esse projeto formativo.

Ricoeur se apresenta, então, como a terceira voz que se junta a Hall e a Benjamin suscitando a necessidade de uma narrativa organizadora da experiência humana (1994), tendo em vista que essa mesma identidade social é composta de narrativas, no plural. Pensamentos que concordam, portanto, com a urgência de um levantamento mais criterioso sobre a compreensão de

uma vivência, no nosso caso formativa, que pode ser identificada por narrativas de si, durante um percurso em que pouco se tem espaço para ‘se dizer’.

Vemos, assim, que o trabalho com as questões identitárias, tomando como método a análise dos relatos narrativos, pode evidenciar a pluralidade, mas, ao mesmo tempo, a fragilidade de nossas identidades, sobretudo durante uma licenciatura. Henriques (2009, p. 3) destaca que “as mudanças nos meios de produção e circulação das formas simbólicas é fator preponderante de transformação das próprias relações sociais, ou seja, a comunicação e a informação interferem nas relações sociais e na organização do tempo e do espaço”. Logo, essas narrativas escritas, mas recheadas de oralidade, podem ser concebidas como simbolismos de um grupo que pretende manter, ou até construir novas identidades, a partir de um novo ‘tempoespaço’. E, de acordo com Josso:

Os relatos de vida escritos, centrados na formação, fazem parte de territórios e de espaços. E como a todo território estão, geralmente, associadas questões de pertencimento e, por consequência, questões de identidade, é evidente, então, que essa identidade esteja tanto no cerne dos relatos que solicitamos como no das autobiografias espontâneas (JOSSO, 2008, 23).

As autobiografias – ou as escrituras de si, segundo Eckert-Hoff (2008) – aparecem entremeadas às demais ideias conceituais lançadas nos textos. E, como momentos de elaboração reflexiva de pensamento, ajudam a compor a memória formativa também de forma diferente, legitimando-a em espaços antes não ocupados por movimentos sociais, como nos lembra Linhares (2004, p. 174), ao evidenciar que “essa apropriação de um território legitimado é, socialmente, uma elaboração de memórias menos hierárquicas e preconcebidas”. Memórias essas que puderam também ser instigadas por uma experiência educativa estética.

Partindo, pois, da premissa de que tais produções, cujas marcas orais se fazem presentes, ou resistentes (GNERRE, 2009), as primeiras análises demonstram que se apresentam como uma identidade/identificação própria (HALL, 2000) desse grupo como memória formativa docente (RICOEUR, 1994), pela constituição de uma escrita heterogênea (MARCUSCHI, 1995; 2001) que ocorre antes da Universidade, se sustentam no mesmo espaço – mas requerendo aceite e mudança de estrutura didática – e voltam aos movimentos sociais. No entanto, para que esse retorno seja

significativo e fortalecido, é preciso que o pensamento didático-pedagógico considere amplamente esses escritos.

Por serem alunos oriundos de movimentos sociais diversos, a pesquisa nos tem direcionado a buscar o conceito dos multiletramentos, como possibilidade de se (re)pensar esse universo da escrita, da linguagem polifônica – revelador, sim, de processos didáticos que, embora tratem dos cadernos como reflexão importante, não necessariamente o fazem de maneira avaliativa formal. A partir dos muitos letramentos, o resultado nos tem apontado para autores como Soares (2000), Street (2003) e Rojo & Moura (2012). Todos eles têm salientado sobre a importância do aspecto cultural, do lugar da linguagem na sociedade. E isso, vale dizer, tem se coadunado com a proposta dos cadernos, cujos escritos revelam mais do que uma passagem pela Universidade – têm-se revelado como escrituras de momentos e das dificuldades de se identificar como aluno em uma estrutura educacional que não representa, efetivamente, o Curso em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA PAUSA NOS DIÁLOGOS

Temos podido analisar de que é possível a sistematização desse modo de fazer um (novo) letramento acadêmico, quiçá próprio, na relação identitária que se estabelece com a linguagem escrita, no contexto de produção universitária. Para tal, o ensino superior, ao incluir tais alunos, precisa, também rever suas práticas didático-pedagógicas. Com isso, a proposta pretende ainda contribuir com balizadores de pesquisa que marquem a identidade e a identificação próprias desse grupo, como primeira turma institucionalizada, embora ainda não regular à época, de Licenciatura em educação do campo da UFRRJ.

A pesquisa tem, por fim, o intuito de abrir espaços para novos debates sobre as experiências educacionais e políticas dos educadores, em *movimentos* sociais, no sentido de viabilizar as vozes daqueles que, mesmo em nome do respeito às diferenças e da equidade, sempre foram silenciados. Isso porque, ao traçarmos uma possível identidade textual, talvez seja possível a concepção da mesma identidade social desse primeiro grupo de professores formados pela LEC. Não pretendemos esgotar esse tema e nem desconsiderar que sobretudo a realidade de um movimento social é ainda mais dinâmica – por suas lutas, por suas demandas, pelas relações sociais que se (re)afirmam naquele contexto – mas, efetivamente, contribuir com novos saberes possíveis sobre caracterizações de grupos sociais que *também* dizem sobre si e sobre seu grupo em suas formações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas I*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

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

BRANDÃO, Zaia. **Abordagens alternativas para o ensino da didática**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. **Uma Análise Semiolinguística do Texto e do Discurso**. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino & GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). *Da língua ao discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2008.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

HALL, Stuart. **Quem precisa da Identidade?**In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HENRIQUES, Márcio S. **Comunicação, comunidades e os desafios da mobilização social**. In:

SCHERER-WARREN, Ilse et al. **Sociedade Civil e Participação**. Módulo 4 do Programa de Formação de Conselheiros Nacionais. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural.** In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Tendências da pesquisa (auto)biográfica.* Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

LINHARES, Célia. Recordar é viver? Memórias e aprendizagens na formação docente. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Oralidade e escrita.** Conferência pronunciada no I Colóquio Franco-Brasileiro sobre Linguagem e Educação. UFRN, 26 a 28 de junho de 1995. Natal: Anais do Colóquio, 1995. Pp. 1-17.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa (tomo 1).** Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência - para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Volume I. São Paulo: Cortez. 2000.

STREET, Brian. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** *Current Issues in Comparative Education*, v.5, n.2, p.77-91. 2003.

MEMÓRIAS DA EDUCADORA NILZA FERNANDES DE SOUZA NO INSTITUTO MODERNO – MAMANGUAPE/PB

Thais Jussara de Oliveira Guedes Isidro | thais.ufpb@hotmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho é trazer à externalizar a importância das práticas educacionais ocorridas no interior do Instituto Moderno, em Mamanguape/PB, por meio das narrativas de memórias da professora Nilza Fernandes de Souza. Para tanto, contamos com os pressupostos teóricos metodológicos da Nova História Cultural, através da história oral. Nilza adentrou nessa instituição em 1954, aos doze anos de idade como estudante, firmou-se na mesma como profissional da educação e permanece nela até hoje, com mais de setenta anos de idade, desempenhando a função de diretora adjunta da escola. Ela nos revela a história desta instituição escolar privada e tradicional na educação Mamanguapense, na condição de aluna e funcionária do Instituto Moderno onde continua atuando a mais de quarenta anos. Conta que quando a escola foi fundada a cidade era um município de destaque na região, tendo comércio vigoroso e fábrica de tecidos próxima, na cidade vizinha de Rio Tinto/PB. Neste período as escolas ofertavam apenas cursos técnicos, no que eram favorecidos os filhos desses operários. A professora Nilza discorre sobre as mudanças que ocorreram ao longo dos anos no ensino, na instituição e nas características dos alunos e da sociedade Mamanguapense. Dentro deste contexto, revela-nos os porquês das ausências e permanências ocorridas no Instituto Moderno, buscando tornar visível parte dos acontecimentos que dão conta, entre outras coisas, da institucionalização e extinção de cursos nessa instituição de ensino. Trazemos aqui apenas o início de uma história da educadora que enfrentou dificuldades para estudar e, por persistência, conseguiu alcançar seus objetivos com a sua efetivação na escola privada Instituto Moderno em Mamanguape, e por lá ainda atua.

Palavras-chave: Escola. Instituto Moderno. Mamanguape.

INTRODUÇÃO

A história tradicional esteve por muito tempo presa a uma visão restrita dos fatos, voltada para os macro acontecimentos e para a representação do masculino que tradicionalmente tem ocupado papel central nas narrativas históricas, não reservando nenhuma atenção para a figura feminina. Conforme afirma Silva (2008), “Escrita fundamentalmente por homens, a narrativa histórica se absteve de incorporar às suas preocupações o sujeito feminino.” Contudo, a partir especialmente do século XX, têm-se buscado incluir as mulheres no cenário historiográfico e mostrar sua presença como sujeitos da história. “Após séculos de história ocidental, estritamente uma narrativa sobre o ‘grande homem’, os historiadores gradualmente voltaram atenção para o problema da representação da mulher”. (Elam,1997 *apud* SILVA, 2008, p. 223).

Nas últimas décadas, historiadoras como Mary Del Piore, Rachel Soihet, Michelle Perrot, entre outras, buscam dar visibilidade à figura feminina, não mais como sujeito subalterno e inferiorizado, a margem de um mundo masculinizado, mas como quem teve significativa importância na constituição dos processos histórico-sociais. A história das mulheres mudou, passando a ocupar papel significativo na pesquisa, alargando “suas perspectivas espaciais, religiosas e culturais” para se tornar “mais especificamente uma história do gênero, que insiste nas relações entre os sexos e integra a masculinidade” (Perrot, 2006).

Essa discussão tornou-se possível graças à revisão da produção historiográfica, realizada especialmente por historiadores da nova história cultural, que sinalizou a necessidade de serem incorporadas novas fontes para um conhecimento historiográfico mais abrangente da realidade (Burke, 1992). Nessa perspectiva, a recuperação da memória feminina traduz uma demanda real e significativa na escrita da história, seja porque estas se compõem um grupo social que continua a sofrer diversas formas de abuso e exclusão, ou porque ainda se encontram como um grupo que historicamente pouco foi investigado. Portanto, este estudo se justifica pela importância de recuperar, no território da memória, questões direcionadas à educação através das narrativas de Nilza Fernandes de Souza e sua atuação como aluna, secretária e professora, do Instituto Moderno, dando historicidade às memórias femininas e desvelando a evolução das práticas educativas desta instituição.

O interesse em desvelar as memórias da educadora Nilza Fernandes de Souza e sua trajetória no Instituto Moderno originou-se do estudo de abordagens (Auto)Biográficas que se deu a partir de nossa inserção na pesquisa em educação como aluna especial da UFPB na disciplina Tópicos em História da Educação: Pesquisa (Auto)Biográfica, sob a orientação do Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado e da Prof. Dra. Maria Lúcia da Silva Nunes, que teve como um de seus objetivos trazer a tona a perspectiva dos estudos de histórias de vida, que me possibilitou refletir e arguir sobreeducadoras à margem da historiografia oficial.

Corroborou para fomentar o interesse pelas memórias de Nilza Fernandes de Souza de ter tido conhecimento, por meio da própria educadora, o fato da mesma ter sua trajetória estudantil e profissional ligada ao Instituto Moderno, escola tradicional do município de Mamanguape- PB, visto que adentrou a instituição em 1955, aos doze anos de idade como estudante, firmou-se na mesma como profissional da educação e permanece nela até hoje, aos setenta e quatro anos de idade, desempenhando a função de diretora adjunta da escola. Também chamou-nos a atenção esta instituição escolar ter ocupado lugar de destaque na educação de Mamanguape e região, e ter sido criada com o objetivo principal de difundir a formação de professores através do Curso Normal Regional.

A HISTÓRIA ORAL COMO RECURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: UMA PERSPECTIVA DA NOVA HISTÓRIA CULTURAL

A pesquisa será fundamentada no campo da Nova História Cultural, mais especificamente com base na terceira geração dos Analles, já que foi esta corrente historiográfica que trouxe a inovação e ampliação das fontes para a História da Educação, tornando as histórias de vida objeto de pesquisa e de análise. Recorreremos ao uso da História Oral como fonte de pesquisa que subsidiará este trabalho, por meio de depoimentos orais gravados e posteriormente transcritos.

A história oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com atores e testemunhas do passado e do presente. Tais entrevistas são produzidas no contexto de pesquisas que determinam quantas e quais pessoas entrevistar, o que e como perguntar, bem como o destino que será dado ao material produzido. (ALBERTI, 2006, p.155)

Como complemento para a compreensão dos contextos e da realidade investigada também utilizaremos outras fontes como fotografias, diários, cadernos, jornais e outros documentos oficiais e não oficiais, trazendo a tona elementos históricos do desenvolvimento da educação e da instituição.

Uma vez que a experiência de vida das pessoas de todo tipo pode ser utilizada como matéria prima, os historiadores orais podem escolher exatamente a quem entrevistar e a respeito de que perguntar. A entrevista propiciará também um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados. Thompson (1992, p.25)

Revelar histórias de vida temática é uma forma de desnudar lembranças escondidas reveladoras de sentimentos que, ao serem expressos pelas palavras, conseguem fazer os fatos renascerem, mesmo imaginariamente.

A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E, ao dar-lhes um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas. (Thompson, 1992, p. 337)

Segundo Ferreira (1996), a história oral tem como característica básica a vantagem de se ter a presença de testemunhos vivos e supõe-se que isso seja um ponto positivo já que estes mesmos testemunhos podem contestar e questionar o pesquisador em sua narração alegando sua presença e/ou participação no desdobramento dos fatos narrados. De acordo com Le Goff (1994, p.438) “A memória nos permite dar visibilidade à história que nunca nos foi contada, ou melhor, contada não por versões de pessoas comuns que são fontes riquíssimas de memória”.

O uso do método (auto)biográfico aqui adotado permitirá a participação ativa do sujeito pesquisado na explanação histórica de seu próprio percurso educacional e profissional, esmiuçando seus caminhos e descaminhos como profissional da educação, articulando suas experiências e aspirações pessoais e profissionais para descortinar o passado e o presente de sua atuação como educadora.

Enquanto as autobiografias escritas têm um único autor, as histórias de vida gravadas são o resultado de uma interação social. Assim, quando publicadas, mesmo que escritas na primeira pessoa, têm de fato dois autores. (BERTAUX, 1981, p. 7-9)

As categorias históricas que subsidiarão as leituras para esta pesquisa atrelam-se a teóricos voltados para os atores sociais que por meio da vida cotidiana apontam a importância da descoberta de novos objetos e problemas, bem como das análises construídas a partir de representações e práticas cotidianas. Nesta perspectiva, recorreremos a Chartier (1994) que aborda as práticas culturais e constrói as noções de representação, prática e apropriação como forma de compreender os objetos históricos em sua dimensão cultural. As reflexões de Michel de Certeau (1994) em torno das pessoas “comuns”, suas espertezas e criatividade. Sobre memórias, serão privilegiados os estudos de Le Goff (2004) sobre a abordagem histórica da memória como fonte do passado no presente. Em relação ao retorno da biografia na história, e estudos que versam sobre narrativas (auto)biográficas conto com os estudos de Bourdieu (1996), Del Priore (2009), Souza (2008) e Passegi (2010) que discutem o preenchimento desta lacuna ao tratar das relações e tensões entre biografia e escrita da história e as contribuições de Paul Thompson (1992) sobre a história oral como forma de produzir as narrativas de Nilza para esta pesquisa. Consideramos que estas serão referências valiosas para esta pesquisa.

NILZA FERNANDES DE SOUZA: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

Nilza Fernandes de Sousa nasceu em João Pessoa em 24 de outubro de 1942. É a filha mais velha de uma família de cinco filhos. Seu pai nasceu em Paulista-PE. Passou a morar na Paraíba, a convite de um funcionário da Companhia de Tecidos Rio Tinto. Veio depois dos anos 1940, muito depois que a fábrica fora estabelecida na cidade em 1928. Passou os primeiros anos de sua vida vivendo com a família em Miriri, indo depois morar em Rio Tinto e, por último em Mamanguape-PB, onde reside atualmente. Sobre Nilza, a informante mencionou que:

Eu nasci em João Pessoa em 24 de outubro de 1942. Meu pai veio de Pernambuco. [...]. Ele veio de lá com a fábrica, pra cá pra Rio Tinto. Ele foi um dos funcionários da fábrica já depois dos anos 40. Não foi logo de início que ela foi fundada em 1928 mas ele veio depois. Ele encontrou minha mãe aqui pois ele tomava conta de um pessoal de um corte de lenha em Miriri. Perto da Usina Miriri, ali naquela região. A fábrica nesse tempo eles derrubavam madeira para alimentar as sessões da fábrica, alimentar o fogo da fornalha que tingia os tecidos e eles tinham campos de lenha. Eles plantavam a madeira. Eles devastavam mas depois plantavam a madeira,

quer dizer, conservavam sempre. Meu pai tomava conta desse corte de lenha e lá encontrou minha mãe, em Miriri, numa fazenda onde meu avô era capataz, tomava conta da fazenda. Nessa história, encontrou minha mãe e casaram. Depois nós viemos morar em Rio Tinto, mas os meus primeiros anos de vida foram lá.

Nilza Fernandes iniciou sua vida escolar em uma pequena escola particular que funcionava em uma única sala multiseriada, em Miriri. Sua primeira professora, D^a. Alta de Assis que era uma vizinha que colocou uma escolinha no alpendre da casa. Mas sua grande incentivadora foi sua segunda professora, Magliana Furtado de Assis Paiva. Dona Magna, como era chamada, filha de uma família tradicional da capital foi morar em Rio Tinto, após o casamento com um comerciante, e fez a grande diferença na formação e na vida de Nilza, pois notou a sua potencialidade, sabia que podia “ir além” das lições da alfabetização e da escola multiseriada da qual fazia parte.

Eu comecei na escola particular de dona Magna, ela era professora do estado, uma das únicas que tinha lá na época, em Rio Tinto, mas ela se orgulhava disso. E ela ficou minha amiga. Eu era uma criança, eu tinha pouco mais de dez anos, uns doze anos, por aí, mas ela me levava, trazia e era aquela festa. É tanto que eu sou madrinha de uma menina dela, você acredita? Sou madrinha de apresentação de uma filhinha que ela teve. Perdeu contato comigo, eu não sei mais de Dona Magliana. Ela foi um anjo na minha vida. Ela ensinava numa das escolas lá de Rio Tinto pelo estado e disse assim ‘Nilza, aqui na minha escola você já deu o que tinha que dar. Agora você vai fazer o quarto ano lá no estado comigo, que é uma classe só’. Porque na escola particular dela eram vários meninos de vários níveis. ‘E lá na escola onde eu ensino, (que chamava Grupo Escolar naquela época) é só quarto ano. Você vai aproveitar mais.’ Aí eu fui com ela estudar lá, embora eu continuasse pagando a ela como se eu estudasse na escola dela, mas ela me levava pra lá. E lá foi muito bom esse ano. Nesse tempo você tinha que fazer o quinto ano, era o exame de admissão. Ah, era um vestibular! Aí ela disse ‘Você não vai ficar só no quarto ano, não. Você vai pro quinto ano, vai ser em Mamanguape’, que era esse colégio daqui (Instituto Moderno) que tinha começado recentemente.

Segundo a depoente, o seu primeiro contato com o Instituto Moderno aconteceu por intermédio de sua professora que a levou para apresentar ao diretor da instituição na época e matriculá-la para o curso de admissão:

Era em 1949, a fundação dele (do Instituto Moderno). Não funcionava aqui, funcionava ali na frente, lá naquele prédio onde é a Moto Honda. Ali era uma casa antiga e ele começou lá, mas depois passou pra cá (local atual). Quando eu vim pra cá ele já estava aqui neste prédio. Não era desse tamanho, mas foi funcionando e foi aumentando, os pavilhões foram aumentando. Então, ela (a professora, Dona Magna) disse assim 'Você vai pra lá. Vai fazer o exame de admissão. Vai! Seu pai pode pagar.' Meu pai nessa época podia pagar mesmo. 'E você vai estudar lá.' Então tá certo. Ela veio comigo aqui, me apresentou ao diretor que não era esse, não, que está ali a foto (Dr. Adailton Coelho Costa), mas era Doutor Lins, um dos fundadores também. Chegou aqui ela me mostrou a ele e disse: 'Essa moça vai fazer o exame de admissão, Dr. Lins.' 'Traga. Pode trazer.' Me lembro como se fosse hoje! E eu vim.

Nilza Fernandes além de ter estudado no Instituto Moderno se tornou funcionária de lá aos dezesseis anos de idade e continua trabalhando lá, na função de Gestora adjunta. Trata-se atualmente de uma escola particular que oferta os cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Aos sábados o Instituto Moderno cede seu prédio para o funcionamento da UVA – Universidade Vale do Acaraú.

A seguir se visualiza o primeiro prédio do Instituto Moderno em Mamanguape

Primeiro prédio onde funcionou o Instituto Moderno em Mamanguape, PB.



Fonte: Arquivo do Instituto Moderno. S/d.

O curso que Nilza Fernandes foi para a Universidade Federal da Paraíba foi em Letras Inglês:

Não tive dificuldade, graças a Deus. Deu tudo certo. Era ali onde é a... era a Faculdade de Filosofia, junto do Liceu. Estudei ali. Terminei na Cidade Universitária. Eu me casei no segundo ano da universidade. Foram tempos horríveis. Foi um desastre. Mas passou, graças a Deus. Ele era ciumento demais, demais. A gente achava que esse negócio era, era... Ficava até vaidoso, né, porque o cabra era ciumento. Mas casa com um ciumento!! Deus me livre!! Porque é um desvio, uma coisa assim. É terrível. Foi terrível. Eu sucumbi. Eu só aguentei por causa da minha família porque eles foram muito contra. Eles sentiam que ele... Mas eu quis casar porque eu quis. Mas depois eles me deram muito apoio.

Sobre as práticas ocorridas no Instituto Moderno, Nilza Fernandes afirmou que:

O Instituto foi a primeira escola, pode-se dizer assim, de formação de professores aqui da região. Já existia o que chamavam na época de Grupos Escolares, era aonde ensinava da primeira a quarta série. Pra você fazer o curso ginásial na época, tinha que fazer um exame de admissão que esse era feito nesses colégios que já funcionavam do primeiro ano ginásial até o quarto. Só podiam fazer o admissão esses colégios que funcionavam o ginásial porque antes, o que era considerado o primário, era dados nos grupos escolares. E então aqui foi a primeira escola que fez o exame de admissão para o ginásio. Como não era ginásio, o Instituto Moderno não começou como curso ginásial, começou como Curso Normal Regional. Começou assim. Foi 1948 que a escola foi fundada e ela começou ali na frente, não era nesse prédio, era noutro prédio. Era Curso Normal Regional, então as pessoas vinham e faziam, eram quatro anos também equivalendo, na época, a um Curso Ginásial mas só que o Curso Ginásial não formava professores e o Curso Normal Regional, que foi o primeiro daqui, formava professores. Era um curso paralelo ao ginásio, sendo que era profissionalizante; se preocupava em formar professores. E os juízes,

promotores que se juntaram na época foi com essa intenção, de melhorar a educação aqui na região.

Sobre o Instituto Moderno, Nilza Fernandes explicou que não ofertava o primário:

Não. Nessa época não. Pera aí deixa eu me lembrar... Não. Começava no exame de admissão, o primário era feito fora, nos grupos escolares. Quando vinha pra cá já vinha fazer o exame de admissão. O primeiro edital que se fez aqui no colégio foi convocando pro exame de admissão e ingressava no Curso Normal. Então as duas primeiras turmas, houve uma turma, depois houve outra, a casa onde funcionava ali na frente era pequena também, mas não foi por isso, não. Foi porque o número de alunos não era tanto assim porque, na verdade, era pago. Era iniciativa privada. E além do mais, as pessoas que vinham pra cá já eram pessoas que tinham parado de estudar fazia tempo. Não era nem tanto os juvenzinhos como é hoje. Eram pessoas que haviam parado que aqui não oferecia outras escolas então você fazia o curso primário e parava. Por isso que eles viram essa necessidade de fazer com que a juventude estudasse, porque os adolescentes propriamente ditos, não estudavam. Então a turma primeira foi formada mais de adolescentes. Nós temos até fotos aqui.

Enfim, este é só o início de uma história da educadora que enfrentou dificuldades para estudar e por persistência conseguiu seus objetivos, com a sua efetivação na escola privada Instituto Moderno, em Mamanguape e por lá ainda atua, a mais de quarenta anos acompanhando as formações e transformações da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, pelo percurso que traçamos até aqui, podemos inferir que as histórias de vida são cobertas, de uma forma ou de outra, pelos valores e tradições culturais que influenciam diretamente em suas escolhas. Compostas por continuidades e rupturas, as histórias de vida pesquisadas e transcritas por meio da História Oral permitem a composição de uma pesquisa (auto)biográfica que admite a vida humana como síntese de uma história social, validando as experiências do sujeito e possibilitando aprendizagens e ressignificações.

A memória apoia-se sobre o ‘passado vivido’, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural, mais do que sobre o passado apreendido pela história escrita (HALBWACHS, 2004, p. 75).

Sabendo que ainda são poucos os estudos que assinalam para mulheres que contribuíram na construção da história paraibana, reafirmamos a importância de nossa pesquisa sobre a vida professoral de Nilza Fernandes de Souza, mostrando a dinâmica existente entre a educação de ontem e de hoje, ligando suas contribuições a História da Paraíba.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVELAR, Alexandre de Sá. **A retomada da biografia histórica.**
- BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva.. In: AZZI, Roberta Gurgel & SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- BURKE, Peter. (Org.) **A escrita da história.** Tradução por A psicologia na formação de professores universitários: experiências em cursos de especialização. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.
- CHARTIER, Roger. **O mundo como representação.** In: Revista das Revistas. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103141991000100010&script=sci_arttext>
- COSTA, Suely Gomes. **Gêneros, biografias e história.** In: Revista Gênero: Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero – NUTEG. – v.3, n.2 (1.sem. 2003). Niterói: EDUFF, 2003.
- DEL PRIORE, M. História das mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITA S, M. C. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva.** 4.ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 217-235.
- ELAN, D. Romancing the Postmodern, Feminism and Deconstruction. In: JENKINS, K. (Ed.). **The Postmodern History Reader.** London; New York: Routledge, 1997. p. 65-74.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral e tempo presente. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Org.) **(Re)introduzindo a história oral no Brasil.** São Paulo: Xamã. (Série Eventos), 1996.
- FOUCAULT, Michel [1970]. **Microfísica do Poder.** 14. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.** In: Nóvoa, A. (org.). **Vidas de professores.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. **História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta.** In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Org.) **(Re)introduzindo a história oral no Brasil.** São Paulo: Xamã. (Série Eventos), 1996.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Trad. Bernardo Leitão. 3 ed. Campus São Paulo: Editora da Unicamp, 1994. (coleção repertórios).
- PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História - Operários, Mulheres, Prisioneiros.** Paz e Terra, 2010.

- _____. **Minha História das Mulheres.** São Paulo: Contexto, 2006.
- PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2003. (Coleção História do Povo Brasileiro)
- SILVA, Tânia Maria Gomes da. **Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil.** Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista, v.8, n.1, 2008, p. 223-231.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** 2.ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1992.
- WERLE, F. O. C.. **Histórias das Instituições Escolares – de que se fala?** In: Fontes, História e Historiografia da Educação. Estudo Dois. LOMBARDI, J.C.; NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs). Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2004. 13-35 p.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Samara Moura Barreto de Abreu | samaraef@hotmail.com

Sarlene Gomes de Souza | sarlenedesouza@gmail.com

Silvia Maria Nóbrega-Therrien | silnth@terra.com.br

RESUMO: Esse estudo é definido como um estado do conhecimento, pesquisas deste tipo possibilitam ao pesquisador conhecer o panorama de pesquisas e estudos na sua área de interesse, o que ocorre mediante mapeamento bibliográfico realizado em diferentes fontes de busca, para assim conhecer o que já foi pesquisado sobre determinadas temáticas, bem como as contribuições das pesquisas já realizadas para o conhecimento científico na área. A temática elencada por nós consiste nas narrativas autobiográficas e sua relação com a formação docente. O caminho trilhado para a realização desse estudo foi iniciado com a análise de estudos tomando a combinação dos descritores *narrativas autobiográficas AND formação*. Na escolha dos sítios de busca optamos pelo Periódico Capes para inventário das produções, uma vez que este contém um vasto acervo, de mais de 37 mil publicações, nacionais e internacionais, alocadas nas 242 bases de dados. Definimos como critério de busca “apenas artigos” cuja realização foi em novembro de 2014. Por meio da combinação dos descritores - *narrativas autobiográficas AND formação* - encontramos 20 registros, nos quais nos debruçamos sobre a leitura em sua completude. Constatamos a repetição de um dos achados na referida busca e fizemos sua subtração, restando 19 deles. Após leitura e categorização dos artigos com base na matriz proposta Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014), notamos que apenas três (n=3) deles encontravam-se em estreitamento à pesquisa-formação. Pudemos verificar nesse inventário realizado, a utilização das narrativas autobiográficas como dispositivo na formação de professores, como movimento de autoformação, do caminhar para si por via do conhecimento do outro, da reflexividade com origem na experiência do vivido. Como destaque, situamos a incipiência de artigos que versem sobre narrativas autobiográficas e formação docente estreitado a perspectiva emancipatória.

Palavras-chave: Estado do conhecimento. Narrativas Autobiográficas. Docência.

INTRODUÇÃO

Este texto exprime a construção do estado do conhecimento sobre a temática de pesquisa - narrativas autobiográficas como dispositivo na formação docente. Realizar um estudo do tipo estado do conhecimento possibilita ao pesquisador conhecer o panorama de pesquisas e estudos na sua área de interesse, o que ocorre mediante mapeamento bibliográfico realizado em diferentes fontes de busca. Assim procedendo, é possível conhecer o que já foi pesquisado sobre a temática, bem como as contribuições de sua pesquisa para o conhecimento científico na área.

Apresenta-se espelhado aos estudos denominados de ‘estado da arte’ que fazem um inventário reflexivo sobre os objetos temáticos em diferentes campos investigados, situando-os no tempo e no espaço em que se encontram e se desenvolvem as racionalidades epistêmicas, a partir dos dados inventariados (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004) cujo objetivo se pauta em “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento (FERREIRA, 2002, p. 258), recorrendo a resumos ou catálogos como fontes de apreensão. Contribuí, portanto, na sustentação de revisões produzidas no Brasil, sobre o conhecimento acumulado em uma dada área, dada a sua escassez de trabalhos com este propósito (SCHIFFELBEM e CARIOLA, 1989).

Ensejávamos caminhar sobre um objeto de investigação onde à vida se tornasse aparente nas relações educativas e onde o sujeito fosse ator da sua própria história, na significação das experiências de vida e formação. Aproximamos-nos, portanto, dos debates educativos e dos eixos temáticos de investigação com o movimento das “histórias de vida”, “autobiografias” e “biografias educativas” cuja efervescência se constituiu na virada da década de 1980, conforme aponta Nóvoa (1992, p.15):

O alargamento pelas décadas de 1990 até chegar aos dias atuais (2015) em torno de pensar a história de vida e formação por meio de narrativas autobiográficas, colocando o professor como sujeito-autor de sua práxis humana e entendendo-a como construto histórico-social, nos faz considerar que, conhecer o sujeito dessa ação é também (re)conhecer o mundo/sociedade a que ele pertence.

O alargamento pelas décadas de 1990 até chegar aos dias atuais em torno de pensar a história de vida e formação por meio de narrativas autobiográficas, colocando o professor como

sujeito-autor de sua práxis humana e entendendo-a como construto histórico-social, nos faz considerar que, conhecer o sujeito dessa ação é também (re)conhecer o mundo/sociedade a que ele pertence.

Neste sentido, como modo de (re)conhecimento destas reflexões objetivamos constituir um estado do conhecimento sobre as narrativas autobiográficas como dispositivo na formação docente cuja questão central foi assim definida: **o que dizem os estudos sobre narrativas autobiográficas e formação docente?**

A TRILHA PERCORRIDA NA CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

A tessitura empreendida para o inventário bibliográfico foi se delineando à medida que as definições de busca iam sendo matizadas, remetendo a uma retroação ao objeto de investigação proposto, fundada nas narrativas autobiográficas como dispositivo na formação docente. Nesse momento, passamos a refletir sobre que abordagem, dimensão, perspectiva, ou pressuposto teórico-metodológico as narrativas autobiográficas ganhariam *corpus* na nossa análise.

Concordamos com Nóvoa (2013, p.20) ao referir que “é muito difícil separar analiticamente as distintas abordagens autobiográficas, na medida em que elas se caracterizam por um esforço de globalização e de integração de diversas perspectivas” (NÓVOA, 2013, p.20).

Buscando pistas para prosseguir na análise dos registros a fim de perceber as aproximações, a questão há pouco explicitada sobre nossa clareza, frente a diversidade de possibilidades, lembramo-nos da matriz proposta por Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014) a qual nos ajuda a categorizar os estudos sobre narrativas autobiográficas baseada nos objetivos e nas dimensões que cada abordagem privilegia. “A partir dessa matriz é possível agrupar nove tipos de estudos, que não devem ser encarados como “categorias exclusivas”, mas apenas como uma forma de compreender os aspectos que são objeto de uma maior atenção” (NÓVOA, 2013, p.20). Neste sentido, demos maior atenção aos registros que comportam objetivos essencialmente emancipatórios relacionados com a investigação-formação, independente das dimensões (pessoa, prática, profissão), por se aproximarem do nosso foco de estudo.

Assim decidimos seguir sobre a análise de estudos tomando a combinação dos descritores *narrativas autobiográficas AND formação*, enquadrando-os sobre a matriz proposta Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014).

Na escolha dos sítios de busca optamos pelo Periódico Capes para inventário das produções, uma vez que este contém um vasto acervo, de mais de 37 mil publicações, nacionais e internacionais, alocadas nas 242 bases de dados (CAPES, 2014). Definimos como critério de busca “apenas artigos”. A busca foi realizada em novembro de 2014.

MAPEAMENTO DOS ESTUDOS SOBRE NARRATIVAS BIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NOS PERIÓDICOS CAPES

Iniciamos nosso trabalho, por meio da visita ao Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

Combinamos os descritores - *narrativas autobiográficas AND formação* - e encontramos 20 registros, nos quais nos debruçamos sobre a leitura em sua completude. Constatamos a repetição de um dos achados na referida busca e fizemos sua subtração, restando 19 deles. Após leitura e categorização dos artigos, notamos que apenas três (n=3) deles encontravam-se em estreitamento à pesquisa-formação, conforme a matriz que nos ancoramos (quadro 1).

Quadro 1. Categorização dos trabalhos na combinação narrativas autobiográficas AND formação nos periódicos CAPES. Ancorado na matriz proposta por Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014) Fortaleza, Ceará, 2014 (nov).

Objetivos/ Dimensões	Objetivos essencialmente teóricos e relacionados à investigação	Objetivos essencialmente práticos relacionados com a formação	Objetivos essencialmente emancipatórios relacionados com a investigação-formação	Outros
Pessoa (do professor)	1	-	3	-
Prática (dos professores)	1	2	-	-
Profissão (de professores)	-	-	-	-
Outros	-	-	-	10

Fonte: Apresentado pelas autoras em forma de quadro

O quadro 2 exprime a caracterização dos achados, trazendo os autores, o ano de publicação e o título do artigo.

Quadro 2. Caracterização dos trabalhos com aproximação ao objeto de investigação na combinação narrativas autobiográficas AND formação no periódico CAPES. Ancorados na matriz proposta por Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014) Fortaleza, Ceará, Brasil, 2014.

Nº	Autores	Ano	Título
1	CINTRA	2011	Narrativas poéticas autobiográficas: (auto)investigação na formação do educador e do pesquisador.
2	KOLB-BERNARDES	2011	Tornando visíveis práticas invisíveis de professores de arte: narrativas autobiográficas.
3	COSTA	2010	O brincar em narrativas autobiográficas: um estudo intergeracional.

Fonte: Apresentado pelas autoras em forma de quadro.

De modo analítico, em torno da temática *narrativas autobiográficas e formação*, fizemos a análise interpretativa dos estudos reconhecendo o objeto de estudo e a base de sustentação teórica.

A autora Cintra (2011) destaca em seu estudo as aprendizagens e reorganizações conceituais e propositivas geradas pela vivência, reflexão e ressignificação acerca de dois exercícios memorialísticos, realizadas como aluna das disciplinas do programa de pós-graduação referendando que, por via desse processo reflexivo, conseguiu identificar as narrativas poéticas autobiográficas como práticas favorecedoras do processo de produção e convivência com símbolos, passando a buscar por indícios da atuação desse processo no trabalho de formação de professores cuja base teórica é sustentada em Belmira Bueno, Elizeu Souza, Walter Benjamim, Luciana Ostetto, Ana Albano, Laura Freitas.

Kolb-Bernades (2011), ao analisar a prática artística e a prática docente de um grupo de professoras da Educação Básica, revela alguns indícios dos caminhos cruzados entre a prática artística e a prática docente, constituindo-se elemento formador do professor-artista-pesquisador, com origem no compartilhamento da narrativa autobiográfica, tendo como corpo teórico os autores Delory Momberger, Paulo Freire, Christine Josso, Elizeu Souza.

Ao fazer um levantamento comparativo das condições em que se desenvolveram as práticas lúdicas de três gerações de brincantes, Costa (2010) sinaliza para a relação de intersubjetividade dos agentes-sujeitos no processo de construção das narrativas, evidenciando a ideia de que, além da relatividade histórica das formas de brincar, foi possível uma reconfiguração do passado em relação a si mesmo e, sobretudo, uma leitura objetiva dos vínculos sociais que o engendram, possibilitando um percurso formativo autorreferenciado, cuja âncora teórica utilizada como sustento são os autores Gaston Pineau, Christine Josso, António Nóvoa, Mathias Finger.

Entre os aspectos explicitados nos artigos analisados anteriormente, estão a relação das narrativas autobiográficas como tentativa de atravessamento do paradigma da ciência aplicada ao professor reflexivo (PINEAU, 2006), frente aos desafios na formação de professores; a sua compreensão como uma experiência autoformadora trazida na perspectiva que o ato de narrar “é uma experiência a ser vivida para quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre formação e os processos por meios dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004 p.141).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos verificar nesse inventário realizado, a utilização das narrativas autobiográficas como dispositivo na formação de professores, estreitada ao movimento de autoformação, do caminhar para si por via do outro, da reflexividade com origem na experiência do vivido, conforme assina Chené(1988):

As potencialidades da narrativa de formação para a formação do formador parecem-me mais do que confirmadas. Teoricamente, a narrativa, leva à compreensão do percurso de formação. Na prática, permite igualmente que o formador encontre o seu projeto de ser e se forme através da fragilidade das figuras que se assume no tempo da narração, e se reaproprie do julgamento de competência sobre si próprio (p.96).

Como destaque, situamos a incipiência de artigos que versem sobre narrativas autobiográficas e formação docente estreitado a perspectiva emancipatória, conforme critérios estabelecidos.

Por fim, o entendimento de que a pesquisa, como investigação de algo, nos lança na interrogação, pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e a

criação (CHAUÍ, 1999, p. 222), situação experienciada no processo de elaboração deste estado do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANÇA, E.L.; SINOTI, D. V. **Análise de metodologias de pesquisa a partir de trabalhos publicados no V CIPA**: Um estudo introdutório. In: *Anais do VI Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica*, Rio de Janeiro, 2014.

CINTRA, S. C. S. **Narrativas poéticas autobiográficas**: (auto)investigação na formação do educador e do pesquisador. *ETD*, Campinas, v. 12, n. 02, jun. 2011.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CHENÉ, Adèle. **A narrativa de formação e a formação de professores**. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa. Ministério da Saúde, 1988.

COSTA, M. de F. V. **O brincar em narrativas autobiográficas**: um estudo intergeracional. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 12, p. 107-123, 2010.

FERREIRA, N. S. de A. **As pesquisas denominadas estado da arte**. *Revista Educação e Sociedade*, n. 79. p. 257-272. Ago., 2002.

JOSSO, Maria Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

KOLB-BERNARDES, R. **Tornando visíveis práticas invisíveis de professores de arte**: narrativas autobiográficas. *ETD*, Campinas, v. 12, n. 02, jun. 2011.

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação**: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32 n. 2 Maio/Ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200009&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 05 jan 2016.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria.; TERRIEN, Jacques. **Os trabalhos científicos e o estado da questão**: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*. Fundação Carlos Chagas . v. 15. n. 30. p.5-16, jul/dez. 2004.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as histórias de vida** . In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vida de professores*. Porto Editora, 2ª ed. 2013.

NÓVOA, António. **A formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992.

SCHIEFELBEIN, E.;CARIOLA, P. **Investigación y políticas educativas en América Latina**: síntesis de reunión de expertos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.165, p.265-77, maio/ago.1989.

SILVA, S. P.; NOBREGA-TERRIEN, S.M.; FARIAS, I.M.S. **Produções sobre a formação de professores no EPENN**: Análise do período 2003 a 2011. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz. *Pesquisas em educação nas regiões Norte e Nordeste*: balanço e perspectivas. Recife: UFPE, 2014.p.127-200.

O MORRO DO ALEMÃO NO RIO DE JANEIRO COMO LUGAR DE MEMÓRIA

Keila Maria de Araújo Silva | keila@fau.ufrj.br

RESUMO: A memória vai muito além do simples conceito de conservação da lembrança de estados de consciência de uma época e as suas associações. A constituição do ser no presente está imbricada ao passado, que o influencia por meio das memórias pessoais (individuais) e do grupo (coletiva) ao qual pertence. É por meio das memórias, lembranças dos moradores da favela do Complexo do Alemão – RJ, onde essa pesquisa está sendo desenvolvida, que investigamos e desenhamos suas histórias de vida. Décadas após o surgimento da primeira favela na cidade do Rio de Janeiro, observa-se ainda a invisibilidade da população favelada diante de todos nós. O olhar preconceituoso da sociedade cria verdadeiras barreiras a uma visão sob outra perspectiva. Trata-se de trazer a valorização daquele espaço, seus hábitos, cultura, histórias, força de luta e o sentimento de pertencimento ao lugar. “O tempo não para” como disse o poeta e por conseguinte, lembrar não significa reviver e sim ler aquele instante do passado com uma nova emoção, numa tentativa de unir os fragmentos que o tempo deixou na memória. Que lições se pode tirar das memórias da favela? Apesar do pouco valor dado à favela e aos saberes por ela produzidos, o nosso objetivo é buscar os conhecimentos diversos advindos dessa periferia, novas epistemologias, desfazendo o panorama somente de violência já estigmatizado e revelar outras histórias. Mapeando essas lembranças de outro espaço-tempo poderemos fornecer ferramentas simbólicas e materiais que levem os adolescentes e crianças do Alemão a conhecerem e imaginarem o passado da favela e colorirem o presente e o futuro em suas próprias experiências dentro e fora dos ambientes escolares. A história oral produzida a partir de narrativas impede o esquecimento dos fatos, norteia o estudo das raízes e conta histórias não oficiais. Há um comprometimento com a escuta dessas vozes e fidedignidade de seu registro, ressaltando o valor do resgate das reminiscências de um determinado grupo. A memória é um elemento constituinte da identidade pessoal e coletiva. Buscamos referencial teórico em Michael Pollak, Pierre Nora e Maurice Halbwachs que apontam os caminhos para a pesquisa prosseguir, sendo esses os primeiros passos para tratar das memórias do Complexo do Alemão.

Palavras Chave: Memórias. Histórias de vida: Morro do Alemão. Educação Popular.

INTRODUÇÃO

O que de fato é memória? Seria apenas a guarda de fatos, imagens e pessoas do passado em nossa lembrança? Achamos que a memória é muito mais. A memória é a base do conhecimento e das experiências vividas ou ouvidas, a serem utilizadas por toda a vida. As significações construídas pelas memórias se impõem muitas vezes à história, que assume uma natureza universal, uma representação do passado enquanto que a memória é afetiva, vinculada às lembranças (grupal ou individual), avivadas por gestos, objetos, lugares, sons, cheiros e imagens. Citando Pierre Nora:

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. (NORA, 1993, p.9)

Ao acompanhar as histórias do Morro do Alemão, uma das maiores favelas da Cidade do Rio de Janeiro, narradas por meus alunos, adolescentes frequentadores de um curso pré-vestibular social¹⁰ numa região próxima à favela, constatou-se a riqueza dos relatos e a importância de se registrar essas histórias de vida. Caminhando por espaços e vielas, observa-se a simplicidade e a precariedade no viver das famílias e um cotidiano marcado por sofrimento, como também pela força e alegria que embalam as histórias que surgem em simples conversas. Ao cuidar de mote tão alicerçado nas ciências sociais, nos vemos mergulhando no universo antropológico, onde a percepção é o fio condutor do conhecimento. Segundo o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2000), o *olhar*, o *ouvir* e o *escrever* estão destacados como três momentos estratégicos do *métier* do antropólogo.

Se o olhar e o ouvir constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica, o escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar (...) é no processo de redação de um texto que nosso pensamento caminha, encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização dos dados provenientes da observação sistemática. (...) o ato de escrever e o de

pensar são de tal forma solidários entre si que, juntos formam praticamente um mesmo ato cognitivo.(OLIVEIRA, 2000, p.32)

É no ato de observar (olhar, ouvir) que o pesquisador vive a prática de estar no campo – “*being here*”, usufruindo das reminiscências fornecidas pelas experiências humanas a partir das relações sociais do grupo pesquisado, para posteriormente escrever com a mente aberta e recepcionar o conhecimento vindo do pesquisado que passa de objeto a sujeito da pesquisa.

Para Maurice Halbwachs (2013) jamais estamos sozinhos na construção de nossas memórias. Esse pensamento é composto de lembranças coletivas. Para o autor a memória individual

(...) não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transportar a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente (HALBWACHS, 2013, p. 72).

Nas periferias, as memórias (individuais ou coletivas) também operam como dispositivos de resistência. Constroem-se linhas de força, que não deixam o fato marcante e/ou específico cair no esquecimento, assim como aquele vivido, testemunhado; marcas da opressão, combatendo uma política de silenciamento, sempre presente nesses espaços.

A memória tem contribuído significativamente como fonte histórica na contemporaneidade. O uso de políticas de memórias em diversos campos produzem conhecimentos, saberes e outras formas de viver para a sociedade. Esse é o dever da memória. A vida social está atravessada pela memória e sem ela não há possibilidade de relacionamento e convivência.

As favelas de um modo geral são compostas por grupos diversificados, complexos, com interesses múltiplos, porém com lembranças reais de eventos que marcaram e alteraram, de um modo ou de outro a vida de cada morador. As dificuldades de sobrevivência consolidam os seus laços de afetividade e estabelecem pactos de resistência, solidariedade e proteção mútua.

Segundo Pierre Nora (1993), a história é a deslegitimação do passado vivido, ou seja, a anulação do que de fato ocorreu no passado. A história transformara-se em ciência social e a memória, em uma manifestação particular. “Uma sociedade que vivesse integralmente sob o signo da história não conheceria, afinal, mais do que uma sociedade tradicional, lugares onde ancorar sua memória” (NORA, 1993, p.9). Os lugares de memória apreendem a memória refugiada que ainda nos mantém no papel de “devedores” na missão de mostrarmos a realidade não apenas através de uma *história totêmica*, mas também, de uma *histórica crítica*. Nora (1993) ressalta em seu texto,

que a sociedade moderna espontaneamente produz trabalhos, arquivos e por meios técnicos, conserva-se essa produção pela superstição e pelo respeito ao vestígio.

APRESENTANDO A FAVELA DO ALEMÃO

O Complexo do Alemão é um conjunto de quinze favelas, oficialmente um bairro desde 1993 e se mistura com outros bairros da Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro, como Ramos, Higienópolis, Olaria, Penha, Inhaúma e Bonsucesso. Possui aproximadamente 69.000 habitantes, distribuídos por 15 comunidades que o compõem. O nome “Alemão” refere-se ao primeiro dono daquelas terras, limitadas entre a Travessa Laurinda e o Largo do Itararé, um polonês chamado Leonard Kaczmarkiewicz, cujo apelido lhe foi dado por volta de 1920 quando chegou ao local na Serra da Misericórdia, Zona da Leopoldina, uma zona rural naquela época. Em 1951 o polonês vende sua fazenda que então começa a ser ocupada pelos trabalhadores, em sua maioria, nordestinos que chegam ao Rio de Janeiro, atraídos pela transformação da região que avança na implantação de indústrias, marcada também pela construção da Av. Brasil.

Semelhante ao construído em Medellín, Colômbia, a comunidade conta hoje, com o Teleférico do Complexo do Alemão, inaugurado em julho de 2011, ligando a Estação de Trens de Bonsucesso até o ponto mais alto do morro, Palmeiras, Estação de retorno do transporte.

A história da favela se assemelha às experiências de memória descritas por Pollak (1987) ao examinar as contribuições da história oral aflorada em momentos de crise ou conflitos, como as analisadas nas memórias de dissidentes soviéticos e de prisioneiros de campos de concentração, delineando o que foi realmente esquecido e o que não foi dito. O Morro do Alemão vivenciou em meados dos anos 90, a grande guerra travada entre os traficantes Orlando da Conceição, o Orlando Jogador e Ernaldo Pinto de Medeiros, o Uê, que tentavam dominar o tráfico de drogas de toda a região. Numa época de territorialização do tráfico de drogas e armas, a favela foi transformada em base de operação e recrutamento de exército para o narcotráfico. Portanto, durante muito tempo o Morro vislumbra toda essa guerra pesada e certamente ainda sofre com a atual presença de milícias disputando o espaço com os traficantes que insistem em ignorar a instalação das UPPs.

O Complexo do Alemão é atendido por diversas Organizações Não Governamentais, sendo o Instituto Raízes em Movimento¹¹, a principal responsável pela inserção da pesquisadora na favela, bem como pelo circular nos espaços, ruas e vielas, na busca de lembranças para ilustrar as memórias a serem narradas. Há uma preocupação em se delinear o perfil dos moradores,

¹¹

frequentadores dos espaços comuns da região com o objetivo de despertar lembranças e recordações de épocas passadas, trazendo ao presente à memória subterrânea escondida em cada um.

O MORRO DO ALEMÃO COMO LUGAR DE MEMÓRIA

Um olhar sobre o Morro do Alemão, entendido como um lugar de memória leva-nos a traçar o caminho de aproximação com o grupo, construindo aos poucos uma relação de confiança. Observar o cotidiano e estabelecer relações não é uma missão fácil. Nesse aspecto, a narrativa é um reforço precioso para começar a coletar dados importantes que possam trazer as lembranças de uma vida. Entre uma conversa e outra, vai se desenhando as imagens do passado.

Analisando o cotidiano da favela pode-se provocar a reflexão e documentar as memórias (individuais e coletivas) dos moradores do Morro, num mergulho naquele universo, abordando os processos diários de produção da vida na favela, as atividades desenvolvidas durante as suas infâncias, as experiências procurando tecer uma rede de conhecimento a partir das histórias de vida, identificando as dificuldades e as possibilidades de superação diante da violência ali presente, alinhado à falta de políticas públicas eficazes. No âmbito da minha pesquisa, venho utilizando como metodologia exploratória, a observação participante como caminho epistêmico e conceitual nesse grande laboratório a céu aberto, que abre um percurso desconhecido e instigante ao circular pelas vielas e recantos da favela, onde se pode deparar com o imprevisível.

Para Nora (1993) o conceito de lugar de memória é o lugar em todos os seus aspectos, ou seja, o material e o imaterial, o concreto e o abstrato, numa relação de coexistência. Entretanto para o autor, apenas podem ser enquadrados como lugar de memória aqueles (um documento, uma pintura, um lembrete, um minuto de silêncio, um acontecimento, um monumento, etc.) que possuem “intenção memorialista”, uma “vontade de memória”, aquilo que se perpetua. Para ele, o lugar de memória existe quando o simples registro termina.

São lugares com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é um lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. (NORA, 1993, p.21)

Através do olhar dos moradores é possível reviver os espaços de festa, lazer e encontros afetivos, outros lugares de memória, além daqueles de violência descritos pelas páginas das manchetes dos jornais.

De acordo com Jailson de Souza e Silva e Jorge Luiz Barbosa (2005):

Nas favelas as ruas são espaços da festa, do lazer, dos encontros afetivos, do trabalho, da brincadeira (...). Nas favelas também há perigos, sobretudo em função da violência praticada por policiais e bandidos armados. No entanto, as ruas ainda são espaços de aproximação, de sensações de pertencimento e de mobilização em torno de causas individuais e coletivas. Ainda há vida nas ruas, com a presença do inesperado e da supressão do domínio absoluto do privado sobre o público (2005, p.98).

A memória das infâncias resgata atividades e brincadeiras de uma época passada, procurando entender a infância de hoje nessa periferia.

As recordações podem surgir de acontecimentos vividos pessoalmente, de acontecimentos vividos por outra pessoa, por pessoas ou personagens e por lugares. A memória de ordem sensorial é de grande valia nesse tipo de investigação principalmente no que tange ao uso de imagens. Em seu texto “Lembranças em Imagens”, Nilda Alves (2008) ressalta as *múltiplas redes de conhecimento e significações*, mostrando a importância das narrativas e das imagens, particularmente, a fotografia, chamando a atenção da compreensão de que nela estão contidos fragmentos de um dado momento da vida, aquilo que aconteceu num *espaçotempo*¹², registrado pelo fotógrafo. O processo de análise da imagem está na relação que se faz entre aquilo que é mostrado e a imaginação de quem a vê e a interpreta.

Assim, o uso desse artefato, a fotografia, se faz necessário na medida em que a partir dela muitas lembranças podem ser avivadas e as conversas em torno daqueles fatos, lugares, pessoas, objetos surgem por meio de conexões, *redes de conhecimentos e significações*, enriquecendo o material coletado.

Dialogando com o texto de Nilda Alves, destacamos o seguinte:

No uso de fotografias, em pesquisas, desenvolvemos tanto uma análise iconográfica, como uma interpretação iconológica. Assim, partimos da necessidade de analisar uma fotografia em seus elementos: que ‘situação’ foi retratada, quem nela aparece como se comportam entre si os que nela estão fotografados; em que *espaçotempo* a fotografia foi feita; que séries podem ser organizadas a partir de um ‘arranjo’ de fotografias em torno de um tema ou em uma certa cronologia (...) (ALVES, 2008, p179)

Nesse sentido, no trabalho de análise da fotografia reside uma multiplicidade de sentidos e interpretações que irão contribuir para as *tessituras imaginadas* pela pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, EMBORA AINDA PROVISÓRIAS

As experiências humanas se dão a partir de relações sociais. As memórias trazem algo do passado que alcança o presente e dialoga com ele, tomando forma e sentido. As memórias podem gerar um conflito quando há apropriação de algo que não lhe pertence, por conseguinte, surge o silêncio e o não dito - são as memórias subterrâneas, aquelas escondidas e que vêm à tona em momentos pontuais, como um segredo guardado no fundo de uma caixa durante anos. As reminiscências proibidas, indizíveis, vergonhosas são cuidadosamente guardadas, individualmente ou em grupo e muitas vezes passam despercebidas.

No texto “Memória, Esquecimento, Silêncio” (1989), Michael Pollak destaca que ao estudar os excluídos, marginalizados pertencentes às minorias, utilizamos a história oral e as memórias subterrâneas desses indivíduos, reabilitando a periferia e a marginalidade. Pontua que a referência ao passado funciona como um elo, mantendo o grupo coeso dentro da sociedade a que pertencem. Traz em sua pesquisa, as memórias individuais e coletivas de dissidentes russos, vítimas do estalinismo e que reescreveram sua história, denunciando os crimes que ficaram guardados e surgem como um “sopro de liberdade”. Trouxe também as feridas dos sobreviventes dos campos de concentração na Alemanha e Áustria, reveladas em suas memórias, silenciadas, mas não esquecidas e por fim ressaltou o silêncio dos soldados franceses recrutados a força pelo exército alemão nazista, numa experiência dificilmente dizível, a memória envergonhada de uma geração perdida. Todas essas memórias (individuais e coletivas), lembranças proibidas, indizíveis e vergonhosas podem passar despercebidas, geralmente se opondo à memória nacional, aquela gravada na memória do povo, a mais legítima das memórias coletivas. Para Pollak (1989):

Na ausência toda possibilidade de se fazer compreender, o silêncio sobre si próprio – diferente do esquecimento – pode mesmo ser uma condição (presumida ou real) para a manutenção da comunicação com o meio-ambiente (...) (POLLAK, 1989, p.13).

As memórias podem ser constituídas de lembranças de acontecimentos vividos pessoalmente e de acontecimentos vividos por outros, uma memória passada por tabela, por meio de elementos não situados no espaço-tempo da pessoa que ouve, mas que nutre um sentimento de pertencimento aos fatos narrados – memória herdada.

A história oral, pouco valorizada, muito tem a contar. O trabalho de coleta de dados feito junto aos moradores do Alemão gera resultados positivos, valorizando a narrativa e a viagem ao passado proporcionado pelas histórias de vida.

As entrevistas e rodas de conversas com esses personagens da favela do Morro do Alemão – RJ traz para o cerne da questão, o resgate da história da favela. Sendo esse o objeto de estudo,

levando-se em conta à vulnerabilidade das questões ligadas ao respeito aos entrevistados e a ética ao lidar com subjetividades e particularidades que envolvem o resgate de lembranças. É no diálogo, na conversa, na escuta que reside o segredo da descoberta.

A proposta de uso do artefato fotografia, como um elo com o passado e veículo propulsor de lembranças, reminiscência e recordações para narrar as histórias de vida constitui mais um mecanismo com o fim de realçar as memórias subterrâneas. Os momentos capturados nas imagens atravessam o tempo e restauram as raízes e as relações entre os seus praticantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. **Lembranças em imagens**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRN, S.Paulo: Paulus, 2008: 175 – 195.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, nº 10. São Paulo, dez-1993.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2.ed. São Paulo. Editora UNESP, 2000

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.2, n.2, 1989.

SILVA, Jailson de Souza e, BARBOSA, Jorge Luiz. **Favela Alegria e Dor na Cidade**. Rio de Janeiro. Ed. Senac, 2005

PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DO MÉTODO HISTÓRIA ORAL

Thiago Batista Assis | thiagobatista2001@yahoo.com.br

Flomar A. Oliveira Chagas | flomarchagas@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa em andamento teve início no segundo semestre de 2015, no Programa de Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática do IFG/Câmpus Jataí. Na qual o objetivo geral foi compreender as influências da história de vida de professores de Matemática, efetivos, do ensino médio de escolas públicas de Jataí/ Goiás sobre suas práticas pedagógicas. O material de investigação foi obtido por meio de entrevistas, pautado pela metodologia história oral, realizadas com cinco professores de matemática. Na discussão do problema e para a interpretação das narrativas, dialogou-se com diversos autores das ciências sociais e das ciências da educação, que abordam o método de pesquisa história de vida de professores. Esta pesquisa explora as possibilidades do método história de vida, que se solidifica sob a abordagem teórica metodológica qualitativa. Neste artigo buscou-se, dialogou-se com diversos autores almejando responder a seguinte questão: Quais as possibilidades e as perspectivas do método de pesquisa histórias de vida de professores? As reflexões e discussões empreendidas quanto à história de vida e sua ligação com a trajetória docente, parte do pressuposto que ao ensinar, o professor traz consigo diversos saberes, na sala de aula o professor e a professora não transmitem apenas conteúdos, mas também sentimentos, percepções e valores. Evidencia-se ainda neste texto um levantamento dos trabalhos publicados relacionados à metodologia de história de vida de professores de Matemática em nível de mestrado e de doutorado nos últimos dez anos, utilizando como fonte de pesquisa os bancos de teses e de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e das universidades brasileiras. Dessa forma almeja-se, apontar que as pesquisas sobre histórias de vida de professores têm sido utilizadas na perspectiva de fornecerem subsídios para a compreensão das relações estabelecidas nos ambientes de ensino. Esse método de investigações busca compreender a trajetória profissional, a partir da trajetória pessoal e vice-versa.

Palavras-chave: História de vida. Memórias. Professores de Matemática.

INTRODUÇÃO

A identidade se constitui por meio de um conjunto de experiências vivenciadas no contexto social e cultural. Essa trajetória se inicia na educação familiar e perpassa a educação formal e tem continuidade no ambiente de trabalho. Assim, a vida humana é constituída sobre circunstâncias e rupturas.

Dessa forma, as pesquisas sobre histórias de vida de professores têm sido utilizadas na perspectiva de fornecerem subsídios para a compreensão das relações estabelecidas nos ambientes de ensino. Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo que por meio da gravação de um documentário foram coletadas as narrativas de cinco professores de Matemática do ensino médio das escolas públicas de Jataí. Tendo como objetivo conduzi-los a uma autorreflexão sobre suas práticas pedagógicas, mediante o resgate de suas memórias e fatos significantes de sua trajetória, para responder a questão problema:Quais as possibilidades e as perspectivas do método de pesquisa histórias de vida de professores?

A história oral ganhou impulso no Brasil na década de 1990, com a criação da Associação Brasileira de História Oral em 1994. A utilização dessa abordagem propiciou o desenvolvimento de uma linha inovadora de pesquisas que favoreceu a intersecção entre memória, tempo e identidade. As pesquisas envolvendo essa metodologia, nas últimas décadas, apresentaram um notório crescimento, para além dos trabalhos de abordagens históricas e das demais ciências sociais, sendo uma metodologia empregada em trabalhos de variados grupos sociais e profissionais que almejam construir o seu próprio conhecimento.

HISTÓRIA DE VIDA: GÊNERO EM HISTÓRIA ORAL

As pesquisas em história oral podem acompanhar a trajetória de vida dos pesquisados, ou somente concentrar-se em um período específico de suas vidas, conforme os objetivos traçados pelo projeto de pesquisa. Meiby e Ribeiro (2011) apontam que há três gêneros narrativos em história oral: história oral de vida, história oral testemunhal e história oral temática.

Os gêneros história oral testemunhal e história oral temática concentram-se, respectivamente, em coletar narrativas inerentes a fatos seletivos da vida dos pesquisados. Estes visam a documentar e a analisar informações sobre problemas de caráter coletivo que versem sobre

o estabelecimento de políticas públicas reparadoras ou de reconhecimentos. Essas modalidades utilizam as fontes orais como mecanismos complementares; as entrevistas visam a confirmar ou a fomentar discussões sobre o assunto estudado.

Já a história de vida, objeto de estudo deste trabalho, versa sobre a coleta de narrativas, aprofundadas sobre as trajetórias dos pesquisados, apoiando-se integralmente na subjetividade e na memória. Portanto, os estudos sobre histórias de vida não buscam comprovações de fatos ou de verdades; o que se espera nessa vertente é a compreensão dos sujeitos em sua totalidade. A expectativa em torno desses trabalhos não se restringe ao estabelecimento de padrões e de comparações; seu valor está no fornecimento de subsídios capazes de possibilitar a interpretação de identidades, almejando-se compreender o coletivo a partir do individual.

A história de vida é uma versão legítima da intencionalidade do narrador, pois a versão dos fatos advém da memória e da subjetividade. Nessa perspectiva, quem decide o que será contado é o pesquisado. Deste modo, as revelações sobre suas trajetórias bem como sobre os acontecimentos relacionados, são lembrados de acordo com a importância que o narrador atribui a eles.

Os caminhos percorridos nos trabalhos com história de vida levam em conta a descontinuidade, pois os entrevistados relatam os acontecimentos de acordo com sua memória e não de forma cronológica. Ressalta-se ainda que possam ocorrer aprofundamentos em determinados temas e afastamentos em outros; idealizações e fantasias também podem permear as narrativas.

Outra característica fundamental da metodologia história de vida é a estreita relação estabelecida entre o pesquisado e o pesquisador. Esse laço se estabelece no contexto da entrevista, que quase sempre deixa marcas em um e em outro; ambos não saem ilesos desse encontro. Ao contar a sua história, o entrevistado espera a cumplicidade do entrevistador, pressupondo que ele reconhecerá sua experiência de vida como única.

A METODOLOGIA HISTÓRIA DE VIDA NA EDUCAÇÃO

Pesquisas que possuem como fonte de estudos a vida cotidiana de categorias profissionais específicas são crescentes. As narrativas individuais não são mais consideradas apenas relatos em uma perspectiva etnosociológica, mas como um campo de experiências e de informações relevantes para compreensão da sociedade. No campo da educação, essa metodologia abriu caminho para estudos que versam sobre o processo de formação de professores e as influências de suas trajetórias sobre as suas práticas pedagógicas.

Nóvoa (2013) disponibiliza contribuições para o uso da história de vida como recurso para a compreensão da profissão docente. Para esse autor, para compreender o profissional é preciso conhecer o pessoal. “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 2013, p. 17). Assim, o autor estabelece que a formação profissional se dê a partir da junção entre vivências pessoais e as experiências adquiridas com a profissão, sem a possibilidade de desvinculação entre os dois.

Goodson (2013), também, afirma que a origem sociocultural dos professores exerce forte influência sobre sua dinâmica profissional. O modo de vida dos professores dentro e fora do ambiente escolar, suas identidades e suas culturas interferem na sua prática educativa. Desse modo, a maneira como os professores lidam com as suas carreiras está intimamente ligada à sua história de vida.

Para ensinar, os professores, usam saberes, sejam eles oriundos desse ou daquele grupo, o saber dos professores é múltiplo e temporal, sendo adquirido por meio da história de vida e das experiências profissionais expressas. “[...] pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida [...]” (TARDIF, 2014, p. 69). Dessa forma, as experiências escolares anteriores acrescidas da vida familiar e das relações extraescolares (esporte, teatro e outros) contribuem de maneira significativa para moldar a identidade docente.

Histórias de Vida e a Educação Matemática.

Com o intuito de identificar trabalhos publicados relacionados à metodologia de história de vida de professores de Matemática, realizamos uma pesquisa nos bancos teses e de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e das universidades brasileiras. Restringimos as buscas aos trabalhos publicados nos últimos dez anos.

Em meio a essas buscas, encontramos uma série de teses, de dissertações e de artigos, desenvolvidos pelo Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM). Criado em 2002, esse grupo tem desenvolvido inúmeras pesquisas no campo da Educação Matemática utilizando o recurso metodológico História Oral. O GHOEM reúne pesquisadores de várias instituições sendo, portanto, um grupo multi-institucional, com sede na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Bauru.

Os pesquisadores do GHOEM realizam estudos voltados à compreensão da cultura escolar e às influências da Educação Matemática no contexto estudado. Temas como formação de professores de Matemática, história de vida de professores, História da Educação Matemática,

dentre outros, integram o *hall de trabalhos* publicados pelo grupo. Os pesquisadores Antônio Vicente Marafioti Garnica e Carlos Roberto Vianna, membros do GHOEM, possuem uma ampla trajetória no desenvolvimento de estudos que abordam a Educação Matemática e a metodologia de pesquisa história oral.

No banco de dados do GHOEM, são encontradas diversas teses e dissertações publicadas, nos últimos, anos que utilizam a metodologia história oral nas vertentes história oral temática e história oral de vida. Nas publicações que utilizam a vertente história oral temática, identificamos uma convergência a pesquisas que versam sobre a história dos cursos de formação de professores de matemática no Brasil, suas possibilidades, perspectivas e concepções; em outras palavras, o objeto de pesquisas desses estudos são, em sua maioria, os cursos de formação.

Existem trabalhos, porém, como a tese do professor Emerson Rolkouski, integrante do GHOEM, *Vida de professores de Matemática (im) possibilidades de leitura*, defendida em 2006, que, por meio da metodologia história oral de vida, procurou compreender como e por que os sujeitos se tornaram professores, quais foram as influências do meio social ao longo da vida desses para se constituírem como professores de matemática. Sob o enfoque metodológico da história oral na modalidade história de vida, cinco professores, com diferentes titulações, foram entrevistados e seus depoimentos possibilitaram uma análise sociológica e psicológica sobre a profissão docente.

Sob o enfoque da Educação Matemática, também encontramos no banco de teses e dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a tese “*A constituição docente em Matemática à distância entre: saberes, experiências e narrativas*”, defendida em 2010 por Diva Souza Silva. Nesse trabalho, a autora analisa os saberes e as trajetórias dos alunos-professores matriculados no curso de licenciatura em Matemática na modalidade ensino a distância (EAD) em uma universidade pública, mineira. Sob a teoria histórico-cultural, Silva (2010) dialoga com teóricos que apontam os saberes pregressos dos docentes como um dos pilares para o processo de formação de professores. Em uma abordagem qualitativa e pelo método de pesquisa denominado investigação por narrativas, a autora analisa os cursos de formação de professores na modalidade Ensino a Distância (EaD) e a relação constituída por estes alunos-professores com a profissão professor, mediante a modalidade de ensino a distância.

Ainda no banco da UFMG, localizamos a tese “*Momentos críticos e de críticas nas narrativas de professores de Matemática*”, defendida em 2009 por Wagner Ahmad Auarek. Em seu trabalho, Auarek (2009) investiga o professor de Matemática presente nas salas aulas atualmente. O pesquisador discute os aspectos relativos ao significado e aos sentimentos dos professores sobre a

docência, sobre a educação matemática e sobre a relação professor-aluno. O autor também aborda as condições de trabalho dos professores e as situações vivenciadas no cotidiano escolar. A coleta de dados foi constituída por meio de narrativas, coletadas com seis professoras do ensino fundamental de escolas públicas. Dessa forma, o autor conclui que os professores de Matemática vivenciam momentos de tensões e de dificuldades impostas por uma nova realidade educacional.

No banco de teses e dissertações da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), localizamos a tese “*Biografias educativas e o processo de constituição profissional de formadores de professores de Matemática*”, defendida por Bárbara Cristina Sicardi, em 2008. Nesse trabalho, a autora apresenta uma reflexão sobre as histórias de vida dos profissionais que atuam em cursos de capacitação de professores de matemática. Ela busca compreender as trajetórias destes a fim de identificar seus princípios epistemológicos e metodológicos. De cunho qualitativo e interpretativo por meio de narrativas (auto) biográficas, obtidas com dois formadores, procurou-se compreender as práticas pedagógicas, a partir da articulação entre o pessoal e o profissional. Seu trabalho salienta os conceitos teóricos da metodologia de pesquisa história de vida.

Em se tratando de teses, o trabalho mais recente encontrado sob a metodologia história de vida foi defendido em 2016, pela professora Christiane Novo Barbato, na Universidade São Francisco de São Paulo, com o título “*A constituição profissional de formadores de professores de Matemática*”. Nesse trabalho, sob ótica sociológica, tendo como referência os escritos de Maurice Tardif, Claude Lessard, Selma Garrido Pimenta e Antônio Nóvoa, a autora investiga o processo de formação docente de oito professores universitários. Por meio de narrativas (auto) biográficas, a autora obtém relatos sobre as trajetórias de vida pessoal, acadêmica e profissional dos participantes. Isso possibilitou à autora concluir que a interação social, as experiências familiares, escolares e profissionais são os alicerces para a constituição da identidade docente.

No GHOEM, também encontramos alguns trabalhos publicados em nível de mestrado. Em 2013, Anderson Afonso da Silva apresentou a dissertação “*Narrativas de Professores de Matemática sobre seus enfrentamentos cotidianos*”. Em 2014, Vinícius Sanches Tizzo, defendeu a pesquisa intitulada “*A história oral como uma abordagem didático pedagógica na disciplina política educacional brasileira de um curso de Licenciatura em Matemática*”.

Em seu trabalho, Anderson Silva (2013) registra, por meio de narrativas, os desafios do cotidiano de três professores de Matemática. Sua proposta fundamenta-se nos estudos de Agnes Heller sobre cotidiano. Numa abordagem qualitativa, o autor utiliza-se da metodologia História Oral para compreender como as experiências do professor se incorporam às suas práticas pedagógicas. A

partir dos relatos, o autor discute as atribuições e os desafios do professor de Matemática da educação básica da rede pública de educação.

Tizzo (2014), em sua dissertação, analisa as possibilidades do uso da História Oral, como uma estratégia para a formação de professores. Em sua pesquisa, ele propõe o uso da história oral como uma abordagem didático-pedagógica na disciplina Política Educacional Brasileira (PEB), do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp/ Rio Claro. Dessa forma, sua proposta de intervenção possibilitou discutir como o contato dos graduandos com as histórias de vida dos professores em exercício contribui com o processo de formação docente, bem como possibilitou também o conhecimento da trajetória de vida dos próprios graduandos. Ainda, encontramos no banco de dados da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) a dissertação *“Professores de matemática: trajetória docente e história de vida entrelaçadas”*, defendida em 2010 por Marisônia Pederiva Broi. Nessa pesquisa, a autora entrevista sete professores de três instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, que por meio de questionário foram indicados por alunos como sendo bons professores. Nessa perspectiva, a autora investiga as influências da história de vida dos professores sobre suas práticas pedagógicas, partindo do pressuposto de que o social e o profissional caminham juntos.

Ainda, no banco de teses e de dissertações da Unicamp, está disponível a dissertação *“(Re)constituição dos saberes de professores de Matemática nos primeiros anos de docência”*, apresentada em 2005 por Luciana Parente Rocha. Nesse trabalho, a autora busca compreender como os professores recém-formados em Matemática vivenciam o início da carreira docente e seus desafios diante do colocar em prática os saberes adquiridos durante a sua formação. Dois professores participam da pesquisa. Por meio das narrativas dos professores e das observações em campo, a autora analisa as dificuldades do início da carreira docente e a relação entre a prática e a teoria no processo de formação docente.

Em nível de mestrado e de doutorado, acreditamos serem esses os trabalhos publicados até o momento, que abordam o uso da metodologia história oral, direcionados à compreensão do processo de formação dos professores de Matemática. Em revistas especializadas, anais de eventos e cadernos de resumo é possível encontrar inúmeros artigos, resumos expandidos e ensaios sobre o assunto, porém, optamos por explicitar neste trabalho apenas as teses e as dissertações publicadas entre os anos 2006 a 2016.

CONCLUSÃO

O método de pesquisa história de vida pode ser considerado como um importante instrumento para a análise e a interpretação de identidades de grupos sociais, uma vez que incorpora experiências subjetivas mescladas com o contexto social, propiciando maior aproximação com a realidade, além de tornar os sujeitos protagonistas no processo. Isto é, dá-se voz àqueles cuja história não está escrita e nem documentada.

Com características peculiares, os estudos orais podem ser tomados como um rico campo de investigação, que podem trazer importantes abordagens teórico-metodológicas, possibilitando o conhecimento de realidades múltiplas, portadoras de minúcias muitas vezes menosprezadas.

Desse modo, a história de vida dos professores, expõe um saber existencial sobre os professores, pois, nessa concepção, os docentes podem ser compreendidos a partir do seu modo de agir, pensar e ver o mundo. Em suma, os dados sobre a vida dos professores possibilitam o entendimento sobre as transformações, as evoluções e as perspectivas da carreira docente.

Mesmo em fase de análise dos dados, é possível verificar que estapesquisa confirma os achados dos autores pesquisados, isto é, a metodologia história oral de vida possibilita a compreensão do “Tornar-se Professor”. Assim, como nos trabalhos elencados, entendemos que, para compreender o profissional, é preciso conhecer o social (família, valores, cultura) e, sobretudo, reconhecer a subjetividade dos atores sociais como elementos ricos e repletos de conhecimentos. Desse modo, demos voz aos professores, registramos e salvuardarmos suas histórias e suas memórias a partir do método de pesquisa histórias de vida de professores.

REFERÊNCIAS

AUAREK, Wagner Ahmad. **Momentos críticos e de críticas nas narrativas de professores de Matemática**. 2009. 240 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8UCMML>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BROI, Marisônia Pederiva da. **Professores de Matemática: trajetória docente e história de vida entrelaçadas**. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Faculdade de Física, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3387/1/425810.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor:** as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In:* NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2013

MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral.** São Paulo: Contexto, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e as Histórias da sua vida. *In:* NÓVOA, António (org.) **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 2013.

ROCHA, Luciana Parente. **(Re) constituição dos saberes de professores de Matemática nos primeiros anos de docência.** 2005. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp, área de Concentração: Educação Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000351921>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

SICARD, Bárbara Cristina Moreira. **Biografias educativas e o processo de constituição profissional de formadores de professores de matemática.** 2008. 154 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <[file:///C:/Users/Primetek/RioVerde/Downloads/SicardiBárbaraCristinaMoreira_D\(2\).pdf](file:///C:/Users/Primetek/RioVerde/Downloads/SicardiBárbaraCristinaMoreira_D(2).pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

SILVA, Anderson Afonso da. **Narrativas de professores de matemática sobre seus enfrentamentos cotidianos.** 2013. 227 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2013. Disponível em: <<http://HDL.handle.net/11449/91101>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

SILVA, Diva Souza. **A constituição docente em Matemática à distância:** entre saberes, experiências e narrativas. 2010. 278 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS8DXFZX/tese_vers_o_9_final_2010_11_10.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 abr. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIZZO, Vinícius Sanches. **A História Oral como uma abordagem didático-pedagógica na disciplina Política Educacional Brasileira de um curso de Licenciatura em Matemática.** 2014. 335 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110488/000789873.PDT?sequência=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

PRÁTICAS NARRATIVAS, FAMÍLIA E ESCOLA NA FORMAÇÃO LEITORA DAS CRIANÇAS

Josilene Alves de Sousa | joscilenii@yahoo.com.br
Ana Luisa Nunes Diógenes | analuisadiogenes@yahoo.com.br

RESUMO: O que chamamos de ato de educar ocorre em todos os espaços sociais em que as pessoas estão inseridas. A família e a escola representam espaços essenciais para a formação e educação dos indivíduos. Consciente dessa realidade é que surge este trabalho. O mesmo constitui-se recorte de uma pesquisa monográfica e intenta discutir a relação entre essas instituições e a formação leitora das crianças. Defende a contação de histórias como prática lúdica que potencializa o conhecimento, a criatividade e a imaginação dos pequenos leitores. Destaca a aquisição de saberes envolvida neste processo a partir do olhar de professoras da Educação Infantil e por meio de revisão bibliográfica que aponta a relevância desta questão. O artigo traz para o leitor a importância de a família ser parceira da escola na promoção da educação das crianças, de pais e mães serem incentivadores da leitura no espaço familiar. A temática justifica-se pela necessidade de garantia de formação leitora das crianças no contexto social onde a infância prende-se a jogos eletrônicos, televisão e computadores, por vezes subtraindo suas capacidades imaginativas e distanciando-as da leitura. As motivações para esse estudo surgiram a partir do projeto de extensão Grupo Palavra Encantada, da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), voltado à formação docente na arte de contar e ler histórias para crianças. A pesquisa configura-se como qualitativa e de caráter exploratório. Para coletar os dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. Foram sujeitos da pesquisa alunas bolsistas e ex-bolsistas do projeto. Para análise dos dados contamos com teóricos como Cavalcanti (2004), Queirós (2012), Rego (2003), entre outros. A análise reafirma o impacto positivo da participação dos pais no processo de formação leitora de seus filhos através das práticas narrativas. Estes resultados nos permitem perceber que a parceria entre família e escola é essencial na formação do pequeno leitor, ao mesmo tempo em que reforça o professor como agente que interfere nesse processo.

Palavras-chave: Família e Escola. Práticas narrativas. Formação leitora.

INTRODUÇÃO

Estamos cercados por escritos de toda ordem que precisam ser compreendidos por nós. Ler é fundamental na sociedade atual e saber ler é um direito de todos, inclusive das crianças. Ter acesso ao mundo letrado é um direito que não pode ser negado. Compreendemos que a leitura deveria ser prática permanente em todas as sociedades, sobretudo a leitura literária, fonte de prazer, de imersão no imaginário e oferta de olhares diferenciados sobre o mundo. Ao considerarmos que a escola tem como função a formação de pessoas criativas, críticas, ativas, inventivas, descobridoras (KRAMER, 1994), defendemos a importância de oportunizar às crianças desde muito cedo o contato com diferentes livros infantis no intuito de gerar o gosto pela leitura, expandir a imaginação e a criatividade do futuro leitor.

Entretanto, não basta apenas promover o acesso ao livro, ao texto escrito, é fundamental que, ao longo da sua formação, as crianças sejam estimuladas às práticas de leitura (ROSA; ODDONE, 2006). Ademais, estas não devem ser exclusivas da escola, o ambiente familiar precisa ser um espaço para as aprendizagens de leitura também. Muitos são os teóricos que concordam com a necessidade de estímulo para obter o desenvolvimento leitor das crianças. E o envolvimento prazeroso em práticas narrativas é o estímulo principal. Além da escola, a família é um bom lugar para isso.

Por outro lado, a escola deve levar em conta que a leitura em voz alta e contação de histórias nem sempre fazem parte do espaço íntimo do lar. As inúmeras e memoráveis experiências narrativas, fazendo imergir causos, historietas, contos de assombração ou narrativas cantadas, eram tarefas de pais, avós ou demais parentes e aqueciam as noites com humor, medo ou magia (YUNES, 2012). Entretanto, o encantamento proveniente da literatura oral, das histórias de vida entremeadas por experiências de sucesso e fracasso, “não mais agregam a família em torno de um círculo solidário e cedem lugar aos programas televisivos ou aos jogos eletrônicos, comprovando a afirmação de procedimentos que estimulam o individualismo e empobrecem o sujeito em sua capacidade de diálogo”(SARAIVA, 2001, p.24).

Neste cenário, defendemos a necessidade de que o professor que irá atuar com crianças tenha contato com a literatura para poder favorecer a vivência estética com o texto literário. Para

isso, indicamos que se aproprie de inúmeras formas de apresentá-la aos pequenos leitores. Por meio da arte de contar histórias, valendo-se ou não de outros recursos além da voz, ou ainda da leitura do livro, momento de manuseio cuidadoso desse objeto. Além do professor, importa que a família tenha conhecimento do que e como a escola trabalha com suas crianças para continuar a construção de saberes dentro do ambiente familiar.

Ler para uma criança, envolvê-la em momentos de contação de histórias, é muito positivo para quem proporciona o momento e, mais ainda, para as crianças. Estas provavelmente saberão muito cedo o que é ler e terão maior chance de serem boas leitoras no futuro, tendo em vista que as práticas narrativas são solo fértil onde se assentam as bases e se fortalece o processo de letramento (SARAIVA, 2001; YUNES, 2012). Ao concordar com isso, Curto, Morillo e Teixidó (2007) falam que as crianças, ao observarem adultos lendo em voz alta, compreendem o que é ler muito cedo e saberão segurar um livro e imitar o adulto, mostrando aos demais que ela sabe ler. Estas são atitudes importantes para futuros leitores. Crianças que tem esse tipo de incentivo desde pequenas provavelmente serão boas leitoras.

Apoiado por estas cenas e ideias, este trabalho, fruto de um recorte de pesquisa monográfica, tem como objetivo discutir a relação entre a escola, a família e a formação leitora das crianças, percebendo as práticas narrativas como uma maneira lúdica de potencializar o conhecimento, a criatividade e a imaginação das crianças.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa de caráter exploratório, pois “aqui se analisa o exame da natureza, do alcance e das interpretações possíveis para o fenômeno estudado; não se restringe a uma contagem ou a uma descrição, mas busca-se a essência do fenômeno ou teoria” (BONAT, 2009, p.12). Ao abordar a questão deste tipo de pesquisa, Minayo (1994) deixa claro que valoriza elementos discursivos. Para ela a pesquisa qualitativa é a que,

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22).

O instrumento utilizado na coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com oito perguntas. As entrevistas aconteceram em diferentes locais, na casa das entrevistadas, no local de trabalho das mesmas e na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI-EUCE) no ano de 2015.

Os sujeitos da pesquisa foram dez pessoas que fizeram parte do projeto Grupo Palavra Encantada, entre bolsistas e voluntárias, todas do sexo feminino, com faixa etária variando entre 21 e 38 anos e com experiência na educação infantil. No corpo do texto omitimos os nomes das participantes da entrevista para preservarmos sua identidade. Para distinção das falas optamos por utilizar o termo “Entrevistada” sucedido por uma letra do alfabeto. Para nutrir os dados da pesquisa a amostra constituída foi baseada no engajamento que os sujeitos tinham com o projeto. Para este trabalho, destacamos os significados atribuídos por elas ao papel e às relações com as famílias na formação leitora das crianças.

FAMÍLIA E ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

De quem é a responsabilidade de ensinar as crianças a lerem? A escola é a única responsável por isso? A família tem a consciência de ser agente formador de suas crianças? Os profissionais pedagogos estão preparados para ensinar e despertar o gosto leitor de seus alunos? A sociedade cobra muito que as escolas formem excelentes leitores, mas a escola sozinha não pode realizar essa missão, “A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão” (REGO, 2003 *apud* DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22). Diante disso, as duas têm função de formar as crianças, devendo trabalhar juntas ou de forma complementar. Ao focarem a questão leitora, os pais precisam ser incentivadores nesse processo, fortalecendo o contato das crianças com o objeto livro assim como faz com os brinquedos, mostrando para as crianças que o livro pode promover prazer e alegria, do mesmo modo que o brinquedo. A família ao envolver-se com tais práticas torna-se parte fundamental na construção de leitores, para isso, podem engajar-se num trabalho cooperativo cujos impactos vão se refletir na formação leitora da criança.

A importância da família na formação leitora é imensa, visto que os primeiros anos da infância são marcados pelas relações desenvolvidas entre os pequenos e os grandes, pertencentes ao mesmo grupo de parentesco. É na família que se vai adquirir os primeiros hábitos, os valores e os gostos (CAVALCANTI, 2004, p. 67).

A autora nos remete à ideia clara de que os familiares sejam formadores dos primeiros gostos e hábitos das crianças. Isso é fato, as crianças costumam reproduzir o que observam. Isso fica claro no depoimento da Entrevistada A:

“Observo mudanças boas, positivas, a criança sempre quer copiar o adulto, então é muito prazeroso terminar de ler ou contar uma história, depois de criar um mundo mágico entrego o livro para as crianças, eu os observo fazendo tudo que fiz, manuseando o livro e contando a história.”
(ENTREVISTADA A).

Diante disso, podemos crer que se as crianças tiverem a oportunidade de vivenciar práticas de leitura também em casa elas terão uma tendência maior a serem leitores. A fala da Entrevistada B reforça essa ideia ao falar das práticas de leitura e contação de histórias:

“Com certeza a leitura e contação de história contribuem para o desenvolvimento leitor das crianças. Não só em sala de aula, a gente percebe que uma criança que tem acompanhamento em casa, que os pais leem com e para elas e tem contato com o livro, ela é uma criança diferente daquela que quase não pega em um livro, que tem mais contato com livro só na escola e geralmente você observa que as crianças que tem mais esse contato é estimulada mais cedo à leitura, é uma criança que tem a mente mais criativa, que imagina muito e isso é muito importante [...]”
(ENTREVISTADA B).

Estima-se que, se uma criança tem familiares que leem para ela em voz alta, que contam histórias, que a estimulam a ler, ela saberá muito cedo o que é ler e irá constituindo-se como leitora. Ao concordar com isso, Lisboa (2010) fala que ler em voz alta é uma das coisas mais importantes que os pais podem fazer para preparar a criança para ter sucesso escolar. Esse é só um dos aspectos gerados pela leitura e contação de histórias para crianças. Com a mesma consciência, Brandão e Rosa (2011) falam de outras conquistas agregadas à descoberta da leitura:

Num plano mais especificamente linguístico, ler histórias para crianças também amplia seu repertório de palavras, inclusive aquelas usadas para falar sobre os livros como “capa”, “autor” e “ilustrador”, “capítulo” ou “índice”, bem como foca sua atenção não apenas no conteúdo da mensagem, mas também nas formas de dizer. Assim, a leitura de poemas, fábulas, contos de fada, cordéis, entre outros gêneros literários, familiariza as crianças com a linguagem escrita e as convenções linguísticas desses diversos gêneros discursivos (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 41).

Ao concordar com isso, a Entrevistada E relata que:

“As práticas leitoras em casa são fundamentais para o desenvolvimento dos pequenos leitores. Notamos na escola aqueles que sabem diferentes palavras que descobrem em casa com vivências leitoras com o pai, mãe e os

irmãos que leem para eles, ou leem na presença dessa criança”(ENTREVISTADA E).

O ler em família, além de ser um exemplo para a formação do hábito leitor e fortalecimento das práticas escolares, é também uma ação que gera afetividade e fortalece vínculos familiares. Ler para crianças é proporcionar-lhes alegria, é uma experiência que será lembrada durante toda sua vida. Sustentando essa ideia, Queirós nos fornece esse trecho:

Ler para as crianças é invadir de alegria sua infância, enquanto anunciamos ainda que a solidão tem a leitura como recurso para lhes fazer companhia e ampará-las diante dos mistérios que as cercam. É um bom texto literário – que nos move e desequilibra – deixa lembranças que permanecem pela vida inteira (QUEIRÓS, 2012, p. 93).

Neste sentido, assegura-se que a literatura é terreno fértil para a formação do leitor iniciante, influenciado com o tipo de leitura que lhe agrada. Segundo Ferreira (2003), ao falar do processo de alfabetização, temos certa facilidade para ler determinados tipos de textos e, diante disso, evitamos outros. Esse gosto muda de acordo com a época e as culturas e o envolvimento com novas tecnologias.

Torna-se clara a necessidade de envolvermos as crianças com tipos de textos que elas gostam. Contos, fábulas, histórias em quadrinhos as encantam e as motivam à leitura. Textos com certo valor significativo para as crianças, contos que tragam elementos de sua realidade provocam-nas a se sentirem parte da história, sendo ótima maneira de entendê-la e apreciá-la. É bastante afirmar: “Branca de neve, Chapeuzinho vermelho, Cinderela, A bela e a fera, O gato de botas e tantas outras narrativas têm sentido porque dizem respeito aos diversos aspectos e conteúdos experimentados simbolicamente por ela.” (CAVALCANTI, 2004, p. 67).

Ao escolhermos narrativas com valor simbólico para as crianças é comum o pedido por seu reconto várias vezes. Também esta prática produz outros efeitos, entre eles, a procura pelo livro. Conforme Yunes (2012, p.75), “o contador ou mesmo o leitor fazem uso dessa força motriz do discurso (...)”. Como expressão dessa força citamos a Entrevistada C:

“Já contei várias histórias para eles. Eu pude observar nas crianças a participação delas, a desenvoltura na oralidade, a ampliação do vocabulário, o interesse. Esses já me perguntam “tia qual vai ser a história do dia?” “Tem como a tia contar aquela de novo?”, eu percebo que estimula mesmo na questão deles terem vontade de conhecer livros, pegar livros e ler, desperta o prazer pela leitura.”(ENTREVISTADA C)

Esta fala reitera que as alternativas de sucesso na formação leitora incluem os professores como agentes importantes. Contudo, sabemos que é de extrema importância a parceria entre família e escola. Indagações como “Por que ler se em minha casa ninguém lê? Por que ler se a televisão não me demanda esforço? “ forjam as ideias de que ler limita-se a “um “dever” escolar, e não um ato para a vida” (QUEIRÓS, 2012, p. 94). Assim como define Yunes (20012, p.65):

“(…) ler não passa apenas pela obrigação, nem pelo tato (ter os livros entre as mãos), mas pelo contato amoroso e prazeroso de ler com, do ouvir, olhos nos olhos, hálito como alento, algo que as mães e os avós souberam usar à noite, ao pé da cama, ou os peregrinos, ao pé do fogo, para criar laços e simpatia, entre eles mesmos e para com os outros, a distância em rememoração”.

Cavalcanti (2014) problematiza esta cena ao deparar-se com a quase inexistência dos rituais narrativos em família. A correria do dia a dia, a longa carga horária de trabalho, a adoração às mídias, a prisão às redes sociais e, em alguns casos, o analfabetismo, geram a ausência desses momentos, ausência de um estímulo em casa para o desenvolvimento leitor das crianças. Então, alguns pais veem a escola como a principal responsável pela educação de seus filhos e alguns professores, às vezes, assumem essa missão sozinhos.

Ao fazermos tal abordagem, enfatizamos o fato de que nesse momento a família sozinha está impossibilitada de ser a promotora do desenvolvimento de uma atitude positiva da criança com relação ao livro. Pais extremamente cansados e sem informação necessária de como assumirem devidamente as suas funções. Depois de um dia exaustivo de trabalho e finais de semanas nos espetaculares *shoppings centers*, não se pode ter muita energia para mergulhar no mundo dos possíveis, no reinado do “Era uma vez...” e garantir algum espaço para a fantasia e imaginação, pois toda foi brevemente consumida pelo olhar ligeiro e contemplativo sobre as mais diversas vitrines (CAVALCANTI, 2004, p. 71).

Com o exposto fica evidente a necessidade de provocar maior engajamento na vida escolar de seus filhos, além de notarmos que tanto a escola como os pais podem contar com a arte narrativa na missão de aproximar os pequenos das práticas leitoras. Frente a isso, o grupo social escola poderia assumir a responsabilidade de criar estratégias de práticas educativas compartilhadas

evitando a solidão e sobrecarga profissionais para dar lugar à complementaridade de funções e à expansão dos horizontes das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados da pesquisa, colhidos por meio das entrevistas semiestruturadas e submetidos a reflexões teóricas, foi capaz de nos fazer concluir a contribuição gerada nas crianças a partir do contato das mesmas com o universo mágico da contação e leitura de histórias. Esse contato, realizado pela família e/ou pela escola, aproxima os pequenos da leitura, incentiva a criatividade e oralidade, amplia seu vocabulário, além de ser fonte de prazer e diversão. Estes resultados expressam a relevante contribuição da arte narrativa na formação infantil e as considerações que finalizam esse trabalho nos permitem indicar a importância da parceria entre a escola e a família na promoção do desenvolvimento leitor das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONAT, Debora. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. — Curitiba : IESDE Brasil S.A. , 2009.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. 2º ed. São Paulo: Ed. Paulus, 2004.

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral e TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como os professores podem ensiná-las a escrever e ler**. Vol.1- Porto Alegre: Artmed, 2007.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **Família e escola: a família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Brasília, 2007.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para educação infantil**. São Paulo: Ática, 1994.

LISBOA, Fabio. **A importância dos primeiros contatos afetivos com as palavras**. Capturada da internet em 17/10/2010 em <http://www.contarhistorias.com.br/2010/09/por-que-contar-historias-para-bebes-e.html>

MINAYO, M. C. Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Organizador, Júlio Abreu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. **Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca**. Brasília, 2006.

SARAIVA, Juracy Assman. A situação da leitura e a formação do leitor IN: **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. SARAIVA, Juracy Assman (org). Porto Alegre: Artmed, 2001.

YUNES, Eliana. Contar para ler: a arte de contar histórias e as práticas de leitura. IN: MORAES. Fabiano & GOMES, Lenice (orgs.). **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez, 2012.

PROCURANDO OLÍVIA ENCONTREI SARAH: A CONSTRUÇÃO ÉTICA NA HISTÓRIA ORAL

Leila de Macedo Varela Blanco | Leilablanca50@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho é a reflexão sobre questões metodológicas e éticas encontradas no desenvolvimento de pesquisa com narrativas autobiográficas. No diálogo sobre História Oral que realizo com diferentes autores, busco redefinir caminhos metodológicos, marcos e soluções para os dilemas da relação depoente/pesquisador. A reflexão aqui apresentada toma como base empírica a experiência que venho desenvolvendo com Sarah Couto Cesar para a compreensão das políticas adotadas na área de educação especial brasileira. No texto, incluo a discussão sobre a construção de fontes e de acervo que auxiliem na constituição de novas possibilidades historiográficas sobre o tema e seu recorte temporal situado na segunda metade do século XX. A oportunidade da reflexão se faz imperiosa pela relação de proximidade estabelecida entre pesquisador e entrevistado no decorrer das sessões, além do impasse sobre a conveniência de publicização das gravações consentidas em cada uma delas.

Palavras chave: Sarah Couto Cesar. História Oral. Educação Especial.

Continuar a escrever a história da educação especial se apresentou como uma responsabilidade da qual não podia fugir depois da experiência com a história da educação especial carioca. Comecei meu investimento para escrever a trajetória da professora Olívia da Silva Pereira¹³, nome cultuado na educação especial brasileira por muitos anos.

Para iniciar, além de ler diferentes textos escritos por Olívia Pereira, recorri a fontes orais para encontrar mais pistas. Procurei a professora Sarah Couto Cesar, companheira de Olívia Pereira. Acreditei que por ela encontraria aprotagonista e caminhos a serem trilhados na aproximação de Olívia Pereira e a educação especial brasileira.

Ao iniciar as conversas com a professora Sarah me senti preparada para a investigação, pois minha incursão na educação especial conta com mais de quarenta anos constituídos em larga rede de sociabilidade e participando tanto das questões pedagógicas quanto às políticas de integração e inclusão.

Percebia a professora Sara Couto Cesar como uma figura polêmica porque participou, na ditadura militar, do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), órgão do Ministério da Educação (MEC), de 1973 a 1979. Por suas condições de saúde e pelo isolamento a que foi sendo levada pelo afastamento de seus companheiros de trajetória profissional, a professora Sarah Couto Cesar parecia distante da educação especial.

Nossos primeiros encontros refletiam a formalidade comum entre duas pessoas educadas no século XX. Cerimônia e cortesia iam dando o tom da conversa que deveria ser sobre Olívia, mas que sempre acabava nas lembranças da trajetória da professora Sarah. Ela parecia-me preocupada com as falhas de memória que justificava pela idade e pela doença. Seleccionava textos de revistas científicas e anais de congressos produzidos pela professora Olívia Pereira e, cautelosamente, as formas de narrar as próprias experiências e as de Olívia Pereira. Nessas pequenas reuniões me fiz muitas perguntas e alimentei muitas dúvidas sobre os procedimentos que deveriam orientar nossos diálogos.

Questionei-me como deveria me comportar como entrevistadora para que ela não entendesse sua participação como uma ameaça a si e à memória da professora Olívia Pereira. Como construir e interpretar as fontes? Que cuidados deveria perseguir na constituição do caminho

metodológico? Descobriria, por meio dela e além de outros testemunhos orais, fontes escritas e iconográficas importantes?

Sem ter certeza das respostas a essas perguntas, me deparei com um grupo maior de preocupações metodológicas ao cabo de algumas sessões. Encontrei Sarah, suas memórias e as representações que trazia de seus próprios atos, ideários e, também, sobre outras autoridades e personagens proeminentes da época. Em nossas conversas e memórias viajamos pelos itinerários estrangeiros onde Sarah trocou informações, construiu vínculos e se formou como especialista. Percorremos sua seleção de estratégias rememoradas como importantes caminhos para desenvolver a educação especial brasileira. As representações das políticas de atendimento especial, cunhadas nas viagens e nas relações que estabeleceu com os organismos internacionais, durante seu papel de dirigente maior da educação especial, passaram a constituir-se meu objeto de pesquisa. A história oral precisou, então, ser reencontrada.

HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA E FONTE

Para escrever sobre essa história recente, da qual fui também testemunha e guardo memórias e representações, tornou-se necessário definir o olhar que escolhi para nortear a pesquisa.

Para Ferreira (1998), na história oral atual podem ser encontrados dois caminhos diferentes que, entretanto, se entrecruzam em muitos casos. No primeiro deles o pesquisador “trabalha prioritariamente com depoimentos orais como instrumentos para preencher as lacunas deixadas pelas fontes escritas” (FERREIRA, 1998, p. 9). Nessa abordagem, segundo a autora, estão muitos trabalhos sobre as elites e sobre políticas públicas. É possível observar uma relação intrínseca entre esses dois focos de investigação porque as políticas públicas são implementadas, substituídas ou reformadas pela parcela da sociedade que detém o poder. É um retorno aos estudos de viés político que, entretanto, incorporam, por meio dos depoimentos, aspectos só possíveis de conhecimento quando narrados. As artimanhas do poder, as articulações, a delegação de assinaturas nos momentos em que as mesmas entram em desacordo com os interesses dos ocupantes de postos-chave, as antecipações ou adiamentos frequentes de decisões, alterações nos grupos designados para estudos e atividades, são exemplos da importância da história oral para a melhor compreensão desses aspectos, não registrados, da história do tempo presente.

Busquei entender e analisar a centralidade das relações entre memória e história, esse tênue percurso que “privilegia o estudo das representações [...] buscando realizar uma discussão mais refinada dos usos políticos do passado” (FERREIRA, 1998, p. 10).

Como desenvolver as entrevistas foi outra de minhas inquietações porque é possível optar por produzi-las com cunho autobiográfico ou temático. Mas para qualquer um deles era necessário observar outros dois atributos. O primeiro é a coautoria dos depoimentos. Para Alberti (1998), os depoimentos diferem dos demais documentos históricos pelo “fato de as ações que documenta serem tanto do entrevistado quanto do entrevistador [...], trata-se, na história oral, de uma produção intencional de documentos da parte do pesquisador” (ALBERTI, 1998, p. 34). São fontes construídas para atingir fins determinados pelo investigador. A construção dessas fontes exige o estudo aprofundado para a construção do roteiro ou roteiros sucessivos. A complexidade da entrevista não permite a aceitação da mesma como de uma única autoria. Os depoimentos de história oral são mediados pelo entrevistador e por toda a cultura e interesse de seu tempo e lugar social.

O segundo atributo é a inclusão do objetivo do depoente ao lado do objetivo do pesquisador. Tratando do passado, a entrevista é resultante de uma ação no presente e nele encontra sua motivação.

Era esperado que Sarah produzisse uma narrativa de justificação, de defesa às críticas formuladas no intervalo entre os acontecimentos e os momentos de entrevista, assim como seria provável a explicação, o adensamento ou a síntese de temas ou fatos nos casos em que o entrevistado, em sua trajetória, tenha substituído as formas de olhar da época narrada por teorias ou práticas a que foi tendo conhecimento.

Retornando à investigação que enseja este artigo, isto é, a pesquisa iniciada com Sarah Couto Cesar, é possível observar que as duas abordagens apresentadas por Ferreira (1988) se entrecruzam e complementam. Sarah Couto Cesar dirigiu a educação especial brasileira durante 7 anos, continuando como referência na iniciativa privada. Sua ação não ficou restrita aos órgãos públicos. Sarah participou da determinação de caminhos da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP) em diferentes funções até chegar a ser sua presidente de honra. Sua trajetória profissional está intimamente relacionada com figuras ilustres da República. São as representações que emergem das relações entre suas memórias e a história que tornam mais instigante as possibilidades de interpretação de seus depoimentos. Minhas entrevistas com Sarah mudaram de objetivo e precisam de roteiros que espelhem a nova realidade.

QUESTÕES ÉTICAS A SEREM ENFRENTADAS

Para diminuir a tensão dos primeiros encontros, expus a minha intenção de historiadora que busca interpretar os processos sociais e culturais que possibilitariam identificar configurações da educação especial brasileira na segunda metade do século XX. Levei, para que Sarah pudesse ler, trabalhos apresentados em congressos e minha dissertação de mestrado, itens que, acredito, tenham permitido sentir não haver intenção de encontrar dados impactantes e, principalmente, que viessem a deformar a imagem do passado que ela gostaria de autorizar. Corroborando minha preocupação e solução para esse dilema, encontrei apoio nas palavras de Pozzi (2014) quando, refletindo sobre o Projeto Belfast e suas consequências, levanta que:

[...] también, hay una diferencia en cuanto a la visión del trabajo del historiador. Para algunos, la tarea es una de identificar y explicar procesos humanos y sociales. Para otros se trata de descubrir hechos, hasta ese momento, desconocidos. Entre estos últimos es más importante saber quién mató a Jean McConville que explicar y comprender la historia de la violencia en Irlanda. (POZZI, 2014, p. 37)

Minha estratégia e argumentação foram de fácil aceitação de minha interlocutora, por tratar-se de pessoa com alto grau de instrução e engajamento político educacional durante seu processo laborativo, mesmo que interrompido naquele período. De um objeto de pesquisa abandonado passei para outro com toda sua aquiescência e satisfação.

Sarah Couto Cesar esteve envolvida com a linguagem acadêmica durante todo seu percurso profissional. Participou de pesquisas desde seu trabalho com Helena Antipoff. Após sua estada no Cenesp, continuou sua carreira na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na (FENASP). Portanto, não precisei enfrentar problemas como os apresentados por Zangelmi (2016) apontando que entre diferentes dilemas,

[...] Um exemplo encontra-se no ato de explicar a pesquisa para o entrevistado, descrevendo os objetivos, procedimentos, questões etc. Mesmo não dominando os procedimentos acadêmicos, parte significativa dos entrevistados parece compreender seu teor básico, no entanto tem pouca noção do resultado final, na forma de texto, e se desinteressa de maiores detalhes. (ZANGELMI, 2016, p. 137)

Afável e solidária, Sarah deixava nossos encontros melhores a cada dia ao mesmo tempo que conduzia as sessões para contar sobre seu próprio passado. Tornava-se evidente que gostava de lembrar do tempo em que foi uma das pessoas mais importantes na hierarquia da educação especial brasileira e das relações pessoais que estabeleceu, ou confirmou, nesse período de vida e trabalho.

Araujo (2012), preocupada com as narrativas sobre os momentos dolorosos vividos pelos entrevistados, também traz a importância do riso afirmando que:

[...] em vários depoimentos existe o relato de inúmeros episódios engraçados, casos que são narrados ressaltando a parte cômica ou jocosa. Os casos engraçados estabelecem uma imediata cumplicidade entre o depoente e a equipe entrevistadora. [...] O riso é sempre uma atividade compartilhada, um elo de ligação. Nesse sentido, o relato cômico aproxima não apenas depoente e entrevistador mas também o aproxima dos futuros leitores/ouvintes daquele depoimento (ARAUJO, 2012, p. 27)

Nas três ocasiões em que outras pessoas compartilharam as sessões, a anfitriã pode oferecer um lanche às visitas porque eu só aceitei água e café em todos os nossos outros encontros de trabalho. Determinei, unilateralmente, que essa seria uma das marcas de formalidade das sessões laborativas. Também mantenho cuidado especial com os horários de início e término de nossas reuniões para não trazer maiores preocupações ou cansaço à depoente que continua, desde 2014, em reabilitação após permanência de dois meses em um Centro de Terapia Intensiva como consequência de uma queda e de posterior osteomielite.

Aos poucos, Sarah foi se permitindo relaxar e eu também. As conversas são gravadas, mas em algumas oportunidades ela se assustou com o que estava dizendo e eu passei a me apressar em tampar o microfone do gravador quando surge uma dessas apreensões. As informações desprezadas não acrescentam maiores possibilidades de interpretação sobre a educação especial da segunda metade do século XX.

O prazer de narrar e discutir suas memórias e a confiança que foi surgindo começaram a mudar nossas atitudes, mesmo com o desconforto que fica claro quando diz “sou de direita e você de esquerda” (Sarah, 2016), por ter trabalhado e vivido com personagens importantes da ditadura militar. Essa assertiva foi compreendida, por mim, como um escudo aos julgamentos morais dos quais já teve notícias e ficou constrangida. O Cenesp traz a marca dos acordos MEC/ USAID¹⁴.

Sarah aos poucos foi se permitindo abrir suas pastas na minha frente. A memória e a crítica foram se aguçando. Iniciou comentários sobre seu passado e o das instituições que trabalhou. Batista (2016), ilumina essa fase de entrevista quando diz e traz Thompson:

É possível perceber um desejo constante de investigação da própria vida, tanto do que aconteceu quanto do que poderia ter acontecido. De acordo com Thompson, “ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que

éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser” (Thomson, 1997, p. 53) (BATISTA, 2016, p. 43).

Sarah investiga a própria vida trazendo Helena Antipoff e Pestalozzi¹⁵ para o centro de nossas conversas. Fala, com frequência, das viagens que fez. Mostra fotografias e começou a aceitar que eu a ajudasse com as pastas que quer ver. Deixou de ser imprescindível a campainha com o que chama a acompanhante todas as vezes que uma nova pasta pode retornar à estante do escritório em que passamos as tardes. Sarah, sentada no mesmo canto do sofá, e eu, em uma mesma poltrona a seu lado, estreitamos laços.

Nossos lugares não foram determinados ao acaso. De seu lugar, Sarah controla as estantes e minha participação. Sua atitude continua sendo de autoridade que toma decisões. Nossos lugares diferem no tempo e na expressão simbólica da hierarquia a que fomos adestradas como mulheres do século passado.

Muitos foram os encontros e a apresentação de revistas, fotos e outras lembranças selecionadas por Sarah. Mas, em uma dessas tardes frescas de Copacabana, me deparei com um bloco amarelado pelo tempo. Era seu diário de viagem. Anotações sobre sua visita oficial ao Estados Unidos para conhecer as universidades. A escrita não trazia informações para um relatório oficial. Era uma escrita íntima e Sarah deixou que eu fotografasse as folhas quando percebeu meu encantamento pelo ineditismo do material encontrado.

Foi esse o dia em que descobri que já não buscava Olívia da Silva Pereira porque encontrei Sarah Couto Cesar e a delimitação de meu objeto de estudo durante a investida. Conversamos sobre a nova possibilidade de pesquisa e, talvez, tenhamos nos tornado cúmplices na nova caminhada.

O que fazer com as gravações até então pensadas para uma pesquisa sobre outra pessoa? Não são depoimentos autobiográficos solicitados como tal. São relatos de vida que dariam cores à trajetória de outro, mas que muito deixam a ver sobre a depoente e as relações com a cultura escolar e a conjuntura política da época. Em minha escuta ativa, é sempre importante estar atenta às divagações de Sarah sobre as políticas implantadas por ela e seu grupo e aquelas que, hoje, são aplicadas. Em Bacci, Oberti e Skura, (2012) é possível entender o que se passa com suas lembranças nas sessões laborativas compreendidas como:

[...] el tiempo de la narrativa y el tiempo de lo narrado se entrelazan en el testimonio, que intenta explicar con los ojos de hoy las experiencias de un tiempo otro, actualizadas.

Esetiempo, por momentos, parece fundirse con el tiempo de la enunciación (BACCI, OBERTI, SKURA. 2012, p. 48).

Tenho consciência de que estou tratando com memórias que Bosi (2001) incluiria como lembranças de velhos e que, para tal, é necessário cuidado na busca por seu passado. É o passado dela que, vindo à tona, pode desencadear situações inesperadas e, ao mesmo tempo, um número inimaginável de novas pistas.

Minhas incursões pelo mundo de Sarah, nessas memórias de velhos, têm proporcionado o acesso a materiais de tipos diferentes. Hoje, estou auxiliando na atividade de revisitar suas pastas, seus lugares de memórias. Sarah, parece, está entusiasmada com o novo trabalho.

MONTANDO O ACERVO

Nas sessões iniciais, quando me mostrava e permitia escanear suas memórias, negociamos constituir um arquivo virtual. Depois de algum tempo, a professora foi procurada por mais duas pesquisadoras solicitando que doasse seu acervo a um centro de memória que estava sendo constituído. Conversamos sobre as dificuldades que eu enfrentava por não ter financiamento e outro tipo de ajuda e Sarah está convencida e orgulhosa de emprestar seu material para que componha um acervo digital ancorado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Quanto às gravações, serão necessárias novas horas de depoimento com o objetivo de que façam parte do acervo público, mas isso deixo, agora, sob a responsabilidade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). As sessões gravadas por mim não serão publicizadas pelo acordo que fizemos. Minhas dúvidas iniciais sobre esta decisão são dissipadas com os argumentos de Pozzi (2014), que levanta a responsabilidade do historiador e a possibilidade de denegar à outrem afirmando que:

[...] Pero, al igual que en el caso del Proyecto Belfast, como no puedo asegurar que estas últimas se cumplan, tomo mis propios recaudos, incluyéndola censura y el no depositar todas y cada una de las entrevistas hechas (POZZI, 2014, p. 39)

O autor segue alertando sobre a responsabilidade do historiador acrescentando que,

[...] Es el practicante el que carga con la responsabilidad ética, moral y de las consecuencias posibles. Cuando realice sus entrevistas y cuando decida preservarlas deberá tomar eso en cuenta. Las guías, los reglamentos, las comisiones de ética son útiles, pero la decisión siempre será, en última instancia, personal (POZZI, 2014, p. 40)

A confiança em mim depositada pela professora Sarah está assegurada no direito que tenho de não disponibilizar as gravações que são de nossa propriedade conjunta.

UM DESFECHO PROVISÓRIO

Os diálogos com autores experientes sobre as questões metodológicas e éticas da história oral me possibilitaram maior tranquilidade sobre os caminhos que venho trilhando nos encontros com Sarah Couto Cesar, seus papéis guardados, suas muitas memórias, esquecimentos, risos e silêncios.

Sarah acumulou lembranças de trabalho e relações. Continua acreditando na importância da educação especial para o atendimento escolar de pessoas com deficiência. Sua contribuição por meio de relatos e na permissão de acesso a seus itens, há muito tempo intocados nas pastas em que foram guardados, deixa perceber sua percepção do momento presente e da história na perspectiva sócio cultural. Meu interesse por itens e narrativas que sinalizam opções, possibilidades e caminhos trilhados ou abandonados passaram a ser compreendidos por ela como indícios e sinais que permitirão novas interpretações e maior compreensão das políticas adotadas no desenvolvimento da educação especial brasileira na segunda metade do século XX. Também nas questões relativas à construção de fontes e acervo Sarah compreendeu a importância e se disponibilizou a contribuir.

Sobre nossas conversas gravadas e que não serão disponibilizadas não existe mais nenhuma questão que me preocupe. Seus depoimentos públicos serão produzidos de forma diferente, pela UFRRJ, com minha participação, como solicitado por ela e pela universidade. Suas memórias guardadas em pastas, deixarão sua residência e retornarão após serem escaneadas. Sarah não irá se desfazer de sua história em vida.

Mesmo que apresentando alguns problemas de locomoção, faz uso de cadeira de rodas, Sarah está de volta às atividades. Diz que não tem condições de escrever, mas, hoje, identifica a importância de sua participação nas discussões e na historiografia da educação especial. Considera-se apta, e cheia de entusiasmo para trabalhar.

Diferente de muitas indicações metodológicas, é a proximidade que me permite ampliar as informações e transformá-las em conhecimentos. Criamos uma cumplicidade que me permite, com ela, criticar, aplaudir, criar e rever hipóteses.

Sarah descobriu a possibilidade da história cultural. Leu Regina Helena de Freitas e minha dissertação, participou da Roda de Conversas¹⁶, foi ver a exposição Cartas ao Vento. Sarah vive mais, agora, do que antes do início da pesquisa. Voltou a ser Sarah Couto Cesar, a criadora e primeira presidente do Cenesp e Presidente de Honra da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi.

Tentando encontrar Olívia me deparei com Sarah e sua experiência cuidadosa de vida e relações.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. "Idéias" e "fatos" na entrevista de Afonso Arinos de Mello Franco. In FERREIRA, M. M. (Coord). *ENTRE-VISTAS: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1998, p. 33-65. Disponível em http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/62.pdf

ARAÚJO, M.P. Memória, testemunho e superação: história oral da anistia no Brasil. *História Oral*, v. 15, n. 2, p. 11-31, jul.-dez. 2012. Disponível em, <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=issue&op=archive>

BACCI, C.; OBERTI, A.; SKURA, S. Testimonios en archivos: nuevas perspectivas. *História Oral*, v. 15, n. 2, p. 33-49, jul.-dez. 2012. Disponível em, <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=issue&op=archive>

BATISTA, N. História e memória: o golpe militar sob o olhar artístico-político de João das Neves. *História Oral*, v. 19, n. 2, p. 27-47, jul.-dez. 2016. Disponível em, <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=issue&op=archive>

BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

FERREIRA, M. M. História oral: um inventário das diferenças. In FERREIRA, M. M. (Coord). *ENTRE-VISTAS: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1998, p. 1-13. Disponível em http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/62.pdf.

POZZI, P. La ética, la historia oral y sus consecuencias. *História Oral*, v. 17, n. 2, p. 31-46, jul.-dez. 2014. Disponível em <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=issue&op=archive>

ZANGELMI, A. J. Pesquisadores e entrevistados: problemas éticos ligados a contextos de desigualdade e à atuação de movimentos sociais. *História Oral*, v. 19, n. 1, p. 129-148, jan.-jun. 2016. Disponível em <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=issue&op=archive>.

A ATUAÇÃO DOS PADRES CASADOS NA EDUCAÇÃO DO CARIRI CEARENSE

Maria Arleilma Ferreira de Sousa | arleilmasousa@hotmail.com

RESUMO: O trabalho tem como objetivo discutir as problemáticas e experiências dos padres casados na educação do cariri cearense a partir da segunda metade do Século XX. Esse grupo de padres partilha a condição de serem casados e a experiência de serem professores. O modelo de sacerdócio imposto na Igreja Católica Romana está voltado para a prática do celibato obrigatório, como norma a ser vivenciada pelos padres. No entanto, desde sua instauração, o celibato sacralizado vem sendo burlado pelos seus praticantes. No Brasil, com a chegada dos colonizadores e concomitantemente o catolicismo, os padres vêm resistindo e discutindo sobre esse modelo de Igreja. O contexto dos anos de 1960 e 1970 foi protagonizado pela diminuição da influência da Igreja Católica Romana no mundo moderno, esse momento possibilitou a construção de um catolicismo progressista. Suas prerrogativas se destacavam pela busca de implantação do celibato opcional. Os progressistas, apesar de terem ideais inovadores que condiziam com os discursos modernos da época, não conseguiram romper com o modelo de Igreja tradicional adotado pelo Catolicismo Romano. O Concílio Vaticano II apesar dos sinais de avanço nas normas clericais manteve o celibato como prática obrigatória. Essa permanência gerou uma crise na instituição causada pelo grande número de evasão de sacerdotes da Igreja. Entretanto, o Vaticano II possibilitou um alargamento maior para sua vivência já que os padres que se desligassem da Instituição para casar não seriam mais excomungados. Assim sendo, muitos sacerdotes que viviam maritalmente na clandestinidade passaram a assumir suas relações, e aqueles, que tinham o desejo de se desligar por não concordarem com o celibato romperam com a Instituição religiosa. No entanto essa saída em grande número deixou a Igreja frágil em pastores. Os sacerdotes dissidentes buscaram novas vivências e formas de sociabilidades, e, direcionaram suas vidas profissionais para o Ensino. No cariri cearense quase todos os padres casados foram ou continuam exercendo o magistério seja em instituições ligadas à Igreja, em escolas do Estado e Municípios ou Universidades. Para viabilização da pesquisa trabalhamos com relatos de memória. Dessa forma, as relações estabelecidas com os padres-casados-professores nos permitirá discutir sobre suas vivências de luta e contribuição no ensino.

Palavras – chave: Celibato. Padres Casados. Educação.

INTRODUÇÃO

Na Igreja Católica Apostólica Romana uma das figuras mais significativas para a prática dos rituais e divulgação da doutrina religiosa é o padre. Esse deve passar por um período de formação intelectual e moral. Ao serem inseridos no Seminário para a preparação da vida sacerdotal cursam obrigatoriamente Filosofia e Teologia. Ao sacerdote católico é necessário o conhecimento intelectual, o carisma doutrinário e a manutenção de uma vida celibatária, ou seja, o padre não deve assumir compromissos de casamento. Tem como uma de suas obrigações sacerdotais obedecerem ao Celibato.

A instauração do celibato obrigatório para os sacerdotes da Igreja Católica passou por um longo processo de discussões que se remetem ao Século XIII, quando se proibiu o casamento de padres. A resistência de sacerdotes e mulheres foi imediata. Essas se apoiavam nas antigas normas, como a prática do matrimônio e constituição de família por parte dos clérigos, para se oporem à obrigatoriedade do celibato.

O celibato obrigatório não é uma recomendação contida nas escrituras Bíblicas, e sim uma construção de ordem eclesiástica. Para a outorga de tal lei alguns preceitos foram desrespeitados, como por exemplo, a invalidez do casamento de padres casados em 1123 no Concílio de Latrão e em 1545 no Concílio de Trento, onde foi decidido que o homem deveria abandonar sua esposa, caso desejasse ser sacerdote.

Historicamente os padres brasileiros se mostram resistentes com relação à vivência do celibato consagrado por causa da exigência de manter-se casto. A resistência ao celibato dos padres já circulava na imprensa do século XIX, em 14 de junho de 1834, em Pernambuco, o *Jornal O Carapuceiro* divulgava um artigo cujo título chamava a atenção dos leitores: “*Convirá ao Brazil o casamento de seus Padres?*” O conteúdo do texto versava sobre um problema vivenciado pelos sacerdotes da Igreja Católica Romana: O Celibato obrigatório.

Nesse sentido, observamos que as discussões em relação à obrigatoriedade do Celibato religioso vêm sendo a muito tempo debatidas por uma ala liberal do Clero que tem como objetivo a implantação do Celibato opcional e não obrigatório. As transformações desejadas pelos padres casados talvez estejam distantes de serem totalmente implantadas, embora a Igreja Católica Romana esteja em um lento processo de mudança de mentalidade.

Tais modificações de pensamento teve sua gênese a partir do Concílio Vaticano I (1869-1870), onde a instituição começou a dialogar com a Modernidade e a ser influenciada por seus discursos. O precedente de modernização da Igreja Católica foi vivenciado de forma mais incisiva na segunda metade do Século XX a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965) esse foi responsável pela adequação do catolicismo com o seu tempo. O chamado Vaticano II possibilitou uma aproximação

da Igreja com os fiéis, a tentativa de se implantar um catolicismo progressista, suas principais características foram à aproximação da Igreja para com os pobres e a busca de se libertar da disciplina tridentina. Suas prerrogativas se destacavam pelo movimento de implantação do celibato opcional. De acordo com (SOUSA, 2014) no decorrer do Vaticano II percebemos claramente uma luta entre a modernidade e a tradição.

Os progressistas apesar de terem ideais inovadoras que condiziam com os discursos modernos da época não conseguiram romper com o modelo de Igreja tradicional adotado pelo Catolicismo Romano. Alguns pontos importantes de sua pauta de modificações, como o decreto do celibato opcional, por exemplo, nem chegou a ser mencionado durante as reuniões conciliares. De moderno, o Vaticano II só sancionou a aproximação moderada com os pobres e a mudança no ritual da missa. Ao final do Concílio, tendo suas esperanças desiludidas, parte do clero católico se desvinculou da instituição iniciando um processo de crise nas vocações. Muitos sacerdotes se desvincularam da Instituição religiosa. De acordo com (SILVA, 2008) a principal motivação seria a manutenção da disciplina do celibato obrigatório. A maioria dos padres que se desvincularam da Igreja Católica acabou casando e constituindo família.

Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa é discutir a atuação dos sacerdotes na educação após o rompimento com a instituição religiosa, haja vista, que ao se desvincular da Igreja o padre se torna um desempregado, fica sem condições econômicas para se manterem. Como são instrumentalizados em sua formação religiosa com os cursos de Filosofia e Teologia acaba direcionando suas vidas profissionais para o ensino. Nesse sentido, nosso intento é discutir sobre seu processo de reinvenção de si a partir de sua inserção e trajetória na educação do Cariri cearense a partir da segunda metade do século XX.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a construção deste trabalho está sendo utilizada a metodologia da História Oral. A partir dos seus procedimentos buscamos, mediante a construção de entrevistas com padres casados, analisar as memórias sobre suas trajetórias de vida e atuação no campo da educação. O uso da memória nesse trabalho intenciona apresentar a experiência vivida de cada um de nossos narradores e, assim, tecermos suas interpretações sobre um dado período histórico vivenciado e partilhado.

O critério de pessoas selecionadas para darem seu testemunho sobre suas vivências na área da educação está relacionado com a sua ruptura com a Igreja Católica por não concordarem com a obrigatoriedade do Celibato. A maioria dos entrevistados mora no Cariri cearense, os demais residem em outras cidades do Ceará. Algumas entrevistas já foram realizadas, mas no decorrer da pesquisa iremos repeti-las sempre que necessário.

O núcleo dessa pesquisa são as narrativas de memória. Portelli (2013) afirma que a utilidade das fontes orais possibilita ao historiador entrar em contato com a subjetividade. As narrativas de memória nos oferecem não apenas as informações sobre os fatos históricos, “mas também sobre o

que eles querem dizer para quem os viveu e os relata. Dizem-nos não apenas o que as pessoas fizeram, mas também o que queriam fazer, o que acreditavam estar a fazer e o que pensaram ter feito” (Idem, p.28). Nesse sentido, o foco de nossa análise se dá com o intuito de problematizar a reconstrução social do padre casado através da prática de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na Igreja Católica Romana, ao ser ordenado, o sacerdote recebe o sacramento da ordem. Este tem um valor eterno. Não existe ex-padre. Ao casar, o padre, de acordo com as normas do Vaticano, fica impossibilitado de assumir uma paróquia e de realizar a elevação do santíssimo no ritual da missa. O seu papel na comunidade religiosa se torna secundário. Os Padres Casados buscam estabelecer as mudanças implementadas a partir do Concílio Vaticano II. Entretanto, mesmo após algumas décadas transcorridas às reuniões conciliares, muitas coisas ainda precisam ser colocadas em pauta de discussão para possíveis modificações. O Vaticano II foi responsável por algumas mudanças na Igreja Romana, no entanto, as modificações adotadas e a tentativa de adequar a Igreja ao mundo moderno se deram através de um processo de luta, desencadeada por membros clericais de visão mais progressista.

Nesse sentido, essa discussão se faz pertinente para entendermos as particularidades da sexualidade masculina na Igreja Católica Romana. Como suas leis são inventadas, reinventadas e burladas por alguns de seus praticantes. Ao casar o padre perde o direito de celebrar missa, de se estabelecer em uma paróquia, de exercer o sacerdócio. Na maioria das vezes direciona sua vida profissional para o ensino. No Brasil, a maioria dos padres casados é, ou foram professores. De acordo com Serbin (2008), todos os homens que pediram dispensa ou simplesmente abandonaram a prática do sacerdócio acabaram casando:

Na teologia católica, um homem ordenado permanece padre pela eternidade. Pela lei canônica, um padre pode ser laicizado mediante a dispensa de uma ou mais de suas responsabilidades clericais, em geral o voto do celibato. Ele perde o direito de exercer o sacerdócio, mas conserva o sacramento das Ordens Sacras. Portanto, o termo comum “ex-padre” é incorreto. No Brasil esses homens costumam ser chamados de “padres casados”. Quase todos os homens que pediram dispensa ou simplesmente abandonaram o sacerdócio acabaram casando. “Padres laicizados”, “padres inativos”, “padres casados” e “padres demissionários” são os termos mais apropriados (Idem, p. 196).

Ao se desligarem da instituição religiosa para casar o sacerdote passa por um processo de reconstrução interior. É necessário aprender a viver sem o direcionamento direto da Igreja, sem a rotina das atividades sacerdotais. É uma mudança de vida. Novos hábitos, novos objetivos. É necessário se reinventar psicologicamente e socialmente. Se inserirem no mercado de trabalho,

buscar outras formas de experiências. Em alguns casos esse processo tem o apoio da própria instituição, em outros há um afastamento total. Outro fator importante é a recepção da comunidade com relação a essa ruptura, como os fiéis os tratam e como os recebem a partir de uma nova identidade social.

Quando eu sair todos me respeitaram e alguns colegas saíram também, foi uma turma boa. Todos casaram, mas eu não sei se eles saíram por causa do celibato. Só um que saiu por último que não casou. Foi o padre Teodósio, mas ele ia casar, mas não sei o que aconteceu que ele acabou não casando.

A experiência de padre Eugênio Dantas em relação a sua ruptura com a Igreja se deu de forma pacífica e acolhedora. Pois ao informar ao bispo Dom Vicente de Paulo Araújo Matos sobre seu desejo de desligamento porque planejava se casar teve todo apoio necessário. Ao comunicar à hierarquia da Igreja Católica Romana que vai casar, o padre recebe um documento emitido pelo Vaticano, chamado *Rescrito*. Esta é uma espécie de carta em que a hierarquia da Instituição indaga ao padre casado sobre seus “problemas sexuais” e como este deve se comportar perante a sociedade a partir daquele momento. É uma espécie de punição por ter desobedecido às regras da Igreja cabendo-os agora viver sob uma espécie de exclusão. De acordo com Eugênio Dantas, a carta em que recebeu consistia que: “*se eu casasse não poderia fazer festa, não deveria ensinar em colégio religioso, não poderia participar de partido político, de movimentos sociais, se candidatar em cargos públicos*”. Em relação ao padre Eugênio, o bispo não considerou essas normas enviadas por Roma e imediatamente o colocou em Instituições educacionais ligada à Igreja Católica, como na coordenação dos Movimentos Eclesiais de Base, na Fundação Padre Ibiapina e na direção do Colégio Madre Ana Couto, além disso, este continuou auxiliando a paróquia no que fosse necessário. Era a inserção de padre Eugênio no mundo dos leigos e nos caminhos da educação na cidade do Crato - CE.

Entretanto o caso de padre Eugênio não é um dado comum. Na maioria das vezes o sacerdote que se desliga da Igreja para casar é excluído socialmente e não têm apoio da instituição religiosa. Sua inserção no mercado de trabalho costuma ser um processo lento e dificultoso. Nesse sentido, no artigo “*A novidade do padre casado*” publicado pelo *Jornal Rumos* o historiador, padre casado e membro do Movimento dos Padres Casados do Brasil, Eduardo Hoornaert expôs suas opiniões sobre o preconceito que os padres casados e sua família sofrem com relação aos sacerdotes celibatários. Esse mal estar se remete à clericalização. Ao voltar ao estado laico o padre muitas vezes se sente inferiorizado. Outro problema destacado são as dificuldades enfrentadas diariamente após a ruptura com a Igreja e a norma do Celibato. Iniciar uma nova vida nem sempre é fácil e esses têm sido um dos motivos dos problemas enfrentados pelos sacerdotes:

Um problema a ser enfrentado é o sentimento de inferioridade diante dos padres celibatários. O menosprezo, por parte do clero celibatário, está na fórmula 'redução ao estado leigo', que consta do processo de um padre que pretende casar no religioso. Temos de evitar a postura de submissão e valorizar nossa independência, ou seja, fortalecer nossa auto-estima como padres casados. Afinal pertencemos a um largo movimento histórico que já vem do século IV, quando houve a primeira

clericalização global da igreja. Pertencemos a uma grande tradição cristã, com eminentes representantes. Aqui não é o caso de desenvolver esse tema, que merece maior aprofundamento. É de se admirar a maneira em que a maioria dos padres casados consegue se reintegrar na sociedade após o abandono da vida clerical. O padre casado sabe o que é lutar pela subsistência, o que muitos bispos e padres não sabem. Ele mergulha no mundo do trabalho, da vida de casal, do sustento da família, da luta pela vida como cidadão comum.

A reconstrução de uma nova identidade social e a luta diária pela busca do sustento da família são características do sacerdote casado. Na maioria das vezes direciona sua vida profissional para o ensino, já que possuem formação para tal função. No Brasil a maioria dos padres casados é, ou foram professores. Entretanto, mesmo com a nova identidade profissional continuam sendo padres.

CONCLUSÕES

Buscamos em nossa pesquisa não apenas discutir a atuação dos padres casados na educação como um fato histórico, nossa proposta é perceber como as memórias desses sacerdotes-professores são construídas. As narrativas desses homens que burlaram a prática da vida consagrada são essenciais para entendermos suas trajetórias de vida no campo do ensino, a partir de suas reinvenções enquanto sujeitos sociais. Imposto como norma a ser seguida pelos clérigos, o celibato é entendido como renúncia ao casamento. Entretanto, existem aqueles que fogem às regras da instituição e acabam obtendo romances passageiros ou relacionamentos mais duradouros, constituindo famílias. A justificativa mais defendida sobre o desrespeito à virtude da castidade está relacionada com as “*Fraquezas da carne*”. Esses sacerdotes acabaram partilhando experiências coletivas e individuais nesse espaço de luta e resistência em uma militância que buscava servir à Igreja, as quais pertenciam ao mesmo tempo em que constituíam família. Suas experiências foram múltiplas, suas lutas ainda estão em vigência, estudar suas memórias e suas contribuições para a educação é fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESTEBAN, Maria Teresa e ZECCUR, Edwiges (org.). **Professora-Pesquisadora**. Ed. DP&A. Rio de Janeiro, 2002.

GUIMARÃES, Selva Fonseca. **Didática e Prática de Ensino de História**. 12ª edição. Campinas: Papirus, 2011.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho**: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. São Paulo: Projeto História 15, 1997.

_____. **O massacre de Civitella Val diChiana (Toscana, 29 de junho de 1944):** mito e política, luto e senso comum. In: AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

_____. **A morte de Luigi Trastulli e outros ensaios:** Ética, Memória e Acontecimentos na História Oral. Belém: Unipop, 2013.

SERBIN, Kenneth P. **Padres, celibato e conflito social-** uma História da Igreja Católica no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da e LIMA, Marcelo Pereira. **História: Questões e Debates. Instituições poder no medievo.** Curitiba: Programa de Pós-Graduação em História da UFPR / Editora da UFPR, (37), jul-dez 2002, p. 85-110.

SILVA, Edlene. **Entre a batina e a aliança:** das mulheres de padres no Medievo ao movimento de padres casados no Brasil atual. Brasília: UNB, 2008.

_____. **Sacerdotes e maridos:** a crise do celibato e a formação do Movimento de Padres Casados no Brasil Contemporâneo. In: Revista Múltipla, Número 28- Ano XV-JUNHO DE 2010.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUSA, Maria Arleilma Ferreira de. **Noticiando o Sagrado:** O Jornal A Ação e a Crise dos Padres na Diocese do Crato-CE 1960-1980. Dissertação de mestrado em História. Campina Grande: UFCG, 2014.

A ESCOLA NOS ANOS 60 NAS NARRATIVAS DE UMA ALUNA

Antonia Milene da Silva | amilenes@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo objetiva analisar o sentido social da escola a partir da narrativa oral de uma ex-aluna que estudou no Grupo Escolar 30 de Setembro na década de 60, período em que cursou o ensino primário em Mossoró-RN. Esse trabalho é parte de uma pesquisa em fase de conclusão de Dissertação de Mestrado vinculada à linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação- POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, que investiga o cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró-RN nos anos de 1960 por intermédio das narrativas de ex-alunas. Para fundamentar este estudo, apoiamos-nos em autores como Pollak (1992), Halbwachs (1990), Josso (2010) e Saviani (2008) dentre outros, por discutirem a cultura escolar, narrativas (auto)biográficas e memória, conhecimentos esses importantes e que serviram de contributo para fundamentar tal estudo. Como recurso metodológico, optamos pela pesquisa autobiográfica que está envolto na área da pesquisa qualitativa. Por meio das leituras que fundamentam o presente trabalho, compreendemos que a escola se apresenta enquanto instituição educativa que está em constantes transformações marcadas pelo contexto social e histórico a qual está inserida e pela apropriação dos sujeitos que produzem a escola. Percebemos, a partir das narrativas, a importância exercida pela tradição familiar na formação da identidade e no sentimento de pertença à comunidade escolar. As narrativas revelam a representação de sentidos conferidos à escola pela família e pelo sujeito participante da comunidade escolar naquele determinado período, na qual a escola é mencionada como espaço educativo rígido e de prestígios. Trazer as narrativas de uma aluna da década de 60 contribui para explicitar as memórias escolares e colabora para compreendermos que o papel da escola e seus sentidos são modificados conforme a concepção de homem e de sociedade de um determinado período.

Palavras-chave: Cultura Escolar. Narrativas autobiográficas. Memória.

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição educativa que está em constante transformação, marcada principalmente, pelo contexto social, histórico e econômico a qual está inserida e pela apropriação dos sujeitos que produzem a escola. Essas mudanças podem trazer aos sujeitos encantos e desencantos em relação à escola, assim como a oferta de escola pública e a sua insuficiência em determinada época também são fatores que pode conduzir a uma posição/ lugar de prestígio social.

O presente artigo objetiva analisar, ainda que introdutoriamente, o sentido social da escola a partir da narrativa oral de uma aluna que estudou no Grupo Escolar 30 de Setembro na década de 60, período em que cursou o antigo ensino primário em Mossoró-RN. Esse trabalho é parte de uma pesquisa em fase de conclusão de Mestrado vinculada à linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação- POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, que investiga o cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró-RN nos anos de 1960 por intermédio das narrativas de ex-alunas.

A entrevista realizada com uma aluna que estudou nos anos de 1960 nos permitirá materializar os conhecimentos e as reflexões sobre a escola, possibilitando a análise e conseqüentemente, a compreensão acerca das narrativas de sujeitos considerados comuns e as singularidades advindas da experiência da vida prática. Pretendemos com esse estudo, compreender a seguinte questão: qual a representatividade da escola na década de 1960?

Orientados por esse questionamento acima, buscamos para esta discussão autores como Pollak (1992), Halbwachs (1990) por discorrerem sobre memórias e identidade. Apoiamo-nos também em autores como Josso (2010) e Saviani (2008) dentre outros, por discutirem narrativas (auto)biográficas e cultura escolar, conhecimentos esses importantes e que serviram de contributo para fundamentar tal estudo. Como recurso metodológico, optamos pela pesquisa autobiográfica que está envolto na área da pesquisa qualitativa.

A ESCOLA DOS ANOS DE 1960 NAS NARRATIVAS DE UMA ALUNA

A escola foi se constituindo no decorrer da história como um espaço de referência para formação das novas gerações, assim sendo, arriscamos em afirmar que a escola foi se configurando como uma instituição legítima de intervenção na sociedade. Essa legitimação foi construída culturalmente com o objetivo claro de relacionar a escola, o trabalho e a cidadania, muitas vezes seguindo essa seqüência linear, pois como conhecemos, coube à instituição escolar a guarda e a responsabilidade sobre a transmissão e propagação do conhecimento historicamente acumulado (MENDONÇA, 2001).

Pensar a escola em meados do século XX exige uma reflexão profunda sobre seus sentidos e se apresenta como um grande desafio para nós, assim, buscamos por meio das narrativas de uma ex-aluna dos anos de 1960, apreender a representação da escola para assim, reconstituir, ainda que sucintamente, a relevância social da escola, explicitando as marcas que ficaram dessa experiência pessoal.

Ao refletirmos sobre as narrativas de uma mulher que estudou na década de 60, estamos concebendo que todo conhecimento traz consigo, ainda que implicitamente, toda nossa forma de ser, fazer, estar e conceber o mundo. Por isso, ao tentarmos compreender o valor social da escola revelado nas narrativas, estamos também tentando compreender a construção e a representatividade da escola para outros sujeitos, independente do período. Nesse sentido, a colaboradora desta pesquisa se apresenta como personagem primordial e fomentadora do diálogo que nos propomos a fazer sobre a escola, trazendo suas lembranças sem seguir obrigatoriamente, uma ordem cronológica dos fatos.

Compreendemos neste estudo que a memória se apresenta como valioso acervo de investigação, pois se constitui como um fenômeno que traz em si lembranças individuais e coletivas construídas socialmente que pode sofrer transformações e mudanças constantemente (POLLAK, 1992). Nesse ínterim, as memórias de um sujeito não são fechadas em si mesmo, tendo em vista que não são somente de cunho individual, mas também coletivamente. Assim, rememorar não seria reconstruir com ideias atuais a experiência do passado, porque nossa percepção se altera conforme o passar do tempo e com ela, nossas concepções (HALBWACHS, 1990). Isto posto, entendemos que as narrativas orais de uma ex-aluna não possibilitarão reviver todos os momentos de sua trajetória enquanto aluna do Grupo Escolar na década de 60, mas o que pretendemos fazer aqui, é uma breve análise de algumas das lembranças mais marcantes que a aluna selecionou e como significativa de um determinado momento da sua vida de estudante e, partindo dessas lembranças, refletimos sobre a escola naquele período.

Em relação à metodologia, a abordagem biográfica apresenta-se numa perspectiva de investigação-formação por conduzir o sujeito a entrar no mundo investigativo e formativo confirmando que as experiências e aprendizagens são singulares (JOSSO, 2010). Deste modo, enxergamos na abordagem (auto)biográfica um método que possibilita o surgir da história e dos percursos do sujeito, proporcionando uma tomada de consciência do seu processo auto-formativo.

Dito isto, convidamos a nossa colaboradora para fazer a sua apresentação. Com a palavra, a ex-aluna,

Sou Maria. Sou professora da rede municipal, sou viúva, tenho quatro filhos e nove netos. Então, sou de Serrinha dos Pintos que é ali vizinho à Martins. Então meu pai veio embora para cá (Mossoró) na década de 60 e eu fui estudar lá no Grupo Escolar 30 de Setembro. Quando eu vim estudar eu já estava no 3º ano. (MARIA, 2015)

Quando questionamos a importância e a influência da família para o processo educativo, a aluna narrou sobre a preocupação que seus pais tinham para conseguir matricular os filhos na escola

pública. Ressaltou também as dificuldades e sacrifícios que as crianças tinham que se submeter para poderem frequentar a escola e estudar durante todo o ano.

Bem, a educação escolar era tudo. Nós éramos 09 filhos. Mas ele (pai) botou todos para estudar. Naquela época só entrava na escola depois dos sete anos não tinha a pré-escola. Eu tive dois irmãos mais novos que estudaram no Jardim de Infância modelo, mas na minha época não tinha educação infantil. Mas a maioria entrava na escola com 7, 8, 9 anos.

Acerca das dificuldades, complementa ainda,

Era um sacrifício. Eu já vinha de lá. Meu pai foi morar em Goiás, lá não tinha escola para a gente, então minha mãe ensinou a gente a escrever na cartilha. Minha mãe chamava a Cartilha. Aí quando eu cheguei em Martins, minha mãe queria me colocar no 1º ano porque eu tinha feito a cartilha, tinha lido a carta do ABC, já escrevia meu nome. Já sabia fazer as quatro operações. Muito pequena ainda e já sabia tudo isso. Lá em Martins minha mãe foi me matricular e eu estava tão adiantada que me colocaram no 2º ano.

De acordo com Silva (2010), as disciplinas escolares e os materiais didáticos tinham como fator primordial disseminação e divulgação dos ideais educativos desejados, por esse motivo, a educação escolar era concebida como a responsável pela organização da nação, formando, moldando, lapidando e repassando valores aos indivíduos. Esse programa de ensino empregado na escola graduada esperava alterar por meio da uniformidade escolar, padrões antes existentes na sociedade e atingir a homogeneidade no ensino brasileiro. Vejamos o que diz Maria sobre os materiais de ensino e sobre as disciplinas escolares,

O livro era o programa de admissão. Esse livro era chamado Programa de Admissão. Era um livro alto que a gente recebia. E eu lembro muito desse livro porque eu gostava muito de ver porque dentro dele lá no final tinha uns encartes, como o pão de açúcar, então eu gostava de mais do livro e eu gostava de ver essas imagens. Eu me lembro que no 5º ano tinha a parte de história, mas não lembro se tinha essa disciplina educação moral e cívica. No ginásio eu comecei a ver OSPB e Educação Moral e cívica. E português a gente estudava muita gramática. Eu sei que tinham aulas de leituras, mas não lembro de quem eram as poesias. No 5º ano era mais de seguir o programa do livro de admissão preparando para a prova.

Quando falamos sobre o processo avaliativo no qual eram submetidos na escola, mais uma vez a aluna mencionou o exame de admissão ao ginásio, enfatizando a importância que esse exame tinha para os estudantes. E compreendemos a relevância desse momento avaliativo, porque sabemos que muitas pessoas compreendiam essa aprovação como sendo a única formatura de estudos na época. Muitos não tinham condições e nem interesse de continuarem estudando, então esse seria o diploma que demonstraria a capacidade da leitura, escrita e compreensão das quatro operações básicas.

Assim, eu fiquei até o 5º ano. Quando eu fiz o exame de admissão eu tinha 12 anos para entrar no primeiro ano do Ginásio. Esse exame de admissão era tipo uma provinha, tinha aquele clima de mini-vestibular. Se você passasse, né, recebia um diploma. Tinha que estudar bastante para passar,

não era fácil não de passar. Tinham pessoas que eram reprovadas no exame. Se fosse reprovado tinha que repetir o 5º ano.

O que representou esse diploma para a sua família? Com esse questionamento, percebemos a emoção no olhar e no falar da nossa entrevistada, que precisou fazer várias pausas para poder continuar a conversa. Percebemos nesse momento o valor sentimental e social que a escola representava para a família.

Nossa! (...) Para papai, foi muita felicidade. Ficou muito orgulhoso da filha. Para meu pai, ele achava que eu já poderia parar. Isso porque ele achava que aquilo já era minha formatura, que eu poderia me dedicar aos afazeres da culinária, do corte e costura. Mas eu não queria parar. (...) Eu ficava numa tristeza tão grande. (...) Aí chegou um padrinho meu lá em casa, e explicou para meu pai como era e disse: deixe sua filha estudar. Quando meu padrinho foi embora, meu pai disse para minha mãe que podia fazer minha matrícula. Eu já tinha feito o exame de admissão, aliás, eu ainda não tinha feito porque meu pai achava que não precisava, quando ele permitiu, aí foi quando eu fui fazer. Passei no exame de admissão, fiz o ginásio e até hoje não parei de estudar. Eu não quis fazer a Escola Normal, eu estudei científico e alguns anos depois fiz faculdade.

Ainda falando da importância da família no incentivo ao estudo, Maria nos fala sobre o seu processo de alfabetização iniciado em casa por sua mãe,

Mamãe que me ensinou. Ela pegava uma caixa de fósforo, pegava as letras da carta de ABC cortava e colocava dentro e tirava e começava a perguntar: que letra é essa? Então eu aprendi o alfabeto com mamãe. Aprendi a ler mesmo com mamãe. Ah, minha mãe foi quem me alfabetizou, porque meu pai foi embora para Goiás e minha mãe que me ensinou. Meu pai colocava umas contas com não sei quantas parcelas. Então eu peguei esse ritmo e até hoje sou boa em matemática.

Sobre as lembranças das professoras, demonstrou lembrar os nomes das mestres e algumas características de cada uma, assim como um pouco de suas práticas enquanto docentes. Leiamos o que ela falou,

Quando eu cheguei no Grupo Escolar a professora era essa Ivanilda Lopes. Ou Melhor, sei que era Dona Ivanilda, mas não lembro se era Lopes. Veio na minha mente Lopes, mas agora tenho dúvidas. Depois no 4º ano foi Dona Edna Monte, que morava ali perto da União Caixerai. E Dona Nenzinha morava ali no Alto da Conceição. Era muito boa essa professora. Eu tenho lembranças maravilhosas dessa professora. Dona Edna também era muito boa. Já Dona Ivanilda era bem carrasca. Eram professoras que ensinavam lá, só lembro de professoras, não tinha professores. Mas o diretor era Sr Araújo.

A Escola Normal, que oferecia formação profissional, passou a educar um número expressivo de moças, nessas instituições, elas iam à procura da profissão do magistério, assim, o magistério passou a ser considerada uma profissão feminina. Em contrapartida, outros cursos passaram a ser vistos como valorosos para homens e pessoas da elite nacional (ALMEIDA, 1998). É fato que ser

professor era uma profissão valorizada mais social, cultural do que financeiramente. A narrativa abaixo revela princípios sobre inteligência e a atribuição dessa, com a profissão a ser escolhida,

Eu me dava bem com todas as professoras, porque eu era aquela aluna bem interessada, bem disciplinada que não dava trabalho a professora. E era primeira que fazia a atividade e a primeira que corria para mostrar. Eu recebia muito elogio delas. Elas diziam: minha filha você é muito inteligente tem que fazer medicina. Naquela época a medicina já era valorizada. Elas diziam que eu tinha que fazer medicina porque eu era muito inteligente.

Em relação à estrutura da escola, a imagem que a escola representava para a sociedade como instituição acreditada e confiável ao ponto de ser muito procurada e de difícil acesso. Maria nos lembrou sobre a dificuldade de se conseguir esse acesso à escola,

Era uma estrutura considerada boa. Era o melhor colégio de Mossoró. É tanto que quando eu cheguei, minha mãe foi morar no Bom Jardim (bairro) e uma vizinha disse que me colocasse no grupo escolar, porque era o melhor colégio de Mossoró. E minha mãe quase não conseguia vaga. Essa minha matrícula foi até meio difícil, assim de conseguir. Eu ia a pé todos os dias ia e voltava a pé. Tinha um ônibus, mas não passava perto da nossa casa, então a gente ia a pé mesmo. Não sei se eu tive de andar no ônibus algum momento.

Chamamos atenção para um detalhe da narrativa abaixo, quando a aluna fala sobre os castigos físicos, e destacamos o método Intuitivo de Ensino que chegou ao Brasil em meados do século XIX por meio da divulgação de Rui Barbosa com o livro: *Primeiras Lições de Coisas* de Norman Allison Calkins, que privilegiava a aprendizagem através dos sentidos. Esse método começa a ser questionado a partir do movimento da Escola Nova e esse movimento ganha abrangente visibilidade e aderência, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (SAVIANI, 2008).

Uma grande contribuição advinda dessa concepção foi a defesa da abolição dos castigos físicos praticados em sala de aula, passando a implantar o sistema de premiação como maneira de motivação e criando uma sistemática de punições ditas como psicológicas. Vejamos o que Maria lembra sobre castigos e outros aspectos da sala de aula,

As professoras trabalhavam de forma muito disciplinadora, né. Castigo físico não tinha. Era só assim, deixar sem intervalo, fazer chamada oral, escrever o nome várias vezes, ficar de pé e de costas para a turma. Tinha prova e chamada oral. Era tudo copiado do quadro e passava para o caderno e estudava para a chamada oral e para as provas. A prova era copiada no quadro e copiada na folha. Todo mundo tinha que levar folha de papel almaço de casa. Eu não lembro de nenhuma aula passeio, que eu lembre não teve. No grupo escolar já era misto, não tinha a separação de meninas e meninos. (...) Havia uma certa separação dos trabalhos sim, mas tudo na mesma sala. O lado das meninas era lado esquerdo aí do outro lado ficavam os meninos.

Como era a relação entre professor e aluno? Esse foi um dos questionamentos que lançamos à entrevistada. A mesma ressaltou que havia o respeito regado fortemente pelo temor de se chegar

próximo à professora; também evidenciou uma ação punitiva, que mesmo sendo orientado a não realização, como vimos acima, ainda persistia nas práticas de alguns professores,

Era boa. Tinha uma proximidade mas assim, a gente tinha muito respeito. Tinha aquele muro, barreira. Algumas a gente tinha um pouco de medo. Com a professora Ivanilda, ninguém podia pedir uma borracha de ninguém, porque tudo ela dizia que não estava nas normas escolares. Eu tinha receio porque presenciei castigo físico lá em Serrinha dos Pintos quando eu fui pela primeira vez para a escola. Fui ler a carta do ABC, aí a professora colocou numa família silábica e aí, eu já sabia decorada, mas a folha passou e eu não vi. Então a professora passou a régua na minha cabeça e botou para ficar em pé um bom pedaço (risos).

Rememorar as atividades escolares, de certo modo, é tornar consciente esse repertório que estava adormecido na memória da nossa narradora. Percebemos que ajudamos a lembrar de momentos emocionantes, de dificuldades, de temor, e também de ocasiões agradáveis, como os de brincadeiras na hora do intervalo, o que nos remete a acreditar que no espaço escolar algumas vezes narrado como rígido e disciplinador, também tinham momentos prazerosos, de diversão e socialização coletiva. Assim ela fala sobre as brincadeiras e lanche,

Então assim, lá tinha um pé de juá lindo e a gente brincava muito embaixo do pé de juá. Brincávamos de bola na hora do intervalo, pega-pega, calunga, amarelinha. Éramos crianças felizes. No recreio tinha a merenda escolar e era muito boa. Adorava a merenda, ainda lembro do cheiro da sopa.

Com essas palavras, partimos para o próximo ponto tecendo breves considerações acerca do exposto até aqui nesse estudo e, de imediato, ressaltamos que a escola, assim como tudo em nossa vida, precisa ter e fazer sentido para ser significativa. Sabemos que essa rememoração não é suficiente para fazermos análises mais profundas, mas nos possibilitou mobilizar algumas representações da escola naquele período.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Colocamos como propósito, ao final deste estudo, compreender o significado e a importância da escola para uma aluna que estudou na década de 60 no município de Mossoró/RN. Podemos afirmar após essa breve exposição, que a escola representava um espaço estruturado e legítimo para se alcançar o conhecimento desejado, sendo uma instituição de valor social relevante e planejada que tinha a credibilidade da família e por que não dizer, da sociedade. Assim, a escola nos foi apresentada como rígida, disciplinadora, organizada, de prestígio social, mas foi também mencionada por seus momentos lúdicos e prazerosos.

Percebemos, a partir das narrativas, a importância exercida pela tradição familiar no sentimento de pertença à comunidade escolar e a tomada de consciência do prestígio social que a escola tinha. As narrativas revelam a representação de sentidos conferidos à escola pela família e pelo sujeito participante da comunidade escolar naquele determinado período, na qual a escola é mencionada como espaço educativo rígido, disciplinador e ao mesmo tempo, espaço social de prestígios, por ser

destinada a um número restrito de sujeitos, isso fica evidente quando Maria cita a dificuldade para se conseguir uma vaga na para estudar na escola.

Compreendemos que as memórias conservadas no silêncio e ignoradas podem vir à tona e enriquecer a compreensão do processo de formação histórica de sujeitos e sociedades, no nosso caso, aluna e escola. Trazer as narrativas de uma aluna da década de 60 contribui para explicitar as memórias escolares e colabora para compreendermos que o papel da escola e seus sentidos são modificados conforme a concepção de homem e de sociedade de um determinado período. Foi possível notar o prazer da aluna ao lembrar das práticas docentes, das atividades realizadas naquele espaço e do conhecimento apreendido para toda a vida. Durante a narrativa, a interdependência se evidenciou ao percebermos a relação família-criança-escola em um ambiente correlacionado. Mostrou-se evidente, por meio das narrativas orais da colaboradora, a importância exercida pela escola na formação da educação formal do cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

BURKE, Peter (Org.). **Abertura: nova história, seu passado e seu futuro**. In: **A Escrita da história: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Presses Universitaires de France, 1990.

JOSSO, Marie Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/03v31n85.pdf>.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, 1992.

RIBEIRO, Marlene. **Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais**. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Antonia Milene da. **O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia-RN: modernização do ensino primário (1911-1930)**. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2010.

A LITERATURA ORAL NA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CONVITE PARA A LEITURA

Maria Elzilene Moreira Nóbrega e Oliveira | elzilenenobrega@gmail.com

RESUMO: A literatura oral é uma manifestação cultural e apresenta características próprias. É precursora da literatura infantil, através dos registros de autores que se dedicaram a preservar as narrativas orais. O objetivo geral desse estudo foi investigar a relação da literatura oral com o interesse das crianças pela leitura em sala de aula. Para tanto, a construção deste artigo empregou como procedimentos metodológicos a abordagem qualitativa, através de um estudo de caso com crianças do infantil V em uma instituição educacional de tempo integral na cidade de Pacajus. Abordamos os conceitos sobre literatura oral, sua influência para a literatura infantil e a observação da narração de uma história da literatura oral em sala de aula. Por fim, o resultado da pesquisa revelou que a partir de uma narrativa da literatura oral as crianças empolgam-se e envolvem-se no universo literário, buscando livros para a leitura, viajando e descobrindo novos sentimentos e novas palavras.

Palavras-Chave: Literatura Oral. Memória. Educação Infantil. Leitura.

PARA COMEÇO DE CONVERSA

O presente artigo apresenta como objeto de estudo a literatura oral brasileira, presente em sala de aula de educação infantil, através das narrativas orais transmitidas de geração a geração. Essas narrativas orais compõem um conjunto de práticas culturais que são por vezes, ignorados na rotina pedagógica.

A pesquisatem por objetivo geral investigar a relação da literatura oral com o interesse das crianças pela leitura na sala de aula. Os objetivos específicos foram elaborados a partir da importância da literatura oral na rotina pedagógica, e eles são: relacionar literatura oral com a literatura infantil de livros literários e observar o comportamento das crianças após a narração de uma história da literatura oral em sala de aula.

A origem desta pesquisa surgiu a partir do desejo de inserir na rotina e no planejamento das aulas, um momento para ouvir uma história da literatura oral e observar o acolhimento ou não das crianças, pois nas comunidades ágrafas africanas as histórias eram narradas ao redor das fogueiras, sob o céu estrelado, ao som da voz da experiência e sabedoria, na figura dos velhos anciões e serviam como ensinamentos sobre a tradição e cultura de um povo. As histórias foram narradas por seus ancestrais e as gerações mais novas carregavam a herança detransmiti-las e manter viva a ancestralidade que formou e caracterizou suas comunidades.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, a partir da compreensão de Oliveira (2014) que considera reflexivo o processo da análise dos resultados da pesquisa e reforça a necessidade da utilização de métodos e técnicas específicos para garantir um resultado que contemple a realidade do objeto de estudo.

A escolha pela pesquisa qualitativa representa uma preferência pelo fundamento teórico e sua relação entre a objetividade e a subjetividade das pessoas envolvidas no processo, visto que as crianças foram os sujeitos participantes e a partir das suas indicações infantis fizemos as investigações e análises necessárias para extrair as informações que evidenciam ou não a relação da literatura oral com o interesse pela leitura de livros infantis.

O método escolhido foi o estudo de caso, visto que a pesquisa tem um *lócus* determinado e sujeitos confirmados a partir da abrangência do campo da pesquisa. Ainda segundo Oliveira (2014, p. 55) “A aplicação do método de estudo de caso deve ser utilizado para atender aos objetivos preestabelecidos pelos pesquisadores, como sendo um estudo aprofundado a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica.”

Para tanto, a técnica utilizada para a pesquisa foia observação direta, pois como afirma Chizzotti (2005, p. 53) “a observação estruturada ou sistemática consiste na coleta e registro de eventos observados que foram previamente definidos”. Ainda no campo metodológico, as observações

foram realizadas numa instituição de educação infantil que funciona em tempo integral, com crianças do infantil V.

Dentro dos eixos norteadores para a educação infantil proposto pelas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (DNCEI) em 2009, está a valorização das múltiplas linguagens presentes na primeira infância, dentre elas, a linguagem oral. Ou seja, o currículo das instituições infantis legitima e possibilita que atividades ligadas ao desenvolvimento da oralidade e a sua valorização cultural estejam presentes no planejamento das aulas.

Portanto, a literatura oral vivenciada ao redor das fogueiras, na debulha do feijão, na beira do rio em dia de lavagem de roupas, no descasco da macaxeira no engenho de farinha, na tessitura do algodão, no manejo do gado e em outras atividades da cultura popular não só podem como devem permear os conhecimentos partilhados em sala de aula e ampliar significativamente as aprendizagens das crianças e seus campos de experiências.

A LITERATURA DA VOZ DO POVO

A literatura oral é resistente, contínua e está no imaginário das pessoas, principalmente, de homens e mulheres sertanejos que tiveram pouco ou nenhum acesso ao sistema de educação público disponibilizado pelo Governo. Para Cascudo (2006) o conceito de literatura oral é francês e antigo. Criado em 1881 por Paul Sébillot restringia-se a pessoas não alfabetizadas e que usavam provérbios, frases feitas e cantos em situações cotidianas para expressar-se e criar diálogos uns com os outros. A literatura oral foi um conceito criado para designar as produções literárias das pessoas não alfabetizadas. Isso significa que é essencialmente falada e ouvida.

Definimo-la como resistente por suportar as mudanças dos séculos, as transformações das sociedades, as alterações dos modos de vida dos indivíduos e as inserções das novas tecnologias. A literatura oral mantém-se viva em cantigas, na herança das palavras, nos discursos do cotidiano popular e na escolha de sujeitos que a preservam e a reinventam.

Acreditamos que a literatura oral seja contínua por somar elementos de cada época, lugar e encontros com as pessoas de uma determinada sociedade. Uma história da literatura oral narrada no Sudeste do Brasil está impregnada de elementos característicos da região. A mesma história narrada no Nordeste possivelmente trará traços diferentes e específicos do local. A história do Bumba-meu-Boi, que em alguns Estados é chamado de Boi Kalemba ou Boi-Bumbá, permanece com a sua estrutura narrativa, porém é conduzida por experiências singulares de cada território. Inclusive, Cascudo (2006) sugere que a lenda do boi no Brasil é uma versão híbrida das tourinhas portuguesas com os festejos brincantes do povo africano.

Afirmamos que a literatura oral está no imaginário do povo, pois ela se caracteriza como folclórica. E para que seja folclórica é preciso “uma certa indecisão cronológica, um espaço que dificulte a fixação no tempo” (CASCUDO, 2006, p. 22). Ou seja, para que uma narrativa ou qualquer texto

oralizado esteja classificado como literatura oral, ele não pode ser cronologicamentedatado, mas claro que podemos identificar o período ou uma época equivalente à sua produção e reprodução.

A voz da cultura popular é ouvida a partir das narrativas orais que são transmitidas ao longo dos anos, fazendo parte de uma colcha de retalhos costuradas a muitas mãos. As narrativas orais estão presentes nas memórias individuais e coletivas de um determinado povo. A partir do conceito de Zumthor (1993) consideramos narrativas orais as narrativas que surgem da memória e são significativas para um grupo de pessoas. As narrativas são oralizadas por pessoas que guardam lembranças do passado e que a cada momento vivem e resignificam suas histórias e acontecimentos.

A literatura oral, através das narrativas orais foram as primeiras expressões de literatura da humanidade. O homem não sabia escrever e registrar suas histórias, mas falavam e sua sabedoria era transmitida pela oralidade. Para Cascudo (2006) a literatura considerada oficial, aprendida e estudada nas escolas restringe-se ao intelecto. Já a literatura oral é vista como irmã mais velha da literatura moderna, que além de atingir o intelecto dos sujeitos é diversa em suas manifestações, pois é falada, cantada, dançada, representada e em vários espaços, não apenas nas salas de aulas.

No Brasil, a literatura oral é composta pela pluralidade do povo. Vivemos a miscigenação. Somos a soma das culturas dos portugueses colonizadores, dos africanos escravizados e dos indígenas sobreviventes. Contudo, não só e apenas desses três povos, mas de todos os outros que migraram para o país e trouxe consigo marcas e lembranças das suas terras. Como nos afirma Cascudo

A literatura oral brasileira se comporá dos elementos trazidos pelas três raças para a memória e uso do povo atual. Indígenas, portugueses e africanos possuíam cantos, danças, histórias, lembranças guerreiras, mitos, cantigas de embalar, anedotas, poetas e cantores profissionais, uma já longa e espalhada admiração ao redor dos homens que sabiam falar e entoar. (CASCUDO, 2006, p. 27).

E ainda hoje cantamos cantigas, vestimos os costumes, comemos as comidas, reproduzimos hábitos herdadas desses povos, e principalmente, contamos as histórias e vivemos seus significados. A literatura oral é antes de tudo, uma manifestação do cotidiano. Ela está no dia-a-dia, deixando-nos mais próximos do passado e mais perto dos sentidos que nos torna seres humanos com uma vida coletiva.

A LITERATURA INFANTIL E SEUS CLÁSSICOS

Quem, no Brasil, nunca ouviu a história da Chapeuzinho Vermelho ou João e Maria? Praticamente, quase todas as crianças do século XXI têm acesso a versões dessas histórias em livros, filmes e em desenhos animados. São histórias infantis que fazem parte de uma coletânea de contos que foram denominados contos de fadas.

Os contos de fadas, em sua origem, eram histórias da literatura oral, transmitidas por meio da voz de geração a geração. Não podemos identificar uma data de criação e uma autoria, só conseguimos reconhecer autores que recolheram e acrescentaram suas impressões nas histórias e uma prevista época. Suas versões mudavam a partir do país e da situação sócio cultural em questões e sua divulgação não tinha a característica literária que conhecemos hoje. A finalidade das histórias “não é distrair ou provocar sono às crianças, mas doutrinar, pondo ao alcance da mentalidade infantil e popular [...] ensinamentos religiosos e sociais que preside a organização do grupo.” (CASCUDO, 2006, p. 34).

Arroyo (2011) apresenta uma lista cronológica dos principais responsáveis pela divulgação do que chamamos hoje de literatura infantil. Em primeiro lugar estão as narrativas transmitidas pela oralidade. A lista do autor é um reconhecimento da importância que a literatura oral teve para a partilha dos conhecimentos e para a projeção dos estudos sobre a literatura infantil, sua qualidade de registros e dos livros para as crianças.

Dentre a lista de Arroyo (2011) queremos destacar três grandes autores: La Fontaine (1621 – 1695) fabulista francês que registrou suas fábulas para as crianças. Os irmãos Jacó Luís Grimm (1785 – 1863) e Guilherme Carlos Grimm (1786 – 1859) alemães folcloristas que recolheram, reescreveram e registraram narrativas orais do universo popular alemão e estudaram a obra de Charles Perrault (1623 – 1703) que é considerado o pai da literatura infantil e recolheu histórias que ouvia da sua mãe na França, como “Chapeuzinho vermelho” e “A bela adormecida no bosque”. Para Arroyo “a importância de Perrault não é apenas de criador, mas também de escritor que rompeu com o preconceito mantido em torno da cultura popular e em torno da criança” (2011, p. 20).

Eles são os precursores no recolhimento de narrativas orais para o registro em livros infantis. De acordo com Brenman (2012) esses livros foram os considerados pioneiros do mundo literário infantil. Suas obras estavam contextualizadas no tempo em que ainda o conceito de infância era desconhecido. Porém, foi a partir desses livros, com as histórias coletadas, que se apontaram a singularidade da literatura infantil.

Além disso a maioria dos autores concordam em situar a origem da literatura infantil, no sentido moderno, na evolução dos contos de fada. Ressaltam, por outro lado, a extinção da linha de textos didáticos e moralizantes, que haviam sido escritos para crianças em épocas tão antigas como o século VI, e que possibilitou o reconhecimento de uma literatura para as crianças a partir do século XVIII. (COLOMER, 2003, p. 55).

Ou seja, a literatura infantil, com apreciação estética e frutiva é um desdobramento da literatura oral de séculos passados. Sem a presença da memória coletivas e das lembranças populares a produção de histórias seculares não seria possível. O registro no objeto livro possibilitou que as histórias não se perdessem com o tempo, com as pessoas e com as mudanças.

No Brasil, Arroyo (2011) nos diz que até o surgimento da imprensa no país a literatura infantil era apenas por meio da literatura oral, com forte influência de outros países. Contudo, Cascudo reforça que “toda Literatura Oral se aclimata pela inclusão de elementos locais no enredo central do conto.” (2006, p. 34) Por isso, a cesta da história da “Chapeuzinho vermelho” no sertão do Ceará poderá conter canjica, mungunzá e pamonha. Já em Minas Gerais, a cesta de presentes para a vovó poderá ser feita de bolo de fubá e pão de queijo.

É evidente que a literatura oral é mais velha que a literatura infantil ou até mesmo a literatura literária. Porém, seu papel na sociedade letrada é questionado e seu espaço e valor simbólico são desprezados em favor da literatura registrada em livros infantis. E quando passeamos pelos caminhos da literatura infantil em sala de aula percebemos ainda mais a subjugação e secundarização da literatura oral para a literatura escrita, dentro da rotina pedagógica que valoriza o registro (desenhos ou palavras) ao que é oralizado.

Diante disso, realizamos a narração de uma história da literatura oral para as crianças do infantil V em uma escola de tempo integral, na cidade de Pacajus para percebemos ou não seus impactos e seus desdobramentos sobre o interesse pela leitura de livros infantis.

A LITERATURA ORAL EM SALA DE AULA

A instituição de educação infantil selecionada para o estudo de caso apresenta uma rotina pedagógica diferente das rotinas das escolas regulares, pois sua carga horária é ampliada e seu ensino em tempo integral. Os principais tempos da rotina são acolhida, alimentação, exploração do conhecimento de si e do mundo, parque, higiene, repouso, contação de história e brincadeiras.

O momento destinado a estimulação da oralização é reservado na roda de conversas que fica no tempo da acolhida e geralmente, a professora faz perguntas com fins pedagógicos direcionadas às crianças. Elas respondem e as vezes, acontece um diálogo aberto com todas as crianças, porém outras vezes, o assunto é encerrado para cumprir o outro momento da rotina.

A linguagem oral é uma das expressões infantis mais exploradas no contexto sócio cultural das crianças. Todos os dias, as crianças escutam seus pais conversando, observam a fala em programas de televisão, escutam músicas, percebem a comunicação nos supermercados e em outras relações de comércio, além de produzirem suas próprias expressões. Contudo, nas instituições educacionais não existe um momento pensando ou planejamento para a ampliação dos conhecimentos da linguagem oral das crianças.

A partir dessa observação trouxemos, no momento da contação de histórias, uma narrativa oral para que as crianças pudessem entrar em contato com essa linguagem e assim, ouvir e compreender a história sem o objeto livro na mão da professora. Lembramos que consideramos a presença do livro fundamental para a estimulação de novos leitores, porém, queremos analisar se a literatura oral desperta ou não o interesse pela leitura de livros.

A história escolhida foi a lenda do “Lobisomem”, conhecida por muitas crianças e adultos, já registrada em livros, como “A história do Lobisomem” publicado pela Folha de São Paulo em 2015, principalmente em coleções que abordam o tema folclore no Brasil. A história se caracteriza como literatura oral, mesmo tendo um registro com autor, pois em sua origem não é possível identificar sua data de surgimento, é notável que com o passar dos séculos e das gerações, a narrativa ainda é contada, demonstrando sua persistência. Cascudo (2006) ainda aponta mais dois elementos para se caracterizar como uma narrativa da literatura oral, o anonimato da autoria (em sua origem) e a presença da oralidade.

Era 15h30, a professora apagou a luz e organizou as crianças a sua volta em círculo. Começou a narração da história com a anunciação “Era uma vez”. O tempo do “era” representa um tempo simbólico e não cronológico. Para Machado (2015) o “era” nos transporta da realidade em que estamos para o universo da fantasia e do faz de conta. É a abertura do portal encantado das histórias.

A professora prosseguiu com a história e nesse trecho:

Era noite de sexta-feira. A lua cheia já estava no céu. O relógio marcava perto de meia noite. O sétimo filho começou a se transformar: sua roupa rasgada mostrava os pelos da fera, seu rosto não era mais de gente, tinha focinho, dentes afiados e orelhas atentas. Já não pertencia ao mundo dos homens. Era o Lobisomem.

As crianças ouviam atentamente e não piscavam os olhos. Um menino fez gestos com o corpo, contorcendo-se imitando a transformação do homem em Lobisomem. No enredo, a fera encontra uma mulher, vítima da sua maldição. A professora diminui o tom de voz e intensificou as pausas, causando um suspense e um desejo em ouvir o que aconteceria em seguida. De repente, o Lobisomem ataca a vítima e a professora causa um susto nas crianças. Apesar do susto, todas as crianças começam a gargalhar e se divertem com o final da narrativa.

A literatura oral apresenta mais recursos com a voz, transformando o ambiente em uma atmosfera fabulosa, em que tudo é possível, por isso, envolve todas as crianças no contexto da história. Naquele momento, as crianças não estavam na sala de aula. Elas se transportaram para as ruas escuras da sexta-feira, iluminadas apenas pela lua cheia, com uma fera à solta. E, segundo Bettelheim(2014) sentiram o medo e a adrenalina que a narrativa e os seus personagens proporcionam no momento da narração.

Machado (2015) afirma que cada narrador quando oraliza uma história compõe sua “presença” a partir das suas experiências de leituras e vivências do mundo. Para que a narrativa transmita o sentimento de medo, a professora-narradora deve lembrar-se dos seus medos e usá-los para criar sentidos e vida na oralização.

Sobre narrador, Benjamim afirma que é um sujeito capaz de narrar suas experiências. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores.” (1987, p.

198). A experiência que o autor enfatiza é essencial para constituir a “presença” do narrador e assim, ele reproduz as narrativas orais com mais desenvolvimento e intenção.

Ao término da narração, a professora acendeu a luz e abriu uma roda de conversas sobre a história. Os meninos gritaram que não tinham medo da fera, encorajando as meninas à falarem o mesmo. Uma menina, no entanto, falou “*o Lobisomem morreu, meu pai matou ele.*” O menino que estava no outro lado, logo afirmou “*não existe só um Lobisomem. Tem um bucado*”. Apresentamos apenas essas duas falas, de dezoito crianças, primeiro para reafirmar que a literatura oral é carregada na sua estrutura narrativa de elementos psicanalíticos e que a atmosfera simbólica das narrativas orais “fornecem percepções profundas que sustentaram, a humanidade nas longas vicissitudes de sua existência” (BETTELHEIM, 2014, p. 37) e para demonstrar que a lógica da criança é totalmente diferente da lógica do adulto.

Para finalizar, a professora disponibilizou vários livros infantis no chão, nas cadeiras, nas estantes e nas mesas. Porém, ela não indicou que as crianças deveriam pegar os livros. Em poucos minutos, todas as crianças estavam folheando, lendo e contando as histórias umas para as outras, sem decodificar as palavras, apenas com as ilustrações e muitas utilizavam dos mesmos recursos aplicados pela narração da professora, como voz baixa, pausas longas, intensificação de algumas palavras e inclusive o susto.

PARA ENCERRAR A CONVERSA

Nesse sentido, a literatura oral é capaz de provocar o interesse pela leitura de livros infantis disponíveis em sala de aula, mesmo não tendo adquirido a habilidade de ler. A literatura oral, diferentemente da literatura de livros infantis não atravessa primeiro o campo visual das crianças, como ocorre com a exibição das ilustrações. A literatura oral atinge imediatamente todos os sentidos das crianças, influenciando sua criação de imagens e ampliando suas percepções emotivas.

O desejo para reviver as emoções sentidas com a história, faz com que as crianças busquem na leitura dos livros infantis uma extensão das sensações, uma continuidade da atmosfera presenciada e uma vontade em permanecer no estado do “era”. A literatura oral reverbera-se na situação revivida e recriada em sala de aula pela professora e suas crianças.

A experiência com o planejamento da estratégia da literatura oral em sala de aula mostrou não apenas a dimensão das narrativas orais e seus encantos, mas trouxe um novo olhar e uma compreensão para a valorização da memória coletiva, dos costumes e hábitos de práticas milenares, da cultura e dos conhecimentos populares dentro e fora da rotina pedagógica.

A literatura oral aproxima as crianças dos livros e influencia no seu comportamento leitor, pois a atmosfera que envolve a apreciação das narrativas assemelha-se a atmosfera fabulosa das brincadeiras. E criança é essencialmente um ser brincante. Portanto, a narrativa de literatura oral

transforma-se em uma brincadeira divertida, prazerosa e afetiva. E como nos disse uma criança “Era uma vez uma vaca vitória, caiu no buraco, acabou a história”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: UNESP, 2011.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores**. Belo Horizonte: Aletria, 2012

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Reviravolta, 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: MEMÓRIA DE UMA PRÁXIS FREIREANA

Maria das Dores Alves Souza | dores.souza@uece.br

RESUMO: Neste artigo analisa-se uma práxis de alfabetização de adultos com o objetivo de compreender a influência do “Sistema de alfabetização de Paulo Freire” na prática de uma educadora popular. A pesquisa teve como método a história oral. O objeto de estudo foi uma experiência de alfabetização de adultos desenvolvida por uma Congregação Católica em um bairro da periferia de Fortaleza Ceará. A narrativa da Educadora Popular demonstra que a experiência vivenciada, foi fundamentada nos construtos teóricos e metodológicos do Sistema de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire. Permite inferir, que ocorreu aprendizagem da leitura, da escrita e a elevação da auto estima dos educandos. A ampliação do nível de compreensão crítica da realidade socioeconômica, política e cultural por parte dos educandos também foi evidenciada nas falas da educadora. A ação didática considerava a realidade social, política e cultural dos educandos, e primava por uma relação dialógica entre educador e educando.

Palavras-chave: Alfabetização de adultos. Criticidade. Libertação.

INTRODUÇÃO

Neste artigo analisa-se uma experiência de alfabetização de adultos com o objetivo de compreender a influência do Sistema de alfabetização de Paulo Freire na práxis de uma educadora popular. A proposta de alfabetização de adultos freireana, no início dos anos de 1960, adquiriu forte impulso no nordeste, gerando um Movimento Educação Popular, por seu caráter de democratização. O sistema, era mais que, simplesmente, um método, uma vez que expressava a filosofia de educação de Paulo Freire, que gerou um movimento político de destaque que atraía jovens estudantes nordestinos.

Paulo Freire foi um educador popular que pensou à frente de seu tempo. Suas experiências em alfabetização e conscientização possibilitaram contribuições teórico-práticas que mudaram o percurso da história da educação popular no Brasil, em especial, no Nordeste. Sua capacidade de indignação com a opressão que determinava as relações de exploração entre os homens e as mulheres na sociedade capitalista o impulsionaram à assunção de um compromisso político-pedagógico com a educação das camadas populares; compromisso esse que o direcionou a uma práxis comprometida com a libertação dos oprimidos.

O trabalho empírico fundamentou-se nos referenciais da história oral que segundo Freitas (2002 p. 19), “É um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana.” Em outro momento, a autora enfatiza que a “[...] preocupação da História Oral é garantir a visão de mundo, as ideias, os sonhos e as crenças dos depoentes.” (FREITAS, 2002, p. 93).

A questão central que norteia nossa reflexão neste artigo é: de que forma os pressupostos teóricos e metodológicos freireano compareceram na práxis de uma educadora popular que atuou nos anos de 1960, no Ceará?

O objeto de análise é a narrativa de uma experiência de alfabetização de adultos vivenciada por uma das educadoras populares que participou da pesquisa que originou este artigo. A experiência em foco foi desenvolvida pela Congregação Coração de Maria, instituição ligada à Igreja Católica, a qual pertencia a referida educadora.

MEMÓRIA DO CONTEXTO E DOS SUJEITOS DA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO

Por ser a proposta político-pedagógica freireana profundamente enraizada na realidade sociocultural, histórica e política dos sujeitos pertencente às camadas populares, não é possível trabalhar a experiência de alfabetização em foco sem antes situar a realidade em viviam seus atores sociais.

A história de constituição do bairro lócus da investigação Pirambu, de certo modo, metaforiza a própria história do povoamento dos bairros da periferia de Fortaleza, que foi se dando, em parte, com o chamado êxodo rural.

A população de Fortaleza é composta por um número significativo de pessoas provenientes de cidades do interior do Ceará, principalmente, por camponeses que eram expulsos das cidades em que nasciam em virtude da situação de extrema pobreza em que viviam, agravando-se nos períodos de seca. Esses camponeses eram conhecidos como os “retirantes da seca”, realidade que se transformava no conhecido fenômeno do êxodo rural.

Deste contexto de reflexão, parte-se para ver nos camponeses que se deslocavam de suas cidades interioranas, cheios de esperança de encontrar opções de sobrevivência na Capital, sujeitos históricos de uma história do Ceará, e, também, de um povo - o povo brasileiro, malgrado ao pluralismo dos grupos sociais diversos, heterogêneos, que compõem a história.

Assim, os sertanejos que chegavam a Fortalezanos anos 1930 , dentro de algumas décadas, passaram a inverter o sentido do povoamento, de modo que, nos anos 1960, o fenômeno da inchação das cidades e da inserção dos migrantes advindos do sertão para o mundo urbano era uma realidade.

Chegando à capital, os sertanejos vindos do interior do Ceará se abrigavam em localidades próximas ao mar, pela possibilidade de sobrevivência mediante a pesca ou, então, se achegavam aonde vislumbravam opções de trabalho, de modo que muitos bairros de Fortaleza iam sendo assim constituídos. Pirambu é um destes, situado na zona oeste, à beira-mar entre o Arraial Moura Brasil e a Vila Santo Antônio, na periferia de Fortaleza. A maioria de sua população foi constituída de “retirantes da seca”.

O fluxo de pessoas das camadas populares na orla marítima, espaço inicialmente ocupado por colônias de pescadores, vai sendo paulatinamente se transformando em grande favela. Nesse espaço de migração intensa, os retirantes acabaram deixando a condição de flagelados, passando a viver como favelados.

A história do bairro Pirambu, assim como a de muitos bairros de Fortaleza, não deve ser conhecida somente pela óptica do conteúdo ideologizado, comum às formas noticiosas veiculadas pelos meios de comunicação, que silenciam sobre os processos de vida e luta das populações da periferia. Não se há de esquecer que as pessoas que lá residentes foram expropriadas de seus direitos sociais e vieram, de certo modo, expulsas de suas cidades pela ausência de condições dignas de sobrevivência e trabalho.

Mesmo neste contexto de negação de direitos, os retirantes não se acomodavam diante dos limites que lhes eram impostos pela sociedade capitalista e estabeleciam alternativas de intervenção na realidade social em que viviam.

Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, possibilita que se faça uma reflexão sobre as “situações-limite” vivenciadas pelos homens e mulheres na sociedade de classes, asseverando que as situações-limite são aquelas que exigem transformações a serem feitas com atos-limite. A reflexão da Pedagogia do Oprimido articula linguagem e sentido de luta, fazendo com que a apropriação dos significados aprendidos na reflexão educacional possa ser conteúdo e fala de vida, capaz de enfiar-se na direção das transformações dos limites – os “destacados percebidos”, como observa Freire.

Para ele, a percepção dos limites expressos por um determinado momento histórico deveria impulsionar ações de superação dos limites da realidade concreta – e é nessa medida que o exercício da linguagem e do pensamento se constitui práxis histórica, senão vejamos:

[...] não são as “situações-limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham dela num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limites”. Esta superação, que não existe fora das relações homens mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limites”. (FREIRE, 2003, p. 90-91).

No bairro Pirambu, a existência da Congregação Coração de Maria, filiada à Igreja Católica, possibilitou que fosse instaurado, um trabalho de alfabetização de adultos, em meio mesmo àquele contexto onde a população migrante estava desprovida de condições de vida dignas.

A PRÁXIS DE ALFABETIZAÇÃO-CONSCIENTIZAÇÃO: MEMÓRIA DE UMA EDUCADORA POPULAR

O trabalho educacional, na realidade remoradapassou a mobilizar a população para participar de ações alfabetização de adultos, atividades potentes para estimular o renascer da esperança na perspectiva de melhores condições de vida.

Uma das primeiras educadoras popular do bairro, protagonista desta história rememora o início desta experiência de alfabetização.

Fizemos um galpão muito grande e neste galpão a gente tinha a escola durante o dia para criança e a noite para os adultos. Funcionava com lampião de gás, naquela época não tinha energia. Então, nós começamos a visitar as famílias e conseguimos cinquenta e tantos adultos interessados em se alfabetizar. Primeiro, fizemos uma reunião para ver como fazer esse trabalho. Eles queriam mesmo aprender! Começamos o trabalho de alfabetização em 1961, com os pescadores, operários da indústria oitocica e os que trabalhavam nas fábricas da Francisco Sá. (F. C, entrevista novembro de 2012).

Se, na atualidade, ainda são constatadas dificuldades relacionadas à infraestrutura e à carência de recursos pedagógicos na educação de jovens e adultos, como seriam, então, as condições de uma experiência realizada em 1961, em um bairro de extrema pobreza e carência cultural? Imaginemos, doravante, entrando num túnel do tempo e nos transportando ao início da década de 1960, e provavelmente tomaremos um enorme susto ao nos depararmos com as condições em que ocorria a prática educativa na comunidade. Vejamos:

A gente não tinha carteira, não tinha mesa. E começamos a pegar papel bem simples, papel jornal e começamos a recortar jornal, aquelas palavras grandes nas manchetes; pegávamos também nomes de alimentos, profissões; eles queriam também placa de carro, imóveis e nós formamos uma cartilha pelos interesses deles. Os interesses eram o centro de tudo. (F. C, entrevista novembro de 2012).

Nesse “não tinha mesa, não tinha carteira” ficam implícitas a riqueza das pessoas e a clareza com que os educadores freireanos vão trazer para o centro da vida os interesses das classes subalternas. Nesse tempo, essa “dupla via” – a dos que estudam e a dos que trabalham – vai se mostrando sem véus, e se percebe, também, a chamada “espacialização” da pobreza, que vai se corporificar nos espaços de segregação vividos nas cidades.

A ausência de condições de infraestrutura e a dificuldade de acesso aos recursos pedagógicos para o trabalho de alfabetização, relatadas pela educadora, confirmam o ambiente dessa década no que concerne à falta de compromisso político dos governantes para com a educação. Contrariamente, o compromisso e o desejo da educadora de realizar o trabalho de alfabetização, a direcionaram à busca de opções de intervenção para a ausência de recursos didáticos, quando da elaboração de possibilidades de aprendizagem da leitura e da escrita, reutilizando materiais que a princípio se transformariam em lixo.

Tinha um pessoal que veio do interior. Isso para mim foi o melhor, porque eles ensinavam coisas que eu não sabia. O jeito que puxava engenho, a manilha, os jumentos que carregavam as cargas, enfim, saiu enxada, saiu picarete, saiu cana de açúcar e até pilão.

Em três meses a gente alfabetizava, era um método excelente. Então, para mim, isso é uma educação de base. Eu descobria e aprendia. (F. C, entrevista novembro de 2012).

Este relato demonstra como havia consciência do processo de alfabetização com relação às referências freireanas, que defendia o respeito aos saberes da experiência de vida dos educandos. E, também, que a relação entre educador e educando deve ser de respeito mútuo e diálogo, para que o ensino-aprendizagem seja de permanente troca de saberes.

Dentro desse ideário, Álvaro Vieira Pinto, filósofo brasileiro e contemporâneo de Paulo Freire, compunha um diálogo de rica significação com o pensamento freireano. Buscando uma reflexão que situava a filosofia dentro da tarefa histórica crítica de edificar a educação brasileira, Pinto (1979) mostrava a necessidade de se deixar a situação que ele chamava de *cultura vegetativa*, emprestada e imitativa, para uma “nova fase histórica” em que o sujeito tenta compreender a si e ao mundo.

Essa reflexão do sujeito sobre si mesmo para se descobrir no seu mundo constitui forma da realização da consciência, o que perfaz um estranhamento para se compreender e compreender o que no mundo se posta como independente dela, como realidade objetivante.

Mostrando, contudo, contradições no seio do povo, a Professora continua o seu pronunciamento da seguinte forma:

Nós pegamos aquelas pessoas que se poderia supor das mais ignorantes que você possa imaginar. Às vezes eles bebiam tanto que eu dizia: - Será que eles vêm para a aula?

Mas, na hora de vim para a aula, tomavam banho, trocavam a roupa e se perfumavam, você precisava ver. Eu achava aquilo muito interessante. Fazíamos o trabalho de cuidar do bairro: eles limpavam a rua, tiravam o lixo da rua, enterravam os buracos, era um trabalho de base. E o estudo vinha na ação de cuidado, na luta pela escola. A luta política começava aí. (F.C, entrevista novembro de 2012).

Mais uma vez, o relato da Educadora explicita a sua prática educativa, permitindo a compreensão de que pertencer a um grupo e sentir-se partícipe de um processo de alfabetização é estar implicada com a luta política da comunidade.

Compreendemos que isto era possível porque os educandos se sentiam valorizados como seres humanos, o que, acredito desenvolvia neles o sentimento de pertença à comunidade. Neste sentido, pode-se dizer que o aspecto singular do sujeito humano não se diluía no pensar coletivo, ao contrário, aí se gestava o exercício da pertença a esfera pública, onde o sujeito se alça à sua largueza como humanidade.

A Educadora, então, destaca o fato de que, no trabalho de alfabetização com adultos, o mais importante é: “contribuir para o crescimento da pessoa, fazer a pessoa se descobrir e se valorizar. No trabalho de alfabetização na comunidade do Pirambu eles lutavam para crescer”. Emocionada, ela rememora acontecimentos marcantes, significativos, ocorridos na ação educativa que desenvolveu no bairro. Dentre eles, relata:

Eu me lembro que a primeira pessoa do bairro Pirambu que entrou na universidade; um repórter perguntou o que ele dizia para o público. Ele disse que: “a maior felicidade foi ter trocado uma peixeira por uma caneta”. Isso foi marcante, “trocar uma peixeira por uma caneta”, gente isso é demais. (F. C, entrevista novembro de 2012).

Eram imagens daquele tempo – diz a Professora entrevistada. A Educadora acrescenta, também, que os alunos se orgulhavam de suas experiências de vida. Confirmando, ela rememora um dos depoimentos dos educandos ocorridos durante o processo de alfabetização:

Olha, eu sou pescador. Eu faço canoa, mas nem um de vocês vai me dizer com quantos paus se faz uma canoa. Você sabe com quantos paus se faz uma canoa?

Era esse o diálogo que a gente tinha com o aluno. Alunos que dialogavam com a gente, tinham a linguagem deles.

A linguagem é muito importante, faz parte da cultura. Essas pessoas que vêm bem da base, que vêm do interior, ou de tribos - muita gente vem, vinha de família de índios -, eles têm muita riqueza para passar para a gente, agora nós é que não sabemos aproveitar. (F. C, entrevista novembro de 2012).

Os depoimentos dos educandos, e também da Educadora, vão delineando, de um lado, a esfera da práxis política – da ação concreta que se vivia junto às populações com quem se atuava com educação; e, do outro lado, se ia corporificando uma visão de linguagem que ligava intimamente a ação política à prática educativa alfabetizadora.

Junto a essa forma de questionamento da linguagem como ação política e da alfabetização como leitura de mundo, segue-se todo um fazer de textos vinculados à realidade local (na verdade, partindo dela, como queria Freire), que resultavam em uma prática de elaboração de cartilhas no seio da vida concreta das populações com as quais se trabalhava.

Ao questionarmos sobre as aprendizagens constituídas pela Educadora ao desenvolver um trabalho de alfabetização com adultos orientado pelo sistema de alfabetização e conscientização de Paulo Freire, a Professora assim se posiciona:

Paulo Freire descobriu o valor da pessoa. A pessoa deve se desenvolver e a gente deve tentar trabalhar os saberes delas. Isso abriu um pouco para os conhecimentos. Saber também denunciar, e anunciar. Havia muitas coisas que as pessoas tinham medo de falar. (Pausa.) O medo de falar era muito forte! (F. C, entrevista novembro de 2012).

Podemos dizer que havia na fala da Professora “zonas de sombra”, interditos, silêncios, como observa Pollack (1989), que é moldada pela angústia – “é a vigia da angústia” – mas, ao tentar organizar o distanciamento do que se quer por a distância, resulta por trazê-lo de volta, por meio de um discurso interior, que se pôde ver nas entrelinhas, nas pausas:

Por conseguinte, existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, "não-ditos". As fronteiras desses silêncios e "não-ditos" com o esquecimento definitivo e o reprimido

inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos. (POLLACK, 1989, p. 3).

Aqui existe uma memória oficial – de grupos majoritários, que sustentaram o golpe militar – e que se quer parecer uniforme, em suas lembranças, como que se forjando aliada a uma memória nacional. Há, contudo, outra operação da memória, que acontece sem subterrâneos, que fica silenciada e sustenta as lembranças de outros grupos sociais que definem posições e justificações, nem sempre escutadas socialmente. Pollack (1989) já observava essa “função do lembrar e do esquecer” e associava a esta vontade de salvaguardar o vivido, o sentimento de pertença que mantém a coesão interna de um grupo que sustenta uma memória comum. Vejamos:

Estudar as memórias coletivas fortemente constituídas, como a memória nacional, implica preliminarmente a análise de sua função. A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis.

Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, em que se inclui o território (no caso de Estados), eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de referências e de pontos de referência. Todo trabalho de enquadramento de uma memória de grupo tem limites, pois ela não pode ser construída arbitrariamente. Esse trabalho deve satisfazer a certas exigências de justificação. (POLLACK, 1989, p. 5).

Estamos vendo que o grupo atuante com o pensamento de Paulo Freire tece uma memória comum, e o pensamento freireano calça, sustenta esta face coletiva do lembrar que “não pode ser construída arbitrariamente”.

No discurso da Professora, ela segue mostrando que mesmo diante do impedimento de falar, mesmo admitindo que nesse tempo as pessoas oprimidas tivessem medo de falar, por ocasião da solenidade de entrega de certificado da primeira turma que concluiu o processo de alfabetização, um dos alunos se encoraja e fala para o governador do Estado do Ceará, nesta ocasião solene. Vejamos como a educadora rememora o discurso do aluno e relembra o esforço da fala do aluno nesse tempo difícil:

Exmo. Sr. Governador, eu quero dizer ao Sr. que nós aqui do Pirambu não estamos disposta a receber essas pitombas que os políticos mandam para cá, sabe?

Nós somos livres. Não pense que o Sr, vai ganhar votos aqui, não. Nós agradecemos o que foi nos dado, agradecemos os esforços das professoras, o material que vocês ofereceram para a gente... Mas sabemos que isso é uma obrigação que vocês têm.

Vocês não fizeram favor nenhum a nós. Nós estamos fazendo a cidade. Nós vamos invadindo terras, depois o branco vem e toma e vai empurrando a gente para longe, tomando conta da cidade. Nós é que somos os colonizadores, nós é que somos os donos da terra. (F. C, entrevista novembro de 2012).

Também, aqui, vemos que o que está em jogo na memória é o sentido da identidade individual e do grupo que faz a urdidura de suas memórias subterrâneas (POLLACK, 1989). Vemos que a Professora “chama um tempo na memória” e pessoas (Lauro de Oliveira Lima, entre outros), bem como posições de um grupo que vivenciava as referências de Paulo Freire em sua prática educadora. Ao refletir, na entrevista dada a mim, sobre o discurso do aluno, a Educadora assim se posiciona arregimentando lembranças: “- Isso para mim foi excelente; deu uma lição sem ninguém explicar. Para mim, isso foi tudo, achei muito grande.” A fala continua e ela vai trazendo como lembrança mais uma atividade na comunidade, em que outro aluno se pronunciou – tecendo “atos-limites (atos que superam condicionamentos e começam a realização de transformações)”:

Depois, em outra oportunidade, quando o Governador Virgílio Távora esteve na comunidade por causa de uma enchente, que inclusive ele ajudou muito, um aluno reivindicou condições para o bairro falando o seguinte:

- Agora, doutor, está faltando o saneamento. O Sr. descobriu nosso valor, agora vamos fazer calçamento, vamos alinhar nossa rua. Vamos colocar energia, vamos colocar ônibus. Será que não temos direito a isso? (F. C, entrevista novembro de 2012).

A ação alfabetizadora em análise sofreudrásticas interferências no pós golpe militar de 1964. Mesmo sob a repressão da ditadura militar, as práticas de Educação Popular conseguiram eclodir e sobreviver, constituindo-se em sementes que vão germinar nas décadas seguintes. Essas práticas se tornam referência ética, epistemológica, política e metodológica, para grupos populares, movimentos sindicais, muitos religiosos e partidos de esquerda que, vivenciando os princípios da Educação Popular, se fortalecem nas lutas pelos direitos da classe trabalhadora e das utopias críticas. Essas utopias críticas vão gestando saberes capazes de alimentar os processos de educação

popular em curso no País – junto aos percursos das lutas populares – na construção de práticas alfabetizadoras que contribuam efetivamente para a libertação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa da Educadora Popular demonstra que a experiência de alfabetização com adultos por ela vivenciada, foi fundamentada nos construtos teóricos e metodológicos do sistema de alfabetização-conscientização sistematizado por Paulo Freire. Permite inferir, que ocorreu aprendizagem da leitura, da escrita como também a elevação da auto estima dos educandos. A ampliação do nível de compreensão crítica da realidade socioeconômica, política e cultural por parte dos educandos também é evidenciada nas falas da educadora. A ação didática considerava a realidade social, política e cultural dos educandos, e primava por uma relação dialógica entre educador e educando.

A experiência em análise contribui para o entendimento de que, as ações educativas e culturais desenvolvidas com as camadas populares, no início dos anos de 1960, foram determinantes quanto ao considerarmos que esse foi um dos períodos mais significativos na história da Educação Popular no Brasil. As práticas vivenciadas neste período, certamente, deixaram um legado político e pedagógico e, indubitavelmente, devem ser consideradas não somente como memória histórica mas, principalmente, como importantes referências para a consecução de projetos de educação quer na esfera pública, quer no campo das práticas de educação popular nos movimentos sociais, e, também, na constituição de políticas públicas de educação de jovens e adultos na atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanistas: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. São Paulo: Paz e terra, 1979.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

AS CONTRIBUIÇÕES DE DOM JOSÉ VÁSQUEZ DÍAZ PARA A EDUCAÇÃO DE BOM JESUS - PI (1960)

Silvana Moreira Maciel Coelho | Silvanamoreiramaciel@gmail.com

Maria Aparecida Alves da Costa | mariapedagoga99@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo revisitar as contribuições do bispo Dom José Vásquez Díaz para a educação na cidade de Bom Jesus-PI. Os objetivos específicos consistem em contextualizar a história da educação no Brasil e no Piauí, conhecer a trajetória de vida de Dom José, destacando os aspectos sócio educacionais trazidos para esta cidade. Para atender os objetivos reporta-se a seguinte indagação: Quem foi e quais as contribuições deixadas pelo Bispo Dom José Vasquez Diaz para a educação de Bom Jesus-PI? Na valorização desse estudo utilizou-se uma pesquisa de campo, em que se realizou por meio de entrevistas semiestruturada tendo como sujeitos desta o Bispo emérito Dom Ramon, duas professoras aposentadas que lecionaram nas escolas fundadas por Dom José. Destaca-se uma pesquisa bibliográfica, em que se utilizou os seguintes autores: Raposo (1997), Raposo (2015). Romanelli, (1986), (Ghiraldelli), 2008, Mendes, (2012) entre outros. O artigo está dividido em três momentos, o primeiro consisti em uma revisitação histórica na educação do Brasil e do Piauí na década de 60, onde se estabelece a verdadeira situação no processo educacional brasileira e piauiense, já no segundo momento, discute-se o objetivo principal da pesquisa em destaque, ou seja, as contribuições que este Bispo trouxe como benfeitorias para a região sul do Piauí e sobretudo para Bom Jesus, o último momento enfoca-se as considerações da qual foram extraídas dos resultados adquiridos durante o desenvolvimento do presente estudo, sendo Dom José um dos nomes que se preocupou em propagar a educação na região sul.

Palavras-chave: Educação. Contribuições. Dom José.

INTRODUÇÃO

Observa-se que os marcos religiosos são de extrema importância no que diz respeito à retratação de fatos históricos que aconteceram no passado. Levando em consideração a educação e a religiosidade, nota-se que, muitas figuras da religião acabaram tendo grande participação na educação, trazendo contribuições para a sociedade de um modo geral. A partir dessa reflexão percebe-se a história do Bispo Dom José Vásquez Díaz, como exemplo de uma importante figura da religião que teve participação no enriquecimento da educação de Bom Jesus-PI.

O Bispo Dom José Vásquez Díaz foi atuante não somente na vida religiosa, como também na vida social das pessoas que residiram na região sul do Piauí e principalmente na cidade de Bom Jesus (localizada a 626 km da capital Teresina e a 1100 Km da capital federal). Mostrando-se um Bispo cuidadoso com os seus fiéis. Fato comprovado pelo seu notável empenho no avanço da educação, não medindo esforços para que em todas as paróquias tivessem um educandário ou uma escolinha de primeiro grau, algumas fundadas por ele, outras já existiam e que mantinha com recursos da prelazia. Pode-se destacar também escolas de alfabetização para os camponeses aprender a ler e escrever diminuindo assim o que tanto preocupava este Bispo, que era o analfabetismo.

O objetivo deste artigo é revisitar as contribuições do Bispo Dom José Vásquez Díaz para a educação na cidade de Bom Jesus e cidades circunvizinhas. Os objetivos específicos consistem em contextualizar a história da educação no Brasil e no Piauí, conhecer a trajetória de vida de Dom José durante a década de 1960 nas referidas cidades, destacando os aspectos socioeducacionais.

O interesse para pesquisar essa temática se deve a curiosidade de conhecer mais profundamente as contribuições realizadas por Dom José, face a educação de Bom Jesus-PI, assim como a ausência de trabalhos abordando sua relevância em relação a educação.

A relevância acadêmica desta pesquisa é de colaborar com a história da educação e sua afinidade com a religião na cidade de Bom Jesus. No aspecto socioeducacional, pretende-se mostrar através desse artigo sua importante contribuição em relação ao número de instituições educacionais e prédios de comércio iniciados por Dom José na referida cidade no intuito de contribuir para o bem-estar da sociedade. Diante desse tema questiona-se: Quais as contribuições do Bispo Dom José Vásquez Díaz para a educação de Bom Jesus-PI?

Quanto a metodologia valoriza-se uma abordagem qualitativa, pois estudamos os sujeitos envolvidos. Valoriza-se ainda uma pesquisa de campo, em que foi realizada por meio de entrevistas semiestruturada. Os sujeitos desta pesquisa foram o Bispo Emérito da diocese, duas professoras aposentadas que lecionaram nas escolas fundadas por Dom José. O referencial teórico baseia-se em autores voltado para a temática em destaque como: Raposo (1997), Raposo (2015), Romanelli, (1986), Ghiraldelli, (2008), Mendes (2012) entre outros.

O artigo foi organizado em quatro momentos, o primeiro: revisitação histórica na educação do Brasil e do Piauí na década de 1960, o segundo: aborda-se a história de vida de Dom José Vásquez Díaz em Bom Jesus, o terceiro: enfoca-se o objetivo central deste artigo fazendo uma revisitação sobre suas reais contribuições socioeducacionais trazidas para essa cidade já citada, o último capítulo destaca-se as considerações acerca dos resultados alcançados em torno do presente estudo.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E PIAUIENSE: DÉCADA DE 1960

Falar do contexto educacional no Piauí na década de 60 implica em fazer uma submersão na história da educação do Brasil, sendo um processo bastante conturbado para se chegar a educação em que vivemos e temos nos dias atuais.

Nos anos iniciais da década de 60 o Brasil vivia em um clima democrático, com um modelo político equilibrado em termos de democracia, sob os direitos trabalhistas com liberdade de imprensa, crescimento industrial e outras conquistas, segundo Romanelli (2010, p. 199).

Durante o período que vai de 1930 a 1964, as relações entre política e economia caracterizam-se mais ou menos estáveis entre o modelo político getuliano, de tendências populistas, e o modelo de expansão de indústria. Dentro deste último, o estado teve papel importante, como já assinalamos, na direção dessa expansão e na implantação de condições mínimas de infraestrutura e indústria básica.

Pegando a linha de pensamento do autor acima, percebe-se que durante esse período, houve evolução da estabilidade referente a um modelo político e econômico mais democrático, onde podia notar conquistas na implantação e expansão da infraestrutura, em que já se ouvia falar timidamente em liberdade de imprensa e expressão.

Na educação piauiense, é necessário reconhecer a contribuição de alguns historiadores que incluíram nas suas obras, referências sobre a educação no Estado, esse é um campo que está sendo desbravado. No que se refere, também o crescimento socioeducacional de algumas cidades, nota-se que existe a participação de religiosos que tiveram influências no crescimento destas.

Um fato bastante curioso, é que uma grande parte das cidades surge em torno de uma igreja, ou seja, a religião e as figuras religiosas acabam tendo uma participação relevante no nascimento e desenvolvimento dessas cidades. Nesse sentido, pode-se citar Bom Jesus como exemplo de município que cresceu em torno de uma igreja e com a participação de um religioso. No qual em 1957 chega ao Piauí Dom José Vásquez, e o mesmo fica residindo em Bom Jesus, esta cidade foi sendo contemplada com a presença deste Bispo que foi de extrema importância em termos de crescimento social, religioso e educacional.

Dom José chega a esta cidade como Bispo auxiliar, em 1958 ao assumir o cargo titular de Bispo, ficou conhecido por seu espírito progressista, começou a conhecer a realidade do local visitando os municípios que faziam parte da prelazia, visando desenvolvimento daquela região pobre e

desestruturada, sendo estas características de algumas regiões do Nordeste em consequência da seca que predomina até os dias atuais.

Começou um trabalho em torno do campo educacional, devido sentir uma grande necessidade e carência por parte das pessoas. Se empenhou para que em todas as paróquias do município bomjesuense tivessem um educandário, foram abertas também Escolas de Alfabetização pelo interior oferecendo oportunidade aos povos dos interiores de aprender a ler e escrever, sendo um disseminador da educação (RAPOSO, 1997)

Fazendo menção as palavras de Raposo (1997), desde muito cedo já se sentia nesse Bispo a vontade de ver a mudança acontecer perante esse município, ao analisar e conhecer a realidade deste, viu a necessidade de se implantar investimentos no âmbito da educação para consequentemente refletir no desenvolvimento dos outros aspectos sociais. No entanto, percebe-se que para Dom José a educação foi aspecto essencial para a transformação e progresso e um lugar.

DOM JOSÉ VÁSQUEZ DÍAZ: SUA HISTÓRIA DE VIDA EM BOM JESUS-PI

Antes da chegada de Dom José Vásquez Díaz em Bom Jesus, quem ocupava o cargo de Bispo era Dom Inocêncio López Santa Maria (1874-1958) que governou a prelazia do sul do Piauí por 27 anos de 1930 a 1958, prelazia denominada de “BOM JESUS DO GURGUEIA”. Onde trouxe grandes benefícios tanto espirituais como também matérias. Aos 80 anos Dom Inocêncio já estava sentindo os reflexos de uma saúde enfraquecida o que impedia seu trabalho pastoral tendo que se retirar para tratar de sua saúde. Contudo no ano de 1956 o mesmo dirigiu-se a Santa Sé com um pedido de urgência para que lhe fosse concedido um auxiliar, onde a eleição foi atribuída ao Pe. José Vásquez Díaz (RAPOSO, 1997).

No dia 09 de setembro de 1956, Dom José foi nomeado Bispo auxiliar de Dom Inocêncio, porém o mesmo só chega ao Piauí em 13 de março de 1957, devido a uma longa viagem a Porto Rico onde o mesmo tinha várias amizades com a intenção de conseguir fundos para desenvolver um melhor trabalho na Prelazia. Impondo a condição de ficar residindo na cidade de Bom Jesus, foi recebido solenemente com várias homenagens por parte da comunidade bonjesuense e dos municípios pertencente a prelazia (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 1981).

Todavia, a chegada de Dom José foi marcada por uma receptividade afável por parte dos fiéis desses municípios, onde todos ficaram satisfeitos com a sua chegada. A sociedade de Bom Jesus ficou ainda mais contente, pelo fato desse Bispo ficar residindo nesta cidade. Compreende-se que este religioso já tinha um intuito de ajudar no desenvolvimento do território pertencente a prelazia, pois o mesmo antes de sua vinda cuidou de providenciar recursos para sua atuação.

Embora a prelazia recebesse o nome desta cidade, o bispo prelado residia em São Raimundo Nonato. Ao chegar em Bom Jesus logo dar início ao seu trabalho pastoral, Dom Inocêncio nomeou como Vigário Geral das paróquias de Santa Filomena, Parnaguá, Avelino López, Curimatá, Corrente, Cristino Castro e Gilbués, com posses para crismar e visitar. No dia 09 de março de 1958, falece Dom Inocêncio, e Dom José é nomeado Bispo prelado, fixando moradia em

Bom Jesus. Mais tarde, no dia 5 de janeiro de 1959, este renomado Bispo escreve a Sagrada Congregação Consistorial de Roma pedindo a criação de uma nova prelazia. “...penso que o momento é muito propício para fazer a pedida ereção, pois estamos em circunstância em que é preciso reorganizar a Prelazia.” (RAPOSO, 1997, P. 61) Segundo esse foi atendido, as prelazias se dividem em duas, a de São Raimundo Nonato e de Bom Jesus, ficando Dom José residindo nesta última, continuando com o antigo nome de prelazia de “Bom Jesus do Gurguéia” (RAPOSO, 1997).

Dom José Vásquez Díaz foi o 4º Bispo Prelado e o 1º Bispo Diocesano. O mesmo nasceu em Chavaga – Lugo- Espanha em 1913, formado em Ciências Químicas pela Universidade de Madri e Salamanca, teve em seu brasão o lema “Viriliter age” que significa “Trabalha varonilmente” e foi o que ele fez durante toda a vida (RAPOSO, 1997).

Uma das condições para a sua indicação e usando assim para sua melhor socialização e aceitação por parte da comunidade, onde sendo conhecedor do idioma português facilitaria essa convivência entre os fiéis e o Bispo, mostrando sua total aceitação para este cargo sendo que o mesmo foi o pioneiro das fundações das casas mercedárias do Rio de Janeiro e São Paulo e sempre foi uma pessoa muito dinâmica e colocava essa marcante qualidade a serviço de uma forma inovadora de trabalho pastoral, reunindo assim todas as condições para ocupar cargo de Bispo.

Sendo assim, logo que houve o desmembramento das prelazias, Dom José deu início ao seu trabalho pastoral. Com suas virtudes humanas e religiosas, procurou acolher as necessidades da região sul do Piauí, contribuindo com desenvolvimento, social, econômico, religioso, intelectual. No que se refere a educação, essa região deve - se muita gratidão a este Bispo já citado. Durante os 33 anos atuante como Bispo, trabalhou incansavelmente em relação a educação, haja vista, que não aferiu nenhuma dificuldade em ligar a religião com educação, instalando educandários, escolinhas, jardins de infância em todas as paróquias, algumas fundadas por ele e sempre incentivando as que já existiam, entre outras instituições escolares criadas pelo mesmo (RAPOSO, 1997)

Nesse contexto, esse religioso estabeleceu um contato mais íntimo da sociedade com o processo de ensino-aprendizagem, através de instituições escolares, propiciando união entre conhecimento institucional sistematizado com a religiosidade, constituindo um colégio, conjecturando uma civilização afortunada de sabedorias com direito uma convivência mais digna.

Partido desse intento, esse Bispo foi reconhecido não somente por ser um mensageiro do evangelho, como também pelo seu formidável trabalho desenvolvido no âmbito socioeducacional que perante sua trajetória nessa cidade traçou caminhos cheio de esperança em busca da transformação em torno da educação.

REVISITAÇÃO AS CONTRIBUIÇÕES SOCIOEDUCACIONAIS DE DOM JOSÉ VÁSQUEZ DÍAZ EM BOM JESUS-PI

No que se refere as contribuições socioeducacionais deixadas por Dom José Vásquez em Bom Jesus foram de extrema importância para o desenvolvimento e ampliação desta cidade, no qual se preocupava em expandir a educação e erradicar o índice de analfabetismo, ao tempo em que

proporcionava melhores oportunidades de trabalho para a sociedade, entendendo a relevância deste religioso.

Dom José Vázquez Díaz era filho de Jesus Vázquez Senra e Manuela Díaz Vázquez, nasceu a 20 de novembro de 1913, monforte de Lemos, província Lugo na Espanha. Aos doze anos entrou para o mosteiro mercedário de Poyo onde chegou a concluir seus estudos em filosofia e teologia com muito sucesso. No dia 08 de novembro foi ordenado padre na cidade de Ourense na Espanha. Dom José se destacou pela sua capacidade intelectual. Os seus superiores mandou-o para a Universidade de Salamanca onde cursou Teologia, vocacionado pela química tornou doutor em Ciências Químicas pela Universidade Central de Madri. Sua vinda para o Brasil levou que ocupasse cargos importantes, foi fundador das Casas dos Padres Mercedários do Rio de Janeiro e São Paulo. E no ano de 1956 foi designado ao cargo de Bispo auxiliar de Dom Inocêncio da Prelazia de Bom Jesus do Gurgueia. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 1981).

A partir desses dados pode se compreender que este Bispo foi reconhecido por o seu desempenho desde muito cedo, dedicado em relação seus estudos, e vocação pelo sacerdócio, decidido pelo o que queria seguir na sua vida. Traçou um caminho de muitas conquistas até chegar ao Bispado e se tornar uma figura querida por todos da região Sul do Piauí.

Segundo entrevistarealizada com Dom Ramón LópezCarrozas (Bispo emérito), Dom José sempre foi muito querido pela sociedade bonjesuense, quando chegou por essas terras a comunidade de Bom Jesus e demais municípios circunvizinhos organizaram uma festividade solene, com várias homenagens prestadas, incluindo o seu hino composto pelo Padre Manoel Lira Parente, que retrata um pouco da esperança vindoura junto com este Bispo “aliado ao progresso” que desde sua vinda a essa comunidade já pensava em uma perspectiva aprazível perante a esta sociedade.

Dom Ramón, afirma que uma das maiores preocupações do religioso era com a educação da região, sobretudo nas palavras de Freire (1996, p. 37), a 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.

Essa linha de pensamento de Freire em relação a educação é semelhante a visão de Dom José acerca da mesma, pois para ele o desenvolvimento de uma cidade só poderia começar ou continuar por meio de pessoas com conhecimentos capazes de transformar o próprio meio.

Logo que chegou em Bom Jesus uma de suas primeiras preocupações foi iniciar seu trabalho em torno do campo educacional, começou a construção de escolas, tinha mais preferência em escolas do que paróquias pois “*Na escola todo mundo vai e na paróquia vai quem quer*” essas eram as palavras de Dom José segundo Dom Ramón.

Nesse sentido, Dom José construiu em todas as paróquias uma escola sendo mantida pela prelazia, fundou o colégio “Odilon Parente” funcionando o ginásio da 5ª a 8ª série, a Escola Normal “Helvídio Nunes” para a formação de docentes, uma vez que, na ausência de professores o mesmo dava aulas de geografia e religião. Fundou escolinhas de 1º grau, jardins de infância sendo por muito tempo os únicos colégios da região.

Ainda nas palavras de Dom Ramon, esse religioso construiu também oficinas de sapataria, marcenaria e serralheria, escolas de corte e costura (o tecido era cedido por Dom José), de artesanatos e objetos de couro. Preocupado com as famílias simples e pobres construiu um conjunto de residências denominado de “Vila de Nossa Senhora das Mercês no total de 12 casas. Onde as casas eram doadas para a população, todas atendendo as exigências de um padrão moderno.

Percebe-se que a preocupação de Dom José na área educacional foi de suma importância, pois partiu dessa inquietação a iniciativa de contribuir no que diz respeito a educação. Como pode-se perceber um número considerável de escolas fundadas por ele diante do cenário em que se encontravam o processo educacional de Bom Jesus.

Dom Ramón ainda menciona que Dom José foi o desbravador da região sul e principalmente de Bom Jesus que lhe deve o seu crescimento no tocante a educação, como também em termos de infraestrutura, economia e desenvolvimento social. O mesmo teve forte influência com os políticos daquela época, foi por meio de intermédio próprio deste Bispo para com os governadores que conseguiu a passagem da BR-135 por essa cidade, reconstrução da ponte, o Banco do Brasil e o Hospital Regional. Além de outros feitos que nos faz lembrar a memória do bispo.

CONSIDERAÇÕES

Durante o desenvolvimento do presente artigo pode-se compreender a importância que Dom José teve para a região sul do Piauí em especial a cidade de Bom Jesus. Sendo este Bispo um dos principais percussores que se preocupou em expandir a educação local. É notável que o desenvolvimento de todo e qualquer lugar surge com ampliação do campo educacional.

Diante do que foi exposto busca-se prováveis resultados para tal questionamento: Quem foi e quais as contribuições deixadas pelo Bispo Dom José Vasquez Diaz para a educação de Bom Jesus-PI? O estudo em destaque aborda as contribuições que este religioso deixou como legado e benfeitorias para a região sul enfatizando a cidade de Bom Jesus.

Quanto ao desenvolvimento do estudo, pode-se perceber que esse Bispo além de ser um grande propagador da mensagem evangélica, foi também um dos nomes que se preocupou com a educação da região sul e principalmente dessa cidade, onde percebe-se que o desenvolvimento de um determinado lugar se dar a por meio do desenvolvimento educativo.

Durante o que foi visto, Dom José foi um homem bondoso, um marco que define essa bondade foi quando o mesmo introduziu a educação no sul do Piauí. Se preocupou com a sociedade dessa região, devido ser uma região prejudicada pela seca e as dificuldades de trabalho se tornava cada

vez mais escassa, além de ser “esquecida” pelo poder público. Perante a todas essas dificuldades esse religioso viu a necessidade de introduzir o ensino.

De acordo com as entrevistas com as pessoas que conviveram com Dom José, é notável que o mesmo tinha uma visão progressista, preservava e educação de um local visando uma formação ética dos valores humanos de uma sociedade, propiciando o direito de uma boa convivência, por meio da educação, professando práticas educativas que promovessem uma atuação eficaz, diante de sua contribuição em relação ao crescimento socioeducacional. Segundo Souza (2006, p. 101), práticas educativas tratam se:

De uma prática social que visa a formação humana, podendo ocorrer em espaços e tempos escolares ou nos espaços de socialização política, onde florescem as experiências e trocas de saberes que ocorrem fora dos espaços e tempos escolares, mas que guardam a intencionalidade do desenvolvimento de processos educativos necessários à formação humana.

Parafraseando a autora acima citada, as práticas educativas ou educacionais não acontecem apenas entre os muros das escolas, mas sim em ambientes sociais como em igrejas, comunidades e outros espaços que proporcionam a educação, pois sabemos que a mesma é a base para uma sociedade justa e igualitária.

Este religioso encontrou muitas dificuldades ao longo de sua trajetória para chegar ao progresso que tanto almejava. Depois de uma luta em torno da implantação e expansão do campo educacional no município, esse Bispo trouxe múltiplos benefícios para disseminar a educação, sempre com a intenção de contribuir para uma harmoniosa socialização havendo assim trocas de experiências no meio social agindo diretamente na formação de seres pensantes.

Este religioso deparou-se com uma cidade pobre em termos de infraestrutura e de poucas oportunidades, com uma população carente tanto na questão social como também educacional. Com chegada de Dom José este cenário foi se transformando aos poucos, devido o mesmo ter forte influência com os políticos, conseguiu várias obras dentro da área educacional amenizando o índice de analfabetismo pensado em uma nova visão humana.

Depois de tudo o que foi debatido até aqui é indispensável mencionar que o trabalho realizado por este Bispo, foi sem dúvidas o passo inicial para o desenvolvimento local, junto com a sua vocação religiosa em efetivar um trabalho pastoral, veio também a vontade de ajudar essa sociedade desprovida de recurso socioeducacional. Visto que não mediu esforços para concretizar ocupações em forma de empregos, como as escolas de artesanatos abrindo assim o campo de atividades para os jovens.

As escolas fundadas por este religioso, foram de suma importância no quesito aquisição de saberes, incluindo as pessoas que residiam tanto na cidade quanto as que moravam na zona rural ao um mundo menos obscuro em relação conhecimentos formais e informais, trazendo oportunidades para a população amplas de inserção no mercado de trabalho.

Nesse contexto, Dom José foi um mensageiro do ensino visto que, a principal inquietação dele era disseminar a educação inclusiva, de um modo que todos tivessem acesso, com o intuito de promover serem pensantes capazes de originar conhecimentos em torno do meio em que vive, brotando-se uma sociedade próspera de bons relacionamentos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARROZAS, Dom Ramon López. Entrevista cedida a pesquisadora dia 06/10/2016

CRISPIM, DionéiaDelmonde. Entrevista cedida a pesquisadora dia 25/10/2016

DIAS, Reinaldo. **Fundamentos de sociologia geral**. Campinas: Editora Alínea, 2010.

DIOCESE DE BOM JESUS DO GURGUÉIA. **Bispos Anteriores**. Disponível em: <<http://diocesedebomjesus.org.br/conteudo/bispos-anteriores/34>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MENDES, Francisco Iweltman Vasconcelos: **História da Educação Piauiense**. Sobral: EGUS, 2012.

RAPOSO, Fernando Cascón. **História Eclesiástica da Diocese de Bom Jesus do Gurguéia**. Teresina: EDUFPI, 1997.

_____. **Sementes de Missão: Piauí**. 1 ed. Brasília: Associação Social Mercedária, 2015

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1986.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Pequena Biografia de Dom José Vásquez Díaz**. Homenagem dos Professores de Bom Jesus, 1981.

SOARES, Norma Patrícia Lopes; FERRO, Maria do Amparo Borges. **Escola normal no Piauí: visão história de uma instituição escolar**.2003.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA

Lindalva Gomes da Silva / lindagomes2710@gmail.com

Joselma Ferreira Lima e Silva / joselmalavor@ifpi.edu.br

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos tornou-se temática cada vez mais discutida nas últimas décadas considerando sua relevância social e educativa. Tem como ponto de partida a inclusão das pessoas jovens e adultas que não tiveram a oportunidade de iniciar ou dar continuidade a seus estudos na idade “certa”. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como problema de pesquisa: quais as contribuições do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Piri-piri à atuação do docente para a EJA. Justifica-se pelas possibilidades em agregar mais conhecimentos sobre essa temática para estas pesquisadoras, bem como à Instituição a qual foi desenvolvida esta pesquisa, com os resultados que poderão ser utilizados nas ações de planejamento. Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as contribuições do Curso de Pedagogia da UESPI – Piri-piri à atuação do docente para a EJA, tendo em vista que, a formação inicial é essencial para o licenciando referenciar sua atuação futura. Buscou-se a identificação no PPC do Curso de Pedagogia aspectos formativos para atuação na EJA, destacando as principais contribuições da Disciplina Educação de Jovens e Adultos para a atuação na EJA. No decorrer da pesquisa percebeu-se ainda a necessidade de conhecer as expectativas dos acadêmicos do supramencionado curso em relação aos aspectos formativos para a atuação docente na EJA. A abordagem metodológica constitui-se de uma pesquisa qualitativa, que priorizou inicialmente como procedimentos metodológicos para a coleta de dados a análise do PPC de Pedagogia e aplicação de um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas. Para o desenvolvimento da pesquisa, recorreu-se a Carneiro (2014), Gadotti e Romão (2000), Jardimino e Araújo (2014), Pimenta e Lima (2009) e Schwartz (2012). Os resultados obtidos nessa pesquisa evidenciaram que é preciso uma maior preocupação com a disciplina EJA no Curso de Pedagogia, sendo possível perceber a importância do estágio supervisionado obrigatório como uma das iniciativas que poderá contribuir de maneira significativa para despertar o interesse dos acadêmicos em atuar na EJA.

Palavras-chave: Formação. Atuação docente. Pedagogia e EJA.

1 INTRODUÇÃO

A Educação para pessoas jovens e adultas no Brasil é permeada por intensas lutas de avanços e retrocessos, e marcada por um histórico de ações que não convergiram para a superação dos entraves, dentre eles a notória distância em relação às demais modalidades de ensino.

Diante dessa realidade, percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos – EJA está permeada por desafios para aqueles que nela ingressam sejam para ministrar aulas ou para as pessoas que desejam iniciar ou dar continuidade a seus estudos. Nesse sentido, pensar na formação do professor de jovens e adultos exige uma reflexão da prática educativa sobre a formação inicial.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como problema de pesquisa: quais as contribuições do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Piriipiri à atuação do docente para a EJA, tem como objetivo geral analisar as contribuições do Curso de Pedagogia para a atuação do docente da Educação de Jovens e Adultos e como objetivos específicos: identificar no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia aspectos formativos para atuação na EJA, destacar as principais contribuições da Disciplina Educação de Jovens e Adultos para a atuação na EJA e conhecer as expectativas dos acadêmicos e professores do Curso de Pedagogia em relação aos aspectos formativos para a atuação nesse seguimento da Educação.

2 A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DO DOCENTE NA EJA: pontos convergentes ou divergentes?

Nos últimos tempos, a temática sobre uma educação de qualidade vem ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro, no tanto, é impossível falar em ensino de qualidade sem mencionar a formação do professor, pois este está diretamente ligado ao processo de ensino aprendizagem. Carneiro (2014) preceitua que:

[...] Os profissionais da educação não podem ser profissionais generalistas. Considerando que os níveis de ensino são estruturados a partir da contribuição de confluência de ciências e de campos de estudos que tratam do desenvolvimento humano e do organismo psicológico do aluno, é de todo necessário que o educador possua formação adequada ao trabalho pedagógico, correspondente às situações concretas de sala de aula (CARNEIRO, 2014, p.453).

Assim sendo, Farias (2011, p. 67) ressalta que a formação é um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como profissional, constituindo-se com base nas suas relações com saberes e com o exercício da docência. Nessa perspectiva, Jardimino e Araújo (2014) asseguram que:

Para formar os cidadãos dessa nova sociedade, é preciso repensar o contexto de formação docente, haja vista que os professores são os profissionais, entre outros agentes, que estão diretamente envolvidos no processo de formação das gerações (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 140).

Diante dessa afirmativa, enfatiza-se que, raras são as formações voltadas para o docente que atua na EJA. Dessa forma, percebe-se que o processo de formação docente precisa de um direcionamento que possibilite ao professor refletir constantemente sobre sua prática, para que o mesmo possa ter consciência que essa modalidade de ensino é formada por todos que vivenciam esta experiência de ensinar e aprender e a partir dessa consciência ter um olhar mais cauteloso para com o aluno jovem e adulto.

3 CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE: um olhar sobre a teoria e a prática

Jardilino e Araújo (2014) afirmam que “nos dias atuais são pouco expressivas as iniciativas de formação inicial de docentes para atuar na EJA”. Contudo, observa-se que há necessidade de se ter iniciativas que contemplem melhor as atividades pedagógicas dessa modalidade de ensino, pois, percebe-se que a falta de formação docente específica para a EJA, é um dos maiores entraves que dificulta o trabalho do professor que nela atua. Nessa conjuntura, Schwartz (2012) ressalta que:

[...]é importante que se oportunize os alunos dos cursos de licenciaturas a refletirem criticamente sobre situações específicas de sala de aula, estudos de casos reais, (re) construindo conhecimentos específicos sobre diversos fatores utilizando-os em seu planejamento e intervenções didáticas, organizando o fazer docente (SCHWARTZ, 2012, p. 84).

Nesse contexto, Gadotti e Romão (2000, p. 126) apontam algumas sugestões quanto à formação e condições de trabalho dos educadores de jovens e adultos, dentre elas, destaca-se

o“incentivo a adoção de estágio obrigatório de um período letivo em classes de EJA, como estratégia de formação de recursos humanos e de apoio ao professor alfabetizador no trabalho docente”.

Por tanto, é de extrema importância que o professor esteja sempre refletindo sobre a sua prática e seja incansável na busca pela melhoria do seu trabalho, visando a melhor qualidade do ensino dentro do contexto educacional no qual está atuando.

4 NOSSO CAMINHO METODOLÓGICO: análises e compreensões da pesquisa

4.1 *Concepções sobre a EJA*

É importante trazer aqui a concepção dos nossos colaboradores sobre essa modalidade de ensino, considerada por os mesmos como ensino reduzido, constituindo - se em lugar exclusivo e reconhecido dos desprovidos de valor social, para os nossos colaboradores a EJA tem a perspectiva de corrigir um sistema de ensino fragilizado, estes, consideram esse seguimento educacional como uma oportunidade de estudo para aqueles que não tiveram acesso a escola na idade "certa". No entanto, estes, advertem que ela é composta por alunos e professores desestimulados. Gadotti e Romão (2000) asseguram que:

Os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que, na formação de professores, em nível médio e superior, não se tem observado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 122).

O trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos é desenvolvido de forma precária, considerando que estes professores em sua maioria chegam a EJA após um dia de trabalho árduo com crianças ou adolescentes do ensino regular e acabam reproduzindo as mesmas atividades que desenvolvem com essas crianças e adolescentes. No entanto, para um de nossos colaboradores, a EJA se caracteriza como “algo valioso com objetivos claros”, porém, este colaborador ressalta que “é nítido que não é dada tamanha importância quando se fala na questão do alfabetizar”, talvez seja pelo fato dos vários obstáculos que o professor enfrenta, dentre estes obstáculos nosso colaborador

considera que as salas de EJA são “praticamente ¹⁷multisseriada”.

Com tudo, como a EJA pode ter objetivos claros se a mesma não possui professores com formação inicial ou continuada para esse campo de atuação? Como afirmar que a EJA é algo valioso criada pelo governo para suprir uma lacuna do sistema educacional se a ela não é dada a devida importância no que se refere aos investimentos profissionais e financeiros? Diante desses questionamentos, evidencia-se que, é preciso mais clareza a cerca das ações desenvolvidas na EJA, para que a mesma possa ser vista como uma modalidade de ensino que busca inserir de fato, os jovens e adultos que decidem iniciar ou retomar seus estudos. Nesse contexto, Jardimino e Araújo (2014) destacam que:

Quanto aos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, podem-se acrescentar outras implicações, tais como a diversidade de públicos (uma vez que suas classes são compostas por alunos de faixas etárias variadas, desde os 15 anos até os 70), de universos culturais e visões de mundo, de tempo de escolarização e de concepções de escola. São elementos que interferem na prática do docente da EJA. (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 140).

De fato, o público que compõem a EJA é oriundo das mais diversas camadas populares. Pessoas que em um determinado momento de suas vidas tiveram que abandonar seus estudos outros, nem chegaram a iniciar seu processo de escolarização formal. No entanto, mesmo tendo a perspectiva de corrigir falhas no sistema educacional este seguimento de ensino precisa de um olhar mais direcionado para as ações pedagógicas a serem desenvolvidas com esse alunado.

Nesse sentido, questiona-se; como uma modalidade de ensino poderá corrigir uma falha no sistema educacional se a ela não é dada a devida importância no que tange a formação de professores para atuar junto a esses alunos considerando que estes, exigem do professor habilidades específicas para esse campo de atuação? Até quando o sistema educacional vai continuar tentando corrigir falhas relacionadas ao analfabetismo?

Acredita-se que, seja de fundamental importância rever as políticas de ensino da EJA para que as mesmas surtam efeitos positivos junto a esse público jovem e adulto, bem como no que diz respeito a formação de professores que atuam nesse seguimento educacional, pois, durante muito tempo a EJA vem tentando minimizar o número de analfabetos no Brasil. Contudo, a falta de

¹⁷ Organização do ensino nas escolas em que o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente. As classes multisseriadas existem principalmente nas escolas do meio rural, visando diminuir a evasão escolar (<http://www.educabrasil.com.br/classes-multisseriadas>) acesso em 18 de junho de 2017.

políticas claras faz da mesma uma modalidade de ensino sem grandes expectativas para o público que a compõem.

4.2 AS CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA EJA

4.2.1 *Estratégias do Professor*

Ao tratarmos das questões sobre como é ministrada a Disciplina EJA ofertada no Curso de Pedagogia e as estratégias do professor que ministra a referida Disciplina foi possível constatar que a disciplina é ministrada de maneira teórica, o professor aborda os conteúdos através de rodas de conversa, exibição de documentários, filmes e os alunos desenvolvem as atividades por meio de seminários, estudo dirigido e como forma de aliar à teoria a prática, o professor ministrante da disciplina propõem uma pesquisa de campo.

Gadotti e Romão (2000, p. 112) destacam que “As universidades são, em grande medida, responsáveis pela melhoria da formação do magistério. Cabe-lhes assumir, com maior ênfase do que a atual, a pesquisa de alternativas pedagógicas, o resgate e o apoio à sistematização da prática”.

Nota-se a importância do Curso de Pedagogia propor estratégias que possibilitem aos acadêmicos um maior contato com a prática na EJA, para que os mesmos se sintam motivados a ingressar nessa modalidade de ensino. Assim, acredita-se que a partir do momento que o curso de formação aliar a teoria à prática, a disciplina ofertada pela grade curricular do curso passa a ter maior relevância para o acadêmico, fazendo com que o mesmo ao está frente a uma sala de aula desenvolva um trabalho de maneira mais eficaz.

4.2.2 *Iniciativas do Curso*

Sobre as iniciativas do Curso de Pedagogia para a formação de professores para atuação na EJA, constatou-se que houve a antecipação da disciplina EJA para o IV período, com essa antecipação na nova grade curricular do curso, os alunos tem a possibilidade de fazer estágio supervisionado nessa modalidade de ensino, além de desenvolver projeto de intervenção.

No entanto, ao analisarmos o Projeto Pedagógico do Curso PPC de Licenciatura Plena em Pedagogia, Campus Piripiri, foi possível perceber que não são visíveis às iniciativas do referido curso para com essa modalidade de ensino, tendo em vista que a própria grade curricular do já mencionado curso não oportuniza ao licenciando um contato com o aluno jovem e adulto desde o início da sua formação acadêmica.

Diante da análise do PPC questiona-se: como o licenciando vai despertar o interesse pela

Educação de Jovens e Adultos se a ele não é dada a oportunidade de um maior contato desde o início do curso? Como o acadêmico vai refletir sobre a importância da EJA se o mesmo só vai ter contato com essa modalidade no penúltimo período do curso? Nota-se que a oferta da Disciplina EJA, se dá no período em que o licenciando está preocupado com Estágio Supervisionado em Gestão, Redação do TCC e Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental. Percebe-se ainda que mesmo tendo o estágio no Ensino Fundamental, não há clareza de um direcionamento desse estagiário para a EJA.

Acredita-se que aliar à teoria a prática é de suma importância para o processo de ensino aprendizagem no ensino superior, tendo em vista que as IES são as principais responsáveis pela formação dos futuros docentes.

4.3 Expectativas DOS LICENCIANDOS:

VI- a: no Curso de Pedagogia;

Ao tratarmos das expectativas dos acadêmicos e professores sobre o curso de pedagogia para a atuação na EJA, percebe-se que o curso em si, não oferece expectativa para que o futuro docente se sinta motivado a atuar na EJA, todavia, os professores colaboradores desta pesquisa que ministram a disciplina Educação de Jovens e Adultos no já mencionado curso, demonstraram sua preocupação em relação a inserção dos futuros docentes nessa modalidade de ensino. Partindo da resposta dos colaboradores desta pesquisa sobre a concepção dos mesmos sobre a Educação de Jovens e Adultos foi possível identificar alguns aspectos que contribuem ou dificultam o interesse do licenciando em pedagogia e para atuar na modalidade de ensino para jovens e adultos, dentre eles destaca-se a falta de iniciativas voltadas para a EJA, fazendo-se necessário que se tenha um novo olhar sobre esse seguimento de ensino. Assim sendo, um de nossos colaboradores aponta que é de extrema importância:

Que Disciplina Educação de Jovens e Adultos esteja voltada tanto para os discursos existentes neste campo de educação, bem como para o exercício prático, que se efetive a vivência da necessidade de um estágio mais aprofundado nesta modalidade para que o licenciando tenha um maior contato com a modalidade de educação para pessoas jovens e adultas (P1).

Acredita-se que, é através do estágio supervisionado que o licenciando irá desenvolver habilidades que o “habilite” para o trabalho pedagógico na EJA. Pimenta e Lima (2009, p. 102) enfatizam que, o “estágio é um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas

no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente”. Assim, entende-se que as experiências vivenciadas no período do estágio supervisionado possibilitam ao acadêmico, agregar conhecimentos práticos sobre uma determinada modalidade de ensino, sendo possível afirmar a importância de esse estágio ser exigido também para a modalidade EJA, e não apenas opcional para o licenciando.

VI- b: Na aprendizagem dos acadêmicos;

Sendo a formação inicial a primeira etapa para a ação docente em qualquer modalidade de ensino, observa-se que ao se tratar das questões relacionadas a EJA, essa formação se torna inerente para aqueles que desejam ingressar nessa área da educação, considerando que, estes docente irão está diante de uma sala de aula composta por alunos jovens e adultos oriundos das mais diversas realidades sociais, que trazem consigo trajetórias de vida que precisam ser respeitadas. Nessa perspectiva, ao tratarmos da questão sobre as expectativas dos acadêmicos e professores na aprendizagem dos mesmos no decorrer do curso de pedagogia, constatou – se que é de suma importância aliar a teoria adquirida na academia a prática em sala de aula com os alunos jovens e adultos, para que estes futuros profissionais em processo de formação possam agregar mais conhecimentos sobre essa modalidade de ensino.

Desse modo, Schwartz (2012, p. 95) alude que, o olhar do professor precisa expressar a coerência entre o saber, o fazer, o pensar e a sua compreensão sobre os diferentes papéis que devem ser desenvolvidos em sua prática docente.

Assim, acredita-se que, esse novo perfil docente surge a partir das propostas, práticas e reflexões a cerca da ação que este desenvolve frente a uma determinada modalidade de ensino, considerando que a busca pelo conhecimento vem se tornando cada vez mais incessante na vida universitária.

VII - c: Na atuação dos professores:

Diante da questão sobre a atuação dos professores na EJA, é destacar a importância de uma formação específica para esse a modalidade de ensino, para que a mesma seja vista positivamente tanto pelo professor, quanto para os alunos e para a sociedade. Assim sendo nossos colaboradores enfatizaram que suas expectativas sobre a atuação docente na EJA, é que possa haver uma aprendizagem mútua, um maior envolvimento com a prática pedagógica desse seguimento educacional, que haja uma formação específica para o docente que nele ingressa e que este possa se

identificar com a educação de jovens e adultos, e seja um profissional comprometido com seu trabalho.

Schwartz (2012, p. 59) afirma que “ensinar é criar condições que seduzam o sujeito a desejar modificar suas prioridades iniciais, os motivos que desencadearam sua chegada naquele espaço destinado ao ensino e aprendizagem”.

Dessa forma, faz-se necessário que o docente busque uma formação adequada que possa suprir suas dificuldades, para que o mesmo esteja apto a desenvolver seu trabalho pedagógico da melhor maneira possível de acordo com a realidade a qual está inserido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anseios dos colaboradores desta pesquisa estão relacionados aos aspectos formativos dos mesmos destacando-se a formação adequada para esse seguimento da educação como algo primordial para o bom desenvolvimento da prática docente, bem como, aprender técnicas de como lidar com os jovens e adultos.

Partindo dessa concepção, pode-se afirmar que na ação docente não se admite fórmulas prontas, mas que é preciso ousadia, coragem e determinação para enfrentar os desafios que surgem no cotidiano escolar. Nesse sentido, é fundamental uma formação que propicie aos docentes da EJA, oportunidades de partilhar com os demais sujeitos que compõem esse seguimento da educação suas vivências e suas experiências adquiridas no cotidiano escolar, assim, construirão um ambiente escolar que permita a interação entre todos os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino aprendizagem, fazendo do ambiente escolar, um espaço de construção e socialização de conhecimentos.

Assim, nota-se que o professor da EJA precisa ser considerado como agente fundamental para a disseminação dessa modalidade de ensino no país, o que exige do mesmo, habilidades que visem contribuir para a elevação da escolaridade dos jovens e adultos que iniciam ou dão continuidade a seu processo escolarização formal.

6 REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico** – compreensiva, artigo a artigo.22. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FARIAS, Isabel [et.al]. Didática e Docência: aprendendo a profissão. 3. Ed. Brasília: Liber, 2011.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** -10 ed.- São Paulo: Cortez, 2000.

JARDILINO; ARAÚJO. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas.**1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Lucena. **Estágio e docência.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática.** 2.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AS IMAGENS DA CIDADE E A ESCRITA DA HISTÓRIA: CANINDÉ NA PRODUÇÃO DE SEUS MEMORIALISTAS

Odilon Monteiro da Silva Neto | odilonnetosilva@gmail.com

RESUMO: A cidade de Canindé, localizada no sertão central do Ceará, tem suas origens ligadas a devoção a São Francisco de Assis. A capela erigida ao santo italiano, se tornou o segundo maior Santuário Franciscano do mundo, o maior das Américas. Desta forma a cidade projetada em torno do fenômeno religioso, de fé e devoção ao santo estigmatizado, protetor dos pobres, compôs uma cidade, marcada por uma atmosfera medieval, onde os domínios da igreja são sentidos por todos os lugares. E dentro desse quadro de percepções da cidade, identificamos a produção de três memorialistas locais, e no contato com suas obras, e amparados pela história oral, evidenciamos as imagens da cidade, em diálogo com o modo em que estes construíram sua escrita. Na ausência de estudos ligados as tradições acadêmicas da pesquisa em história, o trabalho dos memorialistas, seguem como referência para todos os que desejam conhecer a história do lugar, ao passo que a divulgação nas mídias sócias, atingem um número amplo de pessoas e coloca essas interpretações como sendo registros de uma história oficial.

Palavras-chave: Canindé. História. Memorialistas

INTRODUÇÃO

A presente investigação se debruça sobre o sentido da escrita da história, realizada por indivíduos não atrelados ao campo de atuação da história profissional, mas que por sua vez dedicam tempo e esforços no sentido de construir narrativas que versam sobre história. O referido espaço dessas produções é a cidade de Canindé, município do sertão central cearense, com uma distância de 120 km da capital Fortaleza.

A origem da cidade está ligada à construção de uma capela dedicada a São Francisco de Assis, e que logo no início suscitou uma atmosfera diferente ao lugar. A tradição oral apresenta que durante a construção do equipamento religioso, ocorrera a realização do primeiro milagre: O primeiro foi relativo a um acidente ocorrido com um dos trabalhadores que atuavam na edificação, o mesmo sobreviveu a uma queda da torre da igreja.

Esse conjunto de eventos ocorreram ao final do século XVIII e em pouco tempo o espaço de devoção passou a contar com a presença de um número significativo de visitantes, que ao longo do tempo originou as romarias dedicadas a São Francisco. Num curto período de tempo, o espaço religioso adquiriu uma configuração diferenciada e por sua vez, passou a receber influência direta da igreja católica, e no início do novo século a cidade de Canindé se tornou paróquia, o que no corrente ano comemora dois séculos de presença da igreja na cidade.

“Se no Ceará predomina o culto de São Francisco sobre o antoniano, explica-se em parte pela falta de conventos franciscanos em toda aquela região, durante os quatro primeiros séculos, afora duas residências da Ordem que temporariamente havia em Fortaleza, desde a fundação realizada em 1624 por Frei Cristovão Severim de Lisboa, e em Quixeramobim, durante a segunda metade do século XVIII, como também pela atuação conjunta de várias entidades seráficas. É que na primeira metade do século XVIII, já haviam terciários seculares de São Francisco, residentes no Ceará e afiliados a fraternidade do Recife, cujo padroeiro, desde a fundação, vem a ser o santo estigmatizado”.

....

Afirmamos, pois sem receio de errar, que franciscanos, capuchinhos e terciários seculares contribuíram para a propaganda do culto de São Francisco no Ceará e de modo especial em Canindé, surtindo tanto mais resultado porque, interrompida a catequese jesuítica com a expulsão da companhia em 1758, prosseguiu-se e intensificou-se a atividade franciscana conjunta, prevalecendo também entre as devoções aos vários Santos chamados Francisco, o culto ao estigmatizado”(WILLEKE: 1959, p.177)

Importante ressaltar que não há como compreender a formação social do Brasil, sem levar em consideração a atuação da Igreja Católica na imensidão do território brasileiro. Estudiosos como Capistrano de Abreu defendiam que uma síntese da nossa história passaria anteriormente pela produção de uma história da Companhia de Jesus, o primeiro instrumento da Igreja a chegar nas terras que formariam a América Portuguesa, o que passamos a conhecer como Brasil.

Esse processo se realiza com diferentes grupos, no caso de Canindé, espaço que tem como santo de devoção a figura de São Francisco, são os franciscanos, que ao longo do tempo, dão as diretrizes que irão configurar a cidade que conhecemos hoje, que tornou a cidade de Canindé, o segundo maior Santuário Franciscano do Mundo, e o maior das Américas.

Embora o Brasil não tenha vivido em aspectos cronológicos os tempos medievais, a devoção ao santo de Assis, projetou no sertão cearense, uma experiência sintonizada com as marcas desse tempo. O jovem Francisco, que em sua trajetória pessoal, deixa a sorte da riqueza material e se coloca a viver de modo mendicante, no auxílio aos pobres e necessitados, tem em seu exemplo de vida um apelo que o sintoniza com as populações carentes dos mais diversos rincões do território brasileiro.

Assim a crença no poder do santo marcado pelos estigmas, que o traduzem como seráfico, que no imaginário social, o definem como São Francisco das Chagas, transformam a cidade num espaço de peregrinação, onde o povo pobre desvalido de toda rede de proteção social, credita ao santo o poder de intervir na realidade. Ao passo que a modernidade, em especial pelas práticas do Protestantismo, critica todo o conjunto de práticas mágicas (promessas, penitência, devoção), a cidade de Canindé, submerge com força em todo esse quadro de práticas.

E essa (con) fusão de mundos e temporalidades construiu uma cidade, marcada por memórias no plural. Pois cada experiência de devoção é única e exclusiva de quem a manifesta, mas que por sua vez, estão expressadas pela fortaleza da presença de milhares de pessoas que visitam anualmente o “santuário”, para agradecer as graças recebidas, para renovar os votos de solidariedade, ao santo protetor, e por sua vez entrar em contato com a atmosfera do lugar que identificado como sagrado.

Nessa cidade permeada por espaços da memória de devoção a São Francisco, se projetou um grande grupo de indivíduos interessados em registrar esse conjunto de manifestações que compõem as imagens do lugar. Partindo de diferentes espaços sociais, Canindé, dispõem de um conjunto de produções escritas por memorialistas locais, que na ausência de trabalhos oriundos das tradições acadêmicas, se colocam como “registros da história oficial”.

Assim, partimos das obras escritas em meio circulantes de três dos memorialistas da cidade. E por sua vez seguimos na busca de compreender o sentido da escrita dos mesmos, tendo como pressupostos da história oral de vida, que indica as trajetórias e o sentido que os levaram a exercitar esses registros da história, ao passo que tal ação não se constitui como prática laboral e sim por desejo pessoal de tornar a cidade um objeto conhecido a todos os interessados.

A HISTÓRIA E SEUS SENTIDOS

A construção da ideia de ocidente, tomou como pressuposto que o sentido da história estaria ligado ao domínio da escrita. Desta forma o modelo imposto por uma historiografia que tomava a Europa como centro do mundo, anunciava que fora com o domínio da escrita que de fato os indivíduos ganharam o status de sujeitos históricos. Tal premissa há muito questionada, em especial pelos movimentos de renovação da historiografia do século XX, a exemplada tradição francesa dos *Annales*.

“Pouco a pouco os *Annales* converteram-se no centro de uma escola histórica. Foi entre 1930 e 1940 que Febvre escreveu a maioria de seus ataques aos especialistas canhestros e empiricistas, além de seus manifestos e programas de defesa de “um novo tipo de história” associado aos *Annales* – postulando por pesquisa interdisciplinar, por uma história voltada para os problemas, por uma história da sensibilidade, etc. (BURKE:1990, p.38)

Suscitaram que era preciso dialogar com outros campos do saber, para que novos olhares pudessem ser apresentados, levando em consideração a “história dos povos sem história”, chamados de povos mudos, e que para além disso, as interpretações que se restringiam a percepção do campo da escrita, acabaram por privilegiar visões de história restritas, que ao longo da modernidade se colocaram sob os domínios da história política, da história dos grandes eventos, dos heróis.

Vale ressaltar que ao passo que os movimentos que se colocaram no sentido de renovação das tradições de escrita da história se ampliaram, tais interpretações não se colocam de modo amplo sobre as interpretações da história. No caso do Brasil, um país que tem as desigualdades como marca de sua formação social, o acesso à leitura e a escrita acabaram por constituir um privilégio e não um direito a ser alçado pelo largo da sociedade.

Disso resultou interpretações da história, direcionada a determinados espaços do país, e mesmo com o a formação de historiadores profissionais, os trabalhos dirigidos a compreensão da história, ficaram restritos aos centros detentores de maior relevância em termos econômicos e políticos.

Tal premissa se coloca sobre o espaço em questão. Assim Canindé que está encravada no sertão cearense, nunca se configurou como objeto de investigação de trabalhos profissionais, e a busca sobre as origens do lugar e o conseqüente registro, ficou a cargo de ações individuais, de pessoas que imbuídas de um gosto pela história e a conseqüente inclinação para o ato da escrita, se colocassem a compor conjuntos de interpretações sobre o lugar.

Desta forma uma cidade que tem características que a tornam conhecida em referência mundial, se coloca como objeto de narrativas de figuras locais, que dedicam seu tempo e esforços materiais para que os interessados, possam dispor de material acessível e a cidade esteja apresentada, não apenas nas marcas da oralidade e sim nos domínios da escrita.

NOSSOS ARAUTOS

Augusto César Magalhães Pinto, natural de Canindé, realizou estudos iniciais em sua cidade natal. Conclui o ensino médio na antiga Escola Técnica Federal do Ceará. Ingressou por concurso público

nos quadros do Banco do Brasil, onde atuou por quinze anos. Sai do referido banco por meio do PDV e em seguida por concurso público novamente adentrou aos quadros do Tribunal de Justiça do Ceará, para o cargo de oficial de justiça, onde é lotado no município de Caridade-Ce. Augusto é maçom, e comerciante. No mercado público municipal tem uma loja que vende ferragens e utensílios para uso no campo. A loja conta com uma variedade de nove mil itens. Grande amante das artes, em especial de música e literatura, é possível encontra-lo todos os dias, sentado defronte a sua loja, a realizar leituras e conversar com as pessoas sobre as mais diferentes questões. É autor de “Viagem pela História de Canindé” e História de nossa terra e de nossa gente, crônicas ilustradas.

Júlio Marques Ferreira Lima, conhecido como Alemão. Natural de Canindé. Fez seus estudos na cidade natal. Seus pais eram servidores públicos federais. Seu pai se tornou professor de história na cidade. Após seus estudos do então segundo grau, trabalhou como vendedor em lojas da cidade e depois arranhou um contrato para atuar como datilógrafo na Escola Estadual Frei Policarpo. Participou de atividades comunitárias, que o levariam posteriormente a entrar para a política. Por concurso ingressou nos quadros da antiga Superintendência de Campanhas de Saúde Pública(SUCAM), atualmente Fundação Nacional de Saúde- Funasa, onde ainda se encontra lotado em efetivo exercício. Sua primeira ação de mobilização da comunidade foi no intuito de levar água encanada para o bairro São Mateus, ação que fez ser pelo governador Virgílio Távora durante inauguração da ponte sobre o Rio Canindé. Próximo das autoridades religiosas, esteve em várias mobilizações pela melhoria da condição do povo. Graduou-se em Serviço Social, e exerceu o mandato de vereador em três legislações. Tendo sido candidato a deputado estadual e a vice-prefeito. É autor de um Resumo sobre História de Canindé e de um Blog, Memórias de Canindé.

Neri Feitosa, padre Neri, como todos conhecem, é natural de Arneiroz, tendo atualmente 91 anos de idade. Atuou em várias localidades do Estado, tendo chegado a Canindé em 1980. Possuidor de uma formação clássica, fora professor de grego e latim entres os anos de 1953 e 1960. Integrou o Instituto Cultural do Cariri, sendo que desde o início de sua atuação como religioso que se dedicou à escrita. Possui dezenas de textos dos mais diferentes gêneros publicados. Ao chegar em Canindé o mesmo afirmara que ali “repousavam questões de dá coceira em quem gosta de memória”. Ao longo do tempo ele e outros personagens locais criaram o Instituto Memória de Canindé, onde fazem parte os outros dois citados anteriormente. Teremos como referência duas de suas obras: Origens de Canindé: Escolar e turístico e Igreja de Canindé.

A PUJANÇA DAS OBRAS

As atividades laborais como docente do IFCE campus Canindé, no ano de 2010, nos aproximaram da dinâmica da cidade e por sua vez das narrativas que compõem o imaginário do lugar. Com a formação das primeiras turmas do curso de Gestão em Turismo, tivemos o contato direto, através dos trabalhos dos alunos, com os trabalhos desenvolvidos pelos estudiosos do lugar. Num exame mais amplo ficou evidenciado a ausência de trabalhos oriundos da vanguarda acadêmica, mas que por sua vez existia uma produção considerável de memorialistas locais, que ao longo do tempo, ofereceram a comunidade interpretações sobre a história local.

Com base nos estudos das duas primeiras turmas três nomes se colocaram como recorrentes: Augusto César, Júlio Marques e Neri Feitosa. O (re)conhecimento dos autores e suas obras, se colocaram inicialmente sob dois pressupostos: O primeiro deles, todos dispunham em meio circulante de materiais em formato impresso, e que por sua vez os registros impressos, se colocavam disponíveis em equipamentos como a Biblioteca Municipal, como também em Bibliotecas escolares da sede do município. Os autores se colocavam a disposição para conversar com interessados em geral, sendo comum a participação em eventos da cidade, onde os mesmos são levados a falar sobre aspectos da história do lugar.

Um outro elemento de destaque, é que os mesmos, passaram ao longo do tempo a fazer uso das mídias sociais, em especial da Rede Social *Facebook*, para divulgar parte de suas obras para a comunidade. Tendo um deles (Júlio Marques), criado um *Blog*, denominado Memórias de Canindé, onde de modo prático e acessível os interessados podiam entrar em contato com imagens e informações que discutiam diferentes aspectos da cidade.

O primeiro destaque a ser feito, diz respeito os diferentes espaços sociais ocupados pelos memorialistas. Embora haja uma compreensão clara de que não as publicações não se colocam como “estudos profissionais”, a produção de coloca com base na tradição advinda da escola metódica dita Positivista, que baseia seus anúncios no uso das chamadas fontes oficiais.

E de acordo com suas diferentes percepções de mundo, os mesmos seguem no sentido de destacar aspectos relevantes da cidade, tendo como base a narrativa, que por sua vez, embora esteja ligada aos fatos, se debruça sob o aspecto ficcional da criação. Assim em determinados momentos vemos as marcas de uma busca sobre a descrição dos eventos numa tentativa conservar a verdade sobre os acontecimentos e por sua vez o campo de escolhas do narrador, que está submetido em um universo pessoal, que o faz compor trajetórias particulares, embalados pelos desafios da memória, que se oscila, entre a lembrança, o esquecimento, o silêncio.

Por sua vez o cerne que permeia as interpretações traz consigo as imagens da cidade, edificada sob o mito da memória religiosa devocional a São Francisco, que no imaginário social é tido como de Canindé. Assim em várias da passagem de seus escritos, Augusto César, nomeia a cidade como a Meca Franciscana.

E assim o conjunto das narrativas compõem a cidade como palco de fé, penitência, acolhimento. Visto que ao passo que a cidade se forma, a construção de uma teia de serviços sociais se coloca a cargo da igreja, desta forma, grande parte das edificações da cidade ocupadas pelo poder público foram construídos pela igreja. Como também os primeiros equipamentos dedicados a educação e a saúde pública. Se por um lado o Estado passou a oferecer serviços educacionais pela criação de escolas, o mesmo não ocorreu com relação a saúde, visto que o único empreendimento hospitalar fora criado e se mantém aberto até os dias de hoje sob a intervenção da igreja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferente do que definiu as profissões liberais no conjunto da modernidade, o exercício da escrita da história, definiu a atuação do historiador como sendo um ofício. Embora a compreensão da história, a tenha levado ao conjunto das ciências humanas e sociais, o ofício do historiador exerce enorme fascínio em todos aqueles que apreciam a história como um elemento importante para a construção do gênero humano.

Desta forma o gosto, o prazer pela leitura e pela escrita, continua a influenciar diferentes gerações de pessoas, que tem na busca do conhecimento histórico e a conseqüente atividade de divulgação, formam novos quadros, que aqui denominamos de memorialistas. Assim as reflexões sobre história se colocam numa condição de diletantismo, o que por sua vez faz com que mais e mais pessoas possam entrar em contato com as produções desses indivíduos.

Assim na realidade em questão, os memorialistas, dia após dia são convidados a participar de atividades em escolas, em instituições de ensino superior, eventos diversos, e dado a disponibilidade de oferecer suas interpretações em meio as mídias sociais, fazem com que um número maior de pessoas esteja em contato seus trabalhos. E dessa forma, esse conjunto de informações em divulgação, corroboram para que os referidos trabalhos se constituam como uma experiência de história pública, sendo suas produções compreendidas como registros de uma história oficial da comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, J.H. Capistrano de. **Capítulos de história colonial**. Brasília: Senado Federal, 2006.

_____. **O descobrimento do Brasil**. Brasília, BBB/UNB, 2014.

ARIÈS, P. **O historiador diletante**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales**. A revolução francesa da historiografia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FEITOSA, Neri. **Igreja de Canindé**. Canindé, IMC:2010.

_____. **Origens de Canindé**. Escolar e turístico.

FERREIRA, J.C. **História de Canindé**. Resumo. Canindé. 2011.

PINTO, A. C. Magalhães. **Viagem pela História de Canindé**. Ensaio cronológico e iconográfico, dos primórdios aos dias atuais. IMC: Canindé, 2003.

_____. **Histórias de nossa terra e de nossa gente**. Crônica ilustrada. Canindé: Encaixe, 2009.

PORTELLI, Alessandro. **A filosofia e os fatos**. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. Tempo, Rio de Janeiro, vol.1 nº 2, 1996. P.59-72.

_____. **História oral como arte de escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

WILLEKE, Venâncio. Origem da devoção a São Francisco das Chagas de Canindé. Fortaleza: IHGACE, 1959.

AUTOBIOGRAFIA E EDUCAÇÃO: PROFESSOR COMO AUTOR DE SUA PRÁTICA

Mariana de Vasconcelos Neves | maryvascneves@hotmail.com

[Andrea Abreu Astigarraga | astigarragaandrea@yahoo.com](mailto:astigarragaandrea@yahoo.com)

RESUMO: Este artigo tem por objeto de estudo a minha narrativa como professora do ensino superior, as experiências vivenciadas por mim em um ano lecionando como professora universitária. O objetivo principal é relatar a minha experiência como professora no ensino superior e refletir sobre como ela pode colaborar com a educação e incentivar o professor a produzir material para os estudos sobre educação. A motivação para escrever esse artigo surgiu a partir dos estudos e discussões no Grupo de Estudos e pesquisa (auto) biográficas– GEPAS, do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú, onde foi possível fazer essa relação entre a autobiografia e a educação. Os estudos e reflexões feitas no grupo, me fizeram questionar: “Como a autobiografia pode contribuir com a educação?”. As principais referências bibliográficas utilizadas foram: Momberger (2008), Nogueira (2012), Suhr e Silva (2010), entre outros. A metodologia utilizada foi a autobiografia que se trata de uma fonte de pesquisa onde o autor narra suas experiências em determinada área. A narrativa será dividida em quatro partes, que consistem de perguntas sobre as minhas experiências. As perguntas foram: Primeiras experiências no ensino superior, relatos sobre os meu medos, anseios e primeiros obstáculos, a segunda pergunta é sobre a dificuldades encontradas em lecionar para o aluno adulto e em condições difíceis, explano a questão da aprendizagem do aluno adulto e as difíceis condições de ensinar em diferentes cidades e comunidades, com um público diversificado, dentre outras condições desfavoráveis, na terceira, descrevi sobre o desafio de formar professores críticos para formar alunos também críticos, e a quarta faço uma reflexão sobre a minha prática: como ela pode contribuir com os estudos sobre educação, essas perguntas deram coerência e sentido a narrativa. Com a realização do estudo concluiu-se a autobiografia contribui com a educação, a narrativa das experiências de um professor podem contribuir bastante para a educação, para as experiências e às práticas de outros professores.

Palavras-chave: Narrativa (auto) biográfica. Educação. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu a partir dos estudos e discussões no – Grupo de Estudos e pesquisa autobiográficas– GEPAS, do curso de pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, onde foi possível fazer a relação entre a (auto) biografia e a educação. Os estudos sobre essa forma de pesquisa e as discussões que tivemos no grupo me motivaram a escrever sobre a minha prática docente, refletir e questionar “Como a autobiografia pode contribuir na formação do educador?”

Muitos acreditam não ser interessante escrever sobre suas próprias experiências e história de vida, narrar a sua própria história pode ser muito interessante e uma forma de contribuir com a sua área de atuação, principalmente na educação, as experiências de um professor podem colaborar com o fazer pedagógico de outros professores.

Tenho 25 anos de idade, concluí o curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú, no ano de 2015. Realizei o curso de especialização em Metodologia do ensino na educação superior no período de julho de 2015 a julho de 2016. Iniciei minha atuação no ensino superior no ano de 2016. Ensino as disciplinas de Organização do trabalho pedagógico, Currículos e programas da educação básica, Teorias da avaliação e da aprendizagem, Estrutura e funcionamento da educação básica, Estágio supervisionado e Metodologia do trabalho científico. Atuo nos municípios de Morrinhos, Santana do Acaraú, Bela Cruz e Cruz.

Portanto, o objetivo geral deste estudo é relatar as minhas primeiras experiências como professora universitária, as dificuldades e as superações e refletir sobre como elas podem colaborar com a formação do (as) demais pedagogos (as).

METODOLOGIA

A (auto) biografia trata de referencial teórico-metodológico onde o autor narra suas experiências em determinada área. Momberger (2008) conceitua o fato biográfico:

Tanto na sua linguagem mais coloquial quanto nas criações mais elaboradas, os homens recorrem a palavra e imagens que transpõem para uma representação especial o desenvolvimento temporal de sua existência: linha, fio, caminho, trajeto, estrada, percurso, círculo, carreira, ciclo da vida. O homem escreve no espaço a figura de sua vida. As imagens às quais recorre para evocar o curso da vida (a começar por essa imagem) são tão familiares que perderam sua dimensão simbólica ou analógica e chegam a mascarar o próprio fato biográfico, ou seja, o próprio ato de representação, fazendo esquecer que é apenas pela metáfora, pelo viés de uma escrita, que tais figuras podem representar a existência. (MOMBERGER. 2008, p.35)

A autora fala ainda que é preciso: “[...] pensar o biográfico como uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo

no seio do seu ambiente social e histórico”. (MOMBERGER, 2008, p.26). A (auto) biografia possibilita ao autor e ao leitor uma compreensão mais ampla sobre o assunto em questão: ao autor pela reflexão do vivido, e ao leitor, uma melhor aproximação e assimilação e veracidade de quem escreve.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa consiste de uma narrativa (auto) biográfica sobre as minhas experiências como professora universitária na área da pedagogia, formando professores. A narrativa será dividida em quatro partes, que consistem de perguntas sobre as minhas experiências.

A primeira, contará o início da minha experiência no ensino superior: medos e anseios, primeiros obstáculos. A segunda, retratará as dificuldades de lecionar para o aluno adulto, onde explanarei sobre a minha especialização e estudo sobre o ensino superior, a aprendizagem do aluno adulto e as difíceis condições de ensinar em diferentes cidades e comunidades, com um público diversificado, muitos com um grau de escolaridade muito baixa, dentre outras condições desfavoráveis, como estrutura e falta de material. Na terceira, descreverei sobre o desafio de formar professores críticos para formar alunos também críticos. A quarta e última, farei uma reflexão sobre a minha prática docente, como ela pode contribuir para a educação e para a formação de professores, da minha busca por aulas cada vez mais dinâmicas, com diferentes metodologias e da motivação da autovalorização do professor, de sempre motivar o futuro professor.

PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR

Lecionar no ensino superior foi um sonho realizado, mesmo longe de estar onde pretendo. O primeiro contato foi muito desafiador e ao mesmo tempo muito prazeroso porque é muito mais que dar uma aula sobre os meus autores favoritos, é mais do que disseminar suas teorias e práticas. É conhecer vários tipos de realidades e, a partir deles, refletir com o que os autores nos trazem. É tornar crítico aqueles que muitas vezes só escutam e baixam a cabeça para o que é dito por uma classe dominante.

Depois de conhecer a realidade de muitas turmas, os meus objetivos de ensino mudaram. O que antes era transmitir o conteúdo de uma maneira clara e objetiva. Hoje é, além disso, motivar os meus alunos a se reconhecerem como intelectuais, a serem professores críticos e conscientes dos seus direitos e deveres.

O professor não é um mero transmissor de conhecimentos. Há muito tempo a ideia de que o professor só transmite o que sabe e nunca questiona, é ultrapassado. Hoje, o professor tem o papel de construir, junto com os seus alunos, um conhecimento crítico, usando sua metodologia de ensino para que seus alunos pensem criticamente sobre o que é ensinado, isso em qualquer fase do ensino, do básico ao superior, mas principalmente no ensino Superior. Nogueira (2012) fala:

O papel do professor no ensino superior é ajudar o estudante a compreender, a resignificar, apreender e a se apropriar crítica e criativamente dos conteúdos. Portanto, seu papel vai além da transmissão, ele tem a ver com a construção de uma metodologia que leva em conta o estilo de aprendizagem dos alunos, as condições concretas dos alunos críticos e, principalmente, a mentalidade de aprendizagem. (p. 75).

O professor no ensino superior tem um papel muito importante, que demanda muito estudo, pesquisa, dedicação, responsabilidade. Ele forma profissionais para a sociedade, pode-se dizer que o professor universitário tem um papel social relevante, como afirma o autor quando fala do conhecimento emancipatório tanto para o aluno quanto para a sociedade.

[...] devemos compreender o conhecimento como emancipatório, tanto para o estudante que está como nosso aluno quanto para a sociedade. Para o aluno o conhecimento é emancipatório à medida que lhe permite uma compreensão ampliada, mais orgânica do real e, por isso, favorece ações mais conscientes e críticas. Para a sociedade, é emancipatório se for acessível à maioria, se provocar mudanças rumo à vida de mais qualidade para todos. Isso nos indica o quanto o processo pedagógico no ensino superior supera a mera transmissão de conceitos e tem, em última instância, um papel social relevante. (NOGUEIRA, 2012, p. 76).

Esse conhecimento permite ao aluno liberdade, amplia a compreensão de mundo, favorecendo ao conhecimento crítico das coisas. Nas minhas aulas estou sempre buscando trazer discussões sobre os conteúdos abordados, ouvir a opinião do aluno e suas experiências. Além de estar sempre trazendo atualizações sobre a área da educação, para esclarecimento e discussão em sala, mostrando ao meu aluno que é preciso questionar o que nos é imposto, criticar o que não contribui com a sociedade e lutar pelos nossos direitos, essas discussões são sempre momentos de muito aprendizado.

A construção do trabalho do professor no nível superior é gradativa, não se trata de simples reprodução, “[...] é importante coordenar operações no sentido da evolução constante do aluno adulto em seu caminho profissional e em sua vida acadêmica e pessoal.” (NOGUEIRA, 2012, p. 111).

DIFICULDADES ENCONTRADAS EM LECIONAR PARA O ALUNO ADULTO E EM CONDIÇÕES PRECÁRIAS

Leciono no ensino superior há aproximadamente um ano, em um instituto de ensino superior, nos finais de semana, em cidades do interior do Ceará. A infra-estrutura oferecida é mínima e o nível de conhecimento dos alunos é precário. O público de alunos é diversificado: alguns estão há muito tempo sem estudar. Outros acabaram de sair da escola e apresentam muitas dificuldades com relação à escrita, comprometendo, muitas vezes, a compreensão do conteúdo e ao desenvolvimento das atividades propostas. Outra dificuldade apresentada pelos alunos é a falta de tempo para se dedicar ao estudo e as atividades propostas na faculdade, a maioria trabalha a semana toda e tem os filhos para cuidar. As aulas precisam ser dinâmicas para prender a atenção dos mesmos, que já me relataram muitas vezes *questão na faculdade para manterem-se no emprego*, ou que era *a única*

faculdade que apareceu na cidade. Poucos alunos frequentam o curso com motivação e interesse de ser professor.

Suhr e Silva (2010) descrevem um dos principais problemas enfrentados pelos docentes no ensino superior e isso traduz a realidade que tenho acompanhado na minha prática docente, neste corrente ano.

[...] precisamos reconhecer que os alunos de ensino superior vêm apresentando dificuldades em leitura e escrita, cálculo, análise e resolução de problemas, interpretação de texto (inclusive enunciados), o que dificulta a compreensão e a aprendizagem dos conteúdos específicos dos cursos. (SUHR; SILVA, 2010, p. 56).

Um aluno com dificuldades básicas não vai conseguir compreender conteúdos específicos da sua área de formação.

O DESAFIO DE FORMAR PROFESSORES CRÍTICOS

Ao favorecer a reflexão crítica sobre a ciência, a economia ou a política, é possível formar sujeitos competentes para atuarem na sociedade, principalmente quando se fala em formação de professores. “A assimilação crítica dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) é a base para que este objetivo seja alcançado e ela não se dá num ambiente neutro, e sim permeada por relações interpessoais que podem favorecer ou dificultar esse processo.” (SUHR; SILVA, 2010, p.58). Só o professor é capaz de intermediar essas relações que foram discutidas no decorrer do trabalho como afirma os autores Mello e Urbanetz (2009, p. 152).

Cabe ao professor universitário construir juntos dos acadêmicos um ambiente de curiosidade e de insubmissão. Mas isso não significa o abandono dos conteúdos, ao contrário, esse ambiente mais democrático em sala visa a trabalhar a rigorosidade metódica na aproximação dos educandos com os objetivos de estudo. A questão é justamente a forma como se realiza a aproximação entre acadêmicos e conhecimento, que pode ser uma forma autoritária, sem diálogo, ou seja, uma imposição de verdade a serem simplesmente consumidas pelos acadêmicos, ou pode se dar de uma forma democrática, em que professor e acadêmicos, em conjunto, construam o conhecimento.

Mesmo com pouco tempo lecionando no ensino superior, procuro estimular o senso crítico nos alunos, mesmo com a carga horária das disciplinas pequena. Mas, sempre planejo minhas aulas, separando um tempo para discussão, contextualizando o assunto da aula com o que está acontecendo atualmente na nossa sociedade, atualizando os alunos nas leis, nas políticas educacionais, etc. Incentivo que sejam professores dinâmicos, conhecedores da sua área, para saber lutar por ela, se valorizem para serem valorizados.

REFLEXÃO SOBRE A MINHA PRÁTICA: COMO ELA PODE CONTRIBUIR?

A memória e a narrativa são fontes de produção de conhecimento, inclusive, de um conhecimento com potencialidade formativa. Souza (2007) em seu artigo “(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação” traz um questionamento sobre isso, e mostra no decorrer do mesmo que essa proposta formativa foi se tornando relevante.

Todos os conhecimentos que temos hoje surgiram a partir do relato de grandes inventores, filósofos, estudiosos, que narraram suas experiências, pesquisas e descobertas. O relato de experiência de determinada pessoa pode contribuir para a experiência de outra. Como professora do curso de pedagogia e formadora de professores, costumo ouvir bastantes relatos de meus alunos, seja sobre suas infâncias, experiências de escolarização, ou ainda experiências como professores.

A maioria dos meus alunos são professores da educação básica, e suas experiências contribuem bastante com as minhas aulas, tanto para eles como professores como também para os colegas que não possuem práticas docentes.

Nos meus planejamentos sempre está reservado um tempo para discussão e troca de experiências, seja em disciplinas sobre Avaliação da aprendizagem, em que os alunos relatam os seus das avaliações, tais como testes e provas, realizados no início da escolarização, na infância e adolescência, assim como, em disciplinas como Organização do trabalho pedagógico, com os relatos de experiências dos alunos que já estão em sala de aula.

CONCLUSÃO

Ao término deste estudo (auto) biográfico formativo pode-se afirmar que ele atingiu os objetivos a que se propôs, tendo em vista que demonstrou como a narrativa sobre a minha prática é importante. Escrever sobre a minha prática no ensino superior me fez repensar sobre a mesma, me incentivando a buscar cada vez mais a melhoria das minhas aulas e ao mesmo tempo incentivar outros professores a fazerem o mesmo, foi muito prazeroso e enriquecedor. Relatar a minha experiência pode contribuir com outros que desejam entrar no ensino superior e despertar em muitos professores da área a vontade de escrever sobre as suas práticas e metodologias, contribuindo com a sua área de atuação.

A tarefa de continuar me formando e auxiliar na formação de professores-cidadãos mais críticos não é nada fácil, e as condições e o tempo que me são dadas na instituição em que atuo também não ajudam, mas continuo com o mesmo objetivo profissional, ou seja, de formar professores críticos que se reconhecem como tal e que tem o papel de formar uma nova geração, de cidadãos que iram mudar a sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto/ Christine Derory-Momberger; prefácio de Pierre Dominicé. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, LuisPasseggi, - Natal, RN: EDUFRAN; São Paulo: Paulus,2008.

MELO, Alessandro. URBANETZ, Sandra Terezinha. **Organização e Estratégias Pedagógicas.** CURITIBA: IBPEX, 2009.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Aprendizagem do aluno adulto:** implicações para a prática docente no ensino superior. 1ª ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SUHR, IngeRenateFrose. SILVA, Simone Zampier. **Relação Professor – Aluno – Conhecimento.** Curitiba: IbpeX, 2010.

DISCUTINDO A ABORDAGEM QUALITATIVA E A HISTÓRIA ORAL

Antonia Milene da Silva | amilenes@hotmail.com

Adailza Mendes Holanda Pimenta | adailzaholanda@hotmail.com

RESUMO: O presente estudo objetiva suscitar reflexões sobre a abordagem qualitativa e a inserção do Método da História Oral e seus aspectos teórico-metodológicos dentro das novas pesquisas da ciência do Humano. Esta proposta de artigo surgiu a partir de estudos para nossas pesquisas de dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação- POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, dentro da linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, em que adotaremos esse método de pesquisa para nos auxiliar na escuta e análise das narrativas orais dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Respaldamonos, para o presente estudo, em autores como Bogdan e Biklen (1994) e Oliveira (1998) por abordar o trabalho com a pesquisa qualitativa. Para a discussão acerca da História oral, trouxemos Burke (1992), Meihy (2000), Thompson (1998) abordando sobre a escrita da Nova História e a ampliação das fontes na pesquisa. Sobre os procedimentos de pesquisa, buscamos estudos de Alberti (2005) que traz orientações práticas de como realizar a pesquisa com o método da História Oral. A partir da pesquisa bibliográfica percebemos que gradativamente houve avanços na aceitação dos estudos envolvendo narrativas e oralidade no âmbito das ciências humanas e sociais, o que fez com que aumentasse também a preocupação com o rigor e a cientificidade desses tipos de pesquisa. Sobre a ótica dos estudos teóricos, apresentamos sucintamente o percurso histórico que passou a pesquisa social até a aceitação da História Oral nesse âmbito da pesquisa científica. Nossas leituras nos fez compreender que o caminho da pesquisa de cunho qualitativo e suas respectivas características estão apoiados em conceitos teórico-metodológicos da História Cultural, por se tratar de abordagem de pesquisa que abriu espaço para novas perspectivas de pesquisa histórica, na medida em que rompeu com o paradigma da pesquisa tradicional e ampliou para o historiador novos objetos de análises, de fontes, novas formas de interpretação, pois aos poucos esses foram se debruçando na história da vida cotidiana e realizando pesquisas com qualidade, se preocupando tanto com o teor de cientificidade exigido no meio, como também com o mundo e as experiências das pessoas comuns.

Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa. História Cultural. História Oral.

INTRODUÇÃO

Quando fazemos uma rápida pesquisa sobre os estudos que envolvem narrativas, história de vida e história oral, percebemos que houve grandes avanços na aceitação desses estudos no âmbito das ciências humanas e sociais, o que fez com que aumentasse também a preocupação com o rigor e a cientificidade desses tipos de estudos ao longo do tempo, ganhando espaço e credibilidade na área da pesquisa. No entanto, sabemos que esse avanço e aceitação não foi eminentemente simples e é sobre o percurso desse tipo de pesquisa que nos deteremos neste artigo, de forma breve, a partir de uma revisão teórica.

Nos propomos a discutir neste estudo, sobre alguns aspectos da pesquisa qualitativa e a sua trajetória para ser considerada no meio científico dentro das Ciências Humanas e como o método da História Oral veio a se consolidar nessa conjuntura. Destarte, para fundamentar nosso estudo buscamos suporte teórico-metodológico nos estudos de Burke (1992), Alberti (2005), Meihy (2000), Thompson (1998) para que tenhamos uma melhor compreensão acerca do trabalho com a História Oral e atrelado a esses estudos, buscamos ajuda para compreender o trabalho com a abordagem da pesquisa qualitativa em autores como Bogdan e Biklen (1994) e Oliveira (1998) dentre outros.

A ABORDAGEM QUALITATIVA E A HISTÓRIA ORAL

Conforme Santos (2006), a racionalidade científica surgiu no século XVI e prosseguiu sobre o comando das ciências naturais, se constituindo como um modelo geral de se fazer ciência e se distanciando do que chamavam do conhecimento do senso comum. Com base nesses pressupostos científicos, a lógica de investigação e de instrumento de análise era baseada na lógica quantitativa, assim, “o que não é quantificável, é cientificamente irrelevante” (p. 28).

Quando nos referimos à investigação nas Ciências Humanas já temos em mente o longo percurso que esta ciência sofreu no decorrer da história para ser considerada efetivamente no meio científico, tendo em vista que por muito tempo, o modo de fazer da pesquisa era fundamentado nas ciências naturais e exatas, com métodos de pesquisa experimentais, voltados para realidades eminentemente regidas por leis constantes que visam constatar hipóteses. Em relação à investigação qualitativa na área educacional, apesar de ter uma história longa de tradição, só passou a se desenvolver e ser reconhecida no final dos anos de 1960 (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994) um dos pioneiros a realizar investigação qualitativa em educação foi o antropólogo Bronislaw Malinowski, porque inaugurou (nos anos 20 do século XX) uma nova forma de estudar as culturas. Esse antropólogo refutou as ideias etnocêntricas do século XIX sobre os povos primitivos e propôs que a cultura fosse estudada e conhecida a partir da visão

dos nativos, sendo o pioneiro a descrever o modo como construiu seus dados de pesquisa e sua experiência no campo. Tais estudos possibilitaram, na época, uma discussão em torno da pesquisa qualitativa.

Outro ponto crucial no processo do desenvolvimento da investigação qualitativa foi a partir da “Escola de Chicago”, que inovou nas características da metodologia da pesquisa qualitativa, inserindo em suas investigações a coleta de dados, estudo de caso e outros conjuntos de técnicas. Esse percurso continuou com poucos avanços no que concerne ao reconhecimento da investigação qualitativa, até que resurge nos anos 60, época esta marcada por mudança social avinda de diversos problemas que acometia a sociedade em geral. Esses problemas trazem à tona a necessidade de se pesquisar questões relacionadas à educação e à sociedade, fazendo com que os educadores começassem a pesquisar o que antes era área restrita aos campos da sociologia e da antropologia (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A pesquisa rígida, fechada, meramente quantitativa não estava dando conta de analisar todas as dificuldades e problemas da sociedade, pois o que detinha em termos de rigor, perdia em quesitos de compreensão e interpretação, como bem enfatiza Santos (2006, p. 54),

Nestes termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido. Esta pergunta está, no entanto, inscrita na própria relação sujeito/objecto que preside à ciência moderna; uma relação que interioriza o sujeito à custa de exteriorização do objecto, tornando-os estanques e incomunicáveis.

Acerca dessa nova ciência, Bogdan e Biklen (1994, p.11) comentam,

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem de Investigação Qualitativa.

Lembramos que a pesquisa a partir de preceitos da História Cultural foi, por muitos anos, desconsiderada pelo paradigma tradicional por aceitar apenas pesquisas desenvolvidas dentro dos métodos experimentais e baseados em fatos e documentos oficiais. Romper com essa barreira não foi simples, mas a partir da inserção da História Nova defendida pelos membros da *École des Annales* (Burke, 1992, p. 09) foram abertas outras possibilidades de fontes e metodologias de investigação, considerando as atividades humanas e os sujeitos comuns como importantes de serem investigados.

Burke (1992) discutindo sobre a Nova História, apresenta como aconteceu a abertura de novos campos de estudos. O autor fala que os historiadores culturais, como por exemplo, Jacques Le Goff, elaborou uma coleção de ensaios intitulada *La nouvelle histoire* (A Nova História) associada à Escola de Annales que versava sobre economia, sociedade e civilização. Esse movimento da Escola de Annales se opôs ao paradigma tradicional da pesquisa em história, paradigma esse que apresentava as seguintes características: se interessava principalmente por história política, pensando mais na história dos acontecimentos e, talvez por isso, oferecia uma visão de cima centrada nos grandes feitos dos homens considerados importantes. Outra característica do Paradigma tradicional era que as pesquisas em história se baseavam em documentos tidos como registros oficiais, pois era objetiva e se preocupa unicamente em apresentar fatos (BURKE, 1992).

Nesse contexto, a Nova História despertava um interesse de pesquisa por toda e qualquer atividade humana, por isso, também passou a ser chamada de história total ou história cultural, pois começaram a pensar a possibilidade de se pesquisar outros objetos que até então eram desconsiderados, surgindo assim, um contraste entre as duas histórias: *antiga e nova*. Dentre esses novos objetos defendidos e propostos, podemos citar a história das ideias, da infância, da mulher, da morte, da loucura, do clima, dos odores, do corpo, da leitura, da fala e até do silêncio. Desse modo, podemos afirmar que uma grande novidade que a Nova História trouxe para a forma de se conceber pesquisa, foi a ampliação das fontes e outras formas de questionar e de avaliar a realidade.

Dentro dessa nova perspectiva de pesquisa, a realidade é culturalmente construída, isso porque a Nova História se preocupa com a análise das estruturas e com a história de pessoas consideradas comuns, por isso, foi denominada também de história vista de baixo, na medida em que se preocupa com cultura popular, partindo do ponto de vista particular. A história vista de baixo pode ser um auxiliador no estabelecimento da identidade das classes inferiores, pois aqueles que pensaram essa nova forma de ver a história, proporcionaram um campo de trabalho que nos permite conhecer mais sobre o passado na medida em que ajuda a “convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar” (SHARPE, 1992, p. 62).

Segundo Burke (1992) esse movimento contra o paradigma tradicional iniciou nos anos de 1970 em vários países, mas ainda no século XVIII, houve um início de movimento internacional em busca de um tipo de pesquisa histórica que não estaria confinada aos acontecimentos militares e/ou políticos, mas relacionada à maneira de pensar de um determinado povo, com seus costumes e culturas da época. Desse modo, como bem explicita o autor supracitado, o que é novo não é a existência da Nova História, mas sim o fato de os profissionais da história serem, agora, numerosos e pensarem em outras possibilidades de se pesquisar.

Como qualquer outro paradigma, essa nova perspectiva de pesquisa teve, de início, seus pontos fortes e fracos e algumas limitações como, por exemplo, problemas de definição de objetos de estudo, tendo em vista que houve um avanço dos pesquisadores em território, até então desconhecidos. Na medida em que o cotidiano passa a fazer parte do centro de abordagens da sociologia, o desafio do pesquisador social passa a ser mostrar que o cotidiano faz parte da história,

relacionando aspectos da vida com grandes acontecimentos, e isso os pesquisadores foram aprimorando ao longo do tempo. Outro ponto foi em relação ao problema das fontes, uma vez que com a nova forma de conceber a história surgiram outros tipos de questionamentos sobre o passado e, conseqüentemente, novos objetos de pesquisa nasceram, exigindo dos pesquisadores a busca por outras fontes para “substituir” os documentos tidos como oficiais.

Nesse sentido, os historiadores da cultura popular se esforçam para interpretar questões do cotidiano até então não exploradas, por isso, uma missão mais arriscada do que a trabalhada no paradigma tradicional, isso porque a leitura das fontes não é tão clara de imediato, requer mais cuidado, zelo e cautela na interpretação tendo em vista que as questões culturais e sociais não podem ser analisadas tais quais os acontecimentos políticos.

Assim, como apresentamos até agora, o trabalho com essa abordagem de pesquisa não se configura como algo eminentemente simples, uma vez que, apesar de defender a ampliação dos objetos e fontes, a mesma não nega as dificuldades, tendo em vista que vai exigir do pesquisador mais atenção e sensibilidade para saber interpretar tais fontes de forma singular. A cerca dos problemas das fontes, Burke (1992, p. 25) nos lembra,

Os maiores problemas para os novos historiadores, no entanto, são certamente aqueles das fontes e dos métodos. Já foi sugerido que quando os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes, para suplementar a oficial.

Destacamos que, para desenvolver uma pesquisa dentro do Campo da História da Educação que se preocupa em resgatar, ainda que parcialmente, a história de uma instituição educativa e seu cotidiano por meio das narrativas de pessoas comuns, nas quais ocupam o lugar de ex-alunas, pressupõe rompermos com o paradigma tradicional da pesquisa que, como já frisamos, visava estudar/pesquisar os homens tidos como efetivamente importantes na/para a sociedade.

Como sabemos, não é qualquer entrevista que se caracteriza como metodologia da História Oral, uma vez que é necessária a relação direta entre as pessoas (entrevistador e entrevistado) e independente de se utilizar novos instrumentos tecnológicos, se faz imprescindível a participação direta entre ambos. De acordo com o autor Meihy (2000), a História Oral tem três ramificações, subdivisões de pesquisa: *história de vida*, *temática* e *tradição oral*. Para nossa pesquisa optamos por desenvolver a partir da Modalidade Temática, pois nos deteremos ao tema: a educação primária e as práticas escolares cotidianas no período delimitado na pesquisa. Em relação à entrevista dentro da História Oral e a Modalidade Temática, os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 93) dão a contribuição de que,

Enquanto que algumas entrevistas são dirigidas para abarcar a vida inteira do sujeito, desde o nascimento até ao presente, outras são limitadas. Aqui procuram-se dados referentes a um período específico da vida da pessoas, tal como a adolescência ou a escola primária, ou sobre um aspecto particular, [...].

Destacamos que recorremos a esse método de pesquisa também devido ao fato de termos evidenciado a carência de documentos para análise, no entanto, conforme nos lembra Meihy (2000), não podemos considerar a história oral apenas como um mero substituto das lacunas documentais, por isso, ao assumirmos essa metodologia de pesquisa, demonstramos compreender o seu potencial de poder na pesquisa qualitativa, nos conduzindo a uma convicção de que poderíamos assumi-la como método de pesquisa de modo a focalizar nos depoimentos orais como ponto central do nosso estudo e análises, pois as “fontes orais são como o nervo da pesquisa e sobre elas os resultados são efetuados.” (MEIHY, 2000, p. 26).

Acerca da História oral e seu conceito, Meihy (2000, p. 29) denomina como,

História Oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônias) a serem entrevistadas, com um planejamento da condução das gravações, com a *transcrição*, conferência de depoimento, com a autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar para o grupo que gerou as entrevistas.

Para aprofundarmos nosso olhar acerca do trabalho com História oral e seus procedimentos de pesquisa, recorremos também a Verena Alberti com a obra *O Manual da História Oral* (2005) que, segundo a própria autora, trata-se de uma série de orientação para ensinar como fazer/realizar a pesquisa com a História Oral. No decorrer da obra, Alberti (2005) versa de forma clara e objetiva acerca de diversos pontos peculiares desse Método destacando, por exemplo, a importância de um projeto bem elaborado e previamente definido; cita procedimentos e tipos de entrevistas; dar ênfase ao valor da escolha dos entrevistados assim como apresenta informações importantes ao pesquisador de como a utilização adequada de equipamentos, condução e encerramento da entrevista que são pontos cruciais para a qualidade da pesquisa na/com a História Oral.

Segundo a autora Alberti (2005) a História Oral pode ser adotada pelos pesquisadores independente do tema a ser estudado, com apenas uma ressalva, a de que ainda tenha algum sujeito vivo e disposto a falar sobre o assunto a ser pesquisado. Conforme a autora supracitada, a História Oral dialoga com várias disciplinas das ciências humanas pelo fato de perpassar diversas abordagens em espaços multidisciplinares. No Brasil, os primeiros trabalhos sistematizados envolvendo esse método, começou por volta de 1975 com a Fundação Getúlio Vargas que criou o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), anos mais tarde, em 1994, esses estudos foram mais ampliados com a criação da Associação Brasileira da História Oral (ABHO) e os temas pesquisados nesses períodos giraram em torno do trabalho, fenômenos migratórios, análise dos discursos e Educação.

As primeiras experiências organizadas em História Oral a nível mundial aconteceram na década de 50 nos Estados Unidos, Europa e México (após invenção de gravador); na década seguinte, anos 60, desenvolveu-se uma nova concepção de História oral, passando a ser considerada fonte de uma história multidisciplinar, embasada principalmente, pela teoria e métodos provenientes das ciências

Sociais (Antropologia, sociologia). Já na década de 70, aconteceu o *boom* da História Oral, pois a mesma desenvolveu-se gradativamente no resto do mundo. A década de 80 ficou caracterizada pelo aprofundamento das reflexões dos limites e métodos, o que resultou em maior profissionalização no que diz respeito aos projetos de pesquisa oral e sua utilização na pesquisa científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fizemos essa discussão sobre o método que dará suporte a nossas pesquisas, por sabermos que o método tem um grande significado dentro da pesquisa qualitativa, pois é o que indica o movimento a ser percorrido e denota rigor ao estudo, uma vez que o método representa, como nos lembra Oliveira (1998, p. 17) “um caminho seguro, uma via de acesso que permite interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador”.

Diante desse rebaixamento da oralidade, Walter Benjamin (1994, p. 1), expressa sua preocupação com a total diminuição de narradores dispostos a falar sobre suas experiências cotidianas, pois como bem diz o autor “a arte de narrar está em vias de extinção”. O autor fala ainda um pouco sobre a narrativa e sua relação com o ato artesanal,

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão- no campo, no mar e na cidade- é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o puro em si da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (1994, p.9)

Nessa perspectiva, compreendemos neste estudo que não se trata de querer negar o valor do escrito, ao contrário, compreendemos e entendemos que ambas as fontes colaboram umas com as outras, se complementam. Nossas leituras nos conduziram a compreender que o caminho da pesquisa de cunho qualitativo e suas respectivas características estão apoiados em conceitos teórico-metodológicos da História Cultural, por se tratar de abordagem de pesquisa que abriu espaço para novas perspectivas de pesquisa histórica, na medida em que rompeu com o paradigma da pesquisa tradicional e ampliou para o historiador novos objetos de análises, de fontes, novas formas de interpretação, pois aos poucos esses foram se debruçando na história da vida cotidiana e realizando pesquisas com qualidade, se preocupando tanto com o teor de cientificidade exigido no meio, como também com o mundo e as experiências das pessoas comuns.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador**. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BURKE, Peter (Org.). **Abertura: nova história, seu passado e seu futuro**. In: **A Escrita da história: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual da História Oral**. Edições Loyola, São Paulo; 3ª edição. 2000.

OLIVEIRA, P.S. **Caminhos de construção da pesquisa em ciência humanas**. In: OLIVEIRA, P.S. (Org.). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

PRINS, Gwyn. **História Oral**. In: BURKE, Peter. (ORG) *A Escrita da história: novas perspectivas*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. (p. 163 a 236)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2006.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2. Ed. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

ETNOGRAFIA COMO MÉTODO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Vuldembergue Farias
Zuleide Fernandes Queiroz

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo conceituar, caracterizar e fundamentar Etnografia como um método de pesquisa e descrever as suas principais características como “contextualista”, “interatividade”, “combinação de observação e entrevistas”, “natureza mais exploratória do que avaliativa”, “descoberta do ponto de vista nativo”, “linguagem” se relaciona com sentidos e significados, é acionalista e construcionista, privilegia a linguagem, compreende compreensões, trabalha interpretando etnométodos, toma a teoria como inspiração, tem origem na descritiva das realidades, cultiva o círculo hermenêutico, além de ser construída como uma composição interpretativa, e, sua fundamentação levando em consideração a observação participante, que, nos métodos qualitativos pode se subdividir em observação participante periférica e observação participante ativa, enquanto que a entrevista semiou não estruturada não tem apenas a função de coletora instrumental de dados, mas tem também, a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas, e, a análise dos documentos disponíveis como instrumentos de coleta de informações que facilitam a compreensão dos fenômenos, do ambiente, das práticas e dos indivíduos pesquisados, à luz de autores de referência, contribuindo, assim, para a confrontação dos documentos com as realidades observadas e/ou verificadas através das entrevistas, uma vez que se transforma num poderoso recurso para esse tipo de investigação, constituindo-se num manancial constante e facilitando o serviço do investigador. Justifica-se este trabalho pelo fato de oferecer um entendimento àqueles que iniciam uma tarefa de pesquisa qualitativa na perspectiva de contribuição para a difusão da etnografia como uma facilitadora na compreensão das realidades submetidas à análise por parte do pesquisador. Como procedimentos metodológicos ressalta-se inicialmente o exame da bibliografia referenciada além da utilização de conceitos originados na prática da pesquisa realizada para a Dissertação de Mestrado da qual fui o pesquisador, concluindo assim, numa alusão da etnografia como capaz de descrever uma situação ou uma comunidade com a finalidade de compreender essa mesma realidade pesquisada.

Palavras-chave: Etnografia. Pesquisa. Instrumentos.

INTRODUÇÃO

Ponderando que a palavra Etnografia pode ser decomposta em “*ethnos*”, que quer dizer grupo de pessoas, mais “*graphein*”, que significa escrever, ou seja, escrever sobre um grupo de pessoas, pode-se deduzir que, apesar da Etnografia ter surgido como uma técnica antropológica (SOUSA, 2011), uma pesquisa etnográfica na área da educação ou da escola, está relacionada com a vivência ou convivência nesses ambientes.

De acordo com André (2010, p. 27), “etimologicamente Etnografia significa ‘descrição cultural’”. Complementando o raciocínio que nos conduz à compreensão do que seja esse tipo de método de pesquisa, Axpe Caballero (2003, p. 15) a descreve da seguinte maneira: “Etimológicamente a palavra etnografia provien del griego Ethnos, que significa pueblo y Graphen, que significa describir. Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), etnografía es ‘estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos’”.

Refletindo sobre essas definições fica claro que é fundamental a implicação do pesquisador no trabalho de campo pois “la implicación del investigador en el trabajo de campo de manera que no sólo ‘participa’ sino que permite que tema y sentido de la investigación sea definido por los propios ‘nativos’” (SABIRÓN-SIERRA, 2011, p.36), sendo que o investigador não apenas participa mas, também, os integrantes do universo pesquisado em que o tema e o sentido da pesquisa tem efetiva participação dos nativos na sua elaboração “pues entendemos la emancipación de la persona como la finalidad última de la ciencia: y aquí la implicación equivale a compromiso” (SABIRÓN-SIERRA, 2011, p. 36).

André (2010, p. 17), explica que a pesquisa etnográfica “é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”, enquanto que Lapassade (2005, p. 82) esclarece que “a pesquisa etnográfica pode ser descrita como ‘um encontro social’, como, aliás, é feito na tradição interacionista, em que se considera, precisamente, que o trabalho de campo pode ser ele mesmo o objeto de uma sociologia”.

Por sua vez, Macedo (2012, p. 87) diz que “fundadas na tradição das pesquisas ditas qualitativas de base epistemológica *clínico-crítica*, a etnopesquisa emerge como distinção a partir de um modo de pesquisar em que a perspectiva e a inspiração teórica da etnometodologia são

realçadas enquanto teoria do social” e complementa afirmando que “a etnopesquisa é, em suma, um modo *intercrítico* de se fazer pesquisa antropológica e educacional” (MACEDO, 2006 p. 10).

Por outro lado, Geertz (2008, p. 4) resume assim sua interpretação sobre etnopesquisa: “E é justamente ao compreender o que é a Etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da Etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento”, significando dizer que através do entendimento do que seja Etnografia se consegue compreender a amplitude e suas perspectivas em relação ao julgamento das relações entre pesquisador e comunidade pesquisada.

Assim sendo, neste trabalho pretende-se caracterizar e fundamentar, à luz de autores reconhecidos, o conceito de Etnografia enquanto método de pesquisa qualitativa, na perspectiva de tornar mais claro ainda o entendimento da pesquisa etnográfica com suas peculiaridades e resultados não mensuráveis, isto é, compreendidos e interpretados. No entanto, apesar da vasta abrangência que caracteriza a Etnografia, este trabalho enumera algumas particularidades como emergentes ou como fontes ilustrativas da importância dessa metodologia de trabalho no âmbito da pesquisa social.

ETNOGRAFIA: CARACTERIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO

Analisando mais adequadamente o processo etnográfico, entende-se que há fatores que o influenciam e determinam sua compreensão e principalmente facilitam sua aplicabilidade no âmbito da pesquisa social, de caráter qualitativo. Trata-se das características que envolvem esse processo, ou seja, características da Etnografia, considerando, que “a etnografia aqui é entendida como uma prática descritiva, cultural, sensível e aprendente” (MACEDO, 2012, p. 76).

Assim, a Etnografia possui algumas características dentre as quais se destaca o fato de acontecer no ambiente que se estuda, ou seja, a Etnografia é contextualista posto que é dentro de um contexto que os indivíduos criam uma cultura. “Para Buford Junker (1960), o trabalho de campo significa observar pessoas *in situ*, isto é, descobrir onde elas estão, permanecer com elas [...]” (MACEDO, 2006, p. 83).

A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes (CRESWELL, 2007, p. 185).

Continuando com o mesmo raciocínio, Creswell (2014, p. 50) afirma que “os etnopedquisadores qualitativos geralmente coletam os dados no campo, [...]. Eles não trazem os indivíduos para um laboratório [...] nem mandam instrumentos para os indivíduos preencherem como numa pesquisa estatística”.

Outra característica importante da etnopedquisa se relaciona com a interatividade, haja vista que é exatamente através de entrevistas e participações, da interação que esse método de coleta de informações se realiza, tendo em Vigostky(1984) o fundamento da interação simbólica, em Wallon (1994) o indicador de que o ser humano é geneticamente social em que somos a base da cultura, criando-se laços afetivos e em Husserl (1990) a certeza de que o indivíduo e sociedade são inseparáveis, podendo-se afirmar que a interatividade é uma das principais características da Etnografia, senão a principal.

De outro modo, a etnopedquisa pode ser desenvolvida por meio da combinação de técnicas de coleta de informações destacando-se, neste trabalho, a observação, as entrevistas semi ou não estruturadas e a análise documental. Por outro lado, a natureza mais exploratória do que avaliativa se constitui como mais uma característica da Etnografia uma vez que o pesquisador percebe os fenômenos sociais de maneira holística, ou seja, global em que surgem apreciações amplas em substituição a minúsculas análises, tornando-a mais subjetiva ou qualitativa do que quantitativa.

De acordo com Creswell (2014, p. 50),

Os próprios pesquisadores qualitativos coletam dados por meio de exame de documentos, observação do comportamento e entrevistas com os participantes. Eles podem usar um instrumento, mas é criado pelo pesquisador, utilizando perguntas abertas. Eles não tendem a usar ou se basear em questionários ou instrumentos desenvolvidos por outros pesquisadores.

Ainda como característica, encontra-se o fato de que a etnopedquisa se interessa por descobrir o ponto de vista nativo dos integrantes do ambiente pesquisado e por isso ela é interpretativa, entendendo que o pesquisador interpreta os significados de pessoas, situações, cenários ou outros fenômenos que por ventura encontre. Nesse contexto, como mais uma característica, “a linguagem aqui é um forte fator de mediação para a apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização” (MACEDO, 2006, p. 103).

Listando além das características como “contextualista”, “interatividade”, “combinação de observação e entrevistas”, “natureza mais exploratória do que avaliativa”, “descoberta do ponto de

vista nativo”, “linguagem” pode-se acrescentar as seguintes sem classificação quanto suas importâncias no contexto da pesquisa etnográfica:

A Etnografia se relaciona com sentidos e significados, é acionalista e construcionista, privilegia a linguagem, compreende compreensões, trabalha interpretando etnométodos, toma a teoria como inspiração, tem origem na descritiva das realidades, cultiva o círculo hermenêutico, além de ser construída como uma composição interpretativa.

Resumindo, a Etnografia se caracteriza por ser “conduzida em um ambiente natural (o campo), uma fonte de dados para uma estreita interação” (CRESWELL, 2014, P. 51). Além disso, fundamenta-se no trabalho do pesquisador como muito importante na coleta de informações; utiliza diversos métodos e raciocínio complexo; focaliza os pontos de vista dos participantes, com seus respectivos significados e situações subjetivas; relaciona-se com um projeto não pré-configurado, ou seja, não há um projeto pronto, acabado, masevidencia situações globais bastante complexas (CRESWELL, 2014). Relacionando a realidade da vida com as atividades do dia a dia das pessoas, Garfinkel (2006, p. 1) afirma que “enelquehacer sociológico, tanto profesional como lego, toda referencia al ‘mundo real’, incluso a eventos físicos o biológicos, es una referencia a las actividades organizadas de la vida cotidiana”.

A OBSERVAÇÃO, A ENTREVISTA E A ANÁLISE DOCUMENTAL

Considerando que “para a etnopesquisa a experiência direta é, sem dúvida, o melhor ‘teste de verificação’ da ocorrência de um determinado fenômeno antropológico” (MACEDO, 2006, p. 91), apresenta-se o caminho da observação, da entrevista e da análise documental como algumas das técnicas de obtenção de informações.

Woods (1993, p. 49) considera que: “el método más importante de la etnografía es el de la observación participante, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación”. E complementa afirmando o seguinte: “La idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o instrucción” (WOODS, 1993, p. 49).

Dada sua importância, a **observação** nos métodos qualitativos pode se subdividir em observação participante periférica que é aquela em que “os observadores consideram necessário um certo grau de implicação na actividade do grupo que estudam, de modo a compreenderem essa actividade, mas sem serem, no entanto, admitidos no centro dessa actividade” (FINO, 2003, p. 4).

Nesse tipo de observação, os pesquisadores “procuram não assumir nenhum papel importante na situação estudada” (MACEDO, 2006, p. 100).

Relativamente à observação participante ativa, é outro tipo de observação em que o pesquisador encontra uma maneira de participar efetivamente do grupo, mas “mantendo uma certa distância”, Fino (2003, p. 5). Para Macedo (2006, p. 100), “o pesquisador se esforça em desempenhar um papel e em adquirir um *status* no interior do grupo [...] o que lhe permite participar ativamente das atividades como ‘membro’ aceito”.

Além da observação há também **aentrevista**, que “ultrapassa a simples função de coleta instrumental de dados no sentido positivista do termo” (MACEDO, 2006, p. 102) com “a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”(ANDRÉ, 2010, p. 28).

Conforme salienta Lapassade (2005, p. 19) “[...] as pessoas são produtoras de suas próprias ações e significações. Elas vivem num ambiente material, mas os objetivos desse mundo têm um ‘sentido’ particular para cada uma, conforme os momentos”.

Assim, a pesquisa de caráter etnográfico vivencia a realidade e transforma-se em objeto de estudo e a interação entre pesquisador e participantes produz o próprio resultado qualitativo em que é fundamental o saber ouvir, a escuta fina, uma vez que além de se tornar gratificante, o ouvir proporciona o enriquecimento da vida e se transforma em uma satisfação especial (ROGERS, 1987).

Creio que sei por que me é gratificante ouvir alguém. Quando consigo realmente ouvir alguém, isso me coloca em contato com ele, isso enriquece a minha vida. Foi ouvindo pessoas que aprendi tudo o que sei sobre as pessoas, sobre a personalidade, sobre as relações interpessoais. Ouvir verdadeiramente alguém resulta numa outra satisfação especial (ROGERS, 1987, p. 7).

Reforçando essa ideia, Macedo (2007, p. 3) aponta que “a necessidade de ouvir sensivelmente no ato de pesquisar é, ao mesmo tempo, um recurso fundamental para os etnopedagogos, [...]”, na perspectiva de uma possível transformação social, haja vista que “a verdadeira investigação é a que conduz à quebra de paradigma” (FINO, 2011, p. 102), ainda que se reconheça não se tratar de uma pesquisa-ação.

O próprio Macedo (2007, p. 5) adverte que “não saber escutar sensivelmente é um decreto de morte para um estudo que se quer etnopedagogia, e que tem na ação comunicativa (Habermas) um

dos subsídios insubstituíveis”, da mesma forma que o saber olhar e o saber escrever se convertem em ações basilares.

Em relação à **análise documental**, esta tem por objetivo a confrontação dos documentos com as realidades observadas e/ou verificadas através das entrevistas, posto que “constitui-se um recurso precioso para esse tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando-a” (MACEDO, 2006, p. 107). É importante observar que a documentação tem a vantagem de ser uma fonte estável, facilitando o trabalho do pesquisador (MACEDO, 2006).

CONCLUSÃO

Apresentando características e fundamentos teóricos sobre Etnografia como método de pesquisa em ciências da educação e expondo técnicas de coleta de informações como a observação, a entrevista e a análise documental pode-se observar o quanto é largo o espectro ligado aos processos etnográficos, uma vez que a pesquisa etnográfica se dá no ambiente pesquisado e o envolvimento obrigatório de pessoas nesse tipo de trabalho “*in situ*” se revela desafiador, justamente por causa dos valores e referências que cada um possui, o que dificulta a compreensão das situações por parte do etnopsiquisador.

Dessa forma, ainda que as dificuldades se apresentem intransponíveis, posto que uma descrição etnográfica deva ser *densa* (GEERTZ, 2008), torna-se imperativa a necessidade de se descrever para se compreender (MACEDO, 2006), nascendo assim a necessidade de compreender, também, as características e os métodos de coleta de informações da Etnografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Papirus: S. Paulo, 2010.

AXPE CABALLERO, María Ángeles. **La investigación etnográfica en el campo de la educación. Una aproximación meta-analítica**. España: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2003.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa - Escolhendo entre cinco abordagens**. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre (RS): Penso, 2014.

_____. **Projeto de Pesquisa Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2a ed. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre (RS): Artmed, 2007.

FINO, Carlos N. **FAQs, Etnografia e Observação Participante**. In SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3. pp 95-105, 2003.

_____. Inovação pedagógica, etnografia, distanciamento. In: **Etnografia da Educação**. (Org.). Câmara dos Lobos (PT): O Liberal, Empresa de Artes Gráficas, lda., 2011.

GARFINKEL, Harold. **Estudios en Etnometodología**. Trad. Hugo Antonio Pérez Hernáiz. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; México: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1a.ed..Rio de Janeiro:LTC, 2008.

HUSSERL, Edmund. **A Ideia da Fenomenologia**. Trad.: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica - Etnopesquisa-formação**. Brasília (DF): Liber Livro, 2006.

_____. **O rigor fecundo: a etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo**. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, América do Norte, 5, mai. 2007. Disponível em: <<http://migre.me/oJhFS>>. Acesso em: 08 Out. 2013.

_____. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

ROGERS, Carl. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1987.

SABIRÓN-SIERRA, Fernando. Complejidad e investigación etnográfica: em busca de um mito perdido. In FINO, C. N. **Etnografia da Educação**. (Org.). Câmara dos Lobos (PT): O Liberal, Empresa de Artes Gráficas, lda., 2011.

SOUSA, Jesus Maria. Currículo e etnografia da educação: um diálogo necessário. In FINO, C. N. **Etnografia da Educação**. (Org.). Câmara dos Lobos (PT): O Liberal, Empresa de Artes Gráficas, lda., 2011.

VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 9ª. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.

MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE NOS REISADOS: GARANHUS/PE E GUARAMIRANGA/CE NO CURRÍCULO ESCOLAR.

Janeclay Alexandre da SILVA | Janeclay.alexandre@hotmail.com
Renata Maria Franco Ribeiro | souafricadebissau@gmail.com

RESUMO: A região Nordeste é um mosaico cultural com ascendência indígena, negra e europeia, é nesse cenário que as memórias coletivas dos brincantes dos folguedos entoam a música, poesia e dança, nos grupos de Reisados, na preservação da herança dos seus antepassados. O encantamento da cerimônia ancestral, a composição, sobre os Reisados de Garanhuns-PE e de Guaramiranga-CE, é foco da nossa pesquisa em andamento, compreender como a memória coletiva recria linguagens culturais, como esses sujeitos ressignificam o conceito de culturas populares, de pertencimento e como essas ressignificações influenciam na reelaboração da presente prática cultural tradicional, tem como marco legal a implementação da lei 10.639/2003, no fomento a cultura e ancestralidade dos griôs guardiões da memória dos saberes dos reisados no currículo escolar.

Palavras-chave: Memória. Ancestralidade. Reisados.

INTRODUÇÃO

O Reisado chegou ao Brasil através dos colonizadores portugueses, que ainda conservavam uma tradição em suas pequenas aldeias, na crença cristã celebrando o nascimento do Menino Jesus. Pode ser considerada como uma mistura de culturas, ou seja, a cultura popular com heranças do catolicismo erudito, normalmente ocorre numa apresentação no período de 24 de dezembro a 06 de janeiro, um grupo formado por músicos, cantores e dançarinos, expõe uma tradição herdada com o passar dos anos. É uma das tradições populares mais ricas e apreciadas do folclore brasileiro, principalmente na região Nordeste, é nesse cenário onde a memória coletiva dos mais velhos, (Bosi,1994), a memória social, familiar e grupal é despertada.

É uma manifestação ocorrida por um grupo de pessoas que saiam de casa em casa, tocando músicas da época e louvores ao catolicismo, que brindavam o nascimento de Jesus Cristo e a presença dos três Reis que o visitaram em seu nascimento. Iniciando no período do dia 25 de dezembro até 06 de janeiro com o propósito de aproximação dos fiéis a nova cultura. É uma festividade vinda da Espanha pelos colonizadores, no século XIX mantém-se fortemente preservada no país, principalmente em cidade do interior entre as regiões e ganhando características típicas e peculiares de cada povo. Então, os grupos de reisado se destacam por trazerem em suas origens esse diálogo do sagrado com o profano, da mistura do negro, do caboclo com o branco, a troca de saberes entre as cidades próximas e dos estados preservando uma identidade cultural para a região do nordeste.

A realização de folguedos religiosos foi uma prática utilizada pelos africanos escravizados para manter vivos os aspectos das suas culturas, com toda sua diversidade linguística, cultural, vindos com suas linguagens sociais, cosmovisões e criatividade coletiva. Suas práticas ancestrais resignificadas na diáspora atlântica e, também como um momento de lazer, de solidariedade e de autonomia, onde buscavam romper com a situação de perseguição a que estavam submetidos.

No contexto brasileiro, estes folguedos surgem nas Irmandades de Homens Pretos que se transformaram em espaços onde era possível preservar os seus feitos culturais e resguardar as religiões africanas, na compreensão de (Nunes,2008).

Para Machado (2016, p.13) “na cultura africana o corpo assume papel de texto e produtor de conhecimento, nele é possível ler valores, conhecer histórias, por meio da fala, do olhar, dos gestos, das danças, dos cheiros, do caminhar, do sentir, do compartilhar”, o Mestre Vicente Chagas, do Reisado de Caretas de Guaramiranga, conta que “aprendeu a arte do reisado ainda pequeno, “eu

aprendi brincando, quer dizer fazendo reisado, eu e meus irmãos, éramos cinco irmãos conhecidos nessas redondezas” disse o Mestre Vicente Chagas”.

O passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente, mas não de forma homogênea (Bosi,1994, 48), o conhecimento erudito se contraponha nas camadas populares, servindo como uma observação para disseminação da cultura popular que por certo tempo foi vista como inferior e atrasada, para a busca do saber no decorrer dos anos.

Conforme Silva (2011), a cultura popular e suas tradições não são estáticas.

Sabendo que a cultura não mais representa algo puramente popular ou erudito, mas sim um espaço onde trocas simbólicas são feitas constantemente, onde a existência de uma verdadeira miscelânea de elementos em confluências inviabiliza qualquer tentativa de definir onde cada um deles começa ou termina. (SILVA,2011,p.05)

O reconhecimento do reisado como patrimônio brasileiro, foi reivindicado em seminário no IV Encontro Mestres do Mundo em dezembro de 2008. Segundo o pesquisador cearense Oswald Barroso, "O reisado é um folguedo que se desenvolve no Brasil inteiro, com uma variedade imensa e uma importância enorme para as diversas artes. Mapear essa manifestação, para esse processo de registro seria um desafio enorme, dada a sua complexidade e diversidade". Juntamente com a capoeira, agora teremos a certeza que essa bela festa popular, será preservada para o deleite de gerações futuras, segundo o dramaturgo, poeta, teatrólogo o Ceará possui mais de 200 grupos de reisados em entrevista programa memórias no Ceará.

METODOLOGIA

A nossa pesquisa tem como premissa compreender como a memória coletiva é visibilidade e como essas linguagens sociais e culturais, são acionadas, com o nosso objetivo é fomentar a tradição dos reisados no ambiente escolar, bem como preservação da memória dos guardiões da cultura popular e ancestralidade entoada no cortejo dos Reisados. Inicialmente fizemos um levantamento bibliográfico, autores como, Oswald Barroso, Cícera Nunes, Ecleia Bosi, Silva, embasaram nossa pesquisa, as entrevistas, conversas informais com os mestres dos reisados, seu Vicente Chagas e Luiz Gonzaga, sendo estes grandes contribuintes ao processo reflexivo da pesquisa, o uso da observação, o relato de experiências, o uso de entrevistas orais, complementam as metodologias para o processo de continuidade na formação da pesquisa em andamento, analisamos também jornais com publicação eletrônica e da internet, assistimos documentários.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

[...]Ô DE CASA Ô DE FORA MÃE JERÔNIMO É QUEM TÁ AÍ

É O CRAVO 'E A ROSA É A FLOR DO BUGAVILLE[...]

Mestre Vicente Chagas Gondim (Reisado de Caretas)

O Folgado popular, os reisados no Nordeste são conhecidos como Bumba-Meu-Boi, Boi de Reis, Boi-Bumbá, suas roupas são coloridas, espelhadas, ou simplesmente roupas simples de um homem do campo, há uma variação em cada reisado nas suas apresentações, fazem uso de sanfonas, ganzá, viola, rabeca, pandeiros, pífanos, ou simplesmente um tambor e um triângulo.

Silva 2011 A denominação —abrição de portal é utilizada com base em Oswald Barroso (1996, p.107; 2007, p. 26), para se referir ao início da apresentação do grupo de Reisado: é quando o mestre, ao encontrar a porta do contratante fechada, se põe a cantar para dar início ao enredo, iniciar a dramatização da encenação do reisado.

Seu Vicente hoje com 75 anos, desde muito jovem começou a brincar, com aproximadamente 15 anos de idade. O grupo de Reisado é composto pelo Boi, os Caretas, a Velha, o Cavalo Marinho, as Damas, Seu Vicente se apresenta no período dos Festivais da Cidade, como Festival Nordestino de Teatro que acontece desde 1993 na cidade de Guaramiranga no Ceará. No Bar do seu Odilon no Centro da cidade seu Vicente relata:

Eu aprendi brincando, quer dizer que aprendi fazendo reisado, hoje agente ensina esses meninos de escola, eles aprendem rapinho, tem memória boa, pra fazer essas apresentações, mais eu tô querendo dizer assim, não é como antigamente entende, que a gente saia nesse sertão a fora brincando né. Eu sou mestre devo ao Draúlio, cresceu com a gente na Arábia, aí ele foi Prefeito daqui... muitos anos, e a Nilde que era a chefe da cultura. aí eu sai Omuito nesse mundo de meu Deus, fazendo apresentação.

A encenação dos Reisados de Caretas do Mestre Vicente Chagas, é entoada com versos, cantorias, movimentos, improvisação, O corpo é quem permite o movimento que impele aos acontecimentos, é quem dá o sentido da trama, é quem nos veste e desnuda, mostra e esconde. Machado p.15 2016 O encontro das autoras se deu no V Seminário Internacional de História e Historiografia na Universidade Católica de Pernambuco, ambas residiam em cidades com mestres da cultura onde te incomum os reisados, foi interesse das pesquisadoras discutirem como se dinamizava o cortejo dos Reisados em cidades do Nordeste mas onde entrelaçavam essas memórias e semelhanças e diferenças, não é interesse fazer uma analogia, mas compreender e fomentar a memória coletiva e ancestral desses grupos no ambiente escolar, como marco legal e obrigatório a implementação da Lei 10.639/2003.

Mestre Vicente Chagas, na Escola Linha da Serra no Ceará



Arquivo pessoal da pesquisadora Renata Franco. Ano 2015.

Na ocasião uma atividade Noite cultural, na Escola Linha, localizada na zona rural, o Mestre Vicente Chagas faz uma pequena apresentação para a comunidade escolar e pais com um “boin” boi pequeno, o reisado tirado por seu Vicente e seu grupo chega a ser aproximadamente 1 h e 30 min de apresentação, mas o mesmo relata que faz tempo que não tira reisado assim, agora é somente rápidas apresentações, o mesmo lamenta a pouca participação dos jovens e população nessas brincadeiras. Seu Vicente Chagas, relata que com o passar dos anos, não é tão fácil organizar o grupo para apresentações, mas sua missão é ensinar, nas Localidades Arábia e Barra, onde fica a maioria dos brincantes, hoje o Mestre faz pequenas apresentações, no Município de Guaramiranga. Silva (2011, p.38) “a capacidade de improvisação, de assimilação e controle sobre os brincantes é de extrema valia na obtenção do respeito dos integrantes do folguedo e no reconhecimento das esferas públicas e privadas”.

Luiz Gonzaga e os grupos de Reisado de Garanhuns-PE



Reisado Unidos com Alegria de Garanhuns, ano 2010.
Data de publicação no site: sábado de 2012.



• Mestre Benoni, Reisado Os Três Reis do Urubuz de Garanhuns.
• Data de publicação no site: 08 de julho de 2016.
• Vence categoria Mestre dos Saberes e Fazeres, no
• I Prêmio Ariano Suassuna de Cultura Popular e Dramaturgia, promovido pelo governo de Pernambuco.



• Grupo de Reisado do Mestre Tibúrcio
• Palco da Cultura Popular 23 de julho 2014
• <http://www.blogfalandoofrancamente.com-2014-07>



• Grupo de Reisado Mirim, outubro de 2016.
• Local Universidade de Pernambuco-UPE, Campus Garanhuns.
• Acervo pessoal da pesquisadora Janeclay.



• Entrevista com Luiz Gonzaga, em agosto de 2016.
• Pelo projeto PIBID de História Interdisciplinar 2016.
• Local Secretaria de Educação Municipal de Garanhuns



Reisado Unidos com Alegria de Garanhuns, ano 2010.
Data de publicação no site: sábado de 2012.

Na cidade de Garanhuns os grupos de Reisado representam fortemente nas manifestações culturais, tendo como maior representante Luiz Gonzaga de Lima, conhecido como Gonzaga de Garanhuns. Nascido na zona rural nas proximidades da região de Garanhuns, com idade de 72 anos participa dos cinco principais grupos de reisado do município, desde 1955 conheceu o reisado se apaixonando a cada passo, a cada gesto, a cada melodia construindo assim um legado de respeito pela cultura popular em cada exposição nas festividades culturais da região. O Reisado Garanhuns Cultural foi formado em 2010 liderado por Gonzaga, nessa ocasião contou com a presença do primeiro professor de Seu Gonzaga, o mestre Manoel Clarindo.

O palco principal para esses encontros de uma preservação cultural o FIG é uma festa simbólica que acontece entre os dias 21 a 29 de julho, o qual permitir apresentação de grupos de reisado, ciranda, recitação de cordel dentre outras manifestações culturais.

Seu Gonzaga teve contato com o reisado pela primeira vez quando ainda morava com seu avô, em um sítio, na época, zona rural de Garanhuns. O garoto de 13 anos de idade se apaixonou pela expressão cultural, mas o avô não permitia que participasse, por ser ainda muito novo. Entre os cinco reisados que hoje ele faz parte, dois deles são formados por idosos, um por adolescentes e outro infantil. Eles ensaiam semanalmente no Centro de Referência em Assistência Social (Cras) do bairro Heliópolis.

CONCLUSÃO

O reisado pode ser visto como uma roupagem para a cultura descendente dos africanos aqui no Brasil, como se sabe surgiu como uma organização de pessoas religiosas mesclando músicas e passos simples preservando um saber-fazer exposto pelo grupo ao saírem pelas ruas de casa em casa. Nos dias atuais os grupos de reisado se apresentam em festas culturais da própria cidade que residem ou em cidades próximas, o Mestre é o responsável por cada passo, música, personagem, a encenação dos componentes. Cada região o grupo de reisado resgata a memória de suas origens, tanto que existiu uma diferença do reisado de Garanhuns para o de Guaramiranga. A cidade de Garanhuns é palco de muitos grupos de reisado, no entanto, apenas cinco se destacam mais Luiz Gonzaga é o mestre e representante principal nesses grupos, permitindo uma aproximação das gerações ao longo dos anos. São nítidos nas apresentações no Festival de Inverno do grupo de Reisado Juvenil e do grupo de Reisado Os Três do Oriente composto por pessoas mais experientes na vida.

Através do projeto PIBID de História Interdisciplinar em 2016 desenvolvem trabalhos de pesquisas bibliográficas e de campo, com o propósito de conscientizar estudantes das escolas públicas o respeito por cada grupo de reisado, trazendo uma consciência de patrimônio cultural imaterial dentro da formação de um grupo de reisado. Sabemos que patrimônio é algo herdado por alguém seja material ou imaterial, nessa análise imaterial pela exposição do saber cada melodia e fazer cada passo com uma alegria contagiante no olhar dos membros.

A cultura popular tem uma lógica interna, uma dinâmica que comprove a estabilidade de sua formação, uma dimensão com oposição dos interesses das classes sociais, a qual existiu uma polarização entre o erudito e o popular, uma demonstração de estabilidade e coerência de transformar a estabilidade de um grupo. O café com leite justamente é o envolvimento do sagrado com o profano, uma preservação de um grupo cultural representativo de uma comunidade.

Para Ribeiro (2016), “ainda há uma lacuna aberta na educação brasileira a respeito de mais atores na discussão e reflexão sobre as relações étnico-raciais no planejamento escolar”, isto reflete como a memória preserva histórias de resistência dos povos ancestrais como os indígenas e africanos, e como o sertanejo nordestino ‘O estudo promoveu uma reflexão em torno das questões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, Oswald. **Reis de Congo**. Fortaleza: Ministério da Cultura/Faculdade LatinoAmericana de Ciências Sociais/Museu da Imagem e do Som, 1996.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LOURENÇO, Érica. GUEDES, Maria do Carmo. Campos, Regina Helena de Freitas. **Patrimônio cultural, museus, psicologia e educação: diálogos**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2009.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e Encantamento: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira.** Dissertação de Mestrado-Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador.

NUNES, Cícera. **O reisado em Juazeiro do Norte (CE) e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente: uma proposta para a implementação da lei n.º. 10.639/03.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza: UFC, 2007.

Ribeiro. Renata Maria Franco. **Protagonismo Negro no Mundo Atlântico.** Revista África e Africanidades. Ano 2017.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?**(Coleção primeiros passos; 110). - São Paulo: Brasiliense, 2006.

SILVA, Simone Pereira da. **Os sentidos da festa: (re)significações simbólicas dos brincantes do Reisado de Congo em Barbalha-CE (1960-1970)** / Simone Pereira da Silva.- João Pessoa, 2011. 142f. : il.

SILVA. Joaquim Moreira da. **Como se Originou a Folia de Reis**, 1990. Disponível em <<http://www.comitivaboisoberoano.com.br/foiadereis/foiadereis.html>> acessado em 15 de agosto de 2016, horário 13:00.

MEMÓRIAS SOBRE O ENSINO DE PRIMEIRO GRAU VIVENCIADO EM MOSSORÓ/RN

Adailza Mendes Holanda Pimenta | adailzaholanda@hotmail.com

RESUMO: O Presente artigo trata de parte da pesquisa de dissertação, propõe fazer uma reflexão sobre memórias do Ensino de primeiro Grau na cidade de Mossoró/RN e experiências vivenciadas como aluna na década de 1980. Para isso utilizamos da memória para fazer um relato das experiências vivenciadas. O trabalho constitui-se metodologicamente dos seguintes procedimentos: memória, bibliografias relacionada aos relatos e citações de documentos. O objetivo deste trabalho é refletir sobre as memórias do ensino de primeiro grau vivenciado em Mossoró/RN na década de 1980. Ressaltamos a importância, visto que trata-se de parte da nossa pesquisa com a temática O Ensino Primário multisseriado na Escola Isolada João Ferreira Leite na Comunidade de Santana, zona Rural de Mossoró/RN, realizada através do Mestrado em Educação- POSEDUC, desenvolvida na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente. Citamos autores no referencial como: Freire (2001), Rocha (2005) entre outros. Diante da escrita, sobre memórias, vemos o quanto é importante buscar reconstruir, reviver detalhes da memória, visto que existe um sentimento de pertença do lugar, no que se refere a pesquisa em desenvolvimento.

Palavras-chave: Memórias. Primeiro Grau. Mossoró

INTRODUÇÃO

O presente artigo compreende fazer uma reflexão sobre as memórias do ensino de primeiro grau vivenciado em Mossoró/RN. Trata-se de parte da nossa pesquisa do Mestrado em Educação-POSEDUC, desenvolvida na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, com a temática O Ensino Primário multisseriado na Escola Isolada João Ferreira Leite na Comunidade de Santana, zona Rural de Mossoró/RN.

Dessa maneira, ressaltamos que reviver as experiências vivenciadas na década de 1980, nos faz ver que no período que vivenciamos o Ensino de Primeiro Grau, dentre os aspectos educacionais marcantes, citamos a constituição de 1988 a qual representou um momento importante da história da educação brasileira contemporânea: Para ela convergiram às atenções de indivíduos e organizações que lutaram por assegurar a expressão de seus interesses no texto constitucional, essa dimensão diz respeito à “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber” (art. 206 II).

No âmbito da sociedade civil destacamos a organização da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que iniciou-se antes mesmo da promulgação da constituição de 1988, que foi sancionada após sucessivos turnos de votação na câmara.

Metodologicamente estamos privilegiando neste artigo, a legislação escolar como fonte, embora também tenha toda uma revisão bibliográfica; apoiamos nas leis de Diretrizes e bases (LDB), para realizarmos uma reflexão do ensino de primeiro grau mossoroense na década de 80.

Percorrer os caminhos da educação na década de 1980, no que refere-se sobre o Ensino de Primeiro Grau, em Mossoró é querermos naturalmente relembrar nomes, figuras e momentos únicos que compuseram a docência daquele período.

MEMÓRIAS E LEMBRANÇAS ATRAVÉS DOS RELATOS (AUTO) BIOGRÁFICOS

Experiências compõem etapas com características e significações particulares de cada ser, constroem um contexto amplo que trazem descobertas, que permanecem no percurso de nossa vida pessoal e profissional. Iremos discorrer de forma sucinta um pouco de nossa história de vida, enfatizando o contexto social, econômico e político da cidade, somente referente ao Ensino de Primeiro Grau vivenciado.

Minha cidade natal é Mossoró, visto que o sítio Santana é zona rural da cidade, meu pai era vaqueiro e minha mãe do lar. Morávamos em uma fazenda, onde ele era o responsável.

Meus pais mesmos diante de tantas dificuldades existentes buscavam melhorias para os filhos, somos três, eu a segunda filha do casal. Assim vieram para cidade em busca de um trabalho e melhoria de vida. Dessa maneira, buscaremos fazer um trajeto do caminho das recordações, retratando o percurso construído durante a nossa vida primária.

Relembrar momentos vivenciados será muito importante, pois iremos buscar na memória a construção do “eu” como pessoa nesse processo dinâmico que é a vida. No trajeto do caminho das recordações sobre a minha vida iremos relatar nossa educação de Primeiro Grau na cidade de Mossoró/ RN.

Nesse período Mossoró passava, por um grave problema, o rio Mossoró, transbordava, invadindo casas e comércios das adjacências e infelizmente a nossa casa ficou deplorável, pois morava na Ilha de Santa Luzia. Meus pais resolveram mudar e alugaram uma casa no conjunto habitacional liberdade I, lá me matriculei no Educandário Ronald Pinheiro Néo Júnior, cursei a 1ª e a 2ª série, era uma instituição privada, lá a professora era muito rígida e autoritária, motivo que sentava no final da fila.

Relembrar a trajetória da minha vida escolar é voltar no túnel do tempo. Alguns momentos foram esquecidos, impossibilitados de serem lembrados por motivos, em especial, pelos fatores determinadores do tempo e das transformações ocorridas na sociedade.

Diante vários acontecimentos, meu pai ficou desempregado e aceitou um convite para gerenciar uma fazenda no Riacho Grande (Zona Rural) no caminho da cidade de Baraúnas. Lá estudei em uma Escola Municipal, era totalmente o oposto do que eu já tinha vivido.

E mesmo a professora utilizando apenas o quadro, o giz, a tabuada, tive um resultado proveitoso, ela seguia fielmente o método tradicional, aplicando o método analítico que proporcionava o ato mecânico de decodificar. Na época esse tipo de ensino propiciava uma aprendizagem qualitativa, pois assim era visto pelos professores tradicionais.

É importante ressaltar que durante os anos que fiz o “Primeiro Grau” o Sistema de Ensino no Brasil já tinha passado por reformas. Nesse contexto ocorreu a reforma do Ensino de 1º e 2º graus pelo Decreto Lei 5.692/71. Esta lei determinava que:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elementos de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (MEC, 1979, p. 37).

No ano de 1989, retornamos para Mossoró para o mesmo bairro e desta forma, meus pais me matriculei em outra escola, desta na Escola Estadual José Martins de Vasconcelos, cursei neste ano a 4ª série. A escola tinha um amplo espaço educacional, sendo de 1º e 2º graus, foi inaugurada

para atender aos alunos do bairro. O Decreto de criação recebeu o número 8.806 de 08 de maio de 1983. Localizava-se na Rua Freirinho, S/N, no Conjunto Habitacional Liberdade I.

E no início do ano letivo, tudo parecia novo, pois diante de tantos fatos tornei-me uma aluna tímida e tinha bastante dificuldades de socializar com a turma.

A professora era muito espontânea, mas era presente e inquestionável no método tradicional que era tão presente durante esse período de escolarização: era notório a presença do repasse dos conteúdos de forma autoritária.

A professora direcionava tudo o que nós deveríamos aprender. Os recursos didáticos quase não existiam, a não ser um quadro negro, giz e livros didáticos, sendo este como manual. Dessa forma, a professora tinha uma visão de que repetindo os exercícios, os alunos desenvolviam seu potencial. A esse respeito, Rogers afirma que: “Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando e só tem sentido de resultar de uma aproximação crítica de uma realidade.” (ROGERS, 1976, p. 75)

Dessa maneira acompanhei bem os conteúdos até a 3ª série e, quando ingressei na 4ª série, as dificuldades de assimilar os conteúdos fizeram-se presentes, além de um dos motivos para o ato era a timidez: não perguntava quando tinha dúvidas. Como consequência fiquei em recuperação, mas superei com muitas dificuldades.

Nessa trajetória houve muitos conflitos e muitas conquistas, umas das conquistas foram o meu desprendimento, que através de motivo da recuperação aprendi que devemos sempre perguntar quando temos dúvida, bem como perceber que era possível mudar.

Nesse período, Mossoró estava sob a administração do prefeito Dix-Huit Rosado, que vivenciava todo contexto social, político e econômico do Brasil. No contexto histórico, predominava estas características: “a cidade de Mossoró, possui bairros predominantes e no centro da cidade havia antigas residências, velhos armazéns.” (ROCHA, 2005).

Nesta perspectiva, o espaço da cidade refletia, a cada momento, as características da organização de uma sociedade, a ordem espacial, ou seja, sua estrutura urbana. Por essa razão é que há todo um processo na evolução da sociedade. Nesse sentido, afirma Castell (1983, VII): “{...} o espaço não é independente da estrutura social, é, isto sim, a expressão concreta de cada fase histórica na qual uma sociedade se especifica.” Onde vai influenciar o desenvolvimento desses processos no decorrer do tempo.

Acerca da economia Mossoroense, Rocha (2005) diz que durante a expansão na década de 1980, Mossoró tornou-se um grande produtor do sal marinho, que nas grandes salinas, os trabalhadores trabalhavam manualmente. Surge a mecanização, com esteiras, mecânicas e tratores, tão somente para aperfeiçoar esta expansão.

Ainda, diz à autora que houve, por outro lado da parte do governo Municipal incentivos para que as Empresas se instalassem, para fazer refinarias, aumentando os lucros e produtividade da cidade.

Ela afirma que no final do ano de 1979, ocorreu um fato curioso na cidade de Mossoró: um poço de água, perfurado pela Companhia de Recursos Minerais – CPRM – para abastecer as piscinas de um hotel recém construído – Hotel Thermas, começava a jorrar óleo atrasando a inauguração do mesmo.

Diante do fato a Petrobras foi chamada para analisar a descoberta e comprovar se a substância escura que se misturava a água do Thermas irá realmente petróleo.

Rocha (2005) enfatiza que de acordo com a publicação da Petrobras. “O petróleo no Rio Grande do Norte” (1987, p. 5).

O CPRM furou o poço para encontrar água, cujo reservatório ficava a cerca de 700 metros. O que não esperava é que, à profundidade de 300 metros, houvesse um reservatório de metros, houvesse um reservatório de petróleo. A Petrobras perfurou, então, um poço gêmeo ao lado do primeiro para produção comercial.

A partir daí, as pesquisas geológicas foram intensificadas e as novas descobertas não mais pararam de ocorrer. Hoje essa economia de extração e beneficiamento de óleo e gás tem participação hegemônica para o município, viabilizando os gestores públicos e a geração de programas e políticas sociais (ROCHA, 2005).

E no ano de 1980, a Empresa se instalou na cidade, o centro já não dispunha mais de muitos espaços para ocupação ou expansão, pois necessitavam de áreas livres para erguer grandes galpões, oficinas e salas (ROCHA, 2005).

Por esse processo produtivo justifica a opção da Empresa pelo bairro “Alto de São Manoel”, pois tinha, mas áreas disponíveis e o peso da proximidade das rodovias (BR 304 e RN – 117). Daí surge a grande expansão de bairro Mossoroenses (ROCHA, 2005).

Com essa expansão existe uma necessidade de mais ambientes escolares, sendo inaugurados vários estabelecimentos de ensino (ROCHA, 2005) e neste período a LDB que regia o ensino era a 7.044/82, que citamos a seguir:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de sua potencialidade como elemento de auto-realização, preparações para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Segundo os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e no início dos anos 80, a abertura política decorrente do final do regime militar coincidiu com a intensa mobilização dos educadores para

buscar uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade.

Do ponto de vista legal, a nova LDB, estabelece bases a educação nacional decretada e sancionada a lei 9.394/96, um dos temas inovadores, foi não estabelecer limites de idade para o direito ao ensino fundamental, antes primário, que até então, por forçada legislação anterior, destinava-se exclusivamente às crianças e jovens dos 7 aos 17 anos. Com isso ampliou-se o direito à escolaridade obrigatória para todos os brasileiros que a ela não tiveram acesso independentemente da faixa etária, o que implica a responsabilização do Poder Público. É o que expressa o dispositivo da lei abaixo transcrito:

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, [...]

Desde o início do processo educativo, houve preocupações em definir instrumentos jurídicos adequados para o cumprimento da escolaridade obrigatória que pressupõe direitos sociais e deveres por parte do Estado, da família e da sociedade.

Atualmente, o ensino fundamental é regido pela Lei nº 11.274/06, que institui em nove anos, com a matrícula obrigatória a partir de 6 anos de idade, alterando os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Também define o prazo, até 2010, para a adequação das escolas públicas e privadas às normas estabelecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a escrita deste artigo percebemos importância de percorrer o trajeto de nossas memórias, buscando fazer uma reconstrução dos momentos vivenciados.

Ao revivermos as nossas experiências da escolarização foi possível percebermos que todas as dificuldades pelas quais passamos serviram como estímulo na busca do saber. Entretanto, percebemos que o ensino primário, evoluiu no decorrer do tempo. Proporcionando melhorias para os educandos.

Concordamos com Nóvoa (2014) que sem viagem não há conhecimento, pois marcará a diferença como investigador. Temos que entrar dentro de si mesmo, para buscar e ter a capacidade de pensar e de encontrar a si mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Constituição Federal: Texto Constitucional Promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nº 1/92 a 42/2003 e pelas Emendas Constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004, p.20.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB. Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Ensino Primário. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br> - Lei Orgânica do ensino primário> acesso em 30.01.09

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 24 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Plano Decenal de Educação para todos Brasília: MEC, 1993 – Versão acrescida, p. 136.

POLLAK. Michael. **Memória e Identidade social**. Revista Estudos Históricos.v.5.n.10. 1992.

QUEIROZ, Tânia Dias. **Mega Pesquisa Encarte**. Editora: Rideel. Ano: n/d.

ROCHA, Austotelina Pereira Barreto. **Expansão Urbana de Mossoró**. Natal: Coleção Mossoroense, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do sendo comum a consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, Damião da Silva. **Patronos dos Educandários de Mossoró**. Mossoró: Coleção Mossoroense, 1989.

NUNES, Clarice . **Um Olhar Sobre Anísio**. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/ClariceNunes.htm> , acesso em 31 de agosto de 2017.

NÓVOA. António. **Carta ao jovem investigador em Educação**. Investigar em Educação- IIª Série, número 3, 2015.

MEMÓRIAS, HISTÓRIA DE VIDA E TRAJETÓRIA DOCENTE: PERCURSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO

Mayana Virginia Rebouças | mayana_reboucas@hotmail.com

RESUMO: Este estudo traz uma análise reflexiva sobre os percursos formativos e a trajetória docente, considerando as experiências formadoras adquiridas ao longo da vida, a formação docente durante o curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e o desenvolvimento profissional de uma professora iniciante. Trata-se de um trabalho sobre narrativas para a formação e autoformação, que emergiu a partir dos estudos sobre a importância da escrita de si e do outro desde a graduação e que se constituiu a partir da disciplina Memória, Formação e Pesquisa (Auto) Biográfica, cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e relaciona-se à linha de pesquisa de Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, em caráter de aluna especial. É, portanto, uma pesquisa baseada nas narrativas (auto) biográficas que tem como referencial: Josso (2004); Nóvoa (1992;1998); Bueno (2002), Passegi (2013).

Palavras-chave: Formação docente. Narrativas (Auto)biográficas. Professor iniciante. Percursos formativos.

REFLEXÕES INICIAIS

Pesquisas educacionais voltadas à formação do professor e o seu desenvolvimento profissional tem sido alvo de estudiosos e de pesquisadores trazendo um olhar para essa linha de investigação além de discussões que contribuí para formação, trajetória docente e o que é ser professor na educação básica e também no ensino superior, sobre isso CLEMENTINO (2007) diz que:

Do início dos anos 90 para cá, emergem pesquisas sobre formação de professores que abordam as histórias de vida, tematizando sobre a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou as narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação.

Portanto, refletir sobre o processo de formação de professores através de seus relatos (Auto) Biográficos, memórias e histórias tem proporcionado à formação e (Auto) formação de professores, sobre isso JOSSO (2004) afirma que: *“o ato de escrever uma narrativa de vida centrada na formação constitui um espaço de reflexão”*.

O método biográfico e (Auto) Biográfico cada vez mais, vem fazendo com que através dos relatos possamos pensar sobre os saberes docentes das experiências vividas, na escolarização, na formação recebida no curso para docência e na prática no campo de atuação, apresentando permanências e modificações durante a vida de escolarização, acadêmica e profissional. É nesse contexto que pensamos de acordo com Dominicé (2000), p.39 que diz que o método biográfico: Trata-se de uma abordagem que *“valoriza o indivíduo e busca apreender os processos de formação no contexto de histórias pessoais”*.

É por meio das nossas próprias narrativas e de outros que nos (re) construímos, formando e formando-se em um só tempo, da mesma forma que compreendemos a nós e aos outros, na perspectiva de que não estamos sozinhos e aprendemos com quem está conosco na caminhada em busca do conhecimento, a respeito disso JOSSO (2004) diz que um trabalho biográfico, integrado a um percurso de formação nos faz compreender que: *“esta metodologia favorece um conjunto de aprendizagens que vão muito além de um processo de conhecimento de si no registro psicológico”*. (JOSSO, 2004, pág. 171).

Baseados nisso, é que as histórias de vidas de professores vêm sendo cada vez mais valorizadas nas pesquisas educacionais e é nesse intuito que a disciplina Memória, Formação e Pesquisa (Auto) Biográfica, do curso de Pós- Graduação em Educação- POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus/Mossoró-RN, que cursei na condição de aluna especial me proporciona realizar este trabalho que resulta de uma análise de minha trajetória educativa e formação docente sob os olhares das obras estudadas ao longo da disciplina que dentre eles estão:

PASSEGI (2003), ALBUQUÉRQUE JÚNIOR (2006), BUENO (2002), HALBWACHS (1990), POLACK (1992) e também como referencial expoente NÓVOA (1997) e JOSSO (2002).

Portanto, iremos dialogar sobre a formação de professores e sua reflexão sobre a prática narrada de si, abordando aspectos biográficos, memórias e histórias destacando a subjetividade dos sujeitos e o contexto em que está inserido para refletir sobre as implicações e os frutos da formação docente.

O MÉTODO AUTO (BIOGRÁFICO) E HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Estudos sobre histórias de vida de professores e (Auto)biografia estão cada vez mais presentes em pesquisas em todo o mundo, sobre as contribuições que as narrativas nos fornece sobre o processo de formação de professores dando importância epistemológica aos relatos do ser enquanto professor, profissional, social e humano. No entanto vale sublinhar que esse método é utilizado desde a década de 20 à 30. Segundo BUENO (2002): O recurso ao método biográfico, embora bastante recente na área das ciências da educação, é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista. Ainda de acordo com a mesma logo após o método entrou em desuso e é por volta da década de 80 que volta a ser utilizado sendo o responsável até hoje por muitas discussões pertinentes na produção de pesquisas mais autônomas sobre formação e auto-formação de professores.

De acordo com Nóvoa (1992) quando ele nos diz que o professor é visto hoje como um ser e suas histórias e experiências nos faz refletir e aprender. Concordamos com ele quando ele ressalta que: “a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”.

Essa literatura citada por Nóvoa (1992) nos leva a entender que quando observaram o professor e suas vozes, suas práticas e experiências silenciadas encontram nesse método uma forma autêntica e eficaz de se estudar a formação dos educadores- educando num processo permanente de reflexão e autoreflexão. Processo esse que nasce das narrativas, da observação e da investigação das memórias e história de vida de professores.

O método autobiográfico permite-nos tanto a refletir a nossa própria prática como também contribui para formação de novos professores. Ainda de acordo com BUENO (2002): “é importante lembrar que as abordagens autobiográficas na área da educação têm sido notadamente utilizadas na formação contínua de professores, figurando em número menor os estudos que exploram aspectos da vida de ex-professores”.

NARRANDO MINHA HISTÓRIA, BUSCANDO AS MEMÓRIAS: PERCURSOS FORMATIVOS DE ALUNA À PROFESSORA.

Desde muito cedo já somos instigados a pensar em nosso futuro e nas nossas ações, sejam elas profissionais ou pessoais. A formação e autoformação é partilhada e construída ao longo da vida, e as narrativas autobiográficas proporcionam momentos de reflexão e de formação a partir da escrita de nossas experiências vividas. Para Josso “ A evolução de cada um na sua própria narrativa é o primeiro indicio desta prática”

Meu nome é Mayana Virginia Rebouças, nasci em uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Norte, chamada de Caraúbas, no dia 26 de julho de 1993. Chego ao mundo numa sociedade em crise: política, econômica, social, educacional. Assim como hoje vejo que o povo sofre com uma crise política, no ano de 1990, o Brasil, no que se refere à política, volta a ser presidido por um presidente eleito pelo povo, após 20 anos de ditadura militar, Fernando Collor de Melo.

Com relação à economia, constatou-se uma grande inflação, planos econômicos que não deram certo. A maioria da população sofria com os preços altos das mercadorias, o desemprego, com dificuldades diversas. Venho de origem humilde, porém trabalhadora e minha família sofreu tudo isso naquela época.

Meus avós viviam em um sítio chamado Carnaubinha, lá tinham algumas criações e plantavam para o próprio consumo. Mas a principal renda da casa vinha do trabalho do meu avô materno Manoel Mecias de Menezes, como vaqueiro em uma fazenda da região e minha avó materna Luzenilda da Silva, fazia tigelas de barro e pequenos trabalhos de costura.

Venderam o pouco que tinham para morar na cidade, em busca de melhores condições de vida. Sofreram todas as consequências dessa mudança de lugar, com isso os filhos já estavam crescidos e então em busca de melhor condição de vida minha mãe vai trabalhar em outra cidade. A minha mãe estudou o primário no sítio que morou na infância, deixou de estudar e depois de muitos anos foi aluna da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e meu pai também cursou apenas o ensino fundamental, pois não tiveram oportunidade de estudar devido ter começado a trabalhar muito cedo.

Minha trajetória educacional sempre ocorreu em escolas públicas, desde a educação infantil ao ensino superior. Comecei a frequentar a escola aos 4 anos de idade, ainda lembro das muitas músicas que cantávamos, das brincadeiras, da sala, das atividades de pintura, das histórias, dos lanches da escola.

Aos sete anos iniciei no ensino fundamental, na época era o ensino de 1ª a 4ª série, desse momento de minha trajetória, lembro-me das primeiras palavras lidas, de algumas atividades, de alguns amigos e foi nessa época onde fiz os meus primeiros ensaios como professora, costumava brincar de escolinha na rua da minha casa. Essa era uma das minhas brincadeiras favoritas.

No ensino fundamental II, que na época era da 5ª a 8ª série recordo-me das diversas disciplinas, da maioria dos professores, que inclusive hoje são os meus colegas de profissão.

Passei a estudar na Escola Estadual Sebastião Gurgel, e ao fim de 2010 chega então o momento de escolher a profissão. Que optei por cursar por prestar vestibular para o curso de Pedagogia ofertado

pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) no Núcleo de Educação Superior de Caraúbas (NAESC).

Finalizando fiz um cursinho pré- vestibular e passei no curso de pedagogia da UERN. Desse momento, lembro-me de toda a emoção. Como diz Éclea Bosi: *“Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”*. Fui aprovada no PSV/2011, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na turma de Caraúbas – RN, no Núcleo Avançado de Educação Superior de Caraúbas - NAESC.

Fazendo essa retrospectiva breve de minha vida estudantil, posso refletir que a minha escolha pelo curso de pedagogia esta provavelmente ligada a toda a minha história de vida, da minha brincadeira de ser professora, e hoje após esse momento e voltando as memórias para descrever essas poucas palavras sobre minha vida, percebo que a minha escolha no Processo Seletivo Vocacional (PSV), entre os cursos existentes na universidade da minha cidade, tem um passado importante e que eu iria me tornar uma professora.

O curso de pedagogia mostrou-me a importância da construção do conhecimento, dos debates e discussões e como a nova grade curricular do curso de pedagogia apresenta a atuação do pedagogo em espaços não escolares. Logo nos primeiros anos de curso já senti amor pela docência e foi nas minhas primeiras experiências como professora que sentir amor pela profissão.

A primeira experiência que tive como professora ocorreu no estágio supervisionado I, na educação infantil, logo em seguida trabalhei em uma escola privada do município de Caraúbas-RN onde atuei do maternal à alfabetização. A minha primeira turma enquanto professora da educação privada foi uma turma de alfabetização, ministrei aulas de acordo com o que já havia aprendido no curso, carregava na minha bagagem a lembrança da prática de alguns ex-professores.

Planejava semanalmente com minha companheira de sala, sempre pensávamos em aulas dinâmicas, inteligentes, de acordo com o nível e o livro de nossos alunos. Em seguida, trabalhei com maternal e foi uma experiência muito importante e desafiadora eu me sentia professora e também ao mesmo tempo uma pessoa que cuidava de todos da sala. Nessa escola trabalhei 2 anos lá aprendi muito com a prática e ainda continuo aprendendo.

Passados alguns anos, trabalhei em uma escola rural do município em uma sala de 5º ano do ensino fundamental, onde ministrava aulas de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, ensino religioso, artes. Preocupo-me em como construirmos as aprendizagens juntos, busco em minhas aulas deixar os alunos ser parte de tudo trazendo suas experiências e saberes que adquiriram no campo. Estou aprendendo e também ensinando, atualmente, trabalho no suporte pedagógico do ensino Fundamental II em uma escola privada do município de Caraúbas.

Todos os anos em que estive na faculdade cursando as disciplinas, muitas inquietações a respeito do saber ser professor me acompanharam. Muitas dúvidas me surgiam em consideração ao fazer do professor, e muito me interessava a história da educação e os ensinamentos da disciplina ministrada pela professora Dr^a. Maria Antônia Teixeira da Costa, sobre história da educação e também uma

disciplina optativa onde estudamos as obras de Paulo Freire e os saberes necessários à prática docente.

Terminei o curso de Pedagogia e com o pensamento de dar continuidade a minha vida acadêmica e profissional a minha formação e (auto) formação cursei e conclui a especialização em Educação Interdisciplinar pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Busquei também uma vaga no mestrado da UERN, inicialmente como aluna especial, passei no processo seletivo, cursei a disciplina Memória, Formação e Pesquisa (Auto) Biográfica, logo em seguida concorri a uma vaga no Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, pelo Programa de Pós- Graduação em Educação (POSEDUC) inicialmente, buscando compreender a docência do ensino superior em relação as práticas de Freire.

Então ao passar no processo seletivo do mestrado para alunos regulares meus primeiros ensinamentos de pesquisadora iniciante, busco responder muitas inquietações sobre o ser docente, de uma professora em construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relembrar um pouco de minha história de vida me permitiu repensar muito a minha prática e lembrar-se de muitos momentos que vive quando estava escrevendo sobre como me tornei a professora que hoje sou: uma professora em construção. Nesta perspectiva, o professor se reconstrói no seu processo de construção de aprendizagens e de suas práticas e isso evidencia e contribui para a formação de professores.

As minhas experiências relatadas denunciam diversos momentos, fatos, histórias memórias e contextos. Como relata POLLACK (1992) *“a memória deve ser entendida também, ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes”*. Aprendi a incompletude que sou.

Sobre as narrativas como formação e reflexão sobre a prática e transformação da mesma JOSSO (2004) afirma que essa consciência evolui com o tempo, a autora afirma que: *“À medida que nossas experiências nos levam a tomadas de consciência do ponto de vista construído, é durante o nosso caminhar que acontecem confrontações e modificações.*

Percebemos as narrativas (auto) biográficas como fontes de estudos e para a reflexão da prática e de contribuição para a formação docente, uma vez que ao voltar-se para a reflexão da prática melhora seu desenvolvimento e cria possibilidades de transformação na atuação do professor em narrar a sua história de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. Violar memórias e gestar a história: abordagem a uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador um parto difícil. Natal, 2006.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002.

DOMINICÉ, Pierre. L'histoire de vie comme processus de formation. Paris: Éditions L'Harmattan, 2000.

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais: Ltda, 1990.

JOSSO, Marie-Christine. Experiência de vida e Formação. São Paulo, Cortez, 2004.

NÓVOA, Antônio. Profissão Professor. Coleção Ciências da Educação. 2a ed. Porto Editora. 1992.

PASSEGI, Maria da Conceição. Pesquisa (Auto) Biográfica: Narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. Estudos históricos, Rio de Janeiro, Vol.05,n.10,1992.

NARRATIVAS DA CRECHE DA MADAME KOHLER

Mayara Alves de Castro | mayaracastro22@gmail.com

José Gerardo Vasconcelos | gerardovasconcelos1964@gmail.com

RESUMO: O presente artigo destaca a trajetória de uma mulher atuante no âmbito educacional na cidade de Horizonte- CE, no qual é dito por muitos na cidade que a mesma foi uma ex-profissional do sexo. A história é lembrada por uma amiga que chamarei de Tânia. A pesquisa nasceu da curiosidade de compreender como uma profissional do sexo consegue fundar uma escola e em que momento ela consegue suprir essa lacuna na educação. Os dados foram coletados por intermédio de uma entrevista, realizada no dia 23 de setembro de 2015, na casa de Tânia. Os fatores mais importantes para a construção dessa pesquisa é perceber através da memória, da história oral, fala e o diálogo que percorre entre a lembrança e o esquecimento e o que podemos identificar nas relações que envolvem a vida de uma mulher educadora e que também foi prostituta vislumbrado perceber sua contribuição para o município.

INTRODUÇÃO

Madame Kohler foi uma mulher que deixou um grande legado no município de Horizonte-CE, em especial no que se trata de educação de crianças pequenas, pois a primeira creche em tempo integral dessa região foi fundada por ela na perspectiva de atender e educar as crianças.

Nascida na cidade de Canindé, foi batizada com o nome de Francisca Ermira, causou-se aos 15 anos teve dois filhos, viveu um período difícil de sua vida onde atuou como profissional do sexo casou-se na França com o suíço Walter Kohler e ao voltar para o Ceará adotou o nome de Madame Kohler, separou-se e viveu passou a viver em função de ajudar as pessoas na cidade onde fundou a primeira rádio, auxiliou na emancipação no município, fundou o lar do idoso, a centro espírita, a igreja de Santa Edwigens, foi a primeira vereadora eleita e fundou a Creche Sonho Infantil que na época foi considerada creche modelo no Ceará. Faleceu em 2009, segundo a entrevistada por problemas intestinais.

MEMÓRIAS DE MADAME KOHLER

Para Le Goff (2003, p. 419) “a memória é a capacidade de conservar certas informações remete-nos em primeiro lugar um conjunto de funções psíquicas, graças as quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. A memória representa um mecanismo feito no presente por intermédio de vivências ocorrido no passado.

Para Pollack (1986) a memória entra em disputa em detrimento de fatores de continuidade e instabilidade promovendo batalhas de memórias entre o que se deseja ser lembrado e esquecido.

Sendo assim a memória de sua amiga nos ajudará a compreender a contribuição da Madame Kohler na educação, através da história da Creche Sonho Infantil, conhecida popularmente como creche da Madame.

Muitos são os elementos que circundam a história de uma instituição que era gerida por uma mulher e que tipo de educação era proporcionado. Sabemos que nossa sociedade é enraizada por fortes preconceitos a figura feminina e principalmente aquelas que utilizam o corpo como meio de trabalho. Com ela não foi diferente, ela sofreu vários preconceitos, porém lutou pelos seus objetivos e ganhou a admiração e o respeito de muitos.

A minha amiga, foi de tudo nessa vida, foi dama da noite, professora, mulher, guerreira, mãe, mas acima de tudo e de todos os preconceitos foi educadora e lutou por isso. Então ela serviu de exemplo, em muitas e muitas coisas. Ela sempre foi àquela mulher lutadora, batalhadora de enfrentar os problemas e sempre a favor dos menos favorecidos, e eu me espelhei e me espelho até hoje. (Tânia,2015)

A Creche sempre foi um sonho de Madame Kohler desde que passou a morar em Horizonte, pois ela via muitas crianças carentes que ficavam sozinhas ou soltas na rua, como o atendimento nessa época a faixa etária era quase inexistente então por ser uma mulher de ações ela foi à luta em busca de ajudar as pessoas daquela comunidade ela abriu primeiramente uma creche na Canavieira dos Pinheiros (Distrito de Horizonte), como não deu certo devido à demanda comprou um terreno no Zumbi, onde abriu a Creche Sonho Infantil que durou mais de 20 anos.

Apesar de não possuir formação adequada empenhava-se no que fazia e gostava de conhecer novo ir à busca de conhecimento.

Teve formação em estética na França, mas ela adorava ler tudo, era curiosa falava várias línguas e quando ela voltou ela abriu um espaço na Barão de Studart rua em um bairro de alta sociedade em Fortaleza, Instituto de Beleza Madame Kohler e assim bombou que era o que tinha de mais moderno na época que ela trouxe. A alta sociedade frequentava lá, era esposa de governador, deputado da alta de Fortaleza que frequentava a clínica estética Madame Kohler. Acredito que em estética ela foi pioneira no Ceará, ela tinha também um casa de show junto com o senhor Kohler as pessoas falam que era uma casa prostituição o ruínas ele ficava na beira mar também em Fortaleza e era frequentado pela alta sociedade nos quais ele sempre manteve contato. (Tania, 2015)

A Madame nunca teve formação em educação, sua formação foi em estética e foi realizada no período em que esteve fora do país, mesmo sem formação específica essa senhora buscou garantir naquela localidade um direito adquirido somente na constituição de 1988, em seu

Artg. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O seu trabalho social, pretendia realizar exatamente este artigo à medida que atendia e educava crianças pequenas que provavelmente ficariam de fora da escola, seriam marginalizadas pela sociedade, ela trouxe para aquela comunidade a possibilidade diminuir as desigualdades inserindo crianças no âmbito educacional mais cedo, promovendo o bem a criança e a mãe, que ainda em meados dos anos 80 a mulher era vítima de preconceitos e baixíssimas remunerações e desta forma lutando por uma sociedade mais livre e justa.

A criação da creche foi em 1986 e foi para ela uma satisfação pessoal, por ter sofrido muito em sua infância ela achava que poderia agir para transformar a vida das crianças conduzindo para um futuro melhor. Assim como afirma Tânia:

Ela estava muito bem financeiramente, mas deu aquele estalo ela não se sentia feliz fazendo aquilo ela tinha que fazer alguma coisa em prol das pessoas menos favorecidas ela largou tudo e veio embora para cá município de Horizonte, comprou um sítio, foi aí que ela manteve contato com a (ACF) Associação Cristã Feminina e montou um núcleo aqui. Trabalhando primeiro com as mulheres e criou uma casa de parto às pessoas “mulheres” faziam parto e tinha um grupo de idosos e veio a ideia de construir a primeira creche nas Canavieiras dos Muniz, depois construiu a creche CEI Sonho Infantil que até pouco tempo funcionava ela só falava em formação do cidadão.(Tania,2015)

A instituição de Educação infantil nasce na perspectiva de atendimento, social a preocupação maior era que não faltasse a alimentação, vestimenta e que se suprisse a necessidades básicas das crianças e fornecesse a tranquilidade às mães, porém naquele ambiente existia, praticas educacionais, pois a educação não se limita.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos modos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 2007, p.7)

A educação é um processo no qual o individuo está sempre aprendendo, por meio de suas vivências, interações e o meio no qual está inserido, no que compete a creche da Madame, no principio não tinha esta preocupação com a educação, contudo ali havia educação, visto que as crianças interagiam e vivenciavam experiências naquele meio e aprendiam.

Ao longo do tempo a preocupação central foi deixando de ser a assistência para torna-se a educação de crianças. Ela aprendeu muito com suas vivencias e gostava de passar se conhecimento a crianças e adultos.

Uma vez cheguei com ela no centro cultural e eles estavam plantando e ela tinha acabado de pintar as unhas e pintava muito de vermelho e colocava glitter em cima da unha, quando ela viu a arrumação ela tinha aquela historia de palavrão e dizia mesmo, fizeram a maior bagunça, uma “cagada” como ela costumava dizer, pois ela com as unhas mesmo toda mole do esmalte, chegou lá foi remover a terra e foi ensinar a eles como que fazia a plantação das mini lacre. (Tania,2015)

Apesar de seu jeito irreverente, educar era para essa mulher sonhadora e guerreira a melhor forma de transmitir aquilo que a vida tinha proporcionado para ela aprender.

A instituição de educação infantil Sonho Infantil, portanto sempre teve uma finalidade educacional, muito embora não fosse tão intencional a principio. A preocupação para atender as crianças era enorme e esteve sempre atenta as necessidades.

Teve varias coisas muito interessantes ela construiu essa creche tinha o berçário, acredito que no modelo que ela viu na Europa, só que percebeu que os meninos não gostavam do berço, daí ela

criou o redário, ao invés berço era rede. E eu acho que ela também foi pioneira nisso aqui e a preocupação dela era também com o cuidar das crianças, mas também que as famílias.(Tania,2015)

Madame Kohler não só trouxe o modelo de atendimento à primeira infância, ela adaptou realidade e as necessidades locais, preocupou-se com a afetividade e com o bem estar das crianças, esteve atenta a não só no processo de formação da instituição e busca de recursos, como também na adaptação e bem estar dos atendidos tanto as crianças como as famílias.

Os profissionais que atuaram na Creche Madame na época, geralmente tinham o curso normal pedagógico o que era comum na época, é bem recente a exigência de graduação no país para o exercício do magistério, porém com o seu pensamento sempre décadas a frente, ela já incentivava a formação continuada.

O atual Plano Nacional da Educação, que perdurará pelos próximos dez anos vem nos trazer na meta 16 , onde traz como propósito:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Percebemos, portanto que atualmente se fala muito em formação continuada em sua área de atuação e através da política implementada que há uma intenção e de certa forma um incentivo, contudo, Madame já previa isto e incentivava as funcionárias da creche, percebemos isso através da fala de sua amiga quando afirma que :

Ela pedia as professoras da creche para estudar, porque elas não tinham muito estudo sabe, ainda lembro-me dela falando assim: Não estudar porque eu não quero que vocês fiquem desamparadas, quero vocês comigo até o fim da nossa vida aqui na creche eu quero que vocês estudem para isso. (Tania, 2015)

A experiência dessas professoras na instituição levaram as mesmas ao crescimento profissional, atualmente a maioria é graduada e admitida para exercer o cargo de professora na rede municipal através de concurso público.

Revelando desta forma, a seu interesse e incentivo das profissionais atuantes na Creche Sonho Infantil, para a permanência e segurança no mercado de trabalho e um melhor desempenho da função docente.

Os recursos que mantinham a escola eram as doações fornecidas pelos amigos da Madame, o programa da Febem e a própria que confeccionava roupas e tudo mais que ela pudesse vender para arrecadar só muito depois que foi feita uma parceria com a Prefeitura do município.

Com muitos anos sustentando a barra lembro que ela falou que iria fazer essa parceria com a prefeitura, onde recebeu apoio da secretaria de educação, as professoras passaram a frequentar s da

formações e tinham que ir fazer curso. Todo mês tinha qualificação depois da parceria muita coisa mesmo ficou vinculada a Prefeitura. (Tania 2015)

Não foi medido esforços para atender as crianças e que de todas as formas se buscava recurso para manter o devido funcionamento, o bom atendimento e a qualidade da educação que eram característicos.

A creche tinha uma estrutura bem avançada pra época, fornecendo a autonomia das crianças e estava sempre limpa e organizada.

O Sonho Infantil era a coisa mais linda, um chuveirinho pequeno os banheiros os aparelhos bem pequenininhos como eu falei para você tinha o redário tinha o parque enorme o terreno enorme tinha o escovodromo pequeno tudo era pequenininho e tinha uma estrutura muito linda.(Tania, 2015)

É importante ressaltar que nessa época as instituições de atendimento a primeira infância ainda não tinha uma estrutura especifica para atender essa faixa etária. Na Creche estudada as crianças tanto tinham equipamentos adequados como também tinham espaço.

Autores mais contemporâneos como Forneiro, vêm nos afirmar que:

A educação infantil precisa de espaços amplos, com possibilidade de áreas de encontro de crianças de diversos grupos (aquilo que os italianos denominam de espaços de intersecção) e eliminação de barreiras arquitetônicas. Dispor de espaços diferenciados possibilita uma organização muito mais polivalente da dinâmica de trabalho (FORNEIRO, 1998, p. 244).

As necessidades de espaços diferenciados e área de encontros entre crianças, como citou Forneiro (1998), já eram respeitados pela Madame mesmo na década de 80 o que vem nos demonstrar um pioneirismo em relação a estrutura de Creche.

De acordo com Indicadores de Qualidade na Educação Infantil um documento elaborado pelo MEC recomenda que:

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades (BRASIL, 2009, p.48).

Os indicadores de qualidade na educação infantil também são recentes, todavia no CEI já se respeitava os espaço para o desenvolvimento das crianças.

A reflexão aos educadores sobre as praticas educacionais de Madame Kohler nos faz refletir e dialogar com alguns autores que nos encorajam a transformar através da educação.

“Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina”. (FREIRE, 1982, p. 101).

Temos dois caminhos a seguir, enquanto professores: ou saímos da rotina como sugere Freire (1982) e buscamos inovar a prática pedagógica, acreditando na forçada educação, a partir das contribuições observadas na realidade ou ficamos discutindo que não temos estrutura para atender essas crianças como deveriam, jogando a culpa no sistema de ensino, nos ombros do governo, na família e em todos os setores da sociedade.

CONCLUSÃO

Pioneirismo foi uma característica marcante de Madame Kohler e sua coragem para enfrentar as diversidades em favor dos menos favorecidos impactou a vida de muita gente, e conseqüentemente, na história do Município.

Houve uma contribuição significativa para o município em seu processo de emancipação, identidade e reconhecimento, pois atualmente é uma referência em Educação Infantil, estrutura e organização. O modelo de atendimento a primeira infância proposto no CEI Sonho infantil de Madame Kohler sem dúvidas ela deixou grande legado em nível de município e Estado no Ceará, pois é impossível se pensar em educação, principalmente em Educação Infantil, sem pensar na creche da Madame.

A atuação como profissional do sexo, o preconceito sofrido e sua infância foram, de certo modo grandes incentivadores para que a mesma perseverasse e lutasse em favor das pessoas carentes, promovendo oportunidades para que as vidas de várias pessoas se transformassem.

Sem dúvida a contribuição de Madame Kohler para a educação infantil foi imensa e sua história e legado educacional quebra diversos paradigmas e preconceitos que a sociedade brasileira exprime. A creche, no entanto, foi um espaço que promoveu assistência e educação e mudou a vida e a maneira de relações sociais na comunidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988

----- **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

----- **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**/ Ministério da Educação/
Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação: O Sonho Possível**. In: Brandão, Carlos (org). **O Educador: Vida e Morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 101

FORNEIRO, Lima Iglesias. A organização dos espaços infantil. In: Zabaza, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves – Porto Alegre: Artmed. 1998.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Tradução: Bernardo Leitão, 5 ° ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003

POLLAK, Michael. Estudos Históricos ,Vol.2. Rio de Janeiro, 1989. p. 3-15

OS SENTIDOS DA INFÂNCIA E AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: REFLEXÕES E INTERFACES

Ana Glícia de Souza Medeiros | anaglicia-@hotmail.com

Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi | mariapasseggi@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste ensaio é refletir sobre os sentidos da infância e o uso das autobiografias de professores como elementos de sentido para construir novas maneiras de pensar e representar suas concepções acerca da infância e conseqüentemente de suas práticas pedagógicas. A base metodológica deste, parte de uma pesquisa exploratória bibliográfica em livros, periódicos e artigos que possam estar coadunando-se com reflexões acerca das temáticas supracitadas, assim como as primeiras impressões analíticas sobre o objeto de estudo de tese. Para possibilitar a organização e sistematização do principal referencial teórico a ser utilizado, embasamo-nos fundamentalmente nos estudos de Ferrarotti (1988), Passeggi (2010), Bueno (2002; 2006), Nóvoa (1992; 2000) para tratar do estudo com pesquisas autobiográficas no campo da educação, ressaltando seus limites e potencialidades assim como suas implicações formativas e autoformativas; e Souza (2007) com referência ao triplo aspecto constitutivo da pesquisa (auto)biográfica. Consideramos que a relevância deste ensaio incide sobre a tentativa de construir uma problemática de pesquisa que envolva uma busca incessante por autores do campo da educação, que possam endossar o âmago deste estudo no tocante à formação e autoformação do educador infantil envolvendo reflexões sobre os sentidos da infância, as representações que podem aflorar nas vozes desses profissionais que contribuam para o avanço da docência.

Palavras-chave: Sentidos da infância. Autobiografia. Formação e autoformação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Fundamentalmente, discutir a educação em sua amplitude de focos já se configura numa tarefa complexa, a depender do objeto e dos resultados pretendidos. No que concerne às concepções de infância mundialmente difundidas, muitos elementos profícuos foram discutidos por teóricos reconhecidos nas mais diversas áreas do saber (sociologia, filosofia, psicologia, antropologia etc), porém, a representação da infância por parte dos professores da educação infantil ainda não ocupa espaço de destaque na produção acadêmica atual.

A priori, discutimos a imagem e natureza da infância, buscando compreensões necessárias para que possamos desenvolver um trabalho profícuo com os professores da educação infantil.

Em seguida, abordamos de maneira genérica as concepções teóricas que nos impulsionaram a enveredar por esse cenário autobiográfico, mas especificamente no que concerne o estudo sobre memória coletiva e as narrativas de professores para contar os detalhes de suas práticas pedagógicas a partir das concepções que significam em seus relatos.

Finalizamos refletindo sobre o processo de busca e o encontro de contributos relevantes que sustentarão as ideias defendidas no presente estudo. Sinalizamos para uma busca minuciosa e reflexiva que possa mobilizar os nossos conhecimentos a respeito das contribuições das narrativas autobiográficas para os processos de formação e autoformação a partir da construção narrativa dos sentidos que envolvem a infância enquanto objeto do seu fazer docente.

A INFÂNCIA SUA IMAGEM E NATUREZA

Partimos de algumas elucubrações de Larrosa (2016) sobre a infância situado na obra “Pedagogia Profana”, mais especificamente em um de seus capítulos intitulado: “O enigma da Infância”. Este supõe que temos a nossa disposição uma infinidade de títulos da psicologia infantil e da própria sociologia da infância que pode nos sugerir as necessidades, o que são, o que pensam ou sentem as crianças em determinada idade. Também estaremos diante de uma infinidade de artigos voltados para elas desde as suas vestimentas à filmes que as focalizam como público, teatro, músicas etc... ambos constando aquilo que são, o que querem, como vivem.

Interessante pensar que desse ponto de vista como o próprio Larrosa sugere, a infância estaria entre os saberes que já foram capturados, explicados, nomeados: como objeto de estudo mais ou menos científico; como conjunto de ações e técnicas mais ou menos controladas; como conjunto de instituições mais ou menos adaptadas, segundo suas capacidades, necessidades e demandas. Outrossim, nos afirma que:

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio que abisma o

edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua (LARROSA, 2016 p. 184).

Diante disto, assumimos como Larrosa que a infância foge de qualquer objetivação do saber e se desvia de qualquer objetivo. Mesmo tomando como referência essas compreensões acerca da captura plena dos nossos saberes, das nossas práticas e das nossas instituições envoltos na infância, não significa que esta não seja realizada completamente. Ao focalizar a infância como objeto de estudo a partir das narrativas autobiográficas de professores da educação infantil, nos empenhamos em buscar e analisar os sentidos atribuídos por esses atores educativos a essa fase “enigmática” denominada por Larrosa.

Em Charlot (2013) encontramos esclarecimentos a despeito da ideia de infância que para ele não é um conceito da base pedagógica. Pois ao analisar toda a ideologia que envolve a Pedagogia, a infância não aparece como uma de suas palavras-chave, mas como uma noção derivada, justificando que a Educação por ser uma teoria da cultura e de suas relações humanas, não é fundamentalmente uma teoria da infância é que “[...] a pedagogia não pensa a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura” (p.157).

Charlot (2013) fala em um lento sentimento de infância que remonta dos séculos XIII e XVII, ligado a épocas da vida humana que demonstra forte relação com a iconografia religiosa (o menino Jesus, a virgem Maria, os anjos e demais santos). Durante a Idade Média a imagem da criança continua sendo ligada a simbologia de santidade, do tempo, do mundo, da morte e ainda neste período o conceito de infância é atribuído na pedagogia, mas visando a educação relacionada à cultura e a natureza humana. Embora a noção de infância não seja central na pedagogia ou mesmo na teoria da educação, é impossível pensar seu desenvolvimento sem fazer referência a ela como campo conceitual novo e das noções pedagógicas de base.

Ao refletirmos sobre a natureza infantil, não podemos negar que sua condição biológica ao nascer de total dependência do adulto, adquirindo no convívio social uma significação social, e esta, se apresenta na representação que fazemos quando comparamos o que a criança é e no que ela deve ser (adulto). Sendo assim, a condição biológica não é o principal determinante do desenvolvimento da criança, e que os significados biológicos são sobredeterminados pelos significados sociais a partir das interações e trocas afetivas interpostas por sua condição de impotência fisiológica. Mas, cabe salientar que: “A criança não se define por suas relações com o adulto e a sociedade, mas pela inadequação entre seus poderes e suas necessidades” (CHARLOT, 2013, p. 165).

Conforme Charlot (2013) a criança vê no adulto uma espécie de “prótese” no qual ela se ampara para suprir temporariamente a imaturidade infantil, sem que sua condição de infante seja modificada, pois “A criança não é apenas fraca, impotente, dependente. Ela também é, em razão

dessa mesma fraqueza, exigente. Ela coloca ao adulto uma série de demandas, de início essencialmente vitais e inconscientes, depois cada vez mais afetivas, sociais e conscientes” (p.166).

A representação da criança é socialmente determinada, já que exprime as aspirações e recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem. Mas a oposição entre os ideais e os tabus sociais é metamorfoseada em contradições inerentes à natureza da criança.

A ideia de criança veicula assim todos os significados ideológicos contidos na pedagogia e acrescenta-lhes, além disso, significados próprios, ligados à intervenção da temporalidade. Precisaremos provar essas ideias a partir da análise da representação da infância nos grandes sistemas pedagógicos. (CHARLOT, 2013, p. 169)

De acordo com Charlot (2013) a criança é um ser socialmente rejeitado, sendo afastada dos circuitos de produção, desempenhando um papel marginal a depender de seus responsáveis para ser consideradas como consumidoras. A criança é afastada das decisões que a envolvem, ou por vezes toleradas no espaço onde estas são tomadas, sendo assim social e politicamente marginalizada em dias atuais. Contudo, a história revela que nem sempre foi assim, que em tempos remotos, elas compartilhavam de atividades com adultos, quando no fechamento destas em escolas organizados pelos adultos a partir do século XV, justificada por discursos de ordem pública, morais e pedagógicos a expulsá-las desse convívio social adulto. Como remete o próprio autor, não é por acaso que o sentimento de infância é despertado a partir desse período.

Somos provocados a refletir em Charlot (2013) que a nossa imagem de infância é contraditória, quando representamos a criança geralmente atribuindo características que se opõe umas as outras, sem que tenhamos consciência das discordâncias que aclamamos e que a infância encerra. Nos sugere quatro fórmulas que nos ajudam a refletir sobre as características que impregnamos na imagem que temos de infância: a ideia de criança boa e má; criança perfeita e imperfeita; criança dependente e independente; criança herdeira e inovadora.

O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO E SUAS INTERFACES ENTRE A FORMAÇÃO E A AUTOFORMAÇÃO

Historicamente, as narrativas autobiográficas com professores tem se consolidado como um campo investigativo significativo para responder questões relativas aos processos de formação, sobretudo, as concepções implícitas que os professores carregam consigo. Para Nóvoa (1988), o redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação iniciou com a obra de Ada Abraham, publicada em 1984, intitulada “O professor é uma pessoa”. Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores, com propósitos e objetivos distintos, dentre eles a reconstrução da história das instituições escolares.

Há aproximadamente 30 anos, começou-se a evidenciar a relevância dos estudos autobiográficos, para construir teorias sobre as formas de vida dos sujeitos e suas expressões, trazendo a tona suas multiplicidades, particularidades e instabilidades. Percebemos que esse foi um momento em que se

centrou o olhar mais crítico sobre o sujeito como ser histórico e social, portanto, condutor de mudanças nos avanços e recuos de uma sociedade.

É interessante observar que a introdução do **método biográfico** no domínio das ciências da educação não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos; menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do **método biográfico**, que se veio a revelar não apenas um **instrumento de investigação**, mas também (e sobretudo) um **instrumento de formação** [...] (FINGER e NÓVOA, 2010, p. 23).

Subentende-se que a voz dos professores ecoa conhecimentos dos mais variados, que vão não só reconstruindo a vida individual e coletiva dos mesmos, mas aponta para questões que estão para além do espaço temporal e cronológico, mas nos remete uma práxis, fundamentada em vivências que geram elementos constitutivos para o corpus do conhecimento e do saber profissional docente, esteja ele relacionado a práticas pedagógicas, identidade docente, percurso profissional, profissão e profissionalização docente dentre muitos outros aspectos inerentes à educação.

Para Ferrarotti (2010) o interesse sociológico pelo uso crescente desse método é a necessidade de uma renovação metodológica, haja vista os métodos positivistas não estarem dando conta dos problemas sociais, outra razão seria a busca pela compreensão da vida cotidiana, suas dificuldades, contradições, tensões e problemas que lhes impõe. No campo da sociologia, esse autor tem contribuído com suas discussões desde o início da década de 1960 para a autonomia do método biográfico.

De acordo com Passeggi (2010) a etimologia da palavra *autobiografia* requer um mergulho profundo nas suas significações, para que assim possamos compreender seu sentido. Para tanto, a autora com base em seus estudos descobre que autores como Gaston Pineau preferiu a utilização dos termos histórias de vida, posto que (autos) remete ao território íntimo do eu, e os termos pelo que fez jus direcionava-se a manifestações de expressões de vida. A criação do termo (auto)biografia advém do século XIX, e tem revelado sua complexidade na aglutinação de componentes que a compõe.

Em Passeggi (2010, p. 108) apud Gusdorf (1991) vislumbramos que “Autos refere a própria identidade (o eu consciente de si e princípio de sua existência autônoma); Bios assegura a prosseguimento dessa entidade e seu desenvolvimento histórico; e a Grafia que seria o meio técnico próprio para a escrita do eu” (Grifos nossos). A partir de tais reflexões, compreendemos que a por meio da grafia é possível haver um renascimento do sujeito que narra, que tem a linguagem situada como mediadora deste processo.

Para Passeggi (2010) o ato de biografar ou autobiografar tem se tornado cada vez mais democratizado, de modo tão usual que poderíamos falar em uma sociedade biográfica. E enfatiza: “se narrar é humano, autobiografar é uma ação civilizatória” (p.104) e esta atividade requer o manuseio do uso de certas tecnologias, que trazem marcas de sua cultura, relações de poder que refletem em seus quereres, deveres e poderes.

É importante salientar tal como nos sugere Passeggi (2010) que a constância no ato de narrar a própria história é uma ação espontânea. No entanto, quando se fala em cientificidade para tratar da pesquisa que envolve as narrativas autobiográficas, é preciso atentar para os seus princípios epistemológicos, teórico-metodológicos, posto que só através de todo esse zelo e rigor, é que se torna possível orientar mais claramente outras pesquisas em âmbito educacional .

Para definir o que é a pesquisa autobiográfica, Passeggi (2010) realizou um mapeamento de estudos e pesquisas na área em torno de dois eixos já consagrados (um eixo horizontal e outro vertical). No eixo horizontal que trata das narrativas autobiográficas como práticas de formação, compreende a formação do adulto (de professores, profissionais, gestores) e a formação do formador; no tocante ao eixo vertical encontram-se os métodos de pesquisa e na base os modos de grafar a narrativa, conforme nos sugere a autora em um esquema que dá o direcionamento da pesquisa (auto)biográfica e também os coloca na condição de interdependentes.

Passeggi (2010) nos permite compreender que a interdependência dos dois eixos da pesquisa (auto)biográfica exige aproximações teóricas e metodológicas específicas, e que por exemplo o eixo das práticas de formação corrobora no sentido de servir de base para o trabalho sobre modos de narrar.

No campo da ciência da educação, o conceito de autoformação têm sido discutido por Pineau (2010) que buscou explicar e utilizar no cerne de suas pesquisas. Para este autor, a autoformação (formação do eu) está interligada à heteroformação (ação dos outros) e à ecoformação (ação do meio ambiente). Assim, por mais frágil e dependente dos outros e do meio ambiente físico que seja a autoformação, ela constitui o ponto de partida para tornar-se sujeito e também tornar-se objeto de formação para si mesmo.

O TRÍPLICE ASPECTO DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

O eixo central da pesquisa de Souza (2008) é a: A profissionalização docente e identidade: Histórias de vida, narrativas e formação na pós-graduação. Ele compreende as narrativas autobiográficas como uma metodologia de trabalhar e não só isso, mas de significar esta formação. Ele contextualiza as narrativas como um movimento fértil para a compreensão do desenvolvimento profissional, das dimensões de formação da profissionalização docente e de suas interfaces com a construção da identidade profissional e a (auto)formação (P. 38). Embora, Clementino de Souza não venha abordar a metodologia da pesquisa (auto)biográfica no sentido da reconstrução dos aspectos passados de Instituições Escolares, ainda sim seus estudos nos permitem aprofundamentos para além de narrativas em Programas de Pós-graduação, vislumbrando especialmente o seu tríplice aspecto:

- Como fenômeno;
- Como método de investigação;
- Como processo.

Nos respaldamos em Souza (2008) para delinear cada aspecto constitutivo da pesquisa autobiográfica. A priori destacamos seu primeiro aspecto, onde ele afirma que o ato de narrar-se, por si é um fenômeno, pois nesse processo o sujeito “narrador” vai selecionar, analisar e transpor situações relevantes de suas vivências; o segundo aspecto trata da pesquisa autobiográfica como método de investigação, ou seja, dispõe de subsídios sistemáticos para sua realização e execução, tem seus modos particulares de ser desenvolvido e analisado; O terceiro aspecto refere-se ao processo de investigação e intervenção, neste, os sujeitos vão refletir as dimensões da formação, no que concerne a identidade profissional, e não só isso mas podem através desse (processo) intervir de maneira considerável suas ações e modos de pensar a prática e a formação (p. 39).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos ao longo desse estudo, que há muito a se buscar em termos de pressupostos teóricos com vistas a elaborações consistentes que confirmam sentido e significado ao que se pretende neste. Mas, sabemos que a medida em que avançamos nessa exploração teórica, chegamos mais próximos aos nossos objetivos.

As nossas representações de infância certamente não serão as mesmas, a medida em que novas leituras, posicionamentos, análises e reflexões, experiências nos possibilitam uma nova forma de “representar” a cada narrativa no tempo presente.

Aprendemos muito no decorrer desses momentos de exploração de conceitos e construção de problemática de pesquisa, e sabemos que ainda temos muito a aprender a avançar, no sentido de novas buscas, da proposição de novos caminhos, baseados nas leituras e discussões aos quais tivemos o prazer de desfrutar com os autores aos quais estabelecemos um elo de ligação e reflexão no decorrer da pesquisa.

Esse é sem dúvida, um momento de continuidades e descontinuidades, assim como na vida, onde nada está definido, pronto e acabado. Percebemos que a metodologia (auto)biográfica e as histórias de vida de professores entraram em debate nas ciências sociais e da educação não como um método investigativo qualquer, mas como um viés que veio dá sentido e significado as ações docentes e também veio corroborar com uma valorização da profissão destes, e desvelar os aspectos da história da educação brasileira.

De fato, as narrativas compreendem um mundo de conhecimentos para além da simples descrição de fatos de uma vida e tem se mostrado um método com instrumentos valiosos para elucidar os enigmas da infância. Ela nos conduz à análises bem mais aprofundadas e elaboradas a respeito da evolução do homem na sociedade, seus modos, comportamentos, valores, culturas, política, de maneira que contextualizamos todas as nossas experiências numa trama que fora construída num tempo/espaço que teve e que tem um grande significado para compreensão de certos fenômenos sociais. As experiências obtidas por meio das narrativas autobiográficas são as mais significativas possíveis, porque ali se está diante não só do objeto de conhecimento, mas do ser, do ator social que reproduz a sua vida, individual e coletiva por meio de relatos e que promove os avanços necessários no campo da docência quando passa a representar suas concepções e refletir sobre elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, Belmira Oliveira et al. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente, Brasil (1985 – 2003)**. Educação e Pesquisa, São Paulo; v. 32, n. 2, p. 385 – 410, 2006.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11 – 30; 2002.

CHARLOT, Bernard. A ideia de infância. In: **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira – ed. revista e ampliada – São Paulo: Cortez, 2013.

FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: FINGER, Matthias. e NÓVOA, António. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Matthias. e NÓVOA, António. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN. São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2 ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 63–78.

LARROSA, Jorge Bondía. O Enigma da Infância in: **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga Neto, - 5. ed.; Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2016.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33.

_____. António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11–30.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: Passeggi, Maria da Conceição; Silva, Vivian Batista da (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PERCURSOS PELO MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO: ENTRE MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Marcos Randall Oliveira de Freitas
Magnólia Maria Oliveira Costa
Rita de Cássia Araújo Amaro

RESUMO: Refletir sobre a pesquisa em educação é bastante relevante para a melhoria da qualidade educacional e também para a construção da identidade dos professores. Nesse contexto, cabe ao professor-pesquisador procurar mecanismos para apropriar-se do conhecimento teórico para desenvolver uma prática educativa que promova a mudança social para desenvolver aspectos diversos no alunado, como, por exemplo, a ideia do respeito à dignidade humana e da cidadania. O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002). A metodologia utilizada na área da educação frequentemente está vinculada à perspectiva qualitativa de investigação (MINAYO e SANCHES, 1993), a qual propicia uma relação mais próxima entre pesquisador e informante, onde o pesquisador participa da realidade investigada. A escolha por esta abordagem parte do princípio que esta ajudará a responder nossos objetivos propostos uma vez que oferece apoios metodológicos que possibilitam o pesquisador a compreender e analisar de forma mais consistente os sujeitos nas relações estabelecidas pelo contexto social. O objetivo da pesquisa em questão é refletir sobre a perspectiva qualitativa na construção de mecanismos de compreensão dos sujeitos e a análise mais subjetiva das relações que perpassam a construção dos dados. Para isso, escolhemos o método (auto)biográfico, pois acreditamos que através desse método é possível encontrar-se com a subjetividade, pois é através dele que o sujeito sente-se convidado a caminhar por trajetórias pessoais e profissionais e refletir sobre os processos geradores de cada narrativa. Utilizamos como arcabouço teórico as ideias de Josso (2002, 2004), Halbwachs (2006), Freire (1994, 1996, 2000), Minayo (1994) e Nóvoa (1992). Portanto, potencializar as subjetividades em meio aos formalismos da academia, é sentir-ver-perceber que paradigmas podem e devem ser quebrados. É compreender que a ciência em meio a supervalorização da objetividade, carrega uma leveza dentro da subjetividade.

Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa. Método (Auto)biográfico. Pesquisa em Educação.

INTRODUÇÃO

O ensino superior apresenta um universo de pessoas e espaços multifacetados, marcados por uma pluralidade cultural e religiosa e com diversas orientações sexuais e etnias, além de diversas vontades e ideologias, comprovando o caráter democrático e formativo das universidades. Segundo Severino (2006, p.68), “à luz de uma concepção crítica do processo de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, todos os momentos e espaços do ensino superior deveriam estar perpassados pela postura e pelas práticas investigativas”.

Nesse contexto, cabe ao professor-pesquisador procurar mecanismos para apropriar-se do conhecimento teórico para desenvolver uma prática educativa que promova a mudança social para desenvolver aspectos diversos no alunado, como, por exemplo, a ideia do respeito à dignidade humana e da cidadania. Tardif (2002, p.39) reflete que o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

É através da relação constante entre professor e aluno e do reconhecimento da importância da formação continuada que o processo de aprendizagem percorre caminhos em respeito à diversidade. Conforme Libâneo (2004, p. 227),

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

Além das ações coletivas, é importante que o professor compreenda e respeite as especificidades do alunado, principalmente dos alunos com deficiência, seja visual, física, auditiva ou múltipla. Ademais, o trabalho em sala de aula pode propiciar ao alunado a ideia de que a deficiência não pode ser vista como uma limitação, mas como um caminho para a construção. Assim, a construção do conhecimento moldada por bases coletivas torna-se um percurso de inclusão e de mudança da realidade. Para Cunha (2005, p. 81), “o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”.

A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: CAMINHOS ENTRE A INVESTIGAÇÃO E A ESCRITA

Construir uma pesquisa é realizar uma caminhada entre as ideias conhecidas e as novas possibilidades que surgem no decorrer do processo acadêmico. Como reflete Minayo (2001, p. 18), “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais.”

A metodologia utilizada na área da educação frequentemente está vinculada à perspectiva qualitativa de investigação (MINAYO e SANCHES, 1993), a qual propicia uma relação mais próxima entre pesquisador e informante, onde o pesquisador participa da realidade investigada.

A escolha por esta abordagem parte do princípio que esta ajudará a responder nossos objetivos propostos uma vez que oferece apoios metodológicos que possibilitam o pesquisador a compreender e analisar de forma mais consistente os sujeitos nas relações estabelecidas pelo contexto social.

De acordo com Minayo (1994, p. 21-22):

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

A pesquisa qualitativa possibilita a construção de mecanismos de compreensão dos sujeitos e a análise mais subjetiva das relações que perpassam a construção dos dados, diferenciando-se das experiências quantitativas. Transformar os sujeitos em dados estatísticos é também silenciar as crenças, as experiências e a subjetividade dos envolvidos na pesquisa.

Minayo (2001, p. 22) afirma que:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

A produção de conhecimento envolve ensino e pesquisa, ou seja, professores e alunos, quando envolvidos em processos de aprendizagem, estão em busca de construir de maneira coletiva a

produção e, conseqüentemente, a intervenções nos diversos meios sociais. Ao refletir sobre essa questão, Freire (1996, p. 29) afirma:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nas reflexões de Paulo Freire, é possível perceber que o ato de ensinar implica um encontro constante com a pesquisa. Pesquisar relaciona-se com indagações, curiosidades e mecanismos formais e não-formais de construção do conhecimento. Professores, alunos e toda a comunidade escolar/acadêmica interagem de forma contínua e diária dentro e fora da escola.

O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO: O NARRAR-SE E A CIÊNCIA

O método (auto)biográfico é um mecanismo de enaltecimento das vozes dos sujeitos que, no caso desta pesquisa, estão envolvidos na práxis pedagógica. Vozes essas que, muitas vezes, são esquecidas ou silenciadas por diversos contextos ou situações do cotidiano. Bueno (1998, p. 29), reflete que “o prazer de narrar-se favorece a construção da memória pessoal e coletiva, inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar”. Para Nóvoa e Finger (1988, p. 116),

as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’.

Trabalhar com a abordagem (auto)biográfica implica refletir e discutir a formação dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, já que para Novoa; Finger (2010, p. 26):

[...] por um lado ela permite identificar as características seguidas pelos formadores na sua própria dinâmica de formação e na aquisição de competências técnicas específicas à função que desempenham; por outro lado, ela facilita a definição dos saberes e das formações mais necessárias para o exercício da função de formador

O contexto teórico e acadêmico entrecruza-se com as experiências cotidianas e também como a construção das múltiplas identidades dos sujeitos. Para Hall (2006, p. 13):

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possível, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente.

Sentir-se um ser em constante movimento e (re)construção é compreender que todas as ações e sujeitos que aparecem trazem alguma contribuição para o processo de “ser alguém” e o de “estar no mundo”. São identidades heterogêneas, caminhos que se entrecruzam, idas e vindas, todos constituem de maneira tênue as esferas do individual e do coletivo.

A profissionalização docente no contexto contemporâneo exige modificações importantes para os profissionais da educação, pois questões, como a valorização do plano de cargos e carreira, o salário e a formação inicial e a continuada entram em cena como elementos que devem ser estudados e discutidos.

Refletir sobre a pesquisa em educação é bastante relevante para a melhoria da qualidade educacional e também para a construção da identidade dos professores, já que para Nóvoa (1992, p.16), essa se mostra como “um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, ou seja, é por meio da dinamicidade entre os sujeitos que ocorre a formação e a (auto)formação. Para Josso (2010, p. 61):

A palavra formação apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado. Designando o nosso objeto de investigação pelo próprio conceito de processo de formação, indicávamos mais claramente que nos interessávamos pela compreensão da atividade. Todavia, mantém-se uma ambiguidade, à medida que o conceito utilizado não permite distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada e de quem aprende) da ação de formar-se.

Ser um sujeito em (auto)formação, permite aos docentes a possibilidade de, ao narrar suas histórias de vida, fazer uma análise de fatos e experiências do passado e também do presente como forma de (re)criar possibilidades futuras, tanto no desenvolvimento pessoal, como no profissional. Para Nóvoa (1995, p. 25), “[...] urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

As situações positivas e negativas que ocorrem na vida de cada professor contribuem de maneira significativa no processo de formação dos docentes, já que, ao relatar os sucessos e fracassos, é possível romper paradigmas e dinamizar o processo de empoderamento de cada sujeito.

Falar de si e das relações que cercam é também refletir sobre a construção do empoderamento. Refletir sobre o passado e a história é também (re)construir a identidade, é perceber que a educação sempre faz-se presente no dia a dia. Colocá-la em prática não é uma tarefa fácil, pois ela depende também da relação com outros sujeitos e com o mundo. Envolver-se com a educação é também um trabalho de existência e de (trans)formação. Para Brandão (2000, p. 451):

Fomos um dia o que alguma educação nos fez. E estaremos sendo, a cada momento de nossas vidas, o que fazemos com a educação que praticamos e o que os círculos de buscadores de saber com os quais nos envolvemos estão constantemente criando em nós e fazendo conosco.

O método (auto)biográfico é um encontro com a alma, pois é através dele que o sujeito sente-se convidado a caminhar por trajetórias pessoais e profissionais e refletir sobre os processos geradores de cada narrativa. Nóvoa (2007, p. 18), reflete que:

“[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”.

(Auto)narrar-se evidenciou duas reflexões importantes: a primeira, remete ao fato de que contar sua própria história é uma atividade de constante (re)construção e de renovação de forças. O esquecer é uma atividade mais cômoda. Narrar-se é resgatar laços, construir pontes, pois "esquecer um período de sua vida, é perder contato com aqueles que então nos rodearam" (HALBWACHS, 2006, p.32).

Escrever permite uma viagem para caminhos antes evitados ou negados. Para Josso (2004, p. 9), a escrita permite:

“explicitar a singularidade e, com ela vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida”.

(Auto)biografizar-se é um processo de autorreflexão, um melhor com as minhas experiências individuais e coletivas. A escrita torna-se um encontro com as minhas experiências achadas, perdidas e escondidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conciliar as diferentes dimensões da pesquisa é entender a vida como um processo. Guimarães Rosa com sua literariedade já evidenciava-nos quando afirmou que: “O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”.

No método (auto)biográfico, é preciso muita coragem para silenciar os próprios medos e deixar fluir as diversas vozes das memórias através das palavras.

Ao narrar sua própria história, o sujeito percebe a força que as lembranças pessoais e profissionais ganham ao se entrecruzar no tempo e no espaço. É preciso refinar a sensibilidade, tornar-se uma pessoa sensível. Fluir sentimentos, melancolias, saudosismos, esperanças. Sentir-se humano de corpo e alma, e não uma máquina programada somente para trabalhar e estudar. Josso (2002, p. 135) evidencia-nos que é preciso:

aprender a expor suas sensibilidades, aprender a expor-se nas suas sensibilidades para entrar em relações mais abertas e profundas é redescobrir que o sentido e o quadro se dão a conhecer através da ordenação de palavras escolhidas e das articulações induzidas pelos encadeamentos proposicionais; é tomar consciência do “pronto a vestir” da nossa linguagem e de contextos que influenciam as nossas representações, para descobrir as potencialidades poéticas da linguagem e dar conta de uma singularidade.

Potencializar as subjetividades em meio aos formalismos da academia, é sentir-ver-perceber que paradigmas podem e devem ser quebrados. É compreender que a ciência em meio a supervalorização da objetividade, carrega uma leveza dentro da subjetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos R. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: AZEVEDO, José Clóvis de, GENTILLI, Pablo, KRUG, Andréa e SIMON, Kátia (orgs). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS/SME, 2000, p. 449-462.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática Educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

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

JOSSO, Marie Christine. Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: Nóvoa, António; Finger Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998. Experiências de vida e formação. Lisboa: Educa, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza & SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 1993.

_____, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

_____, Antonio. **Os professores e as Histórias da sua vida**. In: NÓVOA. António (org.) Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____, Antônio. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. A (re) invenção de si na formação docente. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrytina Venancio **Histórias de Vida e formação de professores**. Quarttet. Rio de Janeiro. 2008.

SEVERINO, A. J. **Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional**. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). A bússola do escrever: desafios na orientação e escrita de teses e dissertações. 2.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES RURAIS A PARTIR DE MEMORIAIS

Baltazar Campos Cortez | baltazarafirmativo@gmail.com
Francisca das Chagas Leonardo de Oliveira | fcaleonardo@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo discute aspectos referentes a formação de professores da zona rural. Para realização deste estudo e produção de dados, utilizamos os instrumentos: questionários e produções narrativas, através de memoriais. Os participantes envolvidos, professores rurais do município de Oeiras-PI, foram convidados, de acordo com o perfil traçado anteriormente. Realizamos três encontros para discussões e orientações sobre a elaboração dos memoriais. Para tanto, coloca como objeto de estudo a vivência da prática pedagógica e a reelaboração de concepções sobre docência. Do ponto de vista teórico-conceitual apoia-se, entre outras, em discussões sobre: a) (auto) biografias e questões de narratividade, segundo Souza (2006), Nóvoa (1997, 1999, 2010), Ferrarotti (2010). Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa com abordagem narrativa, pelas histórias de vida, tendo como instrumentos para produção dos dados os memoriais de formação de professores rurais. Como compreensão de análises dos dados e conclusivas, em suas narratividades os demais professores reconhecem a importância da educação escolar não só para o desenvolvimento próprio, mas, também, de toda a coletividade rural. Entre outras funções a narratividade autobiográfica revela o dito e o não dito, razão por que se entende que revela as identidades e subjetividades, posto que ambas, a identidade e a subjetividade, estão alinhadas à vida profissional do narrador. É, na verdade, como referem Souza e Almeida (2012, p. 46) que a narratividade de histórias contadas possibilita a construção de identidades assim como ao fato de refletir sobre o ser professor na perspectiva dos percursos de vida-formação. É a partir desse contexto que se quer, através da prática, uma formação consistente e a consciência de que outras realidades e experiências existem além das que já conhecemos e que estão postas no contexto do ensino. Reiteramos que este estudo se finda com a escrita desta parte, mas não esgotando as análises diferentes e reveladoras, para nos fazer repensar a escola rural nas suas diversas nuances. Nesse contexto, as narrativas de professores tem uma importância fundamental, pois estas funcionam como articuladoras dos principais elementos que compõem a formação, as práticas pedagógicas, a docência, o ensino/aprendizagem e o ser professor da zona rural.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Docência. Educação Rural.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O objetivo desse artigo é desenvolver considerações sobre o professor da zona rural, seus saberes e práticas, caracterizando o exercício da sua prática cotidiana em uma escola que não dispõe das

condições necessárias para exercer a docência em relação aos recursos materiais, tanto para o aluno como professor. É nesse cenário que o professor exerce a docência, adquire e produz saberes, compartilhando-os com seus pares e alunos.

Evidenciamos que o saber do professor é plural e também singular. Plural, pela sua dimensionalidade, sua diversidade e múltiplas finalidades a que devemos servir. Singular, porque considerado na perspectiva de cada professor, do modo como cada um procede para adquirir seus saberes bem como para socializá-los, não tem, pois, como não levar em conta a dimensão da individualidade.

O professor da zona rural no que concerne a saberes e práticas questiona-se: como se edifica essa discussão? Que saberes? Que práticas? Se o professor é um sujeito de saberes e se a prática docente é um âmbito que integra diferentes saberes, dizemos que o professor rural é um produtor de saberes. É um mediador de saberes, com o objetivo de favorecer os processos de ensino /aprendizagem, além de reforçar seu repertório de competências pessoais e profissionais, para bem ensinar a seus alunos.

O PROFESSOR RURAL: SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

Entendemos que a formação é um espaço onde congregam práticas específicas nas quais os interlocutores se associam uns aos outros no sentido de influenciarem e aprenderem conjuntamente, destacando, desse modo, a generalidade que este aspecto exige.

Compreendemos a generalização do processo educacional bem como a execução da prática pedagógica e a reelaboração de concepções sobre docência, ensino-aprendizagem, destacamos, a partir desta abordagem crítico-reflexiva, questões que se dão como modo de superação dos paradigmas, geralmente estruturados na racionalidade técnica, os quais, para a contemporaneidade, se encontram obsoletos, mediante os novos paradigmas histórico-sociais propostos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases - LDB N° 9.394/96, no Título VI da referida lei, que trata dos profissionais da Educação, composto por sete artigos (Artigos 61, 62 e 67), alguns estão mais relacionados à formação do professor alfabetizador, ou seja, daquele que atua nas séries iniciais (1° e 2° ciclos) do ensino fundamental.

Os citados artigos estabelecem os fundamentos da formação dos profissionais da educação: os níveis de formação docente exigidos para a atuação dos professores na educação básica; as competências dos Institutos Superiores de Educação; o tempo mínimo para a prática de ensino, na formação dos docentes da educação básica; as estratégias para valorização dos profissionais da educação (estatuto, planos e carreira, condições de trabalho).

O artigo 61 faz referência às questões quanto a formação dos profissionais da educação, destacando a associação entre teorias e práticas, no caso, mediante a capacitação em serviço e ao aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Assim, durante o curso de formação, os professores necessitam construir referências teóricas que lhes possibilitem condições não só de observar e analisar situações concretas de ensino-aprendizagem, de construção e reconstrução de conhecimentos, como também de nelas intervir no momento propício e de forma adequada. Isso implica, sem dúvida, o conhecimento de teorias que buscam desvendar a complexidade da prática pedagógica e de esclarecê-la, possibilitando ao professor refletir sobre as diversas situações de ensino-aprendizagem que ocorrem no cotidiano da sala de aula e de buscar subsídios nas teorias para resolvê-las.

Entende-se que é a partir da sua formação continuada ou em serviço, dos estudos que realiza, que cada professor irá gradativamente conquistando a necessária autonomia para construir o seu caminho, ciente de que, no processo dessa conquista, precisará lidar com problemas e contradições que a prática lhe impõe.

O propósito do aperfeiçoamento de professores é possibilitar o estudo de temáticas educacionais, elementos para reflexão da prática educativa, promovendo a construção contínua de competências profissionais. Os Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 1999, p. 70) contemplam a questão:

Um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe.

O artigo 62 faz destaque ainda para a questão de um piso salarial (inciso III). É também uma conquista esse dispositivo, a inclusão da questão na LDB, embora muitas controvérsias advenham daí, já que os sistemas de ensino tem certa autonomia em termos do referido piso e no mesmo artigo aponta a institucionalização da avaliação de desempenho como condicionamento básico da progressão funcional do profissional da educação, bem como sua titulação. Essa medida, quando cumprida e com critérios objetivos, justa e precisa ocasionará a qualidade do ensino.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O aporte teórico-metodológico que orienta a investigação está fundamentada em Nóvoa (1986; 1991; 1992; 1997); Nóvoa e Finger (2010); Ferrarotti (2010); Brito (2010); Souza (2011), dentre

outros, que discutem autobiografias e histórias de vidas. Foi a partir das características dos participantes do estudo que buscamos valorizar a compreensão do interior de cada um em suas trajetórias.

O caminho metodológico possibilitou ao pesquisador acenar no sentido dos participantes apresentarem reflexões sobre suas formações e vivências, deixando emergir pensamentos/crenças/concepções sobre docência, ensino e aprendizagem enquanto elementos condutores para compreensão das suas práticas pedagógicas.

Para realização deste estudo e produção de dados, utilizamos os instrumentos: questionários e produções narrativas, através de memoriais. Os participantes envolvidos, professores rurais do município de Oeiras-PI, foram convidados, de acordo com o perfil traçado anteriormente. Realizamos três encontros para discussões e orientações sobre a elaboração dos memoriais.

Para ilustrar este trabalho apresentamos aqui fragmentos de memoriais de dois participantes do estudo. Os respectivos participantes receberam codinomes referentes a plantas típicas da região, no sentido de evidenciar a flora do semiárido.

No primeiro fragmento dos memoriais, tratamos da questão referente ao aspecto relatado acerca de trajetórias educacionais. Nesta parte, a ideia foi identificar como se deu o processo de escolarização dos participantes, os primeiros anos de escolarização, o percurso do ensino-aprendizagem, como também descrever os anos de escolarização, do ensino fundamental aos dias atuais.

ANÁLISE DE DADOS – MEMORIAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Apresentamos, neste primeiro exercício de rememoração, depoimentos dos professores participantes: Jatobá e Pau D'Arco, que se apresentam nestes recortes narrativos pela contação de seus percursos de vida escolar e de formação, neste eixo de análise.

“[...] E só com sete anos é que eu e meus irmãos, guiados pela minha mãe, fomos até a casa da professora. Os cadernos dentro de um saco plástico, lápis bem apontado á faca. Era tudo que tínhamos, mas, para mim, era o melhor e mais rico material do mundo. Lá me foram apresentadas as letras do ABC (alfabeto), letras essas tão difíceis de aprender. Fiquei muito tempo no bendito ABC, e só com dez anos me apresentaram uma cartilha, mas isso, depois de muitos castigos e risadas daqueles que já conheciam as letras. [...]. Apesar de meus pais serem analfabetos, eu fui criada ouvindo minhas tias paternas, contarem histórias de trancoso (contos). Depois de certo tempo, quando eu já conseguia decifrar aquelas letras, quando eu consegui, o esposo de uma de minhas tias, me apresentou ao mundo maravilhoso do cordel (Professora Jatobá)

As contações narrativas da Professora Jatobá emendam pedaços de tempos e de fatos que urdiram sua trajetória educacional no ensino básico, revelam sobre o cenário da “casa do professor”, onde iniciou seus estudos na escola rural, de forma que a cada passagem desse percurso, a Professora Jatobá se reporta como se fosse um conjunto de ações relativos a sua história de formação “[...] lá me foram apresentadas as letras do ABC [...]”; “[...] o esposo de uma de minhas tias me apresentou ao mundo maravilhoso do cordel”, “[...] cada vez me apaixonava mais pelo mundo mágico das letras e dos livros”. Estamos diante de uma professora leitora, que também se encanta com os livros, sua magia e suas mensagens.

A convergência de seu discurso corrobora a ideia da qual também sou partidário, de que um professor de profissão é, antes de tudo, um leitor, de livros e de mundos, não obstante revele a interlocutora que, no seu percurso, só tenha conseguido alcançar a 5ª. série. Estagnação forçada por greves de professores, o que fez com que seu conhecimento intelectual também estagnasse, situação ocorrida na escola urbana. Esse paradoxo, de certa forma, embotou, mesmo que temporariamente, cortou o ritmo do percurso escolar de nossa participante que mais tarde retomou seus estudos.

Em suas narratividades os demais professores reconhecem a importância da educação escolar não só para o desenvolvimento próprio, mas, também, de toda a coletividade rural. Alguns referem, a exemplo do Professor Pau D’Arco, que o atraso no ingresso à escola e a precária formação limitavam os sonhos e a vontade de crescer, porque o sucesso escolar não dependia apenas de seus próprios esforços. E isso, de certa forma, gerava desânimos com relação à escola e sua precariedade material em geral: “Não tínhamos materiais e nem carteiras, onde ali, os alunos eram obrigados a se sentarem em linhas de carnaúba [...]”.

“[...] Comecei a vida escolar aos doze anos, idade essa, fora do tempo, em que todas as crianças devem estar alfabetizadas, o que causou um grande prejuízo ao meu desenvolvimento [...]. Sendo assim, passei a frequentar, por minha própria vontade, devido a não ter havido interesse dos meus responsáveis maiores e que pudesse me incentivar para o futuro. Fiquei dois anos na primeira série, devido a desistir antes do final de cada ano letivo, pois ainda eu não tinha uma maturidade própria que me desse a vaidade e a vontade de crescer, tanto socialmente como mentalmente. Já depois da terceira tentativa foi que consegui ser aprovado e a entender que a escola seria o caminho mais curto para um futuro próspero [...]. Encontrei, na época, um professor por nome João José da Silva, daqueles ainda leigo [...], conduzia uma sala de aula de forma rígida e tradicional (...). Na segunda série, estudei com outro professor mais flexível, onde o aluno podia expor suas idéias, levando as aulas a se tornarem melhores e menos cansativas e com menos castigos. Ainda me lembro da estrutura da escola e da precariedade em todos os aspectos físicos, pedagógico e profissional. (Professora Pau D’Arco)

A revisitação do tempo pretérito, pelo recurso da narrativa autobiográfica, cumpre a função de franquear para o tempo presente um espaço suscetível de colocar em realce o passado do narrador,

abrindo espaço, igualmente, para novos diálogos possíveis, para diálogos futuros, tendo em vista que este não se encerra em si mesmo. Entre outras funções a narratividade autobiográfica revela o dito e o não dito, razão por que se entende que revela as identidades e subjetividades, posto que ambas, a identidade e a subjetividade, estão alinhadas à vida profissional do narrador. É, na verdade, como referem Souza e Almeida (2012, p. 46) que a narratividade de histórias contadas possibilita a construção de identidades assim como ao fato de refletir sobre o ser professor na perspectiva dos percursos de vida-formação.

O fato é que a análise do conteúdo narrativo contido em cada eixo temático nos permite ouvir, analisar e interpretar múltiplas vozes, que pela narratividade autobiográfica entremeiam suas histórias, histórias que não são homogêneas nem lineares, mas cuja estruturação e composição decorrem da convergência de relatos cruzados, encadeados uns nos outros, como nos diz Dosse (2009), assemelhando-se, ou mesmo lembrando, o feitiço de um romance, de um escrito memorialístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi, portanto, conduzido na investigação das vivências da prática pedagógica, com o propósito de apreender essas concepções, analisando-as e caracterizando-as, apoiado nos memoriais de formação, produzidos pelos docentes e na observação dessas ações, assim como nos “ditos” das entrevistas e nas rodas de conversas.

A maioria dos professores apontou como uma característica comum em suas práticas pedagógicas o uso de metodologias tradicionais, às vezes desarticuladas da realidade do aluno, o que mostra que compreende a necessidade do professor ser crítico, reflexivo, que articula teoria e prática numa busca da práxis, em busca da qualidade da educação.

É a partir desse contexto que se quer, através da prática, uma formação consistente e a consciência de que outras realidades e experiências existem além das que já conhecemos e que estão postas no contexto do ensino.

Reiteramos que este estudo se finda com a escrita desta parte, mas não esgotando as análises diferentes e reveladoras, para nos fazer repensar a escola rural nas suas diversas nuances. Nesse contexto, as narrativas de professores tem uma importância fundamental, pois estas funcionam como articuladoras dos principais elementos que compõem a formação, as práticas pedagógicas, a docência, o ensino/aprendizagem e o ser professor da zona rural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 9.394/96**, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

BRITO, Antônia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. G. **Docência, pesquisa e aprendizagem:** (auto) biografias como espaço de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DOSSE, François. **O desafio biográfico:** escrever uma vida. São Paulo: Ed. De Universidade de São Paulo, 2009.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e formação.** São Paulo/Natal: Paulus/EDUFERN, 2010.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão professor.** (Org.) Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, Antonio. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário.** Subsídio para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI e XX). Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, 64 p. 1986.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; ALMEIDA, Joselito Brito de. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica em rede.** Natal: EDFRN; Porto Alegre: EDIPCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 29-49.

A PRÁTICA COMO OBJETO DE ANÁLISE NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Ivaneide Barbosa Ulisses | ivaulisses@yahoo.com.br

RESUMO: A intenção é apresentar uma das reflexões que estamos a realizar em torno das metodologias utilizadas em aulas ministradas por nós no curso de História (FAFIDAM-UECE), desde que retornamos do doutorado em 2015. Explicitamos que a aula/disciplina, é pensada no nosso trabalho, como espaço de produção de conhecimento tendo “a práxis” dos discentes e a nossa própria como objetos de análise, porém ainda não havíamos sistematizado de maneira satisfatória o que propúnhamos e seus resultados (sempre prévios). Propomos apresentar a primeira das sistematizações a partir de uma atividade realizada com a turma de História do Brasil II (2016.2). A Atividade proposta à turma ocorreu em torno da organização de um evento público “I Simpósio Regional de História do Brasil”, os alunos participaram tanto da organização do evento em si, como da aplicação de oficinas voltadas para o público do ensino Fundamental. Teríamos vários aspectos para analisar como o trabalho em grupo dos discentes da disciplina e os bolsistas do Projeto de Extensão História pelas vias do cinema que também participaram da montagem do simpósio, assim como a relação que estamos frequentemente com as atividades tentando estabelecer de maneira efetiva entre o curso e as escolas de ensino básico (no caso de Limoeiro do Norte), no entanto para o momento trouxemos ponderações postas nas autoavaliações dos discentes do semestre II sobre o trabalho em si. Como eles encararam o processo como todo? Como refletiram a respeito do “desafio” de ministrarem oficina para o grupo de alunos do ensino fundamental? Como resolveram questões relacionadas à pesquisa, seleção e aplicação dos conteúdos em um trabalho em equipe? O evento aconteceu no espaço da Fafidam e foi avaliado positivamente não apenas pelos organizadores, mas pelos participantes como todo, pois além das oficinas foram realizadas duas mesas, seis grupos de trabalhos e um minicurso. Como participantes tivemos alunos tanto do curso de História como alunos do ensino básico dos municípios de Limoeiro e Quixeré.

Palavras-chave: Experiência. História. Evento - oficinas.

No ano de 2015, retorno do período de doutorado para sala de aula, e desde então, tenho ministrado frequentemente a disciplina de História do Brasil. A organização e exposição das disciplinas têm tido como foco a articulação dos conteúdos programáticos com a aplicação dos mesmos por parte dos discentes. Ou seja, a metodologia tem sido alvo tanto das reflexões como da práxis em sala de aula.

Ensinar História é sempre estabelecer diálogo entre temporalidades, pois o passado, presente e futuro são construções sociais/culturais e independente dos conteúdos ministrados em sala pelo professor. Portanto, *“a ação pedagógica muda porque mudam seus agentes: mudam os professores, mudam os alunos, mudam as convenções de administração escolar e mudam os anseios dos pais,”*e, de encontro, com a conjuntura política atual brasileira, a nosso ver, perdida em polos maniqueístas, devemos refletir conteúdos assim como modos, ações metodológicas e pedagógicas da área de História. Nunca esteve tão evidente a necessidade de ser perguntado: “Pra que serve a História?”

Acreditamos que conteúdos, teoria e metodologia são de igual importância no que concernem as preocupações do ensino de história na universidade, o discente de história tem ao longo de seu curso que aprender temas centrais de cada período a partir de teorias críticas, junto com o aprendizado sobre como selecionar e organizar conteúdos e lidar com a necessidade da diversidade na apresentação desses conteúdos.

No caso, do curso de História da FAFIDAM, e segue a observação, não oriunda de um estudo sistemático, mas dada pela experiência, as disciplinas resumidas no tripé, conteúdo, teoria e ensino funcionam sem conexão entre elas, tendo como consequência a percepção, por parte do aluno, que são áreas a parte. Em muitas ocasiões ouvimos frases do tipo: “Eu gosto de história, mas detesto a parte teórica”; ou “Eu gosto de História, mas não do ensino de história.”

Nosso intuito foi/é tentar com trabalho nas disciplinas de história do Brasil (consideradas “apenas” de conteúdo) contribuir com o fim dessa dicotomia, pois o professor de história seja qual for o conteúdo que leciona lida com as temporalidades: processos históricos, sujeitos históricos. Lida com conceitos como de cultura, memória, tradição fundamentais para compreendermos “O homem (as sociedades) ao longo do tempo,” tal trabalho só é possível com conhecimento das teorias de análise, pois fora disso o que teremos são professor-repassador de datas e acontecimentos.

Ao mesmo tempo o professor de história só se faz entender, se for capaz de executar métodos diversos para públicos diversos, precisa das habilidades e competências encontradas no campo das metodologias do ensino. Portanto, de máxima importância, travar uma militância em sala na nossa própria prática, enquanto professor formador, rumo a executar a união de conteúdo, teoria e ensino. A tarefa é árdua, porém traz elementos que despertam em nós mesmos estímulos para a tarefa.

Partimos da ideia, que um dos caminhos seja colocar o discente o máximo possível diante de situações-problemas para que ele na busca de soluções envolva todos os aspectos expostos a pouco como separados: teoria, metodologia do ensino e conteúdos.

As situações-problemas podem e devem ocorrer desde discussões de textos, de seminário, construções textuais ou ainda em provas. Temos particularmente “abusado” do uso de filme como material de debate com os alunos. Assim como a leitura de textos temáticos de menor a maior dificuldade ao longo do semestre, no entanto, no semestre de 2016.2 optamos por algo mais ousado, e é sobre tal momento, que buscamos refletir no presente texto.

TURMA 2016.2 E O I SIMPÓSIO REGIONAL DE HISTÓRIA DO BRASIL

A disciplina de História do Brasil II traz conteúdos programáticos referentes ao período de 1822 a 1891, ou seja, inicia com o marco temporal da chamada “Independência do Brasil” à Proclamação da República, por meio desses conteúdos (mais dois outros que elencamos mais a frente) propomos a turma do semestre 2016.2 (inicialmente formada por 23 alunos matriculados, mas finalizada por 16)

a montagem de oficinas voltadas para alunos do ensino fundamental, dentro de um evento público que reuniria ensino, extensão e pesquisa: I Simpósio Regional de História do Brasil.

Do ponto de vista metodológico e avaliativo (pois toda a avaliação ocorreria no processo da disciplina) tivemos dois momentos: Uma parte tradicional em que trabalharemos nossas aulas com a apresentação/debate de textos em sala (chamamos textos os artigos, livros, filmes...). E, uma segunda parte, levando em conta planejamento e execução das oficinas voltadas para o ensino fundamental durante o simpósio.

As oficinas tiveram os temas abaixo e o público escolhido foi da E.E.F José Hamilton de Sousa, localizada no município de Limoeiro do Norte e qual participou do Projeto de Extensão História do Brasil pelas Vias do Cinema no ano de 2016:

- 1- Família no Oitocentista entre casamentos e outros arranjos;
- 2- Quilombos e outras resistências à escravidão no século XIX;
- 3- Machado de Assis, o historiador no Alienista;
- 4- A Guerra do Paraguai;
- 5- Canudos, 120 anos;
- 6- A Proclamação da República;
- 7- A Corte Joanina no Rio de Janeiro;

O fio condutor da disciplina do ponto de vista teórico foi a noção de narrativa, buscou-se articular a demanda do Tempo Presente com conteúdos do período em estudo (1822-89) privilegiando autonomia do aluno na construção do seu conhecimento, então como já expusemos a disciplina se fez em dois momentos o primeiro em torno dos conteúdos e discussões em sala e a segunda parte da disciplina voltada para a organização do simpósio, em particular a criação das oficinas.

A escolha pelas oficinas ocorreu de acordo com a preocupação da melhor apreensão dos conceitos e conteúdos, assim como de aplicação dos mesmos lidando com público específico do ensino. Os alunos universitários tiveram como obrigação a pesquisa, a organização e seleção dos conteúdos, prepararam o plano de aula, apresentaram resumidamente em sala para os colegas de turma as pretensões e ouviram sugestões. Os discentes foram acompanhados pela monitora da Disciplina Ana Maria de Oliveira em muitas atividades realizadas em contraturno.

O I Simpósio Regional de História do Brasil aconteceu no espaço da Fafidam, entre os dias 28 e 29 de junho, foi preparado tanto pelo grupo da disciplina como pelos componentes que aceitaram participar da organização (projeto de Extensão e alunos do curso de História que solicitaram). Como avisamos no início do texto vamos para esse texto nos ater aos discentes apenas da disciplina de Brasil, para outro momento desejamos nos debruçar sobre os atos e reflexões do conjunto dos sujeitos participantes.

A fala da Jocilene de Lima (Lena)aluna do semestre II traz bem a tomada de consciência da proposta pela turma, pois todo o processo foi posto aos alunos como um desafio a ser cumprido em equipe. Em nenhum momento foi colocado como fácil, mas também não foi visualizado como impossível, faríamos e daríamos o nosso melhor fazendo:

Quando tive a primeira aula da disciplina de História do Brasil II, fiquei um pouco assustada com o choque de realidade que levei. Pois, a professora já trouxe muitas ideias,e eu não sabia se teria competência e capacidade para executar,mesmo assim, junto com meus colegas aceitei o desafio.

(Autoavaliação/julho/2017).

O Simpósio teve a sua programação composta pelas oficinas, por cines debates, mesas, Grupos de Trabalho e minicurso. Cada momento desses foi pensado como espaço de experiência para o aluno, seja da faculdade ou das escolas. Por exemplo, com os cines debates mediados pelos bolsistas de extensão foi possível ampliar a discussão própria ao projeto do uso dos filmes como elemento motivador dos debates nas aulas, como igualmente objeto de análise e pesquisa na área de história. O público presente fora composto por alunos da faculdade e do ensino básico (fundamental e Médio) mais componentes do PIBID de História.

Os Grupos de trabalho tiveram dois objetivos que avaliamos como alcançados: o primeiro ser um momento de experiência dos alunos (não apenas da disciplina, mas do curso de História) de participação em evento desde a confecção de resumos até artigos completos com comunicação mediada por professor conhecedor dos temas. Foram 55 inscritos divididos em seis GTs. A reflexão da discente Ana Patrícia repercutiu os objetivos,

Além desse envolvimento na preparação e apresentação das Oficinas, tivemos a oportunidade de participar de cine debates, palestras e mesas-redondas e entender a importância de se viver por completo o ambiente acadêmico. (Autoavaliação julho/17)

O segundo objetivo foi trazer os docentes para participarem do evento mediando e/ou comunicando nos GTs, foram 4 docentes do curso de História, um da Pedagogia e mais uma ex-professora substituta do curso de História e hoje profissional da rede de ensino básico.

Destacamos outro momento rico do Simpósio com a “Mesa Canudos, 120 anos” ministrada por três dos alunos do semestre II, tínhamos pensado inicialmente como uma oficina, entretanto o grupo total da organização solicitou a equipe a constituição da mesa. Descartamos a fala de Leandro Nogueira responsável pela mesa com as colegas Milena Rodrigues e Vanderlane Sousa,

O evento me fez ter mais segurança comigo mesmo. Mas foi um desafio que se tornou prazeroso e tão enriquecedor no que concerne ao aprendizado adquirido. Desde proposta inicial de se fazer uma oficina na escola, já me empolgou. Pois, já começaria a conhecer, mesmo que minimamente a realidade escolar. O tempo foi passando, e a ‘simples’ ideia de fazer uma oficina na escola foi tomando proporções até se firmar em um Simpósio. De início, o meu grupo fez um recorte para sabermos o que iríamos trabalhar, conseguimos realizar os recortes e cada um, pôde fazer/trazer a sua pesquisa... Quando nos foi proposto a apresentar uma mesa, aceitamos, sendo o maior desafio da vida estudantil, até então. Esforçamo-nos, passamos confiança para nós mesmos. O nervosismo, o medo de não conseguir transmitir o que tinha para falar era grande e até mesmo a questão de não ter tido muito tempo para pesquisar, vinha com tudo. Mas deu certo, mais um desafio, que foi bom. (Autoavaliação julho/17)

A preparação para as oficinas se levou em conta para avaliação: pesquisa do tema, organização do grupo, plano de aula e a oficina em si, todos, inclusive a professora percebeu como dificuldade o conciliar tantas atividades próprias da disciplina e das oficinas e mais organização do simpósio. A fala da discente Ana Patrícia leva em consideração a necessidade do apenas do trabalho em equipe, mas do apoio de forma geral da turma:

Ainda que estivéssemos divididos em equipes compostas por três pessoas, o que prevaleceu foi à coletividade. Aqui nomeio nossa primeira conquista e

aprendizado. O apoio mútuo durante esses quase quatro meses foi essencial para termos confiança em nós mesmos. Assim ocorreu nos ensaios em sala. Após as apresentações a professora estimulava que fizéssemos críticas construtivas entre nós, a fim de contribuirmos na evolução das Oficinas. Esse exercício foi muito interessante para despertar nossa atenção e olhar avaliador. A construção das Oficinas foi outra rica experiência. Fizemos nossa pesquisa de forma livre e nos deparamos com algumas dificuldades, como por exemplo, fazer um recorte de conteúdos devido a vasta quantidade de informações encontradas. A criação de um plano de aula foi outro ponto importante nesse preparo, nos possibilitando o contato com as ferramentas utilizadas na elaboração de uma aula. Buscamos trabalhar nossa postura, o vocabulário utilizado e empatia com a turma, e posso classificar como metas alcançadas. O conteúdo apresentado foi outro fator satisfatório, visto que despertamos a curiosidade e participação da turma. Por fim, as Oficinas nos colocaram em contato direto com alunos do ensino básico, nos mostrando a importância do nosso papel como futuros educadores, agentes de suma importância para transformação social. (Autoavaliação julho/17)

Outro discente Leandro Santos destaca o aspecto da pesquisa e das dificuldades vivenciadas por sua equipe:

Nossa equipe demonstrou muita capacidade, mas também desafios que foram quebrados com determinação e força de vontade. No início eu pensei que não fosse possível dá conta do recado, com as nossas diferenças, mas tudo deu certo. E pude visualizar o potencial do Samuel, e Wanderson (companheiros de equipe)... Foi um pouco difícil de separar os conteúdos, onde você não conhecia os alunos, inclusive na hora da oficina eles estavam misturados, de várias turmas. Na realidade tivemos dificuldade de recortar, poderia ter sido mais conteúdo, para os alunos onde a revolução pernambucana quase não foi explorada, porém na realidade, poderia entrar em outros simpósios da vida! (Autoavaliação julho/17)

O problema da pesquisa independente do material, o recorte dos conteúdos e a escolha dos recursos metodológicos foram vivenciados com angústia não apenas pela equipe de Leandro, a fala de Paulo Filho diz muito, pois as vésperas do simpósio sua equipe se resumiu a ele próprio:

Em princípio tive grande dificuldade em relação pesquisa, conseguindo apenas encontrar fontes bastante limitadas... Posteriormente, com algumas fontes de pesquisa sugeridas, ainda tive grande dificuldade em fazer o recorte dos temas para serem abordados. Por final do processo de pesquisa consegui fazer... Usando documentos como forma da abordagens como vídeos, imagens, e registro de casamento originais do tempo referente, o século XIX. (Autoavaliação Julho/17)

O trabalho realizado trouxe medos, angústias, no entanto também realizações para os participantes, no caso da turma do semestre II de História, o termo mais utilizado nas autoavaliações foi “desafio”, e por vários momentos, acompanhado pelas palavras, “medo” e “receio” principalmente no momento das oficinas. No entanto, percebemos desafio sempre se acompanha depois de vencido pela admiração da conquista.

No dia... fiquei um pouco admirado comigo mesmo, pois não fiquei tão nervoso, e no momento da oficina, pudemos dá nossa forma, desenvolver e passar o conteúdo para os alunos...Individualmente, para mim, o simpósio foi algo que me propôs aprendizado, onde pude ter um primeiro contato com alunos das escolas e pude ter a minha primeira experiência ao lecionar em uma sala de aula. Acredito que fomos bem corajosos ao aceitarmos esse desafio, que por sinal, foi muito bom. (Autoavaliação Julho/17.Luís Sávio)

Foi muito importante perceber ainda nas avaliações como s alunos se utilizaram de materiais oriundos disciplinas como do ensino para encontrar soluções para os problemas que lhes apareciam, como deixa claro o relato do Samuel Dias, “ ...da disciplina de didática ministrada pela professora Elisgardênia de Oliveira Chaves...foi fundamental pra apresentação dessa oficina, pois a professora trabalhou com a turma como lidar e encarar o público, trabalhando as práticas docentes e discentes.” (Autoavaliação Julho/17)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deixamos claro, que o processo de análise do que já foi produzido em sala é necessário para a continuidade do pretendido que é sempre aliar a perspectiva teórica e metodológica nas disciplinas ministradas no curso. O processo de escrever, de relatar é tentar melhorar a nossa prática enquanto uma das responsáveis pela formação de futuros professores de História.

A preparação, execução e avaliação devem ser constantes durante o semestre de aula, no entanto nem sempre, quase nunca temos o tempo necessário para expor de maneira sistemática e escrita os procedimentos, então nos vimos o SEPEMO como um espaço para tal necessidade e diante dos colegas do grupo de comunicação esperamos a troca de ideias.

FONTES (AUTOAVALIAÇÕES)

Ana Patrícia da Silva; Antonio Wanderson de S. Pascoal; ÁvilaR. da Silva; Caroline Souza Silva; FátimaSara; José Leandro Silva; Leandro Nogueira da Silva; Lucas H de Meneses; Luis S.F.da Costa; Maria Jocilene de Lima; Maria Vanderlane de Sousa; Milena Rodrigues; Paula J M. Dos Santos; PauloChaves Filho; Renato da Silva; Samuel D. Siqueira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: editora Zahar, 2001.

KARNAL, Leandro. **Introdução**. In: História na sala de aula. Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO: NARRATIVAS FORMATIVAS DE PÓS-GRADUANDAS STRICTO SENSU

Maria Márcia Melo de Castro Martins | marcia.melo@uece.br

Maria Leani Dantas Freitas | leanedantasfreitas@gmail.com

Nívea da Silva Pereira | niveauece@gmail.com

RESUMO: Esta produção é resultado de uma experiência formativa compartilhada por alunas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), vivenciada em um Ateliê Biográfico de Projeto, metodologia com base nas narrativas biográficas fundamentada em Christine Delory-Momberger. Este artigo tem como objetivo socializar as percepções das autoras sobre essa experiência e de como a mesma se articula ao seu processo formativo na pós-graduação e à sua constituição docente. O referencial teórico utilizado foi: Delory-Momberger (2006, 2008); Dominicé (2006); Nóvoa e Finger (1998); dentre outros. A experiência vivenciada no ateliê biográfico de projeto nos marcou, significativamente, como sujeitos em construção, sobretudo no campo profissional, uma vez que possibilitou a reconstituição de nossa trajetória de vida, trabalho e formação e a identificação das situações que foram basilares na escolha pela profissão docente. Percebemos o entrelaçamento de nossas experiências, como sujeitos históricos, partícipes de uma totalidade que se manifesta em nossas individualidades e subjetividades. Nesse processo, exteriorizamos intencionalidades sobre nossos projetos pessoais e profissionais. Enquanto alunas de pós-graduação, ainda não havíamos experienciado o uso das narrativas como recurso metodológico, particularmente, a partir da proposta metodológica do Ateliê biográfico de projeto como constituinte de um processo investigativo e formativo. Assim, foi possível agregar conhecimentos teórico-metodológicos à nossa trajetória como pesquisadoras em formação e tecer uma reflexão crítica sobre nosso constituir-se docente, além de nos motivar ao desenvolvimento de nossos projetos de vida, trabalho e formação, até, então, latentes. Consideramos que essa metodologia traz outra perspectiva de formação, aquela que se constitui a partir de todas as experiências significativas da vida de uma pessoa e que o trabalho com narrativas enriquece e agrega ao processo formativo de mestrandos e doutorandos de um programa de pós-graduação em educação, especificamente do programa da Universidade Estadual do Ceará que está inserido na área de Formação de Professores.

Palavras-chave: Narrativas. Ateliê biográfico de Projeto. Formação docente.

INTRODUÇÃO

Esta escritura apresenta uma experiência formativa compartilhada por alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), vivenciada em um Ateliê Biográfico de Projeto, no âmbito da pesquisa de pós-doutorado, em desenvolvimento no referido Programa, intitulada: *Objetivação do projeto de si a partir de narrativas: processo de formabilidade de mestrandos e doutorandos do PPGE-UECE*.

De acordo com Delory-Momberger (2008, p. 99), os Ateliês biográficos de Projeto “registram a “história de vida” em uma dinâmica prospectiva, unindo as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro), e visam a dar as bases para o futuro do sujeito e fazer emergir o seu projeto pessoal”. Dessa forma:

[...] O procedimento consiste em trabalhar sobre as representações que dão os formatos de suas experiências de formação, reinscrevendo-as em suas narrativas na perspectiva de um projeto. A dimensão do projeto é, dessa forma, constitutiva do procedimento de formação, na medida em que instaura uma relação dialética entre o passado e o futuro e abre ao formando um espaço de formabilidade. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.99).

A partir do que a autora supracitada destaca, podemos entender que o ateliê objetiva justamente reconstruir uma história projetiva do sujeito, para daí surgirem novos projetos que possam ser por ele executados em diversos campos:

A história pessoal é abordada como movimento orientado, produzindo, por meio dos projetos concretos que ali são iniciados, esboçados, realizados ou abandonados, um projeto de realização pessoal que pode assumir diferentes formas: social, profissional, cognitiva, existencial, etc. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.100).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é socializar as percepções de pós-graduandas em Educação sobre a experiência vivenciada no ateliê biográfico e como a mesma articula-se ao seu processo formativo na pós-graduação e em sua constituição docente.

METODOLOGIA

O Ateliê Biográfico de Projeto é um procedimento metodológico criado por Delory-Momberger. A proposta original sugere que o ateliê seja realizado com, no máximo, doze pessoas, e que deve ocorrer em seis etapas, que são:

- a) **Primeiro momento:** ocorre a *informação* sobre os objetivos propostos para o ateliê e de como ocorrerá a pesquisa.
- b) **Segundo momento:** *Elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico (Oralmente ou por escrito), as quais se materializaram no primeiro encontro e foram permeadas por dinâmicas de interação;*
- c) **Terceiro momento:** *escrita da primeira narrativa autobiográfica e sua socialização.*
- d) **Quarto momento:** Acontece a socialização da primeira escrita. O participante narra, sem fazer a leitura literal do texto, e os outros, ao final, poderão intervir com questionamentos, para fins de esclarecimentos e contribuições. Levam essas contribuições para uma reelaboração do texto.
- e) **Quinto momento:** Segunda socialização. A partir do questionamento que os colegas fizeram, o participante reescreveu o texto, acrescentando algo mais que lembrou. E neste momento, ele faz a leitura literal do seu texto. Enquanto ele lê, uma pessoa, escolhida previamente, em um tempo previsto neste encontro, irá reescrever a história de vida do outro, a heterobiografia. Ao final, fará uma leitura de como percebeu o outro, e o entregará o texto para que ele possa acrescentar à última escrita.
- f) **Sexto momento:** Aqui, a pessoa faz uma apresentação final do seu texto para os outros. Ao final, faz-se um momento reflexivo sobre as aprendizagens a partir da vida do outro.

Esses momentos, em nosso ateliê, foram organizados em três encontros, explicitados a seguir:

No primeiro encontro, fomos apresentadas à proposta investigativa, seus fundamentos teóricos, objetivos e procedimentos metodológicos. A pesquisadora solicitou nossa permissão para a gravação das falas, imagens; exposição de nomes, apresentou-nos, ainda, as regras de funcionamento: participação de todos os encontros, prestar atenção à narrativa do outro e participar quando necessário. Nessa etapa foi-nos explicitado tratar-se de uma fala social e conscientizada na relação com o outro. O pesquisador deve evitar deslizes de ordem terapêutica, apesar de

desenvolver uma estreita relação de respeito e sigilo, consigo e com o outro, no grupo. (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Para nos trazer as pessoas e fatos à memória, a pesquisadora trouxe poemas e músicas em um instrumental que nos fazia pensar sobre essa relação presente, passado, futuro. Também nos solicitou que trouxéssemos objetos que falassem um pouco de nós, foi um momento muito rico.

Imagem 1: Grupo do Ateliê biográfico 2



Fonte: Autoras, 2017.

Aqui aconteceu a primeira escrita biográfica e primeira socialização que deveria ser narrada oralmente, sem leitura literal que propunha eixos para retraçarmos nosso “percurso educativo, evocando as experiências no campo profissional e etapas de produção de conhecimento” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.101).

No segundo encontro, realizamos a segunda socialização do nosso texto, desta vez já reescrito, após as reflexões dos colegas. Após esta leitura, tivemos a nossa narrativa reescrita sob a perspectiva do outro, que nos apresentou ao final e nos entregou o texto para refletirmos sobre ele e escrevermos o texto final.

No terceiro encontro, ocorreu um momento, junto a outro grupo, de apresentação das nossas histórias e de reflexão das incidências em relação à vida do outro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As práticas biográficas, na atualidade, são impulsionadas “por necessidades de formação e de orientação permanente de sujeitos inacabados à busca de sentido, em todos as acepções do termo, de sensibilidade, de direção e de significação” (ALHEIT 1993 apud DOMINICÉ, 2006, p.351).

A experiência vivenciada no ateliê biográfico de projeto nos marcou, significativamente, como sujeitos em construção, sobretudo, no campo profissional, uma vez que possibilitou a reconstituição de nossa trajetória de vida, trabalho e formação e a identificação das situações que

foram basilares na escolha pela profissão docente. Destacamos que as dinâmicas dos encontros nos possibilitaram catarses mediadas por músicas e poesias, e por objetos que nos representam, os quais nos foram solicitados, previamente, que estivessem conosco, no primeiro dia do ateliê.

O fato de nos desvelarmos face ao outro, fez-nos imergir em nossas próprias histórias, conduzindo-nos a uma reflexão crítica sobre nosso processo de ser mais e exteriorizarmos intencionalidades sobre nossos projetos.

Percebemos o entrelaçamento de nossas experiências, como sujeitos históricos, partícipes de uma totalidade que se manifesta em nossas individualidades e subjetividades.

A seguir, pontuamos, via depoimentos, as aprendizagens advindas dessa experiência e as contribuições em nosso processo formativo, como alunas de pós-graduação *stricto sensu* e como professoras da Educação Básica e Ensino Superior.

A ESCRITA DO OUTRO: RAMOS QUE SE ENTRELAÇAM!

De acordo com Delory-Momberger (2008), a compreensão da nossa narrativa pessoal passa e é enriquecida “pelo efeito do eco proveniente da escuta ou da leitura da narrativa do outro”(p.22). Vale lembrar que não devemos esperar que a narrativa do outro coincida com a nossa, porque o ouvinte não está numa relação imediata com o universo que o outro transmite, ou que o outro viveu (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Na percepção de Passeggi (2010), o uso das narrativas (auto)biográficas como prática formação do adulto tem como corolário a formação do formador (p.116). Nesse sentido, considerando essa experiência como um processo formativo, trazemos aqui nossos depoimentos sobre o que representou essa visão do outro ao narrar a nossa história; sobre o que foi experimentar a escuta do outro e sobre o que foi escrever sobre o outro:

A escrita do outro revelou (...) a seiva que me mantém planta viva: o amor, a docência, o desejo de transformação social, de humanização! A escrita do outro identificou o não-dito, folhas em surgimento, aquelas que ainda nem nos demos conta de que já brotaram... A escrita do outro foi fotossintética, oxigenando a forma de eu me perceber no mundo... Fez também reconhecer o quanto nossos ramos estão entrelaçados, emaranhados pelo compromisso social com o outro, com o aprendiz-semente, que chega até nós, e que mais nos ensina do que aprende conosco. A escrita do outro me confirmou a existência da possibilidade em meio à contradição! Que dos areais (uma menção à vivência, como aluna, em projetos sociais na periferia de Fortaleza) é possível alcançar o arial (aqui, representando o mundo

acadêmico)! Mas como ato de resistência e luta, no campo social, quase sempre tão espinhoso!”(Participante 1).

"Somente posso (re) construir o mundo de vida da narrativa que ouço ou leio, relacionando esse mundo com os meus próprios construtos biográficos e compreendendo-o nas relações de ressonância e de inteligibilidade com minha própria experiência biográfica" (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.60).

As narrativas de vida pessoal e profissional dos amigos me fizeram refletir e relacionar com a minha história de vida e, assim, perceber que aspectos da minha vida se entrelaçam com as deles, os porquês de agir diferente, que contextos. Essa troca de experiências, escuta e fala, nos favorece a reflexão de aspectos importantes do nosso dia-a-dia e a possibilidade de mudanças para a melhoria da nossa vida em seus diferentes aspectos. Algo que não esquecerei será das nossas lutas, sofrimentos para chegarmos no tão almejado Mestrado e Doutorado, essa riqueza ninguém nos tira, é nossa, o custo dos nossos esforços e perseveranças. O ateliê me fortaleceu e me fez refletir como sou uma vitoriosa e abençoada. Uma experiência que levarei para a minha sala de aula, conhecimento de vida” (Participante 2).

Essa percepção de ramos *entrelaçados* e *emaranhados*, explica-se a partir do momento em que entendemos que a compreensão que uma pessoa desenvolve da narrativa de outro alguém “inscreve-se num jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente decodificável, mas algo que está em jogo entre alguém e mim, e entre mim e mim mesmo”(DELORY-MOMBERGER, 2008, p.59).

As narrativas de vida apresentadas através dos depoimentos escritos e orais vivenciados durante o ateliê de pesquisa me fizeram perceber o quanto do outro tenho em mim. Me refiro às dificuldades enfrentadas para que objetivos pessoais e profissionais fossem alcançados, bem como as perdas, os ganhos, os sofrimentos e as alegrias vivenciadas durante suas trajetórias de vida. Além disso, o mais gratificante foi visualizar nossas vitórias, mesmo diante das contradições sociais que se tornam pedras nos nossos caminhos, como já dizia o poeta Drummond, e que dificultam a nossa caminhada pela busca constante dos nossos objetivos de vida (Participante 3).

O ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO: RECONHECENDO CICLOS DE VIDA...

Ao participarmos do ateliê biográfico, procuramos registrar experiências significativas de cada componente e entrelaçar trechos das nossas histórias de vida, que constituíram e que se

tornaram experiências coletivas, e o desenvolvimento da valorização de nossas memórias. Ferrer Cerveró (1995 apud CUNHA, 1997) ressalta “a importância das narrativas escritas vez que elas são mais disciplinadoras do discurso e porque, muitas vezes, a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites” (p. 187). Sobre essa experiência, trazemos algumas percepções:

Oportunidade de reconhecer o “eu-outro”, a unidade na história, na delicadeza e sensibilidade cada vez mais raras em tempos de relações tão fluidas, e também no combate à aridez do solo das desigualdades. As memórias são iluminadas, se tornam conscientes... Podemos sentir os perfumes das flores de esperança e os espinhos de resistência que compartilhamos no desafio de viver e de vivenciar o exercício da docência. Fez perceber o quanto crescemos e o quanto ainda precisamos amadurecer. As marcas desse crescimento testemunham o que somos, o que nos tornamos e apontam o horizonte do projeto de nós que desejamos desenvolver, revelam as sementes que ainda desejamos espalhar antes que o tempo nos desfolhe. E, ainda assim, quando já tivermos cumprido nosso tempo, em outros tempos viveremos, pelas sementes de saber, de afeto, e de luta que compartilhamos ao longo de nossas vidas!” (Participante 1)

Delory-Momberger (2006) nos fala que mais importante que a história da vida daquela pessoa reconstruída é o sentimento de congruência que ela experimenta entre o eu-próprio e o passado recomposto. Ocorre uma ressignificação dessa história, nela o sujeito se reconhece e se projeta.

Esses encontros no Ateliê favoreceram-nos a construção de uma linha do tempo da nossa vida, desde a mais tenra infância. Nessa volta ao passado, dialogamos sobre aspectos que se relacionam com o ser professor, com o ser professor, como exemplo, a brincadeira de escola. Nas discussões ficou claro que o eu pessoal está imbricado no eu profissional, assim como o eu individual está para o eu coletivo. As narrativas são as nossas próprias vidas, contadas e recontadas e, reconstruídas com o tempo. Elas também nos fazem refletir sobre nós, sobre o outro, sobre o mundo e é essa reflexão que nos fazem inovar, mudar para melhorar o meu eu pessoal e profissional (Participante 2).

Para Delory-Momberger (2006), a vida constitui um grande projeto, e produz um material indefinido, heterogêneo, polissêmico e multiforme. E é sobre esse material que a narrativa faz “um trabalho de homogeneização, ordenação, de funcionalidade significativa; reúne, organiza e trata de modo temático os acontecimentos da existência”(p.362) .

A experiência vivenciada no decorrer do ateliê de pesquisa significou momentos de grande aprendizado para a minha formação enquanto estudante de um curso de pós graduação, no meu caso, mestrado em

Educação. Permitiu um olhar para o outro com mais sensibilidade, estreitando laços de amizade, carinho, respeito e admiração, bem como contribuiu para minha formação docente. As vivências me permitiram refletir sobre o passado, presente e o futuro que almejo. Foi muito bom aprender sobre pessoas e conhecer uma nova metodologia de pesquisa. (Participante 3).

Delory-Momberger (2006) nos fala que mais importante que a história da vida daquela pessoa reconstruída é o sentimento de congruência que ela experimenta entre o *eu-próprio* e o passado recomposto. Ocorre uma ressignificação dessa história, nela o sujeito se reconhece e se projeta. Como evidenciam os depoimentos, nos encontros realizados, vivenciamos a importância de escutar e falar do outro com o objetivo de socializar nossas experiências, conhecimentos, e exercitar a troca de saberes. Nesses momentos, produzimos conhecimentos que levamos para o nosso dia-a-dia, tanto pessoal como profissional. Neste contexto, o pessoal e o profissional estão intrinsecamente relacionados e, em nossa história de vida, trazemos para a sala de aula nossas crenças, valores, princípios e experiências das diferentes faixas etárias pelas quais passamos.

É importante considerar que quando refletimos sobre a nossa história de vida, vinculando-a à nossa profissão, produzimos saberes diversos relativos ao nosso trabalho, o que nos torna capazes de deliberar sobre nossas próprias práticas, sendo possível objetivar e inovar continuamente nossas ações, no sentido de crescermos em nosso fazer profissional. Dessa forma, em nossa trajetória de formação pessoal e profissional, de vivência em sala de aula, construímos e reconstruímos saberes, conforme nossas experiências pessoais, percursos formativos e profissionais.

Para Tardif (2002), os saberes que construímos na trajetória de nossas vidas, são heterogêneos, contextualizados e envolvem aprendizados de natureza diversa (saberes de formação, saberes pessoais, e saberes da experiência, dentre outros). Com este entendimento, refletir sobre a nossa trajetória de vida pessoal e profissional implica analisar como nós constituímos esses diferentes saberes em nossas práticas pedagógicas, a partir do nosso próprio olhar, entendendo que a nossa formação profissional articula-se às demandas sociais, econômicas e culturais.

Nesse sentido, as histórias de vida “*formam para a formabilidade, ou seja, para a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua “história”, considerada como processo de formação*” (DOMINICÉ, 1990 apud DELORY-MOMBERGER, 2008, p.99). Essa oportunidade nos foi conferida no Ateliê biográfico de Projeto, sendo, por nós, valorizada como avanço no campo pessoal, cotidiano da ação docente e da formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tardes aconchegantes no PPGE, com amigas que traziam suas histórias de vida, trabalho e formação, constituídas de um saber plural, nos permitiu, a partir do compartilhamento de memórias de tempos passados, exercitarmos uma reflexão no presente e a constituição de um olhar para futuro. Essa experiência nos revelou trajetórias entretecidas pela inter-relação desses tempos, pois constituem a nossa história, modo de intervir, de interagir com o outro e pensar nas ações futuras nas diferentes dimensões da vida.

A participação nesta pesquisa de pós-doutorado constituiu uma experiência formativa significativa para nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Enquanto alunas de pós-graduação, ainda não havíamos experienciado as narrativas como recurso metodológico, particularmente a proposta do Ateliê biográfico de projeto como constituinte de um processo investigativo. Assim, foi possível agregar conhecimentos teórico-metodológicos à nossa trajetória como pesquisadoras em formação e tecer uma reflexão crítica sobre nosso constituir-se docente, além de nos motivar ao desenvolvimento de nossos projetos de vida, trabalho e formação, até, então, latentes.

Nesse sentido, reportando-nos às contribuições de Freire (2014), uma vez que a experiência vivenciada possibilitou o diálogo e o processo de humanização das pessoas envolvidas no ateliê. Além disso, as reflexões permitiram aflorar sentimentos de esperança ocasionados pelas reflexões sobre vivências do passado e do presente, com vistas a um futuro promissor, gerando novas expectativas para a emancipação dos sujeitos, seja do ponto de vista pessoal, profissional ou social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Dominicé, Pierre. **A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa**/ Paz e terra, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

PASSEGGI, Maria Conceição. Narrar é humano: Autobiografia é um processo civilizatório
In: PASSEGGI, Maria Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (org.) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DEGRADAÇÃO AMBIENTAL DA LAGOA DO MINGAU – MARACANAÚ/CE: ESTUDO DE CASO

Suiane Costa Alves | suianealves27@gmail.com

Eduardo Viana Freires | eduardovgeo@gmail.com

RESUMO: A Lagoa do Mingau está situada na Bacia do Rio Cocó, entre os municípios de Fortaleza e Maracanaú, localizada entre as coordenadas geográficas 3° 50' 20" e 3° 50' 15" de Latitude Sul e 38° 35' 24" e 38° 35' 15" de Longitude Oeste. Estudos a partir de artigos e entrevistas realizadas com a população local mostraram que a Lagoa foi utilizada por muito tempo pelas famílias que residiam nos seus arredores, embora com o aumento da poluição esse espaço tenha sido gradativamente abandonado pelos seus frequentadores e esquecido pelo poder público. Diante do valor histórico desse ambiente lântico para a comunidade do Maracanaú e do papel da escola no desenvolvimento de ações interdisciplinares, este trabalho objetivou analisar a degradação ambiental desse corpo d'água, bem como fomentar o resgate desse patrimônio para usufruto da comunidade. A metodologia aplicada consistiu no levantamento bibliográfico sobre o tema, seguido da identificação das intervenções antrópicas no entorno da Lagoa e da coleta de amostras de água para análise físico-química em laboratório. A partir das análises, foram constatadas a acidez e o alto índice de impureza da água, processo realizado no Laboratório de Ciências Escolar. Posteriormente as amostras foram enviadas para o Laboratório de Engenharia e Tratamento Ambiental para análise físico-química e microbiológica, para respaldar os dados anteriores. Os parâmetros cor (180), turbidez (23,5) e nitrito (0,08) apresentaram resultados superiores aos valores de referência da Portaria 2914 de 12 de dezembro do Ministério da Saúde. A análise microbiológica indicou a presença de *Coliformes totais* e *E. Coli* na água. Diante dos resultados apresentados, este estudo sugere medidas de recuperação do ambiente lântico, atendendo a Resolução CONAMA 357/2005 que dispõe sobre o enquadramento e padrões de qualidade dos corpos d'água. Para tanto, faz-se necessário o controle das cargas poluentes, a recomposição da mata ciliar, o monitoramento sistemático das atividades antrópicas, bem como o fomento da Educação Ambiental nas instituições escolares.

Palavras-chave: Patrimônio Histórico. Intervenções Antrópicas. Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios da educação contemporânea consiste em aliar o conhecimento compartilhado em sala de aula e o cotidiano dos alunos. Nesse contexto, os referenciais trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) procuram organizar o sistema de aprendizado no Ensino Médio, no sentido de produzir um conhecimento efetivo, de significado próprio. As reflexões acerca da devastação ambiental têm sido alvo de discussões nos grandes encontros que buscam desenvolver ações de conscientização sobre a necessidade da preservação dos recursos naturais. A dimensão dessa questão envolve não só os atores do processo de ensino-aprendizagem, mas tem em vista o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação profissional e o envolvimento da comunidade universitária, de modo interdisciplinar (JACOBI, 2003).

Nessa perspectiva, mostrar a importância histórica, ambiental e social da Lagoa do Mingau aliada à pesquisa científica, a partir da análise de dados obtidos no Laboratório de Ciências Escolar, permite que o educando vislumbre o conhecimento de forma interdisciplinar. Portanto, esta pesquisa objetiva a identificação das causas do atual quadro da degradação da Lagoa do Mingau a partir da análise dos parâmetros físico-químicos, microbiológicos e antrópicos das águas da lagoa, bem como sensibilizar a comunidade local sobre a importância ambiental e social deste ambiente lântico, propondo medidas de recuperação.

A lagoa do Mingau está situada na Bacia do Cocó, estando localizada entre os municípios de Fortaleza e Maracanaú. Localiza-se entre as coordenadas geográficas 3° 50' 20" e 3° 50' 15" de Latitude Sul e 38° 35' 24" e 38° 35' 15" (Figura 1). Estudos a partir de artigos e entrevistas realizadas na comunidade local mostraram que por muito tempo a Lagoa do Mingau foi utilizada pelas famílias que moravam na sua circunvizinhança; porém, devido ao aumento da poluição, derivada do crescimento urbano que ocorreu principalmente a partir do final da década de 1980, este espaço foi gradativamente sendo abandonado pelos seus frequentadores e esquecido pelo poder público.



Figura 01 – Localização da Lagoa do Mingau
 Fonte: Próprio autor (2015)

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual EEFM José de Borba Vasconcelos, inicialmente por alunos do 2º ano do Ensino Médio. Como a proposta da pesquisa é o resgate do patrimônio natural (Lagoa do Mingau) e a compreensão das implicações que esse corpo d'água tem no contexto ambiental, social e histórico do bairro, espera-se que os alunos atuem na condição de agentes ambientais e que possam se tornar multiplicadores, ao difundir para a comunidade local o que aprenderam. A metodologia foi aplicada em três etapas, conforme pode ser observado no fluxograma da metodologia na Figura 02.

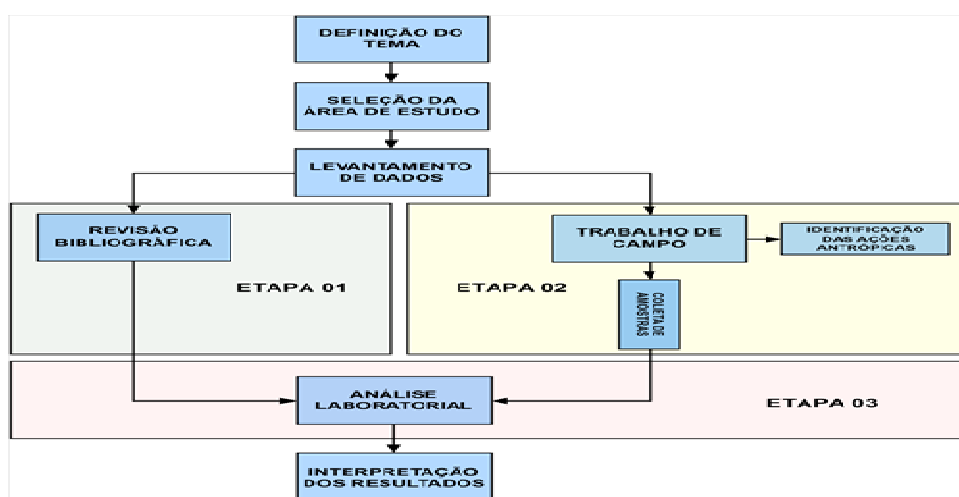
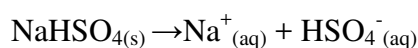


Figura 02 – Fluxograma da Metodologia
 Fonte: Pesquisa Direta (2015).

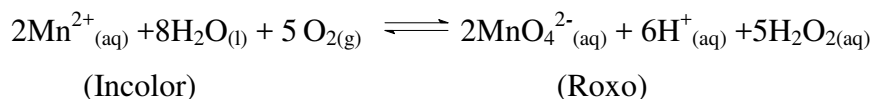
A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico a partir da leitura de livros e trabalhos acadêmicos sobre o tema proposto. Na segunda etapa realizou-se o trabalho de campo onde foram coletadas 03 amostras de água da Lagoa do Mingau e registrada a localização dos pontos de coleta por meio de um aparelho GPS. Nessa etapa, também foram identificadas e registradas através das fotos as mais variadas intervenções antrópicas no entorno da lagoa.

A terceira etapa consistiu na análise laboratorial das amostras de água recolhidas na Lagoa Mingau. Etapa realizada no Laboratório de Ciências Escolar. Para realização da análise qualitativa da água (Atkins, 2012), foi pedido aos alunos que preparassem uma solução de permanganato de potássio (KMnO₄), usando um balão volumétrico. Dando continuidade ao experimento, montou-se uma bureta no suporte universal, que foi preenchida com a solução de permanganato de potássio diluído. Os alunos foram orientados a lavar, no mínimo três vezes, 3 unidades de erlenmeyer já limpos com as amostras de água em análise. Foram despejados 50 mL da amostra em cada erlenmeyer e adicionadas a cada um hidrógeno sulfato de sódio (NaHSO₄.H₂O). A titulação foi realizada gotejando-se lentamente, com o auxílio de uma bureta. O experimento terminou quando observou-se a mudança de cor. Ao se fazer algumas considerações sobre os processos físicos e químicos ocorridos, têm-se que:

- O Hidrogenossulfato de Sódio (NaHSO₄.H₂O) foi dissolvido na amostra de água a ser analisada, ocorrendo o processo físico de dissociação:



- O HSO₄²⁻_(aq) é capaz de protonar a água através de um mecanismo ácido-base de Bronsted-Lowry. Em seguida, a amostra foi titulada com uma solução de KMnO₄ e observava-se descoloração da solução quando a amostra tinha grandes quantidades de impurezas orgânicas.



Posteriormente as amostras foram enviadas ao Laboratório de Engenharia e Tratamento Ambiental para análises físico-química e microbiológica. Tal análise se fez necessária para respaldar os resultados anteriormente obtidos.

AÇÕES ANTRÓPICAS

De acordo com Tundisi (2005), a urbanização é causa fundamental dos impactos nos ecossistemas aquáticos da superfície e subterrâneos. O bairro do Distrito Industrial de Maracanaú, área onde a Lagoa do Mingau está inserida predominantemente, tem uma população, de acordo com o IBGE (2016), de 6.368 habitantes, o que representa 3,05% da população do município. O elevado contingente populacional, aliado ao baixo atendimento do serviço de saneamento básico e à falta de conscientização ambiental de muitos moradores no bairro vem pressionando o ecossistema lacustre e comprometendo a qualidade de suas águas.

Durante o trabalho de campo foi possível constatar que as ações antrópicas imperam em todo o entorno da Lagoa do Mingau. Como pode ser observado nas fotografias da figura 03 é comum o descarte de lixo e entulho na área. Durante o trabalho de campo foram verificados vasos sanitários, restos de móveis e até mesmo um colchão.



Figura 03– Descarte de lixo no entorno da Lagoa do Mingau
Fonte: Pesquisa Direta (2015).

Outro problema identificado é o lançamento de esgoto residencial e comercial na lagoa a partir de emissários de galerias de águas pluviais e córregos que cruzam o bairro Distrito Industrial localizado no Maracanaú (Figura 04). Devido à carência na oferta do serviço de saneamento básico no Município e no Estado, é comum os moradores direcionarem o esgoto das residências para as galerias de águas pluviais e para os rios, comprometendo, conseqüentemente, a qualidade da água.



Figura 04 – Despejo de esgoto e eutrofização da Lagoa do Mingau.

Fonte: Pesquisa Direta (2015).

A qualidade atual das águas da Lagoa do Mingau, por sua vez, tem inibido os diversos usos que podem ser feitos desse corpo d'água, como: consumo humano, recreação, pesca, etc (Figura 05).



Figura 05 – Pesca na Lagoa do Mingau

Fonte: Pesquisa Direta (2016).

Foi verificado ainda em diversos pontos no entorno da lagoa que a mata ciliar foi suprimida. Esse fato, associado ao descarte de lixo, vem promovendo o assoreamento gradativo da lagoa. Segundo Ross (2004), é cada vez mais necessário que faça inserções antrópicas

absolutamente compatíveis com as potencialidades dos recursos naturais de um lado e com as fragilidades dos sistemas ambientais naturais de outro. O reconhecimento da importância da Lagoa do Mingau para o bem estar da população requer uma forte disseminação de informações através de escolas e organizações ambientais.

ANÁLISES FÍSICO-QUÍMICA E MICROBIOLÓGICA DAS AMOSTRAS DE ÁGUA

A comunidade científica nacional e internacional que atua no campo das ciências assume papel importante no amadurecimento de pesquisas que buscam elucidar soluções que visam garantir a preservação dos recursos naturais. Conforme pode ser observado na Tabela 01, as amostras de água foram recolhidas especificando horário, local e temperatura. Elas foram levadas ao laboratório escolar onde foi adicionado o indicador azul de bromotimol e observou-se que as mesmas se encontravam ácidas. Também fez-se uso do phmetro. No processo de titulação com a solução de permanganato de potássio. Nesse processo foram utilizadas entre 09 e 12 gotas, constatando o alto índice de impureza, uma vez que para água potável utiliza-se apenas uma gota de solução de $KMnO_4$ (BRASIL, 2011).

Tabela 01 - Resultados qualitativos da análise de impurezas orgânicas, pH e temperatura obtidos no laboratório escolar.

F

PONTO DE COLETA	T ° C	HORÁRIO	pH	Nº de gotas de $KMnO_4$
S 03° 50' 20. 5" W 038° 35' 20.7	25 ° C	11:17	6,3	09
S 03° 50' 17. 9" W 038° 35' 16.0"	27 ° C	11:30	6,1	12
S 03° 50' 15. 5" -----	28 ° C	11:30	6,2	09

Fonte: Pesquisa Direta (2015).

Para respaldar os resultados anteriormente verificados, as amostras foram enviadas à Empresa de Engenharia Ambiental para análise dos parâmetros cor, turbidez e nitrito. Conforme podem ser observado na Tabela 02, os resultados obtidos ficaram muito acima dos valores de referência, o que evidencia o alto índice de impureza presente na água da Lagoa do Mingau.

Tabela 02 - Laudo de Análise Físico-Química Nº 2305_15 EMPRESA ENGENHARIA AMBIENTAL. Resultado Amparado na portaria nº 2914 de 12 de dezembro de 2011 –Ministério da Saúde

PARÂMETROS ÁGUALAGOA DO MINGAU	MÉTODO	VALOR DE REFERÊNCIA	RESULTADO
Cor	15,0	SM2120C	180,0
Turbidez	5,0 UT	SM 2130 B	23,5
Nitrito(Justificativa Eutrofização)	0,1	SM 4500 NO2 B	0,08

Fonte: Empresa Engenharia Ambiental (2015).

Como pode ser observado na Tabela 03, que traz a análise microbiológica das amostras, foi identificada a presença da bactéria *Escherichia coli*, fato que inviabiliza o contato direto com água e que compromete a saúde dos que se “aventuram” a um mergulho e/ou pesca na lagoa.

Tabela 03 - Laudo de Análise Microbiológica Nº 2308_15 EMPRESA ENGENHARIA AMBIENTAL. Resultado Amparado na portaria nº 2914 de 12 de dezembro de 2011 – Ministério da Saúde.

PARÂMETROS ÁGUA LAGOA DO MINGAU	MÉTODO	VALOR DE REFERÊNCIA	RESULTADO
Coliformes totais	SM9222 B	AUSÊNCIA	PRESENÇA
Coliformes Termotolerantes (E. COLI) – QUALI	SM 9222 E	AUSÊNCIA	PRESENÇA

Fonte: Empresa Engenharia Ambiental (2015).

Com os resultados obtidos pode-se observar que as amostras não atendem aos padrões físico-químicos necessários à água potável, conforme a portaria nº 2914 de 12 de dezembro de 2011 do Ministério da Saúde, encontrando-se dessa forma inadequada para uso. Como forma de verificar se os resultados ainda persistem em 2016, foi feita uma nova análise no Laboratório de Ciências Escolar observando-se a persistência dos impactos danosos ao meio ambiente. A degradação da

qualidade da água na Lagoa do Mingau compromete a biota local e favorece a veiculação de diversos tipos de doenças, como Hepatite A, Cólera, Diarreia Infecciosa entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Lopes e Tenório (2011), a educação é o amálgama de todas as potencialidades herdadas geneticamente e das predisposições culturais inerentes a cada sociedade humana. Neste sentido, a Educação Ambiental (EA) dentro das escolas assume papel de enfrentamento dessa problemática, pois possibilita o diálogo, sendo assim capaz de assessorar uma cultura pela sustentabilidade.

De tal forma, percebe-se que o pressuposto da EA na práxis pedagógica consiste na percepção da realidade da vida local como forma de construir uma compreensão complexa e interligada. A concepção teórica que orienta esta pesquisa é de que a EA e sua aplicação interdisciplinar devem proporcionar ao ser humano o entendimento do meio ambiente em que vive, bem como a conservação do mesmo e o uso sustentável dos recursos da natureza.

È nesse sentido que a prática da EA, no contexto da gestão ambiental pública, consiste em uma ação complexa, fazendo surgir dentro das unidades escolares a condição de promover uma ação educativa voltada para a apreensão da realidade. Ao realizar uma abordagem sobre a necessidade do uso racional dos recursos hídricos, com vistas a atingir a tão almejada sustentabilidade, a pesquisa em questão e a sugestão do resgate da Lagoa do Mingau permitem vislumbrar a aplicação do conhecimento interdisciplinar, promovendo a aprendizagem significativa. Diante dessa realidade, delineiam-se os desafios da escola na tentativa de desenvolver habilidades que permitam uma maior interação entre os estudantes e educadores, bem como de garantir a transposição do conhecimento, permitindo o diálogo entre as disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F.G.; PEREIRA, L.F.M. O papel da distribuição e da gestão dos recursos hídricos no ordenamento territorial brasileiro. In: ALMEIDA, F.G.; SOARES, L.A.A. **Ordenamento Territorial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. 85-113

ATKINS, P. **Físico-Química**. 9ª ed. LTC, 2012.

BRASIL. **Legislação de direito ambiental: Resolução do CONAMA nº 357**, de 17 de março de 2005, que dispõe sobre a classificação dos corpos de água e diretrizes ambientais para o seu enquadramento. Organização: Luis Paulo Sirvinskas Ed. São Paulo: Rideel, 2007 (Coleção de leis Rideel. Série compacta).

BRASIL, **Portaria Nº 2914**, de 12 de dezembro de 2011, que dispõe sobre os procedimentos de controle e de vigilância da qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2914_12_12_2011.html> Acesso em: 13 jun. 2016.

_____. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 1999.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e responsabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, março/2003.

LOPES, Uaçai de M. TENÓRIO, Robinson M. **Educação como Fundamento da Sustentabilidade**. Salvador: EDUFBA, 2011.

MORAES, Pollyana C. V. LIMA, Paulo C. C. **Avaliação da Poluição de uma Lagoa Urbana de Maracanaú/CE Lagoa do Mingau. 2010**. Disponível em:<<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1073/854>> Acesso em dez. 2016.

LIMA, I. B. ALVES, S. C. **Educação Ambiental e Interdisciplinaridade: da explicitação de conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no Ensino Médio**. Fortaleza: EdUECE, 2016.

ROSS, J.L.S. Geomorfologia aplicada aos EIAs-RIMA. In: GUERRA, A.; CUNHA, S. **Geomorfologia e meio ambiente**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SILVA, E.V.; RODRIGUES, J.M.M. Educação ambiental com subsídio ao planejamento integrado de bacias hidrográficas. In: MATOS, K.S.A.L. **Educação ambiental e sustentabilidade II**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. 25-34

TUNDISE, J. **Águas no Século XXI: Enfrentando a Escassez**, 2ª ed. São Carlos: RIMA, 2005.

DESAFIOS JUVENIS: CIDADANIA, TRABALHO E PROJETOS DE VIDA

Adeline Araújo Carneiro Farias | adeline@ifrr.edu.br

Heila Antônia das Neves Rodrigues | heila.rodrigues @ifrr.edu.br

Virginia Marne da Silva Araújo dos Santos | virginia.santos @ifrr.edu.br

RESUMO: Este artigo apresenta um relato de experiência oportunidade pelo desenvolvimento do Projeto “Cidadania, trabalho e projetos de vida: a juventude e a interdependência humana”, fomentado pelo Programa Institucional de Fomento ao Desenvolvimento de Projetos de Práticas Pedagógicas Inovadoras - INOVA/IFRR. O projeto teve por objetivo oportunizar aos estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, matriculados no 4º ano, conhecer e refletir criticamente acerca dos processos sociais que influenciam na construção de sua identidade, na sua atuação cidadã e em seus projetos de vida, a partir de atividades integradas entre turmas, cursos e níveis de ensino diferentes. Para tanto, foram planejadas e realizadas atividades integradas, a partir do trabalho conjunto de professores da instituição das áreas de Sociologia, Geografia, Psicologia, Secretariado Executivo, Informática. As atividades foram realizadas a partir de palestras, debates, exibição e discussão sobre filmes e produções de banners. Participaram desta atividade palestrantes convidados de outras instituições, das áreas de História, Direito, Psicologia e Jornalismo. Os estudantes apresentaram grande interesse nas atividades e registraram seus conhecimentos construídos a partir dos debates e produções textuais. Os professores envolvidos também relatam seu aprendizado a partir da experiência, bem como, ressaltam a relevância de iniciativas inovadoras do ensino.

Palavras-chave: Cidadania. Educação. Juventude.

INTRODUÇÃO

Apresentamos nesse artigo, um relato de experiência acerca do desenvolvimento do Projeto “Cidadania, trabalho e projetos de vida: a juventude e a interdependência humana”, estimulado pelo Programa Institucional de Fomento ao Desenvolvimento de Projetos de Práticas Pedagógicas Inovadoras (INOVA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

Tal projeto foi desenvolvido durante o ano letivo 2015, no *Campus* Boa Vista (CBV), sendo realizadas atividades de caráter interdisciplinar a partir da articulação entre aspectos teóricos e práticos dos componentes curriculares de Sociologia, Geografia, Gestão Secretarial e Gestão Documental e Legislação Aplicada, desenvolvidos junto aos alunos matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio envolvidos foram o de Secretariado, Informática, Eletrônica e Eletrotécnica.

A motivação dos profissionais envolvidos para o desenho o projeto repousou sobre as inquietações resultantes do desestímulo e desgaste dos alunos dos 4^{os} anos, decorrentes do cansaço e da tensão provocada pelo término do curso, proximidade de provas de vestibular, provas de Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, além de pressões familiares sobre seus resultados e inserção no mundo do trabalho.

Além disso, a equipe de professores também ansiava pela oportunidade de realizar atividades, nas quais os acadêmicos de curso de licenciatura tivessem contatos com o universo da Educação Básica, com vistas a apropriação da realidade.

Desse modo, contamos com a interação dos estudantes curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, matriculados nos componentes curriculares de Psicologia da Educação I e II, que participaram dos planejamentos e elaboraram atividades inovadoras, no ensino da língua espanhola, utilizando recursos tecnológicos, que foram aplicados junto aos estudantes do Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

Integramos, portanto, profissionais que atuam nos componentes curriculares propedêuticos e técnicos, demonstrando a viabilidade e a riqueza dessas ações.

Neste aspecto, foi fundamental a oportunidade de utilizarmos a estrutura e o apoio do Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores-LIFE, disponível no *Campus* Boa Vista (CBV).

Assim sendo, construímos os objetivos do projeto, sendo o objetivo geral a intenção de oportunizar aos estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, matriculados no 4^o ano, conhecer e refletir criticamente acerca dos processos sociais que influenciam na construção de sua identidade, na sua atuação cidadã e em seus projetos de vida, a partir de atividades integradas entre turmas, cursos e níveis de ensino diferentes.

Enquanto objetivos específicos do projeto, buscamos garantir que todas os componentes curriculares envolvidos, tivessem algumas competências e habilidades contempladas, assim como suas correspondentes bases tecnológicas. Logo, construímos os seguintes objetivos específicos:

1. Oportunizar aos discentes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, matriculados no 4º ano a percepção integrada do processo de construção do conhecimento, a partir de atividades interdisciplinares entre os componentes curriculares de geografia, sociologia e língua portuguesa;
2. Proporcionar espaço para realização de atividades práticas aos discentes do curso Técnico em Secretariado, matriculados no componente curricular Gestão Secretarial I;
3. Possibilitar aos estudantes do curso de Licenciatura em Espanhol dos módulos I e II, matriculados nos componentes curriculares psicologia da educação I e II, a oportunidade de participar no planejamento e execução de um projeto integrado, enquanto atividade teórico-prática, no que se refere à construção de objetos de aprendizagens, contribuindo para a interação com a formação em nível médio;
4. Discutir o processo de construção identitário humano, a partir da busca dos jovens por autonomia, analisando as influências da sociedade capitalista sobre as escolhas individuais;
5. Desenvolver uma reflexão crítica sobre o fenômeno da corrupção no Brasil, a partir da análise sobre a importância da política do cotidiano à política partidária;
6. Reconhecer processos que são fomentados por ideologias alienantes que induzem ao consumismo, e suas repercussões nos comportamentos, relacionamentos e escolhas individuais dos jovens.
7. Possibilitar aos estudantes da disciplina Gestão Documental e legislação aplicada, 4º ano, compartilhar os conhecimentos teóricos em sala com a comunidade no exercício da cidadania abordando a Lei 12.527/2011, LAI- Lei de acesso a informação.

Nesta perspectiva, tivemos a pretensão de realizar um projeto de caráter inovador, posto que integráramos quatro componentes curriculares ofertados na educação técnica de nível médio, com a participação no planejamento e execução pedagógica dos alunos de curso de licenciatura, demonstrando as oportunidades de imersão na Educação Básica, disponíveis no próprio CBVC.

Consideramos esta oportunidade singular para uma demonstração da indissociabilidade da teoria e prática, de modo a promover uma oportunidade de reflexão crítica aos alunos, acerca de como as interações mantidas entre os indivíduos impactam positiva ou negativamente na vida social, no trabalho, bem como, influenciam os projetos de vida, em especial, dos jovens.

RELATO DO EPISÓDIO: DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O projeto teve ancoragem teórica nas concepções acerca dos “temas transversais” preconizados nos documentos oficiais que referenciam a Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito dos Institutos Federais. Dentre estes, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial no que tange ao tratamento aos temas transversais, tendo em vista que as temáticas propostas neste projeto estão voltadas a questões sociais que são apontadas nos critérios para

definição e escolha dos referidos temas transversais, como urgência social, abrangência nacional e o favorecimento da compreensão da realidade e participação social.

Para a abordagem a estes temas tidos como transversais os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) pressupõem a realização de um “tratamento integrado nas diferentes áreas”.

Neste mesmo aspecto, o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrado ao Ensino Médio (2007), quando estabelece a concepção de integração a partir do sentido de formação omnilateral dos sujeitos, nas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, apresenta a interdisciplinaridade “como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas serão relacionadas à luz das questões concretas que se pretende compreender.”

Os documentos institucionais do IFRR, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014) em vigor, consonantes com os marcos regulatórios anteriores, orientam estas concepções em especial quando se reporta aos princípios e abordagem metodológica das atividades do ensino:

(...) o profissional da educação deve ser capaz não só de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo, mas também de promover um fazer pedagógico que assegure ao educando a construção de sua autonomia e uma formação profissional e tecnológica contextualizada, permeada de conhecimentos, princípios e valores que fortaleçam o estudante na procura de vida mais digna. (PDI/IFRR, 2014, p.63)

No mesmo documento, quando trata sobre a integração entre a teoria e a prática, reforça a compreensão que referencia este projeto, particularmente no trecho que segue, aonde são abordadas as Diretrizes Pedagógicas do IFRR:

II – Construir as estratégias acadêmico-científicas de integração, contando com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e específica, bem como da comunidade em geral. É preciso, pois, pensar e elaborar essas estratégias coletivamente. Tanto os processos de ensino-aprendizagem quanto os de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento por meio das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento de aprendizagens que os ambientes de trabalho podem proporcionar e que podem ser adquiridos por meio de visitas, estágios, entre outros. (PDI/IFRR, 2014)

Em análise aos Planos de Cursos envolvidos neste projeto, identificamos que no item Perfil Profissional de Conclusão dos mesmos, observa-se a indicação relativa à necessária correlação entre a formação humana e a profissional, que atende aos princípios e fins da Educação Nacional, determinados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN;1996), quando manifestam a necessidade de uma formação onde se construam habilidades e competências voltadas a responsabilidade social, bem como quando indica a necessidade de que os egressos compreendam as articulações entre o mundo do trabalho e os conhecimentos construídos no processo educativo formal.

Ainda no que toca aos planos de curso, que os mesmos apresentam como tema transversal para os 4º anos: Ética, trabalho e consumo, que estão contemplados nas questões sociais a serem abordadas tanto nas exibições de filmes, quanto nas palestras temáticas, conforme podemos observar nos temas:

1. Jovens e trabalho: Processos identitários e conquista da autonomia – Educação e trabalho;
2. Jovens e Política: da política do cotidiano à política partidária;
3. Interferência do consumismo e da mídia na identidade dos jovens;

Diante do exposto, e reforçados pelo sucesso da experiência desse projeto, ratificamos nossa convicção na necessidade e validade da construção do conhecimento, bem como sua articulação teórico-prática a partir de projetos interdisciplinares, partindo também do entendimento de que os discentes poderão compreender, a partir destes projetos, que a realidade não é fragmentada, como bem nos elucida Fazenda:

A apreensão da atitude interdisciplinar garante, para aqueles que a praticam, um grau elevado de maturidade. (...) Aprende-se com a interdisciplinaridade que um fato ou solução nunca é isolado, mas sim consequência da relação entre muitos outros. (FAZENDA; 2001:35)

O trabalho teve ainda, por aporte teórico, a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson e do processo de construção identitária de Bauman e Hall.

No que se refere a Erik Erikson (1998), nos utilizamos dos seus entendimentos sobre o desenvolvimento humano, no qual concebe que este processo é construído a partir da interdependência entre outros três processos, quais sejam: processo biológico, processo psíquico e processo social. A partir destes processos, o autor elaborou um esquema para o entendimento do desenvolvimento humano a partir de estágios sequenciais, nos quais os resultados decorrem de como são resolvidos os conflitos. Importou-nos de modo diferenciado neste projeto, a abordagem aos conflitos concernentes às construções identitárias, ressaltadas na faixa etária da adolescência.

Todavia, tivemos uma preocupação em não provocar um entendimento estanque sobre os processos identitários, enquanto algo dado e que tendo sido construído, teria seu fim em si mesmo. Com o intuito de evitar tais confusões, trabalhamos aportados também nos autores Zygmunt Bauman e Stuart Hall.

Neste intento, Bauman (2001, p.97-98) elucida-nos que “quando falamos de identidade há, no fundo de nossas mentes, uma tênue imagem de harmonia, lógica, consistência (...). As identidades parecem fixas e sólidas apenas quando vistas de relance, de fora”. Assim sendo, compreendemos que no contexto da atualidade, no qual as relações e situações estão fluídas e menos tangíveis, o conceito de identidade não dá conta de compreendermos esta realidade, sem que o readequemos às condições de liquidez e contingência atuais. Portanto, tratamos sobre “processos de construção identitária”.

No que diz respeito à Stuart Hall, sua compreensão acerca das “múltiplas identidades” do sujeito pós-moderno, evita que tratemos junto aos jovens com concepções e percepções sobre a

realidade, que exerçam mais uma pressão sobre o que eles devem vir a ser, do que o auxiliem na auto percepção e no entendimento crítico dos seus contextos, de modo que possam fazer escolhas mais refletidas, embora sempre contingenciadas.

Partindo destes entendimentos, desenvolvemos as atividades do projeto e as produções dos jovens foram sendo orientadas de modo que pudessem refletir sobre os processos identitários em que se encontram imensos, bem como os conflitos e padrões sociais que marcam suas percepções, ideias e projetos de vida.

REFLEXÕES SOBRE O IMPACTO DA PRÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As atividades foram desenvolvidas ao longo ano letivo 2015, tendo três momentos de culminância ao final do segundo, terceiro e quarto bimestre. Ao todo, foram contemplados 208 estudantes do CBV. As atividades foram agrupadas em módulos bimestrais, organizadas da seguinte forma:

Enquanto estratégias de execução foram realizadas ciclos de palestras e debates, e ainda a exibição de filmes, a cada bimestre, a partir de três temáticas centrais. Os palestrantes foram convidados obedecendo aos critérios de que um compusesse a equipe de profissionais do próprio IFRR e o outro, foi convidado, pertencente a outra instituição. Um palestrante fez uma abordagem mais acadêmica ao tema proposto, enquanto o outro trouxe uma perspectiva mais aproximada da realidade prática do mundo social e do trabalho.

1º Bimestre: Juventude e política: da política do cotidiano a política partidária.

- ✓ Palestrantes: Prof.^a Historiadora da Universidade Federal de Roraima-UFRR e um Bacharel em Direito, servidor do Tribunal Regional Eleitoral de Roraima.
- ✓ Filme de apoio: “A revolução dos bichos”, de George Orwell
- ✓ Produção de banners a partir dos subtemas: Política partidária e ideologia; Importância da política partidária para a vida social; Finalidade da política: ideal X real (Hobbes, Locke, Rousseau e Maquiavel); Política do cotidiano: espaços políticos em foco; Alienação política e suas repercussões na sociedade, e Corrupção e política partidária no Brasil.

2º Bimestre: Juventude e identidade.

- ✓ Palestrantes: Professora de Psicologia do CBVC e uma Psicóloga que atua na área da Infância e Adolescência na Assistência Social.
- ✓ Filme de apoio: Aos Treze, de Catherine Hardwicke e Nikki Reed
- ✓ Produção de banners a partir dos subtemas: Juventude e futuro, trabalho, família, educação, violência e sexualidade.

3º Bimestre: Mídia e juventude.

- ✓ Palestrantes: Professor de História do CBVC e uma Jornalista da empresa Rede Amazônica de Rádio e Televisão, afiliada às organizações Globo.
- ✓ Filme de apoio: Show de Truman, de Andrew Niccol.
- ✓ Produção de banners a partir dos subtemas: Mídia e comportamento dos jovens, mídia e alienação, mídia e padrões de beleza, mídia e padrões sociais.

Enquanto impactos do projeto, foi identificada uma significativa melhoria do Rendimento Escolar - aumento da média global das turmas atendidas, no 3º e 4º bimestres em relação ao 2º bimestre/2015; Observamos ainda, que houve melhoria da Frequência Escolar - aumento da frequência das turmas atendidas, no 3º e 4º bimestres em relação ao 2º bimestre/2015; E por fim, Foi detectada a diminuição do quantitativo de notas abaixo da média nas turmas atendidas, considerando as médias do 2º bimestre em relação ao 3º e 4º bimestres.

No que tange aos acadêmicos inseridos no Projeto, estes relataram suas apreensões e satisfações no contato com os estudantes da Educação Básica, reiterando a necessidade de mais oportunidades desta natureza, antes de se dirigirem às atividades de estágio, posto que tais atividades tornam os estudos teóricos mais significativos.

Enquanto produto material do projeto, a partir da seleção dos melhores banners, foi produzida uma revista constando da participação direta de 98 estudantes. Foram utilizados 32 dentre os 96 banners produzidos ao longo do projeto. Buscamos contemplar, na seleção para a revista, banners que contemplaram as três temáticas abordadas no projeto, conforme podemos observar nas Figura 1 e 2.



Figura 1- Banners elaborados pelos estudantes durante a execução do Projeto. IFRR/CBV, 2015.

Castro a autora da ilustração da capa da revista e logo do Projeto, e o Estudante João Pedro Baraúna da Silva Miranda, do curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, responsável pela edição das imagens, tendo para tanto, utilizado os programas de edição de imagens CorelDraw na versão X5 e o Adobe Photoshop na versão CS5.

Foram produzidas 700 unidades da revista, contendo 38 páginas. As revistas foram entregues aos estudantes participantes, enviadas para as bibliotecas dos *Campi* do IFRR, e ainda, alguns exemplares foram doados para escolas de Ensino Médio, da rede pública.

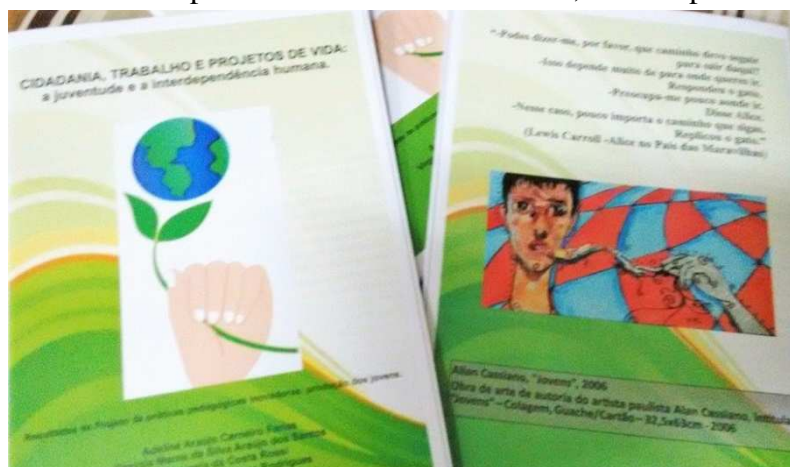


Figura 2- Capa e contra capa da Revista produzida a partir do Projeto. IFRR/CBVC, 2015.

A experiência no planejamento e execução deste projeto, mostrou-se significativa em muitos aspectos sequer concebidos inicialmente. Tanto os profissionais envolvidos, quanto os estudantes, apresentaram relatos de aprendizado significativo e de satisfação na participação e produção das atividades, conforme destacamos nos relatos a seguir:

O projeto Inova possibilitou o trabalho interdisciplinar de forma que as ideias e os conteúdos tenham se fundido, isso facilitou a compreensão dos discentes. Além da percepção na hora de produzir os banners, mostrando que o objetivo do trabalho foi alcançado, uma vez que conseguiram concatenar todos os conceitos em poucas imagens e textos, esse foi o grande legado deixado pelo projeto.

(Professora Heila Antônia das Neves Rodrigues, Professora de Geografia do CBVC)

Durante a elaboração da logo do Projeto Inova, tive o prazer de ter novas experiências na utilização dessas ferramentas novamente, pois há muito tempo eu não o utilizava mais, desde o termino de meu curso de designer gráfico no SENAI/RR. Para mim foi muito gratificante contribuir com esse projeto, o qual teve grandes impactos em minha vida, pois me ajudou a fazer uma análise da sociedade como um todo.

(João Pedro Baraúna da Silva Miranda, Acadêmico do CBVC, egresso do curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio)

CONCLUSÕES

Neste artigo relatamos a experiência vivenciada a partir da execução do projeto “Cidadania, trabalho e projetos de vida: a juventude e a interdependência humana”, estimulado pelo Programa INOVA, coordenado pela Pró-reitoria de Ensino do IFRR.

Nesta perspectiva, realizamos um projeto de caráter inovador, posto que, integramos quatro componentes curriculares ofertados na educação técnica de nível médio, com a participação dos alunos de curso de licenciatura e em Letras/Espanhol.

Na concepção do projeto, partimos da necessidade dos jovens conhecerem e refletirem criticamente acerca dos processos sociais que influenciam na construção de sua identidade, na sua atuação cidadã e em seus projetos de vida, considerando para tanto, os conhecimentos construídos a partir da educação formal, ofertada pela escola. Para tanto, fez-se mister que compreendessem determinados processos sociais, a partir de uma percepção menos fragmentada da realidade.

Desse modo, concluímos nosso relato com a ponderação do Professor de Informática Vinícius Tocantins Marques, sobre a importância da manutenção do apoio institucional às práticas pedagógicas inovadoras:

É uma oportunidade muito bacana pros alunos, para primeiro, juntar as disciplinas, ou seja, que os alunos entendam que os componentes curriculares podem conversar entre si. Também é uma boa oportunidade para trazer a comunidade profissional para dialogar dentro do Instituto Federal. Acho que foi uma experiência muito válida por abordar temas atualíssimos. Gostaria que tivesse outras vezes pra que mais alunos tivessem a oportunidade de participar desse tipo de projeto. (Vinícius Tocantins Marques, Professor de Informática do CBVC)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**, Zahar Ed., Riode Janeiro: 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada à Educação Profissional. **Documento Base**. Brasília, dezembro 2007.

ERIKSON, E. H. e ERIKSON, J. **O ciclo da vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FAZENDA, Ivani. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora, Riode Janeiro, 2011.

IFRR. **Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI**. Boa Vista, 2009.

DOCE E DOLOROSO CAMINHO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE ESTÁGIO À DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Rozilda Pereira Barbosa | rozibarbosa@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo tem como temática central a Educação Infantil, articulado a esta apresenta considerações sobre o Estágio Curricular Supervisionado. O principal objetivo deste trabalho é refletir sobre as aprendizagens construídas durante a supervisão no Estágio em Educação Infantil no período de março a junho de 2017. A base teórica na qual se fundamentam as discussões tecidas ao longo do trabalho se distribuem entre autores que discorrem sobre Estágio Curricular e Educação Infantil, a exemplo de Pimenta e Lima (2004) e Ramos (S/A), e ainda os aparatos legais da educação como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. O percurso metodológico, é, ainda composto por observações realizadas em instituições de Educação Infantil durante visitas docente, obrigatórias aos campos de estágio para mediar e supervisionar as atividades realizadas pelos estagiários do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús. O artigo está estruturado em quatro seções, aí inclusas a introdução e as considerações. A segunda e a terceira seção, com suas respectivas subseções elencam a fundamentação teórica e a aproximação empírica do objeto de estudo, desta forma se discute inicialmente a educação infantil contracenando no palco do direito, onde é feito um breve apanhado do desenvolvimento histórico e legal da educação infantil. Em seguida aparece o estágio curricular na educação infantil: um palco obrigatório, nesta subseção é explicitado a obrigatoriedade do estágio em educação infantil no curso de Pedagogia da FAEC, em acordo com a Diretrizes Curriculares de Pedagogia de 2006 e o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da FAEC. A seção três: Aprendizagens decorrentes da supervisão no estágio curricular e sua subseção: Doce e doloroso percurso da educação infantil, apresentam uma análise sintética das observações realizadas em oito espaços de Educação Infantil. A partir das análises feitas, é possível constatar que o caminho da Educação Infantil é por vezes doce, por vezes doloroso, e para chegar a uma Educação Infantil de qualidade, muito ainda tem-se que caminhar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estágio Curricular. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo articula estágio curricular e educação infantil, apresentando assim uma síntese das aprendizagens provenientes da supervisão no Estágio na Educação Infantil, ofertado no curso de pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús.

O ponto dois e seus respectivos sub pontos têm o caráter de referencial teórico, portanto faço uma explicitação e contextualização breve sobre a educação infantil, e ainda neste ponto trago algumas reflexões sobre o estágio curricular. No ponto três são apresentadas lições doces e dolorosas aprendidas na educação infantil, por fim são feitas breves considerações sobre as lições absorvidas.

EDUCAÇÃO INFANTIL E ESTÁGIO CURRICULAR

A EDUCAÇÃO INFANTIL CONTRACENANDO NO PALCO DO DIREITO

A Educação Infantil é hoje considerada a primeira etapa da Educação Básica, está contemplada na lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Os artigos 29, 30 e 31 da atual LDBEN tratam com especificidade da educação infantil.

O artigo 29 a consagra como primeira etapa da educação básica, o artigo 30 estabelece os locais onde a educação infantil deve ser ofertada conjuntamente com as idades correspondentes do público alvo, a saber, creches para crianças de até 3 anos de idade e pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos de idade e o artigo 31 esclarece as regras gerais ou comuns que norteiam a organização e oferta da educação infantil.

Como já foi dito, esta é a situação atual da educação infantil, todavia nem sempre foi assim, o cenário da educação infantil já foi bem diferente do que foi aqui explicitado, o palco nem sempre foi o do direito.

A educação infantil já esteve fora dos palcos, período de inexistência e/ou negação dessa etapa do ensino, depois aparece no palco do favor, da caridade, somente nos anos 90 a educação infantil ascende ao palco do direito, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) lei nº 8.069/1990 e a LDBEN/1996, conquistando assim espaço no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 por meio da Emenda Constitucional de nº 14/96, vale ressaltar que o

mencionado artigo faz referência a etapa pré-escolar da educação infantil, estabelecendo inclusive a obrigatoriedade “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL 1988, pp 121-122).

A lacuna da infância no palco da educação durante anos, se explica pela ausência de sentimento de infância no decorrer da idade média e início da idade moderna, onde a criança era vista como um adulto em miniatura, esta situação agravava-se aos sete anos de idade quando se compreendia que a criança conseguira sobreviver ao período crítico da mortalidade, passava então a integrar o universo dos adultos, não se considerava as especificidades da criança e não havia uma preocupação com formalização de uma educação própria para a criança. (ARIÈS 1981)

O surgimento e evolução do sentimento de infância mediado pelas transformações familiares, políticas e econômicas no cenário social, engendrou um novo olhar sobre a criança e produziu mudanças no âmbito educativo, dando luz a preocupação com o cuidado e posteriormente essa preocupação incorporou o educar, hoje sintetizado como: *o cuidar e educar na educação infantil*.

Em se tratando da realidade brasileira, é válido lembrar que até meados do século XIX o atendimento institucional à criança pequena era quase inexistente, pois se limitava a acolher crianças deixadas na roda de expostos. No início do século XX a elite brasileira abraça o movimento Escolanovista e a criança rica é inserida no universo educacional do Jardim de Infância, a criança pertencente as classes populares, no entanto, permanece excluída desse universo. (RAMOS S/A)

A aceleração do processo de urbanização e industrialização do Brasil no século XX insere a figura feminina no mercado de trabalho, desencadeando a necessidade de espaço e pessoas qualificadas para cuidar da prole da mulher operária. A sociedade então passa a desenvolver mecanismos para atender a essa necessidade, que em acordo com Oliveira (2005) visitado por Ramos (S/A) vão desde as:

- Criadeiras;
- Creches e escolas maternas na configuração de depósito de crianças, mantidas pelas indústrias que percebiam a maior produtividade das operárias, cientes do cuidado de seus filhos;

- Creches e pré-escolas no âmbito da Assistência Social, com caráter compensatório e higienista, cuja intenção era reduzir o índice de mortalidade infantil nas camadas populares e garantir mão-de obra futura;
- Creches e pré-escolas no campo do direito

Este último ponto refere-se ao momento atual da educação infantil, já explicitado inicialmente, onde ela se encontra respaldada pela legislação como primeira etapa da educação básica, impulsionada pelas políticas educacionais e sob a responsabilidade do Estado.

ESTÁGIO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UM PALCO OBRIGATÓRIO

A visão de estágio que norteia este artigo, é a que o percebe como uma articulação entre teoria e prática, refutando, portanto, a percepção do estágio como *a hora da prática*, sem a necessária mediação teórica, produzindo e reproduzindo um fazer por fazer.

Neste sentido corrobora-se com Pimenta e Lima (2004) quando propõem a superação da prática como mera imitação de modelos e instrumentalização técnica, e em contrapartida apresentam o momento do estágio curricular como uma aproximação da realidade e como um campo investigativo, aonde se requer, portanto, a atividade teórica.

A necessidade de superação dos modelos artesanal (imitação) e técnico da formação docente se justifica pelas seguintes razões:

A prática como imitação de modelos

Essa perspectiva está ligada a uma formação de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, idéias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura social dominante.

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA E LIMA 2004, pp 35;36;39)

Em tratando-se da obrigatoriedade do estágio curricular na formação docente, destaca-se a LDB/96 ao dispor sobre os profissionais da educação no artigo 61, parágrafo único e incisos I e II e ainda o artigo 65.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

.....
A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 (trezentas) horas. (BRASIL 1996, pp 35-36;

Pode referenciar-se ainda, as Diretrizes Curriculares de 2006 para o curso de Pedagogia, segundo a qual o curso de Pedagogia deve dispor de “300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição” (BRASIL 2006, p 14)

No caso específico do curso de Pedagogia ofertado na Faculdade de Educação de Crateús, unidade integrante da Universidade Estadual do Ceará, o Estágio Supervisionado na Educação infantil é de oferta obrigatória no sexto semestre do curso, com uma carga horária total de 102 horas/aulas distribuídas de forma equânime e articuladas entre atividades teóricas e práticas. (FAEC 2009)

Como docente responsável pela disciplina supracitada, faz parte de minhas funções acompanhar os alunos nos campos de estágio, tal atividade tem engendrado aprendizagens significativas, as vezes doces, as vezes doídas, e é sobre essas aprendizagens que pretendo refletir no ponto seguinte.

APRENDIZAGENS DECORRENTES DA SUPERVISÃO NO ESTÁGIO CURRICULAR.

As aprendizagens aqui explicitadas são fruto de observações realizadas em N creches, por ocasião do obrigatório acompanhamento dos alunos nos campos de estágio, portanto, essas aprendizagens partem do olhar docente sobre o ensino e a aprendizagem na educação infantil e podem ser caracterizadas como uma aproximação da realidade.

O marco temporal das observações corresponde ao período de março a junho de 2017 e engloba as visitas às creches, concernentes a apresentação dos alunos e acompanhamento das atividades de coparticipação e regência. Em sua grande maioria as observações ocorreram em salas compostas por crianças de 4 ou 5 anos, nas quais estiveram concentradas as atividades de estágio.

Por serem muitas as observações, será feita uma síntese, destacando aprendizagens hora doces, hora dolorosas. No decorrer dos relatos, o leitor poderá perceber que as temáticas geradoras das aprendizagens são bem variadas, transitam assim, pela ludicidade, sociabilidade, aprendizagem espontânea e dirigida, inclusão, formação docente e outras temáticas, vale lembrar que essas temáticas não estão individualizadas, e sim diluídas nos relatos que serão explicitados.

O DOCE E DOLOROSO PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentro da sala de aula as cadeiras são organizadas lado-a-lado, em meia lua ou círculo, individuais ou em pequenos grupos, a depender da idade das crianças e da ação pedagógica desenvolvida. As atividades são múltiplas, vão desde a rodinha de socialização, escrita da agenda, resolução de tarefas, brincadeiras livres e dirigidas e em algumas creches até o lanche acontece dentro da sala, somente depois deste as crianças são levadas para o intervalo no pátio.

No pátio, via de regra as crianças correm, pulam, fofocam, brincam livremente, inventam brincadeiras e suas respectivas regras. Em apenas um dos 8 espaços de educação infantil acompanhados, a roda de socialização acontece de forma coletiva no pátio e o intervalo é dividido em brincadeiras livres e dirigidas pelos docentes, e em dois deles o lanche também acontece no pátio.

As aprendizagens doces e/ou dolorosas a que me refiro são um recorte do que mais me chamou atenção, tanto nas salas de aula como no pátio das instituições de educação infantil acompanhadas.

Dentro da sala de aula uma criança chora pela sua tarefa, um desenho que acabará de colorir, e que deveria ser exposto no varal de tarefas, junto as demais tarefas de todas as crianças e inclusive as suas de dias anteriores. Naquele choro, estava o egocentrismo natural da criança, mas também estava o direito de posse sob a sua pintura, “*é meu*”, dizia a criança com lágrimas e soluços, enquanto a professora buscava pegar de suas pequeninas mãos o desenho pela criança pintado.

Naquele instante me pus a pensar: Qual de nós adultos, que nos dizemos sociabilizados, nunca agimos como aquela criança ao ver o que é nosso sendo expropriado, e que direito tem a escola de apropriar-se do produto da criatividade do aluno? O direito de posse instituído pelo sistema capitalista, também legitima a dominação do mais forte, e a escola não hesita em fazer uso da dominação, as relações de poder perpassam as interações sociais, e se manifestam também na educação infantil.

Obviamente a superação do egocentrismo da criança precisa ser trabalhado, contudo, deve acontecer de forma correta, quando a docente deixou de usar o autoritarismo como recuso e fez uso

do diálogo conseguiu convencer a criança que a tarefa continuaria sendo sua, mesmo exposta no varal.

Em um momento de muita agitação na aula, uma criança coloca as mãos nos ouvidos, em uma clara demonstração de que desejava um pouco de silêncio e que a situação pedagógica fugira do controle docente. Como docentes, precisamos estar atentos as atitudes dos discentes, pois um simples gesto pode simbolizar uma avaliação de nossa prática pedagógica, e isso não se restringe a educação infantil.

Em contraponto a insatisfação com o momento de desequilíbrio pedagógico, a alegria brilha nos olhos e se faz saltitante no corpo inteiro de várias crianças com a expectativa de receber massa de modelar, “*Vem, vem...! Ela vai dá massinha.*”, fala eufórica, da porta da sala, uma criança, chamando outra que fora ao banheiro. Nesta doce atitude podemos perceber o companheirismo, a cumplicidade, o desejo que o outro também participe daquilo que considero bom. De posse da massa de modelar a criatividade entra em ação, desenvolvem a coordenação motora, fixam os conteúdos, exercitam a comunicação e a socialização, pois compartilham com colegas e professora o significado de suas invenções e dão forma as letras e números.

A aprendizagem mais dolorosa durante as observações, foi a persistência da fome. No turno da tarde, ao chegar em um dos espaços de educação infantil, a professora me informa que naquele dia as crianças saíam mais cedo, às 16:00 horas, pois não havia merenda na escola. Como na educação infantil as rotinas são estruturantes, as crianças assimilam o horário das atividades, e quando perceberam que o horário do lanche se aproximava começaram a cantar a música que introduz esse momento na rotina pedagógica.

Sem saber o que fazer diante da situação caótica, a professora anuncia que as crianças que trouxeram lanche de casa, já podem lanche e as que não trouxeram são convidadas a brincar de ciranda-cirandinha com uma das estagiárias. Triste situação! Cantavam com tanta empolgação a música do lanche!

Claro que nenhuma criança conseguiu brincar, a necessidade ali premente era a de satisfação da fome, gestada e gritada no organismo de todo ser humano. Assim, algumas crianças se puseram a chorar, pedir e aguardar que os colegas compartilhassem com elas o que dispunham, e foi o que aconteceu. A professora disse-me que não iria dividir os lanches, para não desagradar alguns pais, iria deixar que as próprias crianças tivessem essa atitude. A justificativa para a ausência de merenda era o processo de licitação da mesma, ainda não concluído.

Todavia, não se pode admitir que situações com esta persistam no sistema de ensino, pois a merenda escolar é um direito do aluno e possui recursos destinados exclusivamente a ela, a alimentação adequada favorece o desenvolvimento físico e cognitivo da criança no processo de assimilação e apropriação do conhecimento. A fome leva a criança a rejeitar o convite a brincar, quanto mais a obrigação de aprender.

É ainda doloroso constatar a farsa da inclusão e a inadequada postura e/ou formação do profissional que atua na educação infantil.

Haviam 19 de 21 crianças, em uma sala, numa tarde quente, característica do sertão cearense, era difícil manter o domínio de sala, mesmo na rodinha e por vezes a docente acabou perdendo o domínio próprio e as palavras “mágicas” ensinadas na rodinha são violadas por ela mesma ao som de: “*Manda essa menina aí fechar o badalo.* ”, mais tarde “*Senta menina chata!*” e, bruscamente obriga uma criança a sentar-se, “*Mulherzinha, deixa só esses dois sem pintar*” no limite da paciência para explicar a tarefa à criança, “*Vai pra lá!*” ordena a uma outra que foi solicitar sua ajuda, “*Tá vendo mal educada*” chamando a atenção de uma criança que imersa na agitação acabou derrubando alguns pertences.

Na sala havia uma criança com deficiência, cuja inclusão no sistema regular de ensino é garantida na LDB/96, embora essa inclusão esteja funcionando como uma máscara à realidade. A atividade da criança foi resolvida pela cuidadora, enquanto a criança ficava deitada no chão sob um lençol, restrita a um espaço específico da sala de aula, quando se levantava a cuidadora logo a fazia sentar de volta, não lhe era dada oportunidade de movimentos, de curiosidade, de exploração do ambiente, o que inviabiliza o completo desenvolvimento da criança, como preconiza a LDB/96.

Durante o intervalo, enquanto as outras crianças pulavam, dançavam, brincavam, a criança especial remexia-se na cadeira, o movimento da perna parecia querer seguir o ritmo da música que tocava, então pergunto: “*—porque ele não vai brincar com as outras crianças?*” “*—Ele não pode. É especial, se for cai e se machuca e a mãe vem procurar saber com a gente o que aconteceu.* ”

A cuidadora não soube me informar qual a deficiência da criança, mas no decorrer da conversa afirmou que a criança tem dificuldade com a deglutição, apresenta refluxo, devido a isso não ingere alimentos sólidos e se faz necessária paciência e cuidado no momento da alimentação “*Às vezes chega aqui com fome, a mãe diz que ele não quis comer, aí pego a mamadeira dele e ele come tudo, acho que ela não tem paciência, porque ele come um pouco, para, come de novo até comer tudo.*”

No pátio a brincadeira dirigida escolhida pelas docentes era Terra e Mar, uma parte do pátio foi dividida por uma corda, um lado simbolizava a terra e o outro o mar, nessa atividade lúdica é possível desenvolver na criança a motricidade, atenção, concentração, agilidade, cooperação, direcionalidade e equilíbrio.

Crianças se ajudavam no momento da brincadeira, a intenção implícita parecia ser a de que todos fossem vencedores, uma menina chegou a segurar os colegas com os braços para não exercerem o comando errado, depois de mãos dadas passaram a obedecer aos comandos “terra e mar” emitidos pela docente, sendo assim, todos vencedores, a disputa foi vencida pela união daquelas crianças.

DOCES E DOLOROSAS LIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

É doce observar docentes com uma prática pedagógica teoricamente alicerçada e que contribui com o desenvolvimento pleno da criança, mas, mais doce ainda é aprender com as crianças a lição da união, o trabalho conjunto, o sentido de equipe, mesmo quando não há uma equipe formal.

É dolorosa a lição deixada pela fome em pleno século XXI, porém aprendemos que o Brasil é feito de muitos brasis e que em muitos deles a fome ainda impera, estendendo-se inclusive ao contexto escolar. É preciso não se conformar com essa realidade, que decorre da concentração de riquezas nas mãos de uma minoria privilegiada, e a escola deve ser insurgir-se e provocar a insurreição crítica contra a realidade posta.

É doloroso perceber que existem práticas pedagógicas que precisam ser reeducadas, que a sonhada inclusão em muitas realidades ainda permanece no sonho, todavia é doce descobrir que o adulto que supostamente deve ensinar a criança pode aprender com ela valiosas lições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**, Rio de Janeiro. LTC Editora 1981.

BRASIL. *Lei nº 9.394/ 96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 20 de dezembro 1996 – 10. ed. Brasília*, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988 – 35. ed. Brasília, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº. 8.069 de 13 de junho de 1990. Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Publicações, 3^o.ed. Brasília, 2001.

BRASIL. Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia, 2006. Disponível em: *portal.mec.gov.br*. Acesso em: julho de 2017

CRATEÚS, Faculdade de Educação de. *Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia*. FAEC – UECE, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. SP: Cortez 2004.

RAMOS, Janaina Silmara Silva. **Rotina na educação infantil: saberes docentes**. Disponível em: www.cchla.ufrn.br/.../com%20Oral%20para%20os%20anais%20do%20CCHLA.pdf. Acesso em: julho de 2017.

DOS SABERES TEÓRICOS AOS SABERES DA EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS NA EJA

Maria Luiza Ferreira Duques | luizaduques@hotmail.com

Cláudio Eduardo Félix dos Santos | cefelix2@gmail.com

Luiza Andréa Araújo Braga | andreabraga34@hotmail.com

RESUMO: Pensar sobre os saberes necessários à prática pedagógica em EJA significa reconhecer que tais saberes podem contribuir tanto para a construção de uma identidade profissional, quanto para a libertação social dos educandos. Nesse contexto, a prática docente é um espaço de formação e produção de saberes. Em sua relação com a prática e com as exigências reais da profissão, o docente continuamente produz saberes específicos, conhecimentos sistematizados e também não sistematizados, que, relacionados a outras formas de conhecer, integram e legitimam a identidade do professor, constituindo-se fatores de suma relevância nas práticas educativas. A partir do entendimento de que o educador de EJA tem um papel a desempenhar na educação, compete problematizar que saberes devem ser aprendidos pelos educadores de EJA em seu processo de formação? Este estudo que se fundamentou essencialmente em Freire (1996, 2005), Pimenta (1999) e Tardif (2002), teve o objetivo de conhecer os saberes que orientam a prática docente dos(as) educadores(as) da EJA do município de Matina-BA, a fim de identificar as influências desses saberes no exercício da profissão. A investigação se pautou na abordagem qualitativa através do estudo de caso. Para coleta de dados lançamos mão da entrevista semiestruturada e da observação. Os dados revelaram que, há, no trabalho dos docentes de EJA, uma junção de teoria com empiria e a produção de saberes é condicionada pelo contexto onde os professores estão inseridos, bem como pela experiência acumulada. Mediante o convívio constante com os sujeitos sociais que a escola se abre a receber, os docentes constroem suas metodologias e ações pautadas, muitas vezes, nos dados da realidade social trazida pelos estudantes de EJA. A dimensão política pedagógica adotada se configura na base da educação freireana. A formação recebida pelos(as) educadores(as) pautou-se em um processo lacunar, o que por vezes, implica em deficiência quanto a produção de saberes sistematizados. Contudo, os docentes conseguem produzir saberes e fazeres plurais e baseados não apenas na experiência individual, por vezes limitada, mas acima de tudo, na construção coletiva. Faz-se necessário não só a apropriação dos saberes produzidos por autores vastamente conhecidos, como também uma maior divulgação dos saberes construídos pelos docentes na prática pedagógica das salas de aula, especialmente os saberes da experiência, uma vez que, o exercício da profissão abarca não só uma dimensão epistemológica, mas também uma dimensão política, dimensão esta de suma relevância para a construção do trabalho junto à EJA.

Palavras-chave: Saberes. Práticas docentes. Educadores(as) de EJA.

INTRODUÇÃO

A atuação docente constitui-se uma construção histórica e social, cuja configuração é entrecruzada por interesses e perspectivas de cunho político, ideológico, econômico e cultural, por vezes conflitantes. Na contemporaneidade, a proliferação das políticas neoliberais, a reestruturação dos meios de produção e os processos de globalização crescentes, têm cobrado da escola uma atuação que se pautem na perspectiva de formação de sujeitos com condições de assunção de distintas tarefas e com capacidades bem delimitadas para o mundo atual.

As mudanças no perfil de sujeito que a escola se abre a receber, amplificadas pelas tecnologias e pela sociedade da informação, tem produzido demandas que perpassam pela necessidade do aluno e atinge diretamente o trabalho docente, uma vez que o perfil do aluno do século XXI requer uma forma diferenciada e atrativa de ensino. Com isso, muitas escolas que se sustentam na veiculação de conteúdos descontextualizados e distantes da realidade do educando tem encontrado profundas dificuldades até mesmo para se manter enquanto instituição capaz de promover aprendizagens.

Agregadas a essas exigências dos novos tempos, estão todas as demais que são presenças no cotidiano escolar e que a escola, no desempenho de sua função social, não pode se furtar em atender: os problemas socioeconômicos. Mediante o agravamento das questões de ordem sociais e econômicas, o professor se vê obrigado a atuar na perspectiva de acolhimento, ajuda e libertação desses alunos, buscando incutir neles a capacidade de olhar crítico, de enfrentamento e de autoafirmação enquanto sujeitos sociais.

O papel do professor é ampliado nessa nova configuração social, indo além da transmissão do conhecimento. A ele compete promover situações de aprendizagem, tendo a incumbência de agente social de mudança, contribuindo de modo decisivo para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional, afetivo, valorativo e crítico dos alunos, aquisições essas, decisivas para a vida contemporânea. As novas exigências para/da docência se calcam no reconhecimento da legitimidade do saber, na competência relacional do professor, nos seus saberes, fazeres, na sua capacidade pedagógica. As competências necessárias para uma boa prática docente, não se encerram no campo do discurso, pressupõem uma concreta vivência com situações que viabilizem a

relação teórico-prática; uma articulação contextualizada com os campos do saber; uma relação ensinante-aprendente de abertura, cooperação, respeito e alteridade. Enfim, é importante que o professor estabeleça uma relação criativa e segura com o saber, consigo, com os outros, com as normas, com as práticas e com sua profissão docente.

A prática docente é, pois, um espaço de formação e produção de saberes. Em sua relação com a prática e com as exigências reais da profissão, o docente continuamente produz saberes específicos, conhecimentos sistematizados e também não sistematizados, que, relacionados a outras formas de conhecer, integram e legitimam a identidade do professor, constituindo-se fatores de suma relevância nas práticas educativas. Esse tipo de conhecimento que se constrói mediante a prática pode congrega diversas terminologias, sendo por Cunha (1992) chamado de “sabedoria pedagógica”, por Nunes (2001) denominado “saberes da experiência”. Nesse contexto em que apresentamos uma tentativa de estabelecer as primeiras aproximações com nosso intento investigativo, encontramos em Tardif (2002, p.36), uma forma de dar sequência a nossa procura pelos saberes que constroem a prática. Para este autor, o saber constitui numa “amalgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

Nessa mesma linha discursiva, o objetivo desta investigação repousa sobre conhecer os saberes que orientam a prática docente dos professores da EJA do município de Matina-BA, identificando as influências desses saberes no exercício da profissão.

A partir do entendimento de que o professor de EJA tem um papel primordial a desempenhar na educação, compete aqui a indagação que sustenta esse estudo: que saberes devem ser aprendidos pelos educadores de EJA em seu processo de formação?

Refletir sobre a prática constitui condição essencial para dar-lhe significado. A prática docente é alvo de muitas pesquisas e críticas. Contudo, faz-se necessário compreender que não se podem levantar hipóteses ou fazer afirmações sobre determinada atuação sem entender os condicionantes que a sustentam e as condições nas quais ela se processa. O presente artigo justifica-se pela necessidade de promover reflexões sobre os saberes que norteiam o trabalho docente em EJA, em que medida esses saberes conduzem à prática e como os processos vivenciais - relacionados a formação profissional, as vivências cotidianas e a própria docência - promovem a construção/reconstrução da atuação pedagógica no âmbito da EJA.

Tomando como referência Tardif (2002) que caracteriza os saberes dos professores como plurais, heterogêneos, temporais, pois se constroem ao longo da vida e com o passar da carreira e

que, portanto, é personalizado, torna-se importante entender as tessituras das práticas em estudo, apontando posturas diferenciadas diante dos mesmos desafios e ressaltando as vantagens dessa personalização dos saberes.

Após esta incursão e, buscando respostas às interrogações levantadas, partimos para o percurso metodológico que se desenvolveu em momentos bastante específicos. Inicialmente, empreendemos uma pesquisa bibliográfica com leituras e fichamentos a fim de aprofundarmos o entendimento do objeto de estudo. A partir de uma maior clareza acerca dos conceitos relacionados ao tema, torna-se mais fácil, através das lentes teóricas, identificar seus desdobramentos. Concomitante aos estudos bibliográficos, partimos para a pesquisa de campo em que lançamos mão da abordagem qualitativa por entender, conforme Bogdan e Biklen (1994), que a investigação qualitativa considera o ambiente natural como fonte direta de dados; os fenômenos podem ser melhor observados e compreendidos pelo contato direto no contexto natural da investigação; apresenta um caráter descritivo, ou seja, os dados são produzidos em forma de palavras e imagens. “A abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Esta investigação fundamentou-se nos pressupostos do estudo de caso que, na posição de Yin (2001), representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados.

O universo de pesquisa e os sujeitos envolvidos consistiram em seis educadores de três escolas do município de Matina-BA que ofertam a modalidade de EJA, estando duas dessas escolas localizadas na sede e uma na zona rural do município. Para isso, fizemos uso de alguns instrumentos de coleta de dados comumente usados em pesquisas qualitativas como: observação com registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas.

ENTRE SABERES E FAZERES: TESSITURAS DAS PRÁTICAS

No entendimento do fazer pedagógico do professor, procura-se saber como esse profissional integra seus saberes às suas práticas, como os (re) produzem e os re-significam no âmago do seu trabalho educativo. Ainda que a prática seja afetada por condições e fatores que transcendem a vontade do professor, não há como negar que ele é sujeito ativo, agente das decisões sobre suas práticas, inclusive influenciando a organização dos conteúdos e a maneira como os conhecimentos são distribuídos na sociedade (CUNHA, 1992).

A capacidade do professor refletir sobre sua prática nos momentos de buscas de caminhos que melhor direcionem o trabalho pedagógico, desencadeia um movimento de trabalho coletivo que é pensado e operacionalizado no município. Durante as trocas estabelecidas pelos educadores, eles acabam atribuindo e buscando sentidos para a atuação.

A reflexão sobre a prática, numa perspectiva coletiva, reforça a necessidade do educador desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo, para a partir das interações grupais, construir sua ação individual.

No limiar da prática e da formação como exigência para melhoria da atuação, a ideia de tentar compreender a formação e a prática dos professores nos colocou numa espécie de encruzilhada já que, de um lado, todos os entrevistados, de modo mais estreito, e observados, de modo mais geral, apresentam formação superior, de outro, essas formações passam por uma multidimensionalidade de significados e condições, não sendo necessariamente tomadas como garantia de práticas efetivas. Revela-se aí a necessidade de entender os vários fios que tecem a complexidade do ser professor, e como tudo isso interage no seu fazer cotidiano, construindo o tecido de sua existência na docência.

No contexto do fazer pedagógico, evidenciou-se que os professores são vítimas de um processo de aprendizagem com lacunas, o que desencadeia algumas implicações na sua prática em EJA. Grande parte dos professores recebeu formação em classes multisseriadas e passaram por sistemas de castigos físicos e emocionais. O estudo revelou estarem ainda, os professores, a procura de suas identidades e, ao rememorarem as ocorrências do seu passado enquanto estudantes, em certos pontos se percebem reproduzindo as práticas pelas quais lhes submeteram durante a trajetória de formação. Arroyo (2008, p. 17), assevera que “guardamos em nós o mestre que tantos foram”, repetimos traços do mesmo ofício, como todo mestre repete saberes e fazeres de sua maestria.

Percebemos que a atuação incorpora perícia e saberes aprendidos pelos educadores ao longo de sua formação, e dar sequência ao trabalho docente significa dar vazão a esses saberes em constante transformação e buscar artifícios para pô-los em prática em estreita associação com o mundo social.

O profissional da educação, antes de ser professor, é um ser humano que possui sua especificidade e, por isso, sofre influência de suas relações sociais. Sua atuação docente depende, pois, do contexto histórico, cultural e social em que ele vive. Sobre esse assunto, a pesquisa revela que as práticas docentes que permeiam o município de Matina-BA, carrega em suas bases, traços do contexto em que professores e alunos se inserem. O ser humano como ser histórico e cultural, tanto

herda quanto recebe do contexto social que cria e recria, logo, é um ser “que para ser tem de estar sendo” (FREIRE, 2001, p. 34) e que não poderia ser puramente individual sem ser marcado pelo social.

A trajetória do educador carrega marcas significativas do contexto no qual ele atua e dos aportes teóricos que o orientam, desse modo, para compreender as posturas e práticas adotadas nas classes da EJA, faz-se preciso, identificar no seu percurso, os saberes, os valores, as crenças que se solidificaram e que serviram de guia para a sua prática educativa. É por esse viés dos muitos outros presentes em nós que Boff (2002, p.09) relata que “para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo [...] a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”. Mediante o olhar do lugar em que os professores pisam e constroem seus fazeres e estabelecendo as necessárias correlações com o universo investigativo, pode-se dizer que para que uma prática seja educativa é preciso, como nos ensina Freire (1996), a presença de sujeito que, ensinando, aprende e, aprendendo ensina (educador e educando). Além disso, são necessários objetivos mediatos e imediatos a que se destina ou se orienta a prática educativa, oriundos da necessidade de ir além de seu momento atuante, e por fim, é preciso haver clareza quanto aos métodos, processos e materiais didáticos que devem estar em consonância com os objetivos propostos.

Segundo Tardif (2002, p. 36), a associação dos professores com os fazeres e saberes “não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos”. No exercício da ação, o professor integra distintos saberes sobre os quais estabelece relações também diversas. Os saberes profissionais, devem ser pois, saberes da ação. Essa premissa reforça a ideia de que os saberes profissionais são criados e recriados no contexto da própria atuação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados produzidos durante o processo investigativo serão aqui apresentados estabelecendo uma estreita relação com os objetivos propostos. A inquietação primeira da pesquisa recaiu sobre os saberes que orientam a prática docente dos professores da EJA do município de Matina-BA. Mediante essa premissa, o estudo desdobrou-se em descobertas que revelaram o fazer pedagógico, elemento importante e necessário de ser discutido com a mesma ênfase dada à discussão dos saberes. Com isso, os resultados apontam os saberes e fazeres que orientam a prática pedagógica.

Os saberes docentes têm sido foco de discussão por muitos autores, tanto no âmbito nacional quanto internacional, como é o caso de Tardif (1991), Saviani (1996), Pimenta (1999) que

mostram a relevância dos saberes para a formação, prática docente e desenvolvimento dos professores. Freire (1996) presta uma valiosa contribuição ao elencar em sua pedagogia da autonomia, os saberes necessários à ação educativa.

Os estudos que enfocam os saberes docentes vêm se acentuando de modo exponencial nas duas últimas décadas. Levados por um movimento de reconhecimento da necessidade da profissionalização docente, muitos pesquisadores do campo educacional tem prestado relevantes contribuições para a temática.

O saber do professor no exercício de sua profissão se constitui por várias matizes, pois, em suas ações pedagógicas cotidianas, os docentes lançam mão do planejamento, adotam metodologias, preparam as tarefas para os discentes, administram a sala de aula, instituem mecanismos de avaliação. Com isso e por isso, é importante que os professores recorram a diversos ‘saberes’ necessários à consecução da prática. A esse respeito, Tardif (2002), pontua que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Esses saberes não limitam-se ao ambiente escolar, mas ampliam-se para outros espaços extraescolares. As influências religiosas, familiares, midiáticas, dos movimentos sociais e outros, completam o saber docente.

No contexto de educação evidenciada pelos educadores de EJA do município percebe-se que há uma junção de um pouco de teoria com empiria, objetividade com subjetividade, saber sistematizado com saberes populares advindos da experiência que dialogam no desenho do processo educativo. Os professores produzem saberes condicionados pelo contexto onde estão inseridos e pela experiência acumulada. Assim, constroem modos de lidar com a realidade. Mediante o convívio constante com os sujeitos sociais que a escola se abre a receber, os docentes constroem suas metodologias e ações pautadas, muitas vezes, nos dados da realidade social trazida pelos estudantes de EJA.

Recorro ao senso comum, aos viveres da experiência, ao que acontece lá fora, levo os alunos a verem isso também porque a partir daí eles vão ficar mais interessados, vão sentir que o que está sendo dito na sala de aula, é para a vida, e o que está passando na vida pode ser vivido também na sala de aula. (Educador L).

A consideração acerca dos saberes da experiência não descredita a prática do professor, ao contrário, a nosso ver, enriquece-a desde que esteja concatenada às intenções e aspirações do educador e do educando. Mas, aliado aos saberes da experiência, deve-se primar por outros saberes igualmente relevantes que vem da teoria, da sistematização e formalização do conhecimento.

Constatou-se, através das observações em campo e dos relatos da maioria dos informantes, que os mesmos possuem uma limitada relação com a leitura, o que implica em certa deficiência quanto à produção de saberes sistematizados. Buscando uma justificativa possível para o pouco ou nenhum hábito de leitura, alguns dos professores trouxeram à tona a sobrecarga de atividades pessoais e profissionais, como empecilhos para ampliação do arcabouço teórico, mas mesmo com isso, reconhecem que leem pouco e que necessitam alargar seu campo teórico-conceitual.

Dos aspectos evidenciados, e talvez como uma possível resposta a alguns percalços encontrados na trajetória dos professores, está a formação. Constatou-se que a formação dos professores se deu num processo lacunar, o que ainda hoje, repercute na constituição dos seus saberes e fazeres. Para Saviani (1996, p. 145), o educador é aquele que educa e, com isso, conseqüentemente, ele precisa saber educar, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa se inteirar e estar seguro dos saberes implicados na ação educativa. Diante disso, percebe-se uma ordem invertida: “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

Os professores de hoje foram vítimas da política do silêncio dos professores de outrora, a educação recebida por muitos desses professores contribuiu de forma tímida para a determinação dos seus saberes e isso traz marcas que acabam por reverberar nos processos de atuação do presente. “Eu senti muita dificuldade, porque na minha época professor não deixava aluno falar. Hoje eu estou bem melhor, mas já senti muita dificuldade por isso[...]. Era tudo na base do silêncio”. (Educador A).

Eis que esse feixe de constatações envereda as análises para um campo de elucidação bem mais amplo e, por isso, impossível de ser terminantemente definido. É preciso analisar os fatos em conjunto, a fim de manter um afastamento de visões reducionistas acerca dos saberes e fazeres dos professores da EJA e compreender os sujeitos em sua complexidade, abrangendo as relações estabelecidas entre os saberes sistematizados e os conhecimentos advindos das experiências que, de algum modo, dialogam no fazer cotidiano dos educadores.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sem emitir um posicionamento fechado e conclusivo sobre o estudo, mas já fazendo algumas inferências necessárias, constatou-se não ser possível classificar rigidamente os saberes e fazeres que referendam a prática educativa dos professores da EJA, uma vez que, consonante com Saviani (1996, p. 147), “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a

humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, constitui o trabalho educativo” e este trabalho sendo próprio do educador, torna o processo educativo e os saberes nele envolvidos complexos.

Contudo, ainda que diante de um terreno permeado por complexidade, os saberes docentes são, sem dúvida, de suma relevância para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, e estes profissionais da educação são extremamente capazes de construir novos saberes que os permitam enfrentar as situações que despontam, tanto na gestão dos conhecimentos voltados para o ensino, como na gestão das salas de aula propriamente dito.

É preciso evidenciar que as contribuições fornecidas pelos referenciais teóricos são importantíssimas para referendar e orientar o trabalho docente no que versa sobre a construção dos saberes necessários à prática educativa. Por isso, faz-se necessário não só a apropriação dos saberes produzidos por autores vastamente conhecidos, como também uma maior divulgação dos saberes construídos pelos docentes na prática pedagógica das salas de aula, especialmente os saberes da experiência, uma vez que, o exercício da profissão abarca não só uma dimensão epistemológica, mas também uma dimensão política, dimensão esta de suma relevância para a construção da identidade dos professores.

Os saberes e fazeres aqui ventilados apresentam-se como potencialidades para o trabalho do professor de EJA, não só para a ressignificação de práticas, como para construção de um *vir a ser* novo e condizente com as necessárias mudanças sociais. Destarte, é imperioso que os saberes sistematizados no dia a dia das salas de aulas sejam socializados entre os docentes a fim de viabilizar a busca de referenciais que lhes possibilitem dialogar reflexivamente, construindo saberes e fazeres plurais e baseados não apenas na experiência individual, por vezes limitada, mas acima de tudo, na construção coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha**: Uma Metáfora da Condição Humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas, Papirus, 1992.

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

NUNES, C.M.F. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 27-58, 2001.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

ÉTICA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA: ESTUDO COLETIVO

Vinícius Tadeu de Almeida | profil.vinicius@gmail.com

RESUMO: O presente artigo apresenta reflexões e articulação sobre as relações interpessoais entre os autores globais do processo educacional, através de oficinas pedagógicas, com a finalidade da adequação consciente comportamental como referência à formação humana dos alunos. Buscando amenizar ou solucionar conflitos constantes de problemas de convivência entre os pares dos profissionais da educação.

Palavras Chave: Ética; Relações Interpessoais; Escola.

DA PROPOSTA

Entre os sujeitos globais atuantes no espaço escolares: auxiliares de sala, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras, secretários escolares, coordenadores, professores, etc. tem cada ocorrido constantes conflitos interpessoais, ora por um sujeito não compreender o valor do seu papel ora por não desconhecimento que uma determinada ação pode implicar em consequências danosas a boa convivência e fruição do desenvolvimento do trabalho.

Sendo assim, algumas Redes municipais de Ensino do Estado de São Paulo têm recorrido a formações pedagógicas seja por meio de palestras e oficinas direcionadas a comportamento no ambiente do trabalho, desde ao âmbito do vestuário, comunicação ao âmbito das relações (assédio moral).

Para tanto, utilizou-se os procedimentos didáticos do mais variados: a reconstrução de situações cotidianas, de contação de histórias em conteúdo específicos, vídeos de valorização e sobretudo, a distinção do comportamento ético e moral, baseados em pressupostos teóricos filosóficos (Aristóteles, Kant e Buber).

O que concerne em um conteúdo programático dividido por etapas: 1) Diálogo de Sensibilização intrapessoal: O Eu; 2) Noções de valor, ética e moral; 3) Teoria Kantiana de Ética; 4) Comportamento e atitudes de relação de trabalho; 5) lidando com os relacionamentos; 6) Reflexão sobre a fábula A Ratoeira; 7) Construção das Regras de convivência; 8) Diálogo sobre a

histórias das Três Peneiras. 9) Situações adequadas para função – vestuário (dinâmica de grupo), e, 10) A importância dos exemplos para crianças.

DA TEORIA

A Escola é um espaço rico em experiências de formação ética. Pois, busca a codificação dos valores estabelecidos pela sociedade à identificação dos conteúdos curriculares agregados aos vínculos da pluralidade de pensamentos, pessoas e realidades, portanto, enfrentamentos de procedimentos de atitudes no encontro e relações dos “Eus”, o que implica na atuação sobre cada um. Neste sentido, Buber afirma: [...] Meu Tu atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele [...] (BUBER, 2001, p. 62).

O currículo formal ou currículo oculto do cotidiano escolar segue a diretriz da formação da pessoa e, portanto, da cidadania. Vejamos:

Na escola, o tema ética encontra-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema Ética encontra-se nas disciplinas do currículo, uma vez que, o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo. Finalmente, encontra-se nos demais Temas Transversais, já que de uma forma ou de outra, tratam de valores e normas. Em suma, a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação da cidadania. (BRASIL, apresentação dos temas transversais, Ética Vol. 8 p. 32). (Grifo meu).

Por isso, só podemos estabelecermos relação uns com outros, quando no ambiente do trabalho escolar, o Eu não transforma o outro em Isso, ou seja, em coisa ou objeto de manipulação dos meus princípios e desejos.

Deste modo, Buber nos convida a viver a diferença radical do Diálogo entre o eu-tu, ora não se tratando da mesma relação como dois termos diversos, que aportam diferentes significados do eu. Uma vez que, não há um ser em si, há somente um eu em si, na relação com o Diálogo com o outro. Essa análise da intersubjetividade de Buber nos remete a uma síntese da propriedade do Eu.

Nesse sentido, Buber (2001) concebe que a relação pessoal, é presidida pela reciprocidade, presença e responsabilidade. E, por conseguinte, do diálogo, em coloca o homem na sua existência e na sua “constituição de sua própria realidade pessoal”.

Nesse sentido, as relações interpessoais no discurso do dever moral, sempre é uma questão paradoxal do certo e do certo, como deve agir, em que seja os julgamentos de adequação entre comportamentos sejam operacionalizados pela consciência moral.

[...] pela consciência moral operam-se julgamentos de adequação entre comportamentos escolhidos voluntariamente e ideias de conduta adotados como máxima a que deve obedecer. É a consciência moral que se forma a satisfação do dever cumprido. (CUNHA, 1992, p.290).

Sendo assim, nossas ações serão legítimas quando estabeleço a intencionalidade particular as intenções coletivas como uma lei universal no sentido a não haver prejuízo por qualquer motivo e seja válida para qualquer pessoa, como fonte de satisfação moral. Para Kant, o ato de colocarmos regras sobre si mesmo é o exercício de poder e autonomia, decorrente de nossa capacidade de deliberar, da liberdade e da nossa vontade. E, claro, uma direção para educação em nossa vontade.

A necessidade prática de agir segundo este princípio, isto é, o dever, não assenta em sentimentos, impulsos e inclinações, mas sim somente na relação dos seres entre si, relação essa em que a vontade de um ser racional tem de ser considerada sempre simultaneamente como legisladora, porque de outra forma não podia pensa-se como fim em si mesma. A razão relaciona, pois, cada máxima da vontade, concebida como legisladora universal, com todas as outras vontades e com todas as ações para convosco mesmos, e isto não em virtude de qualquer outro motivo prático ou de qualquer vantagem futura, mas em virtude de ideia da dignidade de um ser racional que não obedece a outra lei senão aquela que ele mesmo simultaneamente se dá [...]. (KANT, 1980, p.116).

Com simples para entendimento: Você possui tem três opções de ação mediante há uma determinada situação: Maria é auxiliar de cozinha da Escola “X”, viu que a direção da escola não estava presente na escola e ninguém olhando, viu que tinha arroz em excesso e que alguns estavam para passar da validade naquela semana e em casa a situação estava muito difícil, então: 1) Age por dever: não rouba o alimento porque roubar pode tornar uma lei universal. Nesse caso, a atitude é boa, pois, foi determinada por uma boa vontade; 2). Age em conformidade com o dever: não rouba

o alimento, porque tem medo de ser preso, mas a atitude pode não ser boa, porque foi determinada pelo medo; 3). Age contra o dever: rouba o alimento para matar a fome de seu filho, contudo, a atitude é má, mesmo que a consequência seja boa, foi determinada pela violação da responsabilidade.

Nesse sentido, a compreensão a Educação guiada pela autonomia, deve ser pensada como um exercício gradual da perspectiva pessoal de tomada de decisões, em repertórios cognitivos próprios. Dos quais, as crianças e adultos possam compreender regras, passíveis de serem quebradas no posto de vista de adequação a uma realidade nova, e outras são sólidas e importantes. Sem que haja grandes lacunas na passagem da heteronomia para autonomia.

Segundo Pérez (s.a) a atividade profissional na esfera educacional, sobretudo, a docente, gera **um caráter** que sustenta **os direitos profissionais, desde as habilidades e intenções**. Em o **hábito profissional** supõe uma **ocupação intensa em tempo e contínua enquanto ações**. Bem como, todo **o hábito profissional implica um saber teórico e prático exclusivo da profissão**.

Um profissional descobre que seu trabalho não se limita sobre a sua personalidade sem que o realiza concretamente e útil para o avanço da sua própria humanização. O que podemos chamar de princípios da ética profissional escolar. Entre os quais elencamos seja se pela ausência ou excesso, no sentido aristotélico.

1) Beneficência: o Princípio da Beneficência é o que estabelece que devemos *fazer o bem aos outros*, independentemente de desejar-lo bem ou não é o seu merecimento: a *Benemerência*. O que dever considerado aqui é o:

- O resultado de um bom ou bem-sucedido trabalho realizado tecnicamente e ético.
- Implica pergunta-se: qual a finalidade do trabalho educacional? A quem e para serve à o seu exercício?

Não há uma justificação ética para os profissionais que somente buscam o benefício pessoal, e, somente por sobre obrigação exerce seu trabalho. Um profissional ético é aquele que faz o bem em sua profissão:

Toda arte e toda indagação, assim como toda ação e todo propósito, visam a algum bem; por isso foi dito acertadamente que o bem é aquilo a que todas as coisas visam. (Aristóteles, 1992, 1094a, p. 17.)

Não há nada moralista que deixar todo mundo fazer o bem feito e você não realizar, cada atividade para fazer o bem para que a atividade é intrinsecamente orientada. Ética profissional tem o seu núcleo inspirador e seu incentivo propriedade máxima previsto.

2) Não maleficência: a ação ou omissão dela nunca deve ser em prejuízo do educando, mesmo quando o não beneficie, a ato de não trazer nenhum dano, já é uma atitude de ajuda e solidariedade, que exige prudência e evita erros, de forma ser moralmente reprovada.

3) Princípio de Autonomia: o exercício ético no contexto escolar seja dos sujeitos globais da escola implica em reconhecer e respeitar a liberdade de ser. E, evita o paternalismo no sentido de posturas das atitudes, orientar e deixar agir, e corrigir quando for necessário, em acordo com as leis e os sistemas de interesses estabelecidos pela instituição escolar.

Por outro lado, a capacidade pessoal de tomadas de decisões em exercício a pressão vai além do profissional. Por isso, o consentimento é autorizado quando: o indivíduo e o coletivo propõem-se iniciar quaisquer intervenções, depois ter explicado com clareza as condições.

4) Princípio de Justiça

A Justiça personificada na deusa *Diké*, a Justiça, a Vingança, o Castigo, significa: o uso, a maneira ou modo de ser e de agir, à maneira de, ao modo de; costume. Por isso, o modo de ser ou agir se torna uma regra de conduta, a norma correta de ser e agir, ganhando assim o sentido jurídico de certo, justo, conforme às leis e ao direito. A função de *Diké* é impor uma regra de equilíbrio entre os seres e punir a transgressão da regra. Estabelece uma medida justa para avaliar o modo de ser e de agir dos homens. Os sujeitos globais da educação precisam:

- Ter uma relação estreita com as necessidades da sociedade. Estas necessidades estão vinculadas a um contexto do qual surgem e pretendem servir.
- O profissional desenvolve-se em um espaço social, com os recursos escassos, em algumas realidades, com a necessidade de compartilhar as demandas.

E, refletir sobre:

- 1) Quem é justo quando não há recursos para satisfazer as demandas de todos?
- 2) O desempenho profissional da educação é o mesmo que a sociedade espera de mim?

Estes princípios sejam eficazes na ação docente, estes precisa abrir ao diálogo. E, como metodologia estamos propondo a noção de valores e noções de valor moral na mediação de

conflitos, que todas as pessoas possuem, servem ao indivíduo para orientar seus comportamentos e ações, na satisfação de determinadas necessidades.

Entre os valores morais destacam-se: a *humildade* (reconhecimento das potencialidades, limitações, erros), a *piedade* ou empatia (capacidade do reconhecimento da integridade do outro), a *coragem* (relacionada com a prudência e o bom senso), o *respeito* (o outro como ser inteiro como também sou), a *solidariedade* (processo de humanização e cooperação) e a *honestidade* (agir de acordo com julgamento, coerência). Para ser coerente naquilo em que acreditamos, propomos a realizar, naquilo que dizemos e naquilo que fazemos, reforça a nossa capacidade prontamente, sem vacilar, a situações que são bastantes similares, ou, então que ser coerente fortalece o nosso caráter.

Estes são necessários pois não somos seres neutros, vivemos em relação, os conflitos fazem parte da nossa vida, as oportunidades de transformação. Os conflitos podem tornar-se negativos como lidamos com ele. Podendo ser aproveitados para:

- Internacionalizar objetivos de mudanças e transformação.
- Incrementar capacidades de comunicação e expressão interpessoal.
- Torna-los experiência de crescimento e desenvolvimento.

Por isso, entre habilidades de relacionamentos enquanto exemplos para os alunos consistem em também compreender os motivos que movem o comportamento das pessoas e despertar a simpatia (preocupação com o outro) e empatia (colocar-se no lugar do outro, prevendo as consequências, contudo, sem jamais sentir a intensidade do sofrimento do outro), bem como a fidelidade as próprias convicções.

DA PRÁTICA

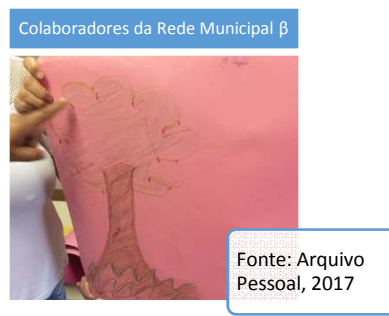
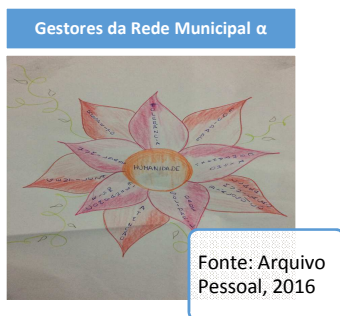
Ao refletirmos sobre ética e os seus fundamentos nas relações, exige o uso da ludicidade, principalmente. Com os colaboradores, utilizamos algumas técnicas. 1). Pensar sobre o Eu / Como vai você: cada pessoa responderá em uma filipeta as seguintes perguntas: a) Anseios / Temores, b). Esperanças, c). Seu jeito de ser. Entende-se para falarmos de relacionamentos interpessoais, preciso direcionar toda a atenção e cuidado para aquilo que estamos sendo enquanto pessoa. Pois, é a partir disso que corresponde as outras questões do coletivo.

Figura 01



2) As Regras da Boa Convivência: divisão de grupos para realizar um desenho de uma planta nas suas folhas escreverem o que seria importante para uma boa convivência. Seguido de apresentações, explicando o porquê da escolha. Após, refletir sobre as principais comuns que emergiriam.

Figura 02



Esta atividade realizada coletivamente, colaborou para gestores e colaboradores compreender o real significado de cada palavra exposta, bem como a estreita ligação com os traços

simbólicos de cada desenho, ora representado por uma flor que não possui caule (Im 1), ora uma árvore que possui frutos em amadurecimentos (Im 2). D. Por isso, a participação e a cooperação é destinado a serviço da pessoa, fazendo o enfreitamento do real com o idealizado.

3) Técnica Teatral: Em virtude das particularidades e contexto da Rede Municipal γ os colaboradores encenaram problemas do cotidiano em mais vivenciados por eles de forma livre. Foram divididos em 3 grupos: Grupo 1: pais e escola; Grupo 2: entre os pares; Grupo 3: Organiriam possíveis argumentos e julgamentos para soluções para cada situação para os demais grupo, sob a égide do suposto aceitamentos dos grupos, buscando solução em conjunto.

Figura 03



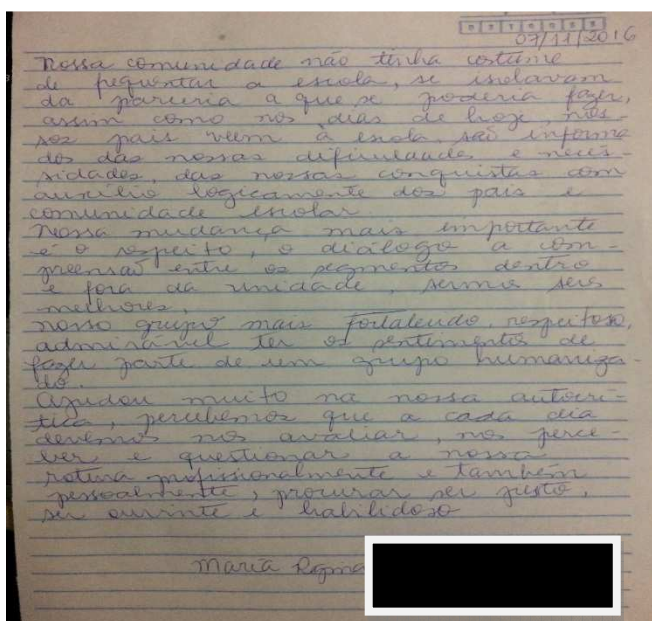
3) Leitura Investigativa: Para tanto, investigação dialética foram utilizados dois textos: *A ratoeira* (autor anônimo) para refletirmos sobre a importância do trabalho de equipe e percepção que um problema de cada sujeito global representa pode comprometer toda a instituição escolar. E, principalmente a questão de repasse de informações de alguém para outrem (“fococas”) trabalhadas na anedota socrática *As tres peneiras*.

4) Identidade Visual: como reflexão das situações adequadas para o exercício da função profissional. a) Trocar o uniforme diariamente e utilizá-lo apenas nas dependências internas da unidade; b) Não usar adornos exagerados (brincos, anéis, aliança, pulseiras, gargantilha, fitinha, relógio, piercing); c) Não usar maquiagem em excesso e perfume de essências fortes; d) Manter os cabelos presos e penteados totalmente protegido; d) Não

carregar no uniforme objetos como: carteira, cigarro, celular, relógio, canetas, etc. Para tanto, dividimos em grupos distintos com imagens distintas em que encaixavam no comportamento de acordo com a função escolar exercida.

No plano prático ainda há apenas um indicativo que o processo formativo há melhora de realização profissional pessoal, ainda que não há quantificações, se é possível. O que pode ser sintetizado pelo relato por meio de uma carta escrita por uns dos sujeitos da Rede Municipal α :

Imagem 04



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, todos os sujeitos globais da escola, é validado por uma educação a partir dos fatos e das fontes, tendo como a referência, os princípios, os critérios para regras de conduta, como formação integral do homem. Contudo, um trabalho mais amplo a ser feito no ambiente perpassa todas as ações do sujeito como. E, se faz urgente a constância de discussão dos dilemas morais dos sujeitos que ali convivem.

Por isso, as oficinas como sensibilização no plano discurso sob a forma de normas, da percepção dos sentimentos e a escuta ativa: *deve-se proceder de tal maneira* (CUNHA, 1992, p.290).

O valor consiste em acentuar os componentes cognitivos da moralidade. A abordagem pelo julgamento de valores defende que existem princípios universais (Amor, Cuidado, Responsabilidade, Solidariedade, Compadecimento e Integração) em atos ciclos que constituem os fundamentos da ética, portanto, a justa medida entre o encontro daquilo que possa oferecer de melhor e aquilo que o outro pode agregar em mim.

Por isso, a escola como espaço social admite a contingência humana como interdependência do desenvolvimento da alteridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Mário da Gama Kury. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1992.

CUNHA, José Curi. **Filosofia: Iniciação à investigação filosófica**. São Paulo: Atual, 1992.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

PÉREZ, Ricardo Montes. **Ética no contexto educacional: algumas claves deontológicas pela sua compreensão**. Universidade Católica del Norte: Chile, s.a. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/185414116/MODULO-DE-ETICA-DOCENTE-pdf>. Acesso: 12/11/2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais – Ética**. Vol.8. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1997.

NARRATIVAS SOBRE ESTÁGIO DOCENTE EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Liliane Sant'Anna de Souza Maria | professoralilianesouza@gmail.com

RESUMO: A Educação de pessoas jovens, adultas e idosas, possui particularidades e especificidades importantes e, para que se possa avançar com a educação para este público e buscar justa equidade e reparação da dívida inscrita por décadas aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é urgente entremarmos e repensarmos a maneira como vem se constituindo a formação docente e suas práticas em diferentes espaços, isto porque, os professores, como sujeitos da EJA, possuem um papel estratégico neste momento de transição em que vive a Educação de Jovens e Adultos, na garantia do direito a estes sujeitos. O tema da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos (EJA), carece de estudos e pesquisas que revelem as especificidades necessárias para atuar junto aos sujeitos desta modalidade de ensino. Assim, temos por propósito refletir sobre as experiências formativas que foram desenvolvidas com Normalistas na disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA), neste artigo, que nasceu da Dissertação de Mestrado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2015. Utilizamos a pesquisa qualitativa partindo do aporte (auto)biográfico de formação e de vida pelo viés da pesquisa – formação, que envolveu os cotidianos da sala de aula, as rodas de conversas com as narrativas de experiências em EJA, nos estágios. As participantes da pesquisa narraram as experiências no caderno *Bordado Formativo em EJA* e em diferentes dispositivos disparadores de reflexão distribuídos em duas temáticas: as aulas da EJA e estágio em EJA, analisados à luz da tematização. Dialogamos acerca da formação do educador da EJA, a trajetória social e pessoal dos sujeitos da pesquisa, e as especificidades da formação para a EJA dentro daquela realidade, o que permite concluir que a metodologia (auto)biográfica contribuiu para a formação identitária docente em EJA das alunas e da pesquisadora, fortaleceu as aulas e estágios em EJA e potencializou a escrita como processo autorreflexivo e conhecimento das individualidades e coletividades no percurso de formação, fortalecendo o conhecimento e práticas emancipatórias no cotidiano escolar daquele contexto. Acreditamos que a formação ocorre continuamente, ao longo de toda a vida, corroborando para o desenvolvimento da identidade pessoal e profissional dos sujeitos em formação, bem como, para o conhecimento dos alunos da EJA.

Palavras Chave: Educação de Jovens e Adultos. Pesquisa-formação. Identidade Docente.

A Educação de pessoas jovens, adultas e idosas, possui particularidades e especificidades importantes e, para que se possa avançar com a educação para este público e buscar justa equidade e reparação da dívida inscrita por décadas aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é urgente entremarmos e repensarmos a maneira como vem se constituindo a formação docente e suas práticas em diferentes espaços, isto porque, os professores, como sujeitos da EJA, possuem um papel estratégico neste momento de transição em que vive a Educação de Jovens e Adultos, na garantia do direito a estes sujeitos.

Para Soares (2011,2014), muitos docentes que atuam na EJA não possuem formação adequada para atender às diversidades dos sujeitos tais como privados ou não de liberdade, quilombolas, indígenas, afrodescendentes, portadores de necessidades especiais, aos sujeitos do campo e de diferentes orientações sexuais, credo religioso, ocupação profissional, situação social,cujos sujeitos com especificidades e realidades diversas, por décadas tentam juntar um fio a outro a várias mãos, com experiências de vida e de formação bem diferentes de outras faixas etárias como a infantil.

Assim, uma proposta que tende a dar essa abertura e tecer um reposicionamento na tela da arte em EJA do educador (seja em formação inicial ou continuada) frente a esta realidade de sujeitos, é a perspectiva da metodologia (auto)biográfica. Essa proposta epistemológica e metodológica de formação dos sujeitos, leva em conta as histórias de vida, além de possibilitar o trabalho com o dispositivo da pesquisa formação de adultos e de professores (JOSSO, 2010).

Bragança (2008) afirma que a biografia educativa e a autoformação como recurso metodológico, fortaleceram o desenvolvimento da pesquisa (auto)biográfica influenciando fortemente o campo da formação de professores, muitas vezes invisíveis aos modos dominantes de pensar e fazer o cotidiano escolar, descartando a potência, a legitimidade e a validade de experiências outras.

O novo paradigma de conhecimento centrado nos percursos de vida do sujeito aprendente, tem como um dos fios tecidos dos aportes epistêmico-metodológicos a pesquisa- formação atrelada às histórias de vida, um diferencial para as pesquisas em diversos campos do conhecimento, sobretudo no campo da educação vinculado à formação docente ligada ao local de trabalho e/ou formação (JOSSO, 2010).Este trabalho gira em torno de dois eixos fundamentais: o projeto teórico cuja compreensão está intimamente ligada à biografia da formação em torno da autoformação, vinculado à perspectiva da pesquisa-formação; e outro eixo a perspectiva biográfica em torno de projetos - aqui destacamos dentre muitos elencados pela autora, o projeto de formação (ibidem, p.31). Experiências formativas a partir das narrativas acontecem por estas possuem caráter heterogêneo e, com isso, passam a ganhar visibilidade ao serem consideradas a partir das experiências dos sujeitos em tessitura com os seus processos formativos. Isso significa dizer que as narrativas devem ser analisadas dentro de um contexto e um projeto, neste caso específico, a

formação docente entrelaçada com os sujeitos com os quais os professores atuam em seu cotidiano. Esta perspectiva metodológica é pertinente na educação de adultos destacando o lugar e o sentido da formação (JOSSO, 2010) inserida na biografia educativa que envolve as histórias de vida e de formação. Portanto, é recomendável para se compreender as “especificidades” (SOARES, 2008) da formação docente em EJA. Cria-se com esse reposicionamento do professor da EJA, a possibilidade de inclusão dos diferentes sujeitos no processo de aprendizagem, isso porque é coletiva (respeitando as especificidades individuais) em substituição de um fazer docente para alunos, pelo fazer juntos, com os educandos, trazendo mais sentido e prazer ao cotidiano de alunos e professores, com a viscosidade do ponto haste “admitindo-se essas práticas como “currículo”, formula-se um outro lugar para pensar a ação pedagógica, com professores e alunos como produtores [...] lugar diferente em que a produção do conhecimento se tece” (PAIVA, 2004, p. 41).

Neste entrelace teórico-metodológico, narramos a experiência da pesquisa que desenvolvemos junto as professorandas em formação inicial na EJA. Desenvolvemos as narrativas escritas nos diários de campo denominado Bordado Formativo em EJA - em momentos das aulas na disciplina Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em EJA (CDPEJA) que ocorreu em três turmas do último ano do Curso Normal. Foram 12 encontros, em período que durou de março a outubro de 2015, distribuídos entre três bimestres, envolvendo as temáticas dentro do planejamento da disciplina para além do currículo mínimo -e seu ponto de nó que amarra e limita o artesanato-, instituído pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Seguimos um roteiro com diferentes temáticas e fios de várias cores e espessuras e, neste artigo destacamos o que nos ajudará a refletir sobre a experiência: 1. Fiando as aulas de Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em EJA onde as alunas narraram a contribuição da disciplina para sua formação envolvendo a perspectiva da identidade e, as professorandas narraram também o impacto da perspectiva (auto)biográfica como eixo importante dessa formação ; 2. Estágio na EJA revelando as experiências e aprendizagens oriundas desse contexto. As cinco professorandas que preencheram a trama, narram parte de suas histórias e voluntariamente aceitaram o convite de participar dessa pesquisa, autorizaram terem seus nomes reais no trabalho. Muitas narraram terem aceitado participar pelo encantamento com a EJA, a partir de sua entrada nos estágio de observação e prática docente. Outras, apesar de todo contato com o estágio em EJA, quiseram participar da pesquisa mesmo não desejando atuar nesta modalidade, apesar do encantamento. Para fiar as narrativas e interpretá-las, nos apoiamos em Fontoura (2011), e sua proposta de tematização, que prevê a transcrição das narrativas, leitura atenta para conhecimento do material, demarcar o que é relevante com delimitação do corpus de análise, levantamento de temas, definição de unidades de contexto, interpretação à luz de referenciais teóricos e composição de um novo texto, no intuito de apoiar a base de análise no tear.

Nas análises das narrativas das tecelãs foram marcantes as aulas da EJA como um ponto importante para o fortalecimento identitário nesta modalidade:

Quando a professora comentou em sala de aula sobre a EJA eu fiz uma reflexão dentro de mim, pois eu não sabia da existência dessa modalidade (Stéfane).

Quando iniciei aqui no curso Normal meu objetivo era apenas trabalhar com Educação Infantil, mas não tenho mais esse objetivo. Daqui para frente é ser professor da EJA. Tive uma visão diferenciada de enxergar essa modalidade (Gisele).

As aulas da EJA me fizeram sentir mais confiante, pois não acreditava em meu potencial (Sara).

Essas narrativas nos revelam os registros dos desafios de conhecimento a partir da consciência que as participantes obtiveram no caminho formativo teórico refletido na prática, à medida que os itinerários de experiências foram se construindo, as opções e rejeições foram se colocando em evidência tecendo com isso o incipiente identidade para EJA porque “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos do ângulo da aprendizagem [...]” (JOSSO, 2010, p.34), profundamente ligada ao contexto social que estão inseridas, a saber a escola, atreladas aos processos de aprendizagens pois, “resgata o valor da experiência, frequentemente desperdiçada, passou a ser fundamento da formação[...]” (PAIVA, 2004, p.45). Para Bragança (2012), essas experiências possibilitam aos sujeitos em movimento formativo, se relacionarem com o saber e oportunizaram reelaborações de conhecimentos reconstruindo práticas de formação em contexto pessoal e coletivo, favorecendo a reflexão das próprias experiências como evidenciaram as narrativas das professorandas.

Soares (2006) destaca ser importante que se tenha na formação profissional o foco nas especificidades dos sujeitos da EJA revelando a importância de se trabalhar desde a formação inicial às particularidades necessárias para trabalhar com os alunos. Um dos caminhos apontados pelo autor é o trabalho com as histórias pessoais dos alunos como “relevante e diferenciador na prática profissional dos que atuam na EJA” (SOARES, 2006, p. 13). Essa responsabilização e interesse com a formação docente a partir do professor formador, dentro da perspectiva da abordagem das biografias educativas, é peça importante nas políticas de formação e do conhecimento dos que desejam ser professores em busca de melhores tempos de estudo e preparação prévios que antecedem a prática das professorandas na luta pelo direito dos sujeitos da EJA.

Ainda na dimensão da perspectiva (auto)biográfica, as professorandas teceram a partir de suas narrativas a contribuição das aulas como eixo importante da formação e fortalecimento identitário com a EJA, o conhecimento de si e do outro, a mudança de perspectiva e a reflexão. Por ser uma metodologia potente, pode se constituir espaço em que os alunos – futuros professores – sejam reconhecidos enquanto sujeitos capazes de exercitar a reflexão sobre suas histórias e as de outros, sobre o cotidiano real das escolas e construir conhecimento ao longo de suas vivências, como narraram abaixo:

As aulas da EJA foram reflexivas, conhecemos uns aos outros mudamos nossa maneira de pensar e agir a respeito um do outro. As aulas de EJA contribuíram para a minha formação docente, pois enriqueceram os meus conhecimentos. Conhecer mais sobre a EJA fez com que minha formação profissional fosse aprimorada. (Stéfane)

Uma disciplina que nos leva realmente a refletir sobre nós mesmos e nossas atitudes perante algumas situações que vivenciamos em nossa vida. O mundo é feito de escolhas e eu escolhi ser professora da EJA. Tantas histórias, tantos momentos que nos levam a nos enxergar por dentro. (Gisele)

Nos fez entender o ponto de vista da outra pessoa. As aulas são significativas para minha formação como professora. (Sara)

Os espaços de formação estimularam uma perspectiva crítico-reflexiva em um movimento contínuo em aprender, desaprender e (re)aprender, como proposto pela pesquisa-formação (JOSSO, 2010). Um conhecimento de si e das relações que teceram com o processo formativo na EJA porque colocou o sujeito e suas formas de compreender as suas experiências no centro do processo, por isso foram formadoras. Possibilitaram refletir sobre sua identidade para si e para outros, porque segundo as narrativas, inaugurou a abertura chamada de experiência fundadora, pois supôs novidade, transformação, mudança e interrogações sob as relações vividas (JOSSO, 2010) expressadas nas narrativas como “*entender o ponto de vista da outra pessoa*”, “*refletir sobre nós mesmos e nossas atitudes*”, “*conhecemos uns aos outros mudamos nossa maneira de pensar e agir a respeito um do outro*”. Trabalhar com a perspectiva (auto)biográfica nos processos formativos possibilitou às professorandas “*experiências com as quais o autor/ator aprendeu, mediante seu modo de operar escolhas, de se situar em seus vínculos e de definir seus interesses, nas valorizações e aspirações*” (JOSSO, 2010, p.69), concebendo o trabalho *com* e *sobre* identidades para formação de professores em EJA.

O ENTRELACE TEMÁTICO DA DOCÊNCIA INICIAL EM EJA

Neste entrelace temático, as narrativas nos revelaram as experiências tecidas nos estágios em EJA. Utilizamos o caderno do Bordado Formativo como propulsor da reflexão. Refletimos juntos sobre as práticas que vivenciamos: o perfil dos alunos da EJA, e as aulas da EJA nos estágios.

Com relação às narrativas sobre os sujeitos da EJA, apareceu o subtema que denominamos *da timidez aos encantos com os sujeitos da EJA*, que marcou a experiência fundadora (JOSSO, 2010) das alunas:

Como eu nunca tinha entrado em uma sala onde tinham muitos adultos estudando, fiquei muito tímida e num canto. Conforme foi passando o tempo, interagi mais com a turma. Levantei, ajudei, ensinei e ainda fiz amizades.(Cindy)

Cheguei na EJA com um pouco de medo da reação dos alunos, medo de não gostar. Fiquei na turma de 5º ano. O estágio de EJA foi uma experiência incrível. No começo tive muito medo, medo de não gostar, dos alunos não quererem aprender comigo, de não dar a explicação certa, de ensinar errado, de os alunos não aceitarem o jeito que eu explico, mas com o passar do tempo esse sentimento saiu todo de dentro de mim, e foi se tornando em alegria, sentimento de missão cumprida. Foi uma experiência que vou levar para o resto da vida.(Sara)

Nossa! como eu estava ansiosa para começar o estágio. Os alunos são amorosos comigo que a ansiedade e o nervosismo passaram na hora. Eu nunca imaginei que poderia ajudar alguém mais velho do que eu. Se caso surgir oportunidade para atuar nesta modalidade da EJA atuarei com muito prazer. Através das aulas da EJA e da prática no estágio me sinto muito mais preparada para minha formação docente e confiante. (Thyanne)

Notamos que ao iniciarem os estágios na EJA as alunas demonstraram timidez, medo, ansiedade, insegurança inicial na docência. Mas à medida que começaram a se aproximar e terem contato com os sujeitos, a identificação, admiração, experiência, preparo, ensino, receptividade, confiança, felicidade, identidade, auxílio, prazer, aprendizagem, alegria, dever cumprido, amorosidade foram dando lugar às experiências, segundo as narrativas. As professorandas carregavam uma imagem desfigurada da EJA como “marginalizados, excluídos, desiguais, inconscientes” (ARROYO, 2014, p.40), enfrentaram o medo e avançaram na prática de estágio docente. Essas experiências do campo da afetividade fortalecem a docência na EJA contribuindo para solidificação dessa identidade profissional, evidenciadas nas narrativas a partir das expressões “sentimento de missão cumprida”, “Se caso surgir oportunidade para atuar nesta modalidade da EJA atuarei com muito prazer”, “Através das aulas da EJA e da prática no estágio me sinto muito mais preparada”. Para Marcelo Garcia (2010, p.18), “a motivação para ensinar e para continuar ensinando é intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam”.

O segundo subtema tratou de abordar as aulas das professorandas onde realizaram seus estágios com forte presença do uso das histórias de vida nas aulas prática das alunas. É importante salientar que as professorandas junto com o professor da turma em que fizeram o estágio, combinaram qual conteúdo abordar e em sua maioria as alunas escolheram trabalhar com as

histórias de vida e, por conta da alta demanda na procura de estágios por alunos do curso Normal e Pedagogia, as alunas deram aula em duplas.

Hoje foi a minha aula prática junto com meu colega Wellerson. Trabalhamos história de vida como a professora fez conosco em sala de aula. Levamos uma caixa com um espelho dentro e eles tinham que dizer o que eles viam (Cindy);

Levei a turma para a quadra e fiz um círculo com eles e distribui um pirulito para cada um. Através da Dinâmica do pirulito pretendi desenvolver o conceito de auxílio mútuo e a importância da reflexão sobre o próximo em nossa vida (Stéfane)

A nossa aula prática foi sobre História de vida. Os alunos tiveram que contar a sua história como quisessem. Comecei a aula falando sobre o que era a história de vida e logo após com a permissão do professor da turma em que fiz o estágio, os alunos começaram a contar sua história. (Thyanne).

As narrativas deixam rastros de que as aulas da *CDPEJA* marcaram fortemente a identidade das alunas, na medida em que também decidiram adotar a proposta em sua prática desvendando modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos compondo o agir e o pensar das professoras em formação para além dos modelos de racionalidade técnica (SOUZA, 2008). O conteúdo que se ensina gera identidade porque “a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos” (MARCELO GARCIA, 2010, p.14). As experiências da prática na EJA nos deram pistas do “efeito que a dita experiência venha ter em [...] aprendizagens posteriores” (*ibidem*, p.16). Possuir uma formação docente com qualidade preconiza, “uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes.” (NÓVOA, 2009, p.9). Assim, os professores assumem sua prática a partir dos significados que eles mesmos dão como importantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artesanato formativo em EJA, refletimos, tornamos visíveis os conhecimentos e experiências de formação, percepções de si, interesses, inquietações, dúvidas, e aberturas possíveis na trama para o futuro das professorandas e a professora pesquisadora, sem esquecer que, nesta diversidade que caracteriza a EJA, não só os alunos são sujeitos da Educação de Jovens e Adultos,

mas também os professores- quer seja na formação inicial ou continuada em EJA. Essa formação de professores em nível médio levou em consideração aspectos concernentes a ação pedagógica no âmbito das reflexões e estudos de narrativas de si atrelada às teorias e práticas em EJA, com aberturas para práticas mais emancipatórias no cotidiano escolar. Nesta realidade formativa, os estágios tramados às reflexões no âmbito das aulas da disciplina CDPEJA constituíram ricos momentos de formação porque as professorandas junto à professora pesquisadora e os sujeitos dos estágios em EJA puderam vivenciar experiências, conhecendo melhor as especificidades dessa realidade corroborando para a reflexão sobre a área de atuação docente em EJA (SOARES, 2014) e, notadamente, aproximações materiais de vida, de cultura se assemelharam e acabaram encantando as estagiárias enquanto realidade histórico-social.

O trabalho desenvolvido aponta para a potencialidade da escrita (auto)biográfica em contexto de formação na perspectiva de Bragança (2008). A escrita de si dentro do processo inicial da docência em EJA como em um tear que vai urdindo o artesanato, permitiu a percepção do potencial da escrita como processo autorreflexivo e de conhecimento no âmbito das individualidades e coletividade dentro do percurso de formação (JOSSO, 2010,2004), permitindo inclusive, tecer identidade docente (MARCELO GARCIA, 2010) em EJA. Além disso, possibilitou reflexões sobre as ações das professorandas antes e depois da inserção nos espaços de estágio em EJA, ampliando a possibilidade de investimento na formação em futuro próximo. O uso dos diários de campo (SOUZA, 2008; JOSSO, 2010) e de aula foi imprescindível para o processo de formação porque registraram percepções, sentimentos, relatos de acontecimentos gerais e particulares como formação e prática didático-pedagógica, inclusive emergindo questões sobre reflexão teórico-metodológica e empírica das aulas e da prática. Esta pode ser uma pista para o fortalecimento das políticas de formação e de conhecimento na docência em EJA, tendo em vista que a formação de professores para esta modalidade de ensino ainda possui ações bastante diversificadas e dispersas em todo país, emperrando a identidade docente para EJA.

Essas experiências de formação foram formadoras, no sentido que lhes dá Josso (2010), porque houve aprendizagem das professorandas ao se relacionarem com os saberes iniciais para a docência, conhecerem a realidade dos sujeitos da EJA, entrelaçarem práticas docentes em relação à EJA e metodologia da perspectiva do campo (auto)biográfico para o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Essa experiência impactou e transformou nossa identidade pessoal e profissional à medida que fomos conectadas as outras subjetividades e identidades a partir de nossos alunos, aproximando-nos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Que outros sujeitos. Que outras Pedagogias? In: ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2. ed., 2014, p. 37-47.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **História de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

_____. História de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 65-88.

FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. In: FONTOURA, Helena Amaral da. (Org.). **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa.** Coleção Educação e Vida Nacional. Niterói: Intertexto, 2011b, p. 61-82.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. As experiências ao longo das quais se formam identidades e subjetividades. In: JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Paulus, 2010, 2.ed., p.27-43.

_____. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p.11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocent.autentica.com.br>. Acesso em: 06 maio 2015.

NÓVOA, António. NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madri, p.1-10, 2009. Disponível em: www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 15 out. 2015.

PAIVA, Jane. Proposições curriculares na Educação de Jovens e Adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo.** São Paulo: Cortez, 2004, p. 29-52.

SOARES, Leôncio J. G.; SOARES, Rafaela C e S. O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: Constituição e organização de propostas de EJA. Arquivos analíticos de políticas educativas: **Dossiê EJA II**, Vol. 22, Nº 66, jun.2014, p. 1-25.

_____. Analisando pesquisas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 15-22.

_____. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: Machado, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília, DF: SECAD /MEC: UNESCO, 2008. p. 57-72.

_____. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília, DF: SECAD/MEC, UNESCO, 2006. p. 9-15.

SOUZA, Elizeu Clementino. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Christina Venancio (Org.). **Histórias de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p.89-98.

NOITES ORGIÁSTICAS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS INFAMES

Camila Saraiva de Matos | camilasaraiva28@hotmail.com

José Gerardo Vasconcelos | gerardovasconcelos1964@gmail.com

Patrícia Lima Freire | paztyfreire@gmail.com

RESUMO: O escopo deste trabalho é compreender o submundo que permeia o Centro notívago da cidade de Fortaleza ressaltando através do enfoque da educação informal, as ações culturais e educativas produzidas pelos infames (prostitutas, bêbados, mendigos e drogados) que habitam o espaço. Apresenta-se um estudo qualitativo, pautada por uma abordagem antropológica, etnológica e etnográfica. Dessa forma, além de analisar o ambiente pesquisado e fazer anotações no livro de registro é de suma importância ouvir os indivíduos que circundam o lócus de investigação. A oralidade produzida pelos ditos infames consolida o alicerce desta pesquisa, na qual destacam-se a narrativa e o uso da memória. A narrativa através da história oral possibilita perceber o sujeito não apenas por uma perspectiva linear, mas propondo descobertas acerca da sua complexa história de vida, considerando as possíveis rupturas que cercam a existência do indivíduo. A história oral oportuniza a análise dos ditos excluídos, marginalizados, das minorias, evidenciando a importância de memórias subterrâneas que integram as culturas minoritárias e dominantes, contrapondo à memória oficial, à memória nacional. O que prevalece é o enfoque dos excluídos, do não-dito, o que está nas entrelinhas. A memória marginal prevalece distante das vias oficiais, buscando o ensejo da escuta para que dessa forma, aflore ao espaço público. Utiliza-se como subsídio fundamental entrevistas abertas e a elaboração do diário de campo visando coletar os dados preliminares. Assim, depreende-se os comportamentos desviantes e orgiásticos dos infames como basilares à nossa existência, haja vista que eles nos possibilitam uma reavaliação acerca das dimensões da vida humana que, muitas vezes, encontram-se invisíveis e esquecidas em nome de modelos conservadores e censurais. A área de execução da pesquisa são as seguintes praças do Centro: a Praça dos Leões, o Passeio Público, a Praça do Ferreira e o Parque das Crianças. O estudo é imbricado nas seguintes temáticas: cidade, noite, história, memória, narrativas espetáculos orgiásticos, para um melhor entendimento das questões propostas, adota-se aporte teórico dos seguintes autores: Michel Foucault, Michel Maffesoli, Lilia Ferreira Lobo, Margareth Rago, José Borzacchiello da Silva.

Palavras-chave: Centro de Fortaleza. Espetáculos Orgiásticos. Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

À noite, o Centro da capital cearense torna-se um local periférico e decaído, com ruas sujas e iluminação precária. Diante do aspecto falido que atravessa o Centro noturno, o mundo marginal destaca-se, com condutas intrínsecas, linguagens, leis e práticas que se esculpem em uma cultura particularizada e compõem a geografia do caos e da orgia. Vasconcelos (2005, p.129) descreve como:

Lugares que guardam muitos outros lugares em territórios cindidos pela movimentação do acaso. Lugares que vão se formando nas conexões vibrantes que se deslocam entre tantos lugares. Lugares de temporalidade. Um tempo que se ergue nos escombros conduzidos pelo tédio. Uma frincha de tempestade pousa em nossos semblantes para nos conduzir, inebriados e trôpegos, aos territórios de prazer.

Enquanto o ritmo frenético do espaço central da cidade arrefece, entregando-se ao descanso da rotina de trabalho, muitos lançam-se aos territórios avessos, orgiásticos e transgressores, movimentando a vida noturna da cidade e construindo novos ambientes culturais, interativos e afetivos. Tais recintos formam o que batizo de quadrilátero da orgia e isso engloba: a Praça dos Leões, o Passeio Público, a Praça do Ferreira e o Parque das Crianças.

Conforme expresso em Rago (2008, p. 196): “As práticas sexuais ilícitas, as aventuras românticas e a circulação dos afetos configuravam a cidade do prazer e da festa. A cidade noturna vingava-se da cidade diurna do trabalho e da disciplina industrial”. Durante o horário comercial, o centro evidencia uma organização unidimensional e uma rigidez de normas que camuflam e deixam passar despercebidos pelos indivíduos que por ali circulam, os vários mundos e frontispícios que habitam o bairro. Silva (2005, p. 37) destaca:

Os poderes manifestos no Centro de Fortaleza emanam outras forças e correntes. De sede do poder convencional expresso nos diversos tipos de gestão do estado o Centro ganhou novos proprietários. A população mais pobre e amplos setores da periferia descobriram e incorporaram em seu cotidiano a variedade de espaços públicos de animação e entretenimento disponíveis no Centro da cidade. Apropriando-se de uma área super estruturada, esses grupos constituíram novos territórios deslocando-os de antigas relações funcionais tornando-os autônomos e diferenciados. Mantendo a forma urbana, alguns equipamentos e um mobiliário urbano

como herança de seu período áureo, esses novos territórios expressam por seu conteúdo, um amálgama de templos múltiplos.

Logo, o Centro notívago revela outro grupo social: os infames, incluindo prostitutas, bêbados, travestis, mendigos e drogados. Esses empenham-se, durante o dia, em preservar boa parte de sua energia para desfrutar a noite, momento em que potencializa-se, no centro da capital, o espírito livre e a embriaguez dionisíaca. Vasconcelos e Adadpormenorizam assim: (2005, p.12):

Todos esses personagens, bêbados, prostitutas ou bocós resvalam nas sombras das cidades e invadem as esquinas, os bares, os cadafalsos, as calçadas, as ruas e demais lagradouros instituindo **coisas da cidade** traçando novos percursos que fazem pelas microvielas ou pelos grandes corredores da cidade. Por todos os lugares que passam e circulam dão formas, sentidos contornos e sabores revelando o cheiro de vida que sacode as narinas enclausuradas pelo olho do poder da cidade. São as peripécias e os contornos traçados por corpos que trafegam pelos corpus citadino ao ponto de entulho, ao ponto de ninguém, envergando ao chão, corrompendo, tecendo os fios e nós e vazando pelas suas **fendas**, pelos seus orifícios. Os bares enchem de vida e nos pedaços de seu território encobrem, na sua magnitude sonora, os corpos que lá se aglomeram para esquecer –por alguns momentos que seja- as dores de todos os dias.

Partindo de assertivas vistas em Lobo(2008) e Foucault (2009) entendemos que os infames são representados pelos sujeitos que estão situados no centro da cidade, mas não são visíveis, destacando-se por meio de vivências e histórias subterrâneas. A exclusão desses sujeitos revela uma necessidade de ordenação do espaço público.

Na época clássica, o “Grande Enclausuramento” é definido como a conduta de acoitar prostitutas, libertinos, mendigos, sífilíticos, desordeiros e os loucos, dentre outros excluídos e que se encaixavam no perfil marginal. Tolher estes indivíduos infames do espaço central foi prática que visava a eliminar a desordem, “higienizando” o espaço público e aplicando a ordenação. Deste modo, pontua-se a necessidade de um discurso voltado a desvelar a obscuridade que transpõe os sujeitos marginalizados, aguçando múltiplas facetas que culminam esses seres e suas ações subjetivadas.

Afinal, o que é educação? Será que a educação ocorre apenas nos espaços escolares? O que caracteriza a educação informal? Para responder a essas inquietações, busco suporte nas ideias dispostas em Brandão e Libâneo.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender -e- ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 2007, p.7).

Pesquisa sistematizada no centro notívago releva o olhar para o secundário, marginal e promíscuo, identificando no espaço o conjunto de intervenções educativas, tendo em vista que os atores infames, apontados como a escória da sociedade, também produzem práticas educativas, por meio de experiências, narrativas e de suas lembranças, o que enfatiza a produção de capital social.

A hipótese é que os infames não são apenas estereótipos e clichês que permeiam o submundo noturno, mas sujeitos que produzem e reproduzem objetos de educação, a partir da convivência com o outro e com o próprio submundo que habitam, daí a importância de conhecer e estudar aspectos educativos do mundo destes marginais e não somente a sua desobediência e contração às normas convencionalmente estipuladas.

Esta multiplicidade pujante, ou modo diversificado de funcionamento desejanter, Maffesoli (1985, p.47) define: “Processo, que chamo de centralidade subterrânea, um verdadeiro conservatório de saber viver popular, que somente se mostra em algumas situações paroxísticas”. Assim sendo, apresenta-se como justificativa o debate que escape às representações e discussões prosaicas embutidas nos discursos pedagógicos tradicionalistas.

Referir-se às temáticas transgressivas exige do pesquisador um olhar mais apurado que dilata-se a um novo modo de observar-se o que acontece ao seu redor. Uma percepção que inquieta e foge às coisas imediatistas, que se desloca de forma latente e permite a construção de experiências viventes e transformadoras. Foucault (1986, p.13) descreve como:

É a curiosidade - em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível o descaminho daqueles que conhece? E existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e refletir.

Com base nesta concepção visa-se conjecturar o referido estudo como um campo que engloba: saberes, vivências, experiências educativas e produções de sentidos arquitetados

pelos indivíduos que compõem o cenário orgiástico, no qual, as azáfamas da vida e do imaginário entrelaçam-se.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um dos fatores substanciais deste ensaio são práticas educativas desenvolvidas pelos infames nos territórios de prazer que formam o centro fortalezense. Assim sendo, o estudo reportar-se à abordagem de práticas informais de educação. Conforme Bandão (2007, p. 9) “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.”

O processo educativo não concerne a uma maneira singular, nem a um único modelo. Não há uma delimitação e nem uma padronização de educação, o ato educacional não acontece somente dentro dos ambientes formais, educandários, mas em quaisquer espaços nos quais se consolidem relações sociais e ensino e aprendizagem. De acordo com Libâneo (1994, p.16-17):

A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade pode cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Em suma, a educação estende-se a um fenômeno cujas relações sociais são proeminentes. Brandão (2007, p. 10) aprecia que: “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”.

Deste modo, a população em situação de rua que compõe o grupo dos infames criam e recriam modos no limite da sobrevivência e da dignidade humana. É possível acompanhar uma dessas práticas diariamente, quando no início da noite, dezenas de pessoas em situação de rua se reúnem na Praça General Murilo Borges partilhando o “pacai” esperando a “Kombi da sopa”. Cada pessoa tem em mãos o seu vasilhame para receber o alimento, que na sua maioria das vezes são garrafas pet’s encontradas nos cestos de lixo das calçadas. Durante todo o dia eles não se

preocupam em encontrar um vasilhame, mas logo após as 17 horas, uma garrafa pet vira um objeto de desejo, podendo causar brigas ou um ato de solidariedade, caso alguém encontre duas garrafas.

Na hora da chegada da Kombi, forma-se uma extensa fila para se iniciar a distribuição da sopa, cada indivíduo entrega sua garrafa para ser cortada a parte da tampa, formando uma espécie de copo e assim poder realizar a sua refeição, pois raramente você encontrará alguém portando uma colher.

Existe muito respeito para com o profissional que distribui o alimento como também na organização da fila, priorizando as mulheres e as crianças. Ninguém ousa descumprir as regras acordadas pelos grupos e os profissionais que servem a sopa e entrega os pães. Logo em seguida, todos se dispersam pelas ruas do Centro. Pequenos grupos seguem para a Praça do Ferreira onde posteriormente acontecerão outras distribuições de alimentos. Após as refeições, tem aqueles que optam por dormirem envoltos em pedaços de papelões sobre os bancos e calçadas, mas outros indivíduos seguem em busca dos prazeres da noite, alguns utilizam o próprio corpo como moeda de troca, outros realizam pequenos furtos ou assaltos para se lançarem na “bruxaria”.

Essas dinâmicas da cultura de rua são extremamente fundamentais para a apropriação de determinados espaços, aglutinando os indivíduos em função das possibilidades de sobrevivência oferecidas.

A educação se concebe por intermédio das experiências e das situações observadas por cada indivíduo ao logo de sua existência e potencializam-se através de uma troca mútua de conhecimentos e percepções, Brandão (2007 p. 17 e 18) expõe:

Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não -sabe -e- aprende.

As ações de educar e aprender são estabelecidas sem limitações físicas, sociais, culturais ou institucionais. Libâneo (2004, p.91) cita:

O caráter não-intencional e não institucionalizado da educação informal não diminui a importância dos influxos do meio humano e do meio ambiente na conformação de hábitos, capacidades e faculdades de pensar e agir do homem. A ênfase que muitos educadores têm dado a essa modalidade de educação tem contribuído especialmente para a compreensão da totalidade dos processos educativos, para além da dualidade docente-discente. Com o efeito, a educação informal perpassa as modalidades de educação formal e não-formal. O contexto da vida social, política, econômica e cultural, os espaços de convivência social na família, nas escolas, nas fábricas, na rua e na variedade de organizações e instituições sociais, formam um ambiente

que produz efeitos educativos, embora não se constituam mediante atos conscientemente intencionais, não se realizem em instâncias claramente institucionalizadas, nem sejam dirigidos por sujeitos determináveis.

O enfoque da educação informal oportuniza a observação de práticas educativas que transcendem os espaços formais institucionalizados, evidenciando as intervenções educativas que ocorrem através do conhecimento processual. É a partir da observação, das conversas informais, do conhecimento empírico e vivências diárias que se constroem as ações educativas e culturais que fazem dos recintos transgressores um espaço produtor de saber.

Outra formulação apresentada e debatida nesse estudo engloba o conceito de orgia. Para tal, utiliza-se o aparato teórico disposto por Maffesoli, que considera:

A orgia, se nos reportamos ao sentido que esse termo dá o clássico dicionário de R.Bailly exprime uma gama de sentimentos e de paixões. A um só tempo, a orgia remete à cólera e a resistência; a efervescência e a doçura; a agitação e a superação de si mesmo” (MAFFESOLI,1985,p.27).

A orgia é, visivelmente, contrária ao tempo do produtivismo, da linearidade, do disciplinamento e horário, sinalizados pelos relógios. A percepção maffesoliana inscreve a existência em um outro tempo. Um tempo que rompe com a metodização e acentua o afrouxamento disciplinar. O tempo de orgia no centro notívago de Fortaleza oportuniza o reencontro com o tempo poético, erótico e improdutivo. Vasconcelos (2005, p.101) pontua:

Valores que necessitam ser (re)significado a cada instante pra fazer brotar a tolerância para o “desvio” e a eternidade palpitando em gotículas de um macrotempo disciplinar, que se vai desmanchando e se transfigurando para dar lugar ao inusitado da alma humana. A orgia passa então a integrar a imensa vontade de viver potencializada inclusive através da passionalidade humana.

Na noite, as intervenções lúdicas destacam a desordem do Grande tempo dionisíaco e promovem uma fresta temporal. Pronta a ser outra ou reinterpretar novas imagens e espetáculos aos transeuntes deste espaço, na busca insigne do estar dentro, de participar de seus “desvios” ou apenas ressignificar o mundo que lateja nos territórios de prazer, reencontrando vida que saboreia nascimento e perecimento e idealiza o outro, com o olhar consubstanciado de quem vê os acasos do céu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver este estudo tenciona-se compreender de forma mais elaborada as práticas educativas, sociais e culturais produzidas pelos atores infames que compõe e habitam o Centro de Fortaleza, haja vista que as vivências e saberes empíricos produzidos por eles, colaboram para uma melhor percepção do cotidiano da cidade e, ao mesmo tempo, minimiza o preconceito que reside na cultura local quando trata-se de temáticas transversais.

Dessa forma, parte-se de uma dada realidade por meio de representações simbólicas que forma o Centro da cidade, através de uma abordagem pautada em aspectos etnográficos, deslindando-se por caminhos que visam descortinar o que sucede nesse ambiente sem me desviar das abordagens teóricas a respeito da temática

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **O Fascínio do vivido, ou que atrai na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003.4 [f].

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

Cedro, Marcelo. **Pesquisa social e fontes orais: particularidades da entrevistas como procedimento metodológico qualitativo**. Pelotas, Ano 1N, 1, p. 125-135,2003.

FOUCAULT, Michel A história da loucura na Idade Clássica. São Paulo: Perspectiva 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999

LÉVI –STRAUSS, Claude – Antropologia estrutural. Rio Janeiro, Tempo Brasileiro, 1988

LOBO, Lilia Ferreira. Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

MAFFESOLI, Michel. A Sombra de Dionísio: contribuições a uma sociologia da orgia. Rio de Janeiro:

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **EstudosHistóricos**, São Paulo, Edições Vértice, v.5, n.3, 1989.

RAGO, Margareth. **Os Prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890 – 1930)**. São Paulo, Paz e Terra, 2008.

SILVA, José Borzacchiello. Vivendo a cidade: o caso de Fortaleza. In: VASCONCELOS, Gerardo José; ADAD, S. J. Holanda. (Orgs.). Coisas de cidade. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

VASCONCELOS, Gerardo José. Coisas, fendas e inefabilidade nas ruas da cidade ou simplesmente uma apresentação. In: VASCONCELOS, Gerardo José; ADAD, S. J. Holanda. (Orgs.). Coisas de cidade. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

VASCONCELOS, José Gerardo, A Dança do Conceito ou o Conceito da Dança: Paixão, Embriaguez e Desmesura no Território do Prazer. **Revista Educação em Debate**, v.1, n.55, ano 30, ilust. Semestral, 2008, p.128-137.

NOTAS SOBRE A DIDÁTICA A PARTIR DE PEDAGOGOS CONTEMPORÂNEOS

Rosana de Oliveira Rodrigues Dantas | jamacarulocutora@outlook.com

Edivania Gomes da Silva | edivaniagomes1@outlook.com

Osmar Hélio Alves Araújo | osmarhelio@hotmail.com

RESUMO: Neste ensaio, abordamos questões consideradas cruciais para a compreensão do campo da Didática, partindo de estudos e pesquisas de pedagogos contemporâneos que nos permitem entender que a Didática estuda *o processo de ensino por meio dos seus componentes- os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem- para, com o embasamento na teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores*. Bem como que *A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados*. *A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica, que inclui a didática e a transcende*. A finalidade principal é discutir e problematizar o campo da Didática, enquanto área da Pedagogia, cujo objetivo de estudo é o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, contribuir para a transformação social, por meio de um ensino eficiente que ocorra a partir de práticas pedagógicas capazes de dar resposta aos desafios da contemporaneidade. Para tanto, nesta discussão, discutimos, entre outros pontos: a Didática enquanto uma atividade de cunho pedagógico; notas sobre o campo da Didática; o papel da Didática; o ensino, enquanto objeto de estudo da Didática; o papel dos/as professores/as nos processos de ensino e aprendizagem a partir do campo da Didática. Assim como focamos o ensino como um processo não só com transmissão de informações, mas também como um processo que tem em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais dos/as alunos/as. Por fim, entendemos que a Didática produz teorias que dialogam com as práticas docentes e, por consequência, impulsionam mudanças no trabalho docente. O que exige valorar as experiências docentes bem-sucedidas, a criação de estruturas pedagógicas transformadoras, formadoras, ou seja, uma formação docente que permita ao professor/a espaço/tempo para discutir um projeto pedagógico coletivo e transformador, pois a Didática cumpri seu papel à medida que o professor constrói uma prática pedagógica transformadora.

Palavras-chave: Didática. Ensino e aprendizagem. Pedagogos contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entendemos que a educação é um processo social que ocorre em diferentes espaços, cujo objetivo é a “[...] humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens” (PIMENTA, 2009, p. 84). Assim como "Por educação entendemos o processo que visa à inserção das novas gerações na sociedade; trata-se de um fenômeno social, que acontece em diferentes espaços sejam eles institucionalizados ou não" (MARQUES; PIMENTA, 2015, p.138). Partindo desse entendimento e compreendendo que a atividade docente é uma das atividades da educação, enquanto processo social quer aqui discutir e problematizar o campo da Didática, posto que “[...] seu objetivo de estudo é o processo de ensino-aprendizagem sistemático e internacionalmente desenvolvido pela atividade educativa do professor” (PIMENTA, 2009, p. 107).

Este ensaio, portanto, problematiza o campo da Didática a partir de pedagogos/as contemporâneos/as, entre eles: Luckesi (2002); Silva (2002); Pimenta (2009); Libâneo (2010 2013); Franco (2013, 2015, 2016); Pimenta (2014); Rios (2014); Pimenta e Marques (2015); Candau (2016), os/as quais nos permitem compreender que a Didática, assim como a Pedagogia, tem o compromisso com a transformação social, por meio de um ensino eficiente que ocorre a partir de práticas pedagógicas que buscam “[...] construir uma educação escolar capaz de dar resposta aos desafios da contemporaneidade”. Entretanto, é “[...] importante reinventar o campo da Didática [...]” (CANDAU, 2016, p. 334).

Logo, queremos destacar o lugar de destaque que a Didática, enquanto teoria do ensino deve ocupar na formação dos/as professores/as, pois a Didática, assim como a Pedagogia, preocupa-se com a finalidade do que se ensina. Bem como “[...] constituem-se em instrumental importante para ampliação da unidade entre a teoria e a prática do trabalho dos professores [...]” (PIMENTA, 2009, p. 107).

MATERIALIZANDO A DISCUSSÃO

Enfatizamos, a princípio, que a Didática é uma atividade de cunho pedagógico, pois, segundo Libâneo (2013, p. 53), “[...] a Didática assegura o fazer pedagógico na escola, na sua

dimensão político-social e técnica; é, por isso, uma disciplina eminentemente pedagógica”. Logo, como salienta, ainda, Libâneo (2013):

A Didática é, pois, uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino por meio dos seus componentes - os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem- para, com o embasamento na teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. É, ao mesmo tempo, uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é à aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos (LIBÂNEO, 2013, p.53).

Nesta perspectiva, considerando que “[...] o professor precisa saber organizar uma aula; planejar uma unidade de ensino; precisa dispor de exemplos e argumentos a respeito daquilo que está ensinando; precisa dar referências, oferecer perspectivas através de sua disciplina, do campo de saber” (FRANCO, 2013, p.152). Compreendemos que os/as professores/as, na sua grande maioria, necessitam entender a Didática enquanto atividade de cunho pedagógico que os possibilitará construir uma prática pedagógica em uma perspectiva de práxis, isto é, ação – reflexão - ação, pois o/a professor/a precisa tomar a sua própria prática como objeto de reflexão. Logo, faz-se necessário sublinhar que "Quem trabalha com formação de professores pode facilmente observar o desespero de professores frente ao próprio despreparo profissional e as dificuldades que têm para organizar a sua prática docente" (FRANCO, 2013, p.217). Por isso queremos aqui sublinhar que a Didática, enquanto a teoria da instrução do ensino,

[...] investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem. Ou seja, destacando a instrução e o ensino como elementos primordiais do processo pedagógico escolar, traduz objetivos sociais e políticos em objetivos de ensino, seleciona e organiza os conteúdos e métodos e, ao estabelecer as conexões entre ensino e aprendizagem, indica princípios e diretrizes que irão regular a ação didática (LIBÂNEO, 2013, p.53).

Assim, considerando os estudos de Libâneo (2010, 2013), Franco (2016), Pimenta (2009), a Didática apresenta-se como um dos campos da Pedagogia. Logo, enquanto a Pedagogia se preocupa com o fenômeno educativo em sua totalidade, a Didática estuda o ensino, considerando todos os seus condicionantes. Ou seja, “A pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas”. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além. A

pedagogia interpõe intencionalidades, projetos alargados [...] (FRANCO, 2016, p. 542). Libâneo (2010, p. 30), comungando com Franco, acrescenta que a “Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”.

Ademais, a respeito da Didática, por sua vez, “[...] é uma das áreas da pedagogia, ciência da Educação” (PIMENTA, 2009, p. 83). Em uma mesma perspectiva, Franco (2016, p. 542) nos leva a compreender que “A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica, que inclui a didática e a transcende”. Luckesi (2002, p. 26) entra no debate explicando que “[...] o papel da didática” - destina-se a atingir um fim - "a formação do educador", seguido de Franco e Pimenta (2014, p. 08) que dão ênfase também que “[...] o papel da Didática se estrutura nas possibilidades de mediação entre o ensino, prioritariamente, na responsabilidade de professores, e a aprendizagem dos alunos e de todos aqueles que, nesse momento, são alunos, porque estão em situação de aprender”.

De modo geral, compreendemos o ensino, objeto de estudo da Didática, como já assinalado, como “[...] um processo social, integrante de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, pedagógicas [...]” (LIBÂNEO, 2013, p.58). Entretanto, conscientes que “[...] É importante considerar o ensino como uma prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação e que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada” (RIOS, 2014. p. 14). Deste modo, é papel da Didática investigar os objetivos, conteúdos, meios e as condições para realização do ensino, pois a mesma deve voltar-se “[...] para o ensino que se desenvolve na instituição escolar, realizado a partir de sua organização curricular – definição de objetivos, organização de conteúdos [...] e métodos [...] avaliação do processo” (RIOS, 2014. p. 114). Assim como é também função da Didática levar o professor a refletir sobre o que ensina. Pois, como afirma Libâneo (2013),

[...] o ensino não é só transmissão de informações, mas também o meio de organizar a atividade do aluno. O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais (LIBÂNEO, 2013, p.56).

Considerando as contribuições do autor, queremos sublinhar que há uma unidade entre ensino e aprendizagem, posto que “Ensinar e aprender, pois, são duas facetas do mesmo processo, e que se realizam em torno das matérias de ensino, sob a direção do professor” (LIBÂNEO, 2013, p.56). Ou seja, como explica o mesmo autor, "A unidade ensino-aprendizagem se concretiza na interligação de dois momentos indissociáveis - transmissão/assimilação ativa de conhecimentos e habilidades, dentro de condições específicas de cada situação didática" (LIBÂNEO, 2013, p.82).

Nesta perspectiva, é papel dos/as professores/as construir ações pedagógicas e saberes imbricado o seu compromisso social e político. Todavia, Franco (2015) explícita que:

[...] uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades (FRANCO, 2015, p. 605).

Nesse sentido, é preciso pensar em uma formação docente que instrumentalize os/as professores/as para um fazer docente que seja capaz de combinar “[...] objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino, tendo em vista a assimilação ativa, por parte dos alunos, de conhecimentos, habilidades e hábitos e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas” (LIBÂNEO, 2013, p.82). Ou seja, queremos enfatizar que a Didática possibilita aos professores desenvolver habilidades e competências a partir de um olhar crítico-reflexivo sobre a realidade educacional brasileira e, por conseqüência, a construir práticas pedagógicas que oportunizam um ensino que se caracteriza “[...] pelo desenvolvimento e transformação progressiva das capacidades intelectuais dos alunos em direção ao domínio dos conhecimentos e habilidades, e sua aplicação” (LIBÂNEO, 2013, p.84). Nessa mesma linha de pensamento, trazemos para o debate que

A escola deve prover aos alunos conhecimentos sistematizados que, contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual, sejam úteis para a atividade permanente de estudo e para a vida prática. Sem o domínio dos conhecimentos não se desenvolvem as capacidades intelectuais, não é possível a assimilação de conhecimentos de forma sólida e duradoura (LIBÂNEO, 2013, p.86).

Assim, é necessário que os/as professores/as, envolvidos/as com seres humanos e comprometidos com a sua formação, busquem o que há de positivo em cada aluno/a e encontre um

caminho para descobri-lo/a, para construir relações de proximidade e para acompanhá-lo/a em seu desenvolvimento cognitivo, pois, “O ensino tem, portanto, como função principal assegurar o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p.85).

Nesta perspectiva, aos professores/as, no cerne das escolas brasileiras, é reservado o papel especial de contribuir na formação de cidadãos/ãs críticos/as e reflexivos/as. Por isso, é necessário que os/as docentes não foquem, sobretudo, nas fragilidades dos/as alunos/as, mas detenham-se no que existe de melhor nos/as mesmos/as e, por consequência, trabalhem procurando despertar o gosto pelo envolvimento e participação no processo de aprendizagem. Ou seja, “O professor não pode desistir do aluno. Há que insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito, [...], descobrir e compreender as relações que ele estabelece com o saber, mudar o enfoque didático, as abordagens de interação e os caminhos do diálogo” (FRANCO, 2015, p. 606).

Neste ponto da discussão, queremos ressaltar que o processo de aprendizagem consiste na

[...] assimilação ativa de conhecimentos e de operações mentais, para compreendê-los e aplicá-los consciente e autonomamente. A aprendizagem é uma forma do conhecimento humano - relação cognitiva entre aluno e matéria de estudo - desenvolvendo-se sob as condições específicas do processo de ensino (LIBÂNEO, 2013, p.85).

Sobre a assimilação ativa de conhecimentos, entendemos que esse processo envolve “[...] percepção, compreensão, reflexão e aplicação que se desenvolve com os meios intelectuais, motivacionais e atitudinais do próprio aluno, sob a direção e orientação do professor” (LIBÂNEO, 2013, p.89). Ou seja, o processo de aprendizagem exige um/a professor/a que não se limite a falar sobre “o que se deveria aprender”, como mestre do conhecimento que transmite informações típicas de um tempo aclamado como a era do conhecimento, mas, ao contrário, os processo de ensino e aprendizagem ocorrem por meio das práticas pedagógicas enquanto “[...] vivas, existenciais, interativas e importantes, por natureza” (FRANCO, 2016, p. 542). Silva (2002, p. 197) completa enfatizando que “O fazer didático é antes de tudo dinâmico, ativo, processual, construtivo e exige a permanente problematização da informação/conhecimento”.

Logo, entendemos que

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por

meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2016, p. 542).

Queremos enfatizar aqui que “Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente” (FRANCO, 2016, p. 542). Entretanto, uma prática docente verdadeiramente pedagógica exige do/a professor/a conhecimentos do campo da Pedagogia, posto que ela “[...] investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos” (LIBÂNEO, 2010, p. 14).

Em linhas conclusivas, considerando que “a essência da atividade (prática) do professor é o ensino - aprendizagem” (PIMENTA, 2009, p. 83). Queremos reiterar que a Didática [...] tem uma contribuição específica nesse projeto, pois seu objetivo de estudo é o processo de ensino-aprendizagem sistemático e internacionalmente desenvolvido pela atividade educativa do professor (PIMENTA, 2009, p. 107), ou seja, reiteramos aqui que a Didática leva o/a professor/a a melhorar o que é próprio seu, a sua prática e a sua formação. Ao mesmo tempo em que contribui para a suplantação de práticas docentes que não se configuram como uma ação política, consciente, participativa e transformadora do meio do meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apresentar nossas considerações finais, entretanto, sempre provisórias, é necessário ressaltarmos que “É completamente irreal pensar que a didática sozinha possa produzir mudanças na prática docente!!! A didática pode produzir teorias que dialogam com as práticas. No entanto, para a existência desse diálogo, são necessárias condições de trabalho ao docente” (FRANCO, 2013, p.159). Assim como a valorização das experiências docentes bem-sucedidas, a criação de estruturas pedagógicas transformadoras, formadoras, ou seja, uma formação docente que permita ao professor/a espaço/tempo para discutir um projeto pedagógico coletivo e transformar.

Por fim, por satisfeitos/as ficaremos se as idéias aqui ventiladas possibilitarem cada professor/a a perceber que somente “[...] quando os alunos compreendem solidamente a matéria, são capazes de pensar de forma independente e criativa sobre ela e aplicar o que foi assimilado” (LIBÂNEO, 2013, p. 114) é que, de fato, a Didática cumpri seu papel por meio de uma prática pedagógica transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão; Koffi, Adélia Maria Nehme Simão e. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200329 >. Acesso em: 02 maio 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do Ensino superior? **Práxis Educacional**, Vol. 9, Nº 15, 2013. Disponível em: < <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1947> >. Acesso em: 04 maio 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro.; PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro.; PIMENTA, Selma Garrido.(Orgs.). **DIDÁTICA: EMBATES CONTEMPORÂNEOS**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 07-41.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: 03 maio de 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?**. São Paulo: Cortês, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKES, Cipriano Carlos. O Papel da Didática na Formação do Educador. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 25-34.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA, Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**, ISSN 2358-2790, n. 3, mai. 2015, p. 135-156. Disponível em: < <http://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Amanda-Cristina-Teagno-Lopes-MARQUES-e-Selma-Garrido-PIMENTA.pdf> >. Acesso em: 28 de abr. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro.; PIMENTA, Selma Garrido.(Orgs.). **DIDÁTICA: EMBATES CONTEMPORÂNEOS**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p.101-130.

SILVA, Aínda Maria Monteiro. Da didática em questão às questões da Didática. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 188- 197.

O LUGAR DAS METÁFORAS NAS PRÁTICAS INVESTIGATIVAS

Tânia Mara Rezende Machado - Universidade Federal do Acre-UFAC

taniaufac@gmail.com

RESUMO:

Produzido para atender ao Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - IV SEPEMO que acontecerá na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no período de 19 a 21 de outubro de 2017, o presente texto tem como objetivo narrar e analisar uma experiência docente desenvolvida por uma professora universitária junto a trinta alunos que cursaram a disciplina Investigação e Prática Pedagógica II, ministrada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre- UFAC, oferecido por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR, no primeiro semestre de 2015. Trata-se de um Estudo Etnográfico focado nos significados pedagógicos que o uso de metáforas pode trazer a alunos em que as aprendizagens necessárias à produção de práticas investigativas precedem ou ocorrem paralelamente às aprendizagens de leitura e escrita acadêmica. A metodologia traçada para o estudo correspondeu a sete etapas a saber: 1. Levantamento da realidade sócio-econômica e cultural da professora da escola investigada mediante a observação etnográfica e registro em diário de campo, seguido da elaboração e aplicação de questionários à professora investigada; 2. Observação de aulas para identificação do modo como as atividades didático-pedagógicas são realizadas; 3. Análise de sequências didáticas a fim de identificar quais recursos didáticos estavam previstos no planejamento de ensino; 4. Sistematização dos dados coletados; 5. Definição de categorias de análise e referencial teórico; 6. Definição do Plano de redação do relatório final da pesquisa; 7. Escrita do texto do relatório final e socialização dos resultados da pesquisa. Nele pretendemos analisar como expressões linguísticas cotidianas podem constituir-se em boas metáforas para fomentar nos alunos o gosto pela pesquisa sem que, a incorporação desse repertório linguístico ao vocabulário docente banalize o saber científico ou redunde em pragmatismos. Antes, tem o propósito de intercambiar experiências relativas a como, no universo acadêmico, podemos encurtar a fronteira entre saberes cotidianos e saberes científicos. As bases teóricas que o sustenta pautam-se dentre outros autores em ZANOTTO (1985) para evidenciar o texto na construção do significado metafórico, ANDRÉ (2008) para o tratamento de como e para que fazer pesquisa sobre o cotidiano e RICOUER (2011) para a discussão do significado histórico, pedagógico e científico das narrativas. Constatamos, que uso de metáforas pode trazer aos alunos aprendizagens significativas para a produção de pesquisas, especialmente pesquisas relativas ao cotidiano escolar, além de estimular o espírito científico.

PALAVRAS CHAVE: Experiência. Práticas Investigativas. Metáforas. Unidocência. Ensino Multisseriado.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo ora apresentado resulta de narrativas pedagógicas desenvolvidas por uma professora universitária durante o oferecimento da disciplina Investigação e Prática Pedagógica II, ministrada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre-UFAC, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR no primeiro semestre de 2015, reforçando que “tempo e espaço não perduram à margem de narrativas, mas entranhadas como dimensão ontológica de sua própria existência.” (RICOEUR, 2011).

O foco das análises consiste nos significados pedagógicos que o uso de metáforas pode trazer para o ensino de práticas investigativas. Isso porque consiste em “espaço de liberdade ao subverter as regras da língua para inscrever sua subjetividade criativa” (ZANOTTO, 1985, p. 132). A experiência relatada é subversiva pois traz muitas marcas de subjetividades docentes no encontro com as marcas de subjetividades dos discentes.

Nele analisamos como expressões lingüísticas cotidianas como: “modos de preparar, convidar teóricos, encher a caneta e começar o baile” podem constituir-se em boas metáforas para fomentar nos alunos o gosto pela pesquisa sem que, a incorporação desse repertório lingüístico ao vocabulário acadêmico banalize o saber científico ou enverede por pragmatismos. Antes, pretende intercambiar experiências relativas à como encurtar a fronteira entre saberes cotidianos e saberes científicos na produção científica.

Dentre as atividades desenvolvidas na disciplina em pauta, inspirado em André (2001) constava a elaboração coletiva e apresentação de projetos de investigação que tivessem a pesquisa etnográfica como metodologia. Assim, após o estudo do texto “Ensinar a pesquisar: como e para que?” de autoria da autora citada, a turma foi dividida inicialmente em cinco grupos para que cada um deles elaborasse e apresentasse um projeto de investigação contemplando essa perspectiva teórico-metodológica de estudo.

Foram elaborados os seguintes projetos:

1. O uso do celular na sala de aula

2. Aprender brincando
3. A coleta do lixo domiciliar em Sena Madureira
4. Prática de ensino da leitura
5. A educação rural na escola Aguiinaldo Ferreira Chaves.

Após a elaboração, apresentação e correção coletiva dos projetos, foi selecionado o projeto “Educação Rural na Escola Municipal Aguiinaldo Ferreira Chaves” para realização da pesquisa e apresentação do relatório final. Esclarecemos que o nome da escola é fictício a fim de resguardar a integridade dos sujeitos da pesquisa.

A atividade foi feita a 72 mãos. Sendo setenta mãos de alunos e duas da professora da disciplina. Exercício prazeroso e desafiador uma vez que além da complexidade da atividade, posto tratar-se de um primeiro esforço acadêmico de produção científica dessa natureza, o que demandou da professora e dos alunos esforço acadêmico-científico, disciplina, persistência, respeito aos diferentes tempos e ritmos de produção dos alunos, administração de conflitos, administração do desenvolvimento de espíritos de liderança e diretividade flexível por parte da professora.

2. O CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA/ “MODOS DE PREPARAR”

Tendo como objeto de estudo o ensino e aprendizagem que se dá em uma sala de aula de uma escola rural situada no município de Sena Madureira-Acre, o objetivo que a moveu foi responder que desafios didático-pedagógicos os professores de salas de aula multisseriadas e que funcionam sob a unidocência enfrentam no processo de ensino-aprendizagem? Para tanto, traçamos uma metodologia que correspondeu a sete etapas:

1. Levantamento da realidade sócio-econômica e cultural da professora da escola mediante a observação etnográfica e registro em diário de campo, seguido da elaboração e aplicação de questionários à referida professora;

2. Observação de aulas para identificação do modo como as atividades didático-pedagógicas são realizadas;

3. Análise de sequências didáticas a fim de identificar quais recursos didáticos estavam previstos no planejamento de ensino;
4. Sistematização dos dados coletados;
5. Definição de categorias de análise e referencial teórico;
6. Definição do Plano de redação do relatório final da pesquisa;
7. Escrita do texto do relatório final e socialização dos resultados da pesquisa.

As referências teóricas que sustentaram o estudo foram: ZANOTTO (1985) para evidenciar o texto na construção do significado metafórico, ANDRÉ (2008) para o tratamento de como e para que fazer pesquisa sobre o cotidiano e RICOUER (2011) para a discussão do significado histórico, pedagógico e científico das narrativas.

Considerando o fato de envolver acadêmicos advindos de comunidades rurais, com itinerários formativos bastante prejudicados pelas poucas oportunidades de escolarização sistematizadas, durante a realização desse estudo lançamos mão de uma linguagem metafórica a fim de aproximar as experiências e narrativas dos alunos aos saberes científicos necessários ao exercício da pesquisa.

Fundamentadas em Zanotto(1985) discutimos que uso de metáforas pode trazer aprendizagens significativas para a produção de pesquisas, especialmente, quando ensinar a pesquisar precede ou ocorre paralelamente ao ensino de leitura e escrita acadêmica. Razão pela qual, durante a orientação das atividades utilizamos expressões linguísticas cotidianas como: "modos de preparar" para explicar que a descrição da metodologia de uma pesquisa é semelhante à exposição do modo de se preparar algo. De igual modo, a metáfora "com quem dialogarão" ou "quem convidarão para a festa" foi utilizada para expressar a necessidade de se explicitar o referencial teórico que fundamenta determinado estudo. Explicamos, mediante exemplos que assim com em uma festa de aniversário, listamos e justificamos nossos convidados, em uma pesquisa também temos que checar que autores tratam do tema objeto da análise pretendida e explicitar que conceitos e categorias estudam cada autor "convidado". Explicamos também, que é desrespeitoso com um autor "trazê-lo para o texto, deixá-lo falar" e depois não fazer nenhuma consideração ao que falou. Ou seja, trazer uma citação e não comentá-la. Alertamos: "Não despachem um convidado sem despedir-se devidamente!"

Ainda usando de metáforas, falamos sobre o valor da revisão da literatura para a realização de uma pesquisa. Tratamos da importância da leitura para “encher a caneta e começar o baile”. Ou seja, sem conhecer o estado da arte de um dado objeto de estudo além correremos o risco de pensarmos que estamos “reinventando a roda” não temos estofos para dissertar sobre o objeto escolhido. Daí porque, ler para saber mais, para conhecer melhor sobre o objeto da pesquisa e com isso escrever mais e melhor.

Essas foram metáforas que fomentaram nos alunos o gosto pela leitura, escrita, realização de pesquisa, sem que a incorporação dessa figura de linguagem banalizasse o saber científico ou enveredasse por pragmatismos. Antes, encurtou fronteiras entre saberes cotidianos dos alunos e saberes científicos e os estimulou a prática da pesquisa.

3. O LUGAR E SUJEITOS DA PESQUISA

A escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Aguinaldo Ferreira Chaves situa-se no rio Purus, atende quatorze alunos em turma multisseriada de 1º ao 5º ano em forma de unidocência.

A professora sujeito da pesquisa mora na zona rural, é filha de agricultores, com grau de escolaridade baixo, 1ª a 4ª série. A professora possui o ensino médio, com formação magistério.

Em termos de remuneração recebe apenas um salário mínimo por um período de dez meses, pois seu contrato é temporário.

Sobre lecionar em uma turma multisseriada, ou seja, uma turma que contém do 1º ao 5º ano em uma única sala, por essa razão a faixa etária dos alunos é diferenciada o que representa o desafio de se trabalhar conteúdos em várias séries ao mesmo tempo, Hage, 2006 destaca:

No caso da condução do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados quando assumem a visão da multissérie e tem que elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciadas dos quanto forem as séries reunidas na turma; ação essa, fortalecida pelas secretarias de educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados. (HAGE, 2006, p.4)

Aliado a esse desafio, por tratar-se de uma escola de difícil acesso, a professora reside na própria escola. Quando há necessidade de se deslocar até a cidade para participar das formações e planejamentos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação o transporte é feito através de barco.

A referida escola é construída de madeira bruta (serrada somente por motor serra), contém apenas uma sala de aula e uma cantina. Não existem banheiros.

O material pedagógico que é oferecido para a escola não é suficiente para atender todos os alunos.

A escola não dispõe de água potável. Para conseguir água, é preciso a professora, com o auxílio dos alunos, se deslocarem até um igarapé mais próximo para adquiri-la. O transporte da água é feita através de baldes.

A professora relatou que a maior dificuldade encontrada para exercer sua profissão é ter que dar conta do aprendizado dos alunos e ao mesmo tempo exercer outras funções: gestora, secretária, coordenadora, merendeira, servente, enfermeira, escriba, leitora, assistente social e entre outros. Toledo destaca que:

“Pouco lembrado nas pesquisas sobre educação, o professor de sala multisseriada acabou por apresentar-se como um malabarista no sentido de desdobrar-se entre as variadas atribuições que lhes foram impingidas e o professor que consegue mediar aprendizagem para até dezoito crianças simultaneamente.” (TOLEDO, 2005, P.6)

Alia-se a ao desafio do ensino multisseriado a unidocência.

4. RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Nessa sessão apresentamos os resultados da análise de quatro sequências didáticas que orientam o ensino aprendizagem na escola em estudo a fim de identificar quais recursos didáticos são previstos no planejamento do processo de ensino aprendizagem.

O propósito, a partir da identificação dos recursos didáticos que configuram nesse nível de planejamento de ensino, analisar como esses recursos didáticos interferem nos desafios didáticos pedagógicos enfrentados por professores que ensinam em salas multisseriadas e sob a unidocência.

Observamos que são utilizados vários recursos didáticos. Alguns, improvisados. Trata-se de livros didáticos, mapas feitos em cartolina, palitos de madeira, pedrinhas, figuras geométricas feita de latas, etc. Ressaltamos que algumas vezes além da criatividade dos professores tem-se também a

ajuda dos alunos, que se deslocam para os rios, igarapés e roçados para desenvolver aulas diferenciadas.

A professora, além de utilizar os recursos propostos pelos representantes da secretaria municipal de educação, nem sempre adequados para uma sala de multisseriadas, busca alternativas brotadas de suas experiências. Citamos alguns desses materiais que são usados para o desenvolvimento desse ensino em classes multisseriadas: Carço de açaí, patoá, e outras sementes para trabalhar contagem, usar o roçado como lugar de trabalho sobre Geografia, hortas para trabalhar Ciências.

A professora disse usar também a sabedoria e a memória das pessoas mais idosas da comunidade para partilhar histórias antigas a fim de que os alunos passem a entender suas culturas. A partir desses recursos acredita que os alunos aprimoram cada vez mais seus conhecimentos, tanto escolar como experienciais, considerando-se que o papel de todos os educadores não é somente de transmitir o patrimônio cultural, mas também de participar da formação do homem como cidadão. Confirma-se Freire (1989) ao dizer que “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” Tenta-se praticar nessa escola a libertação dos alunos que a frequentam.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que a professora, por ensinar em uma escola que se organiza de modo multisseriado e unidocente, assume muitas atribuições o que a torna assoberbada e às vezes, impotente para o desenvolvimento de conteúdos de modo mais aprofundados.

Esses desafios do trabalho docente com classes multisseriadas e sob a unidocência fez com que a professora indicasse esse modo de organização como a causadora da não ampliação do ensino de conteúdos e do baixo rendimento dos alunos em termos de aprendizagem.

Constatamos que a professora enfrenta muito desafios tais como: o difícil acesso à escola, mau remuneração docente, desempenho de múltiplas atribuições, falta de apoio pedagógico e de material didático, dentre outros. Contudo, mesmo frente a esses desafios, aponta a escola como uma importante instituição social e a afirma que trabalhar ou estudar onde se mora oportuniza a valorização e reconhecimento da cultura local. Constitui-se em um rico processo de interpenetração cultural e intergeracional.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar – Campinas, SP: Papirus, 1995. – (Série Prática Pedagógica)
- FREIRE, Paulo. Apud. ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da Educação, 1989. Pag. 10.
- HAGE, Salomão Murfifarrej. A realidade das Escolas Multisseriadas frente às conquistas na Legislação Educacional. Caxambu: ANPED, 2006.
- RICOUER, P. Tempo e narrativa. Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- TOLEDO, Maria Cristiana de. O Malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisseriadas por meio do município de Jussara – GO. Goiânia, p. 134. Mestrado em Educação, Universidade Católica de Goiás, 2005.
- ZANOTTO, M O texto na construção do significado metafórico. In: Cadernos PUC-SP. São Paulo: EDUC 22, 1985.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO EDUCATIVO: NOTAS PARA O DEBATE

José Watla dos Santos Faustino | watlaf@gmail.com

Rosana de Oliveira Rodrigues Dantas | jamacarulocutora@outlook.com

Osmar Hélio Alves Araújo | osmar.araujo@urca.br

RESUMO: Este ensaio discute sobre a importância do professor no processo educativo a partir de um contexto escolar democrático onde o professor ensina e educa todos os alunos. O objetivo é apresentar algumas considerações sobre o papel do professor no processo educativo, posto que um ensino democrático e crítico que forma cidadãos responsáveis e conscientes dos problemas da sociedade exige, sem dúvida, a mediação pedagógica do professor, enquanto ser/profissional social e ético. Destacamos, por fim, que o ensino cumpre uma finalidade social importante na vida dos sujeitos da sociedade, haja vista que por meio do ensino os indivíduos desenvolvem a capacidade de pensar criticamente face aos problemas da sociedade. Dessa forma, o ensino possibilita condições metodológicas e organizativas para o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos construídos ao longo da história, assim como possibilita o desenvolvimento das capacidades intelectuais do/a homem/mulher. Em face deste cenário, reiteramos que é papel do professor no processo educativo trabalhar a favor da formação de sujeitos críticos, responsáveis e éticos.

Palavras-chave: Professor. Processo educativo. Contexto escolar democrático.

INTRODUÇÃO

Considerando que a escola pública é um direito essencial de todos os cidadãos brasileiros e, portanto, um dever do Estado para com os indivíduos, é de sua responsabilidade assegurar a escolarização da população (LIBÂNEO, 2013). De acordo com Libâneo (2013, p. 43), "todos devem ter o direito do acesso e permanência na escola e, ao mesmo tempo, o ensino deve adequar-se às condições sociais de origem, às características socioculturais e individuais dos alunos [...]". Diante deste cenário, queremos sublinhar a importância do professor no processo educativo¹⁸, o qual deve atuar em um contexto escolar democrático. Nas palavras de Charlot (2008, p. 29), "A escola democrática é aquela onde o professor ensina e educa todos os alunos [...]".

Nesta perspectiva, visando lançar luz a esse debate, temos por objetivo neste ensaio apresentar algumas considerações sobre o papel do professor no processo educativo, posto que um ensino democrático e crítico, que forma cidadãos responsáveis e conscientes dos problemas da sociedade, exige, sem dúvida, a mediação pedagógica do professor, enquanto ser/profissional social e ético.

Nesta discussão, parte-se do entendimento que o processo educativo é um dos requisitos fundamentais para o processo de democratização/transformação da sociedade, visto que deve possibilitar "[...] a base necessária para que os alunos progridam nos estudos, aprendam a expressar suas ideias e sentimentos, aperfeiçoem continuamente suas possibilidades cognoscitivas, ganhem maior compreensão da realidade social" (LIBÂNEO, 2013, p.43).

MATERIALIZANDO O DEBATE

O desenvolvimento de um pensamento autônomo, crítico e criativo por parte dos alunos exige um processo pedagógico que os levem a refletir, a pensar sobre/com o mundo em uma perspectiva transformadora. Nesse sentido, é necessário o compromisso do professor, da escola e do aluno com o processo educativo.

Seguindo essa linha, queremos sublinhar a importância de um processo educativo, ou seja, da educação enquanto atividade mediadora/transformadora do contexto social, dessa forma "a

preparação das crianças e jovens para a participação ativa na vida social é o objetivo mais imediato da escola pública" (LIBÂNEO, 2013, p.32). Logo, como explica Gatti (2016, p. 165), "Há conhecimentos que estão na base de ações que podem trazer melhores condições de acesso a bens sociais valorizados, conhecimentos que são relevantes socialmente e que têm conotações específicas em ambientes diversificados". Assim, *a priori*, queremos ressaltar que "[...] os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins" (CANDAUI, 2016, p. 313).

Considerando o exposto, é oportuno sublinhar que a educação é uma forma de intervenção no meio social que possibilita aos membros da sociedade a conscientização dos problemas sociais para que possam intervir de forma crítica e responsável. Todavia, vale ressaltar que a educação acontece em diferentes espaços e de diferentes modos, bem como que "[...] o aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso o professor também precisa ser curioso" (MOACIR, 2003, p.16). Logo, compreendemos que se faz necessário fomentar nos alunos o desejo, o gosto pelo processo de construção do conhecimento a partir das suas próprias experiências, realidades e necessidades. O processo de construção do conhecimento, assim, deve ser um processo que leva o aluno a aprender a aprender a partir do que meio no qual está inserido. O professor, por consequência, deve ser curioso, inventivo, pesquisador e mediador de um processo pedagógico que proporciona o desenvolvimento intelectual dos alunos, assim como a transformação do meio social, pois a educação é "[...] uma prática social que acontece em uma grande variedade de instituições e atividades humana (na família, na escola, no trabalho, nas igrejas, nas organizações políticas e sindicais, nos meios de comunicação e massa etc.)" (LIBÂNEO, 2013. p. 14)

Queremos, neste ponto da discussão, dar relevo que uma das principais responsabilidades da escola pública democrática é preparar os jovens para atuarem de forma crítica e responsável na sociedade, pois:

Ao realizar suas tarefas básicas, a escola e os professores estão cumprindo responsabilidades sociais e políticas. Com efeito, ao possibilitar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania. Dessa forma, efetiva a sua contribuição para a democratização social e política da sociedade (LIBÂNEO, 2013, p. 32).

Entretanto, para possibilitar um ensino democrático e responsável se faz necessário trabalhar visando suplantar as precárias condições das escolas públicas, posto que, segundo Libâneo (2013):

As escolas funcionam em condições precárias, a formação profissional dos professores é deficiente, os salários são aviltantes, o ensino é de baixa qualidade. É necessária uma reflexão de conjunto para uma compreensão mais correta dos problemas da escola pública. Há um conjunto de causas externas e internas à escola que, bem compreendidas, permitirão avaliar mais claramente as possibilidades do trabalho docente na efetiva escolarização das crianças e jovens (LIBÂNEO, 2013, p.33).

Considerando o exposto, queremos enfatizar que o processo educativo exige uma atuação docente dinâmica, contextualizada e que use métodos e técnicas que favoreçam o processo de aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento intelectual dos alunos em detrimento da "[...] ideia difundida em boa parte dos educadores de que o papel da escola é apenas o de adaptar as crianças ao meio social, isto é, de ajustá-las às regras familiares, sociais e ao exercício de uma profissão" (LIBÂNEO, 2013, p.35). Nesta perspectiva, segundo Candau (2016),

[...] educar fica reduzido a ensinar. Ensinar a instruir. Instruir a preparar para ter êxito em testes padronizados. Processo este que termina reduzindo a educação a questões meramente operacionais e à racionalidade instrumental. Não se põe em questão o formato escolar e as políticas se limitam a buscar sua eficiência numa lógica produtivista e limitada (CANDAUI, 2016, p.301-302).

A esse respeito, Libâneo (2013, p. 35) salienta ainda que: "nesse caso, não se pensa em uma educação interessada na transformação da sociedade; ao contrário, trata-se de desenvolver aptidões individuais para a integração na sociedade". Este cenário faz emergir a necessidade de enfatizarmos a prática escolar como um compromisso social e ético do professor, pois "o trabalho do professor implica a promoção da aprendizagem dos alunos; é essa sua função" (MARQUES E PIMENTA, 2015, p.138). Portanto, "[...] o papel do professor extrapola a visão tradicional que o associa a um transmissor de informações aos alunos [...]" (MARQUES E PIMENTA, 2015, p.141), visto que, "Como toda profissão, o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais onde se manifestam os interesses das classes sociais" (LIBÂNEO, 2013, p.48). Assim sendo, "o professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados" (GATTI, 2016, p.164).

Neste sentido, compreendemos que a educação escolar, compromisso social e ético do professor, possibilita a formação humana para o convívio em sociedade, haja vista que possibilita aos homens a aquisição dos conhecimentos políticos, econômicos, sociais e culturais produzidos na dinâmica das relações sociais. Desse modo, Libâneo (2013) diz que:

O sinal mais indicativo da responsabilidade profissional do professor é seu permanente empenho na instrução e educação dos seus alunos, dirigindo o ensino e as atividades de estudo de modo que estes dominem os conhecimentos básicos e as habilidades, e desenvolvam suas forças, capacidades físicas e intelectuais, tendo em vista equipá-los para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho e nas lutas sociais pela democratização da sociedade (LIBÂNEO, 2013, p.48).

O mesmo autor sinaliza ainda que:

O compromisso social, expresso primordialmente na competência profissional, é exercido no âmbito da vida social e política. O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política (LIBÂNEO, 2013, p.48).

Logo, queremos sublinhar, a partir das ideias de Paulo Freire (1997), que o professor, no processo educativo, é “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1997, p. 39). Logo, compreendemos que ambos, aluno e professor, devem estar envolvidos em um eterno processo de ensino e aprendizagem, visto que aprendem e ensinam como explica Freire. Dewey (1979, p. 176) fortalece as ideias apresentadas, assinalando que “o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel”.

Neste ponto da discussão, é oportuno reiterarmos que os processos de ensino e aprendizagem exigem uma relação entre professor e aluno que favoreça o desenvolvimento/crescimento de ambos, ou seja, os alunos aprendem à medida que se percebem envolvidos no processo educativo. Logo, como explica Libâneo (2013, p. 99), “[...] o professor está educando, estimula o desejo e o gosto pelo estudo, mostra a importância dos conhecimentos para a vida e para o trabalho, exige atenção e força de vontade para realizar as tarefas, criar situações

estimulantes de pensar”. Neste sentido, registramos, à título de explicação, que nesta discussão compreendemos que o professor é:

[...] o educador é todo ser humano envolvido em sua prática histórica transformadora. Em nossas múltiplas relações, estamos dialeticamente situados num contexto educacional. Todos somos educadores e educandos, ao mesmo tempo. Ensinamos e somos ensinados, numa interação contínua, em todos os instantes de nossas vidas (LUCKESI, 2008, p. 26).

Em sintonia com o pensamento de Luckesi (2008), faz-se oportuno agregarmos as contribuições de Libânio (2013, p. 87) ao dizer que “o professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem”.

Considerando as contribuições dos autores, entendemos que ser professor não é uma tarefa fácil e, assim como as demais atuações profissionais, exige responsabilidade e compromisso com o ato de ensinar, com a prática pedagógica. Ou seja, faz-se necessário o professor aprender a lidar com as inúmeras controvérsias que rodeiam a profissão, como: baixo rendimento salarial, desvalorização social, além dos limites mais ligados ao contexto escolar que alimenta ainda em seu interior práticas revestidas de um classicismo pedagógico. Nesta perspectiva, Charlot (2008) contribui explicando que:

O próprio professor encarna essa contradição radical: sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas a alunos. De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea (CHARLOT, 2008, p.21).

Em linhas gerais, a partir do pensamento de Charlot, compreendemos que o professor está sujeito a enfrentar diversos problemas postos pela sociedade, como: os dilemas e descompassos de ordem econômica, político e social. O professor, muitas vezes, vive tensões e contradições postas pela escola e a sociedade contemporânea, e por mais que tenha o interesse em crescer profissionalmente, desenvolver um trabalho em uma perspectiva construtivista, inovador e como práxis, trabalha, na maioria das vezes, como diz Charlot (2008), em escolas pautadas em práticas que valorizam a nota em detrimento do processo, assim como escolares que:

[...] falta [...] materiais didáticos, ou o cuidado com eles, quando existem, são questões problemáticas. A ausência de bibliotecas adequadas a professores e alunos, é constatada, como também não há a disponibilização incondicional dos livros onde elas existem (há bibliotecas que mais parecem

“guarda-livros”, quando o livro é para se usar, manusear, ler). Muitas questões problemáticas se fazem presentes, então, nas condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2016, p.168).

Dessa forma, fica em evidência que são inúmeras as dificuldades que perpassam o trabalho docente, desde os baixos salários, desvalorização social, falta de condições de trabalho até a atuação dos professores em escolas que não o possibilitam desenvolver um trabalho articulado aos avanços tecnológicos, visto que não os proporcionam uma formação que fortaleça sua autonomia e instigue a construção de saberes, entre eles os saberes pedagógicos. Assim, como bem pontou Gadotti (2003), faz-se necessário o professor se reencantar, despertar a capacidade de sonhar, bem como continuar acreditando que ainda é possível mudar o mundo. Em uma mesma perspectiva, Freire (1997, p. 36) afirma que “nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente.”

Com arrimo nas contribuições dos autores, destacamos a necessidade dos professores e alunos continuarem acreditando no poder da educação para transformar o mundo, pois, segundo Freire (1997, p. 53), “Sem intervenção democrática do educador ou da educadora, não há educação progressista”. Neste sentido, entendemos que a educação é um processo social que, enquanto prática transformadora, é capaz de impulsionar e fomentar a transformação do mundo. Como bem esclarece Freire (1997), “a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a materialização deste debate, foi possível evidenciar que “Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos” (CHARLOT, 2008, p. 25). Dessa forma, buscamos neste ensaio enfatizar que o ensino cumpre uma finalidade social importante na vida dos membros de uma sociedade, haja vista que por meio do ensino os indivíduos desenvolvem a capacidade de pensar criticamente os problemas da sociedade. Nas palavras de Libâneo (2013), “[...] o ensino cria condições metodológicas e organizativas para o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades intelectuais [...]” (LIBÂNEO, 2013, 21). Dessa forma, reiteramos que é papel do professor no processo educativo trabalhar a favor da formação de sujeitos críticos, responsáveis e éticos.

Por fim, é oportuno ressaltarmos que "o trabalho do professor implica a promoção da aprendizagem dos alunos; é essa sua função" (MARQUES E PIMENTA, 2015, p. 138). Entretanto, não podemos esquecer que: "O professor, ao ensinar, também educa, uma vez que contribui para a inserção das novas gerações na sociedade e na cultura, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento da subjetividade dos sujeitos estudantes" (MARQUES E PIMENTA, 2015, p.138).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

CANAU, Vera Maria. ENSINAR - APRENDER: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial n. 2, p. 298-318, Ago./Dez. 2016. Disponível em: < <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1035> >. Acesso em: 02 maio 2017.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: < <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero30.pdf> >. Acesso em: 14 jul. 2017.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: < <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347> >. Acesso em: 24 abr. 2017.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2003.

LUCKES, Cipriano Carlos. O Papel da Didática na Formação do Educador. *In*: CANAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 25-34.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA, Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**, n. 3, mai. 2015, p. 135-156. Disponível em: < <http://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Amanda-Cristina-Teagno-Lopes-MARQUES-e-Selma-Garrido-PIMENTA.pdf> >. Acesso em: 28 de abr. 2017.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. DE PEDAGOGOS A PROFESSORES: balanço de uma década das diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n. 1, p. 41-55, 2017. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. 2017.

REZENDE, Flavia. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências** v. 2, n. 1, mar. 2002. Disponível em:<<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/%2013/45>> Acesso em: 28 de abr. 2017.

O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E O USO DAS TECNOLOGIAS

Maria Goretti Silva | .goretti1961@yahoo.com.br

Maria Kélia da Silva | marykellya@hotmail.com

Jean Mac Cole Tavares Santos | maccolle@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar como acontece o processo de interpretação do uso das tecnologias pelos docentes após a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), a partir do macrocampo: comunicação, cultura digital e o uso de mídias proposto no documento orientador. O aporte teórico para discutir a interpretação dessa política educacional fundamenta-se em Ball (2010), Mainardes (2011). A pesquisa é de natureza qualitativa e mostrou como resultado que as TICs são trabalhadas na escola por meio de projetos interdisciplinares.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e comunicação. Ensino Médio Inovador. Ciclo de políticas.

INTRODUÇÃO

Os recursos tecnológicos de comunicação e informação – TICs, têm se desenvolvido e se diversificado rapidamente, não tem como passar despercebidos, pois estão presentes no cotidiano de todos os cidadãos. Os meios de comunicação são recursos tecnológicos capazes de produzir, armazenar e divulgar informações que podem gerar novos conhecimentos. O uso das tecnologias/redes sociais é uma ação presente no dia a dia dos jovens que estudam no Ensino Médio. O avanço e o crescimento do uso das tecnologias, as exigências educacionais e sociais aumentam a cada dia, o que desperta a necessidade de sobre o professor que ele esteja sempre em construção e, conseqüentemente, em constante atualização e formação contínua.

Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI é um programa do Ministério da Educação - MEC que tem como objetivo dar apoio técnico e financeiro às escolas de Ensino Médio favorecendo a melhoria da aprendizagem aos jovens a partir da reestruturação curricular da escola.

Por isso, buscamos entender o que a escola vem realizando após a implantação do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, a partir do macrocampo: comunicação, cultura digital e o uso de mídias proposto no documento orientador. O aporte teórico para discutir a interpretação dessa política educacional fundamenta-se em Ball (2010), Mainardes (2011) e no referencial analítico do ciclo de política de Stephen Ball (2010). A partir de uma perspectiva não linear, vislumbramos ser de grande importância analisar como acontece o processo da interpretação do uso das tecnologias pelos docentes após a implantação do ProEMI em uma escola de Ensino Médio da cidade de Mossoró/Rio Grande do Norte.

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa. Segundo Minayo (2009, p. 21), esta, “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Assim, tem aprofundamento nas relações sociais buscando entender as subjetividades expressas em determinado contexto. A metodologia utilizada foi de visitas às escolas, observações e entrevistas abertas com a equipe gestora, equipe pedagógica, professores e estudantes.

O USO DAS TECNOLOGIAS: DESAFIOS E QUESTÕES ATUAIS DO ENSINO MÉDIO

Enfrentar a universalização do Ensino Médio no Brasil é um grande desafio, isto porque se considerarmos que o mesmo pode ser visto não só como um fator de qualificação profissional, mas

também comoum instrumento de preparação para a cidadania e estudos de nível superior. Com o intuito de fortalecer a “nova oferta” do Ensino Médio Propedêutico no Brasil foi instituído:

O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio (BRASIL, 2012).

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do Ministério da Educação (MEC), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), oferece apoio técnico e financeiro a redes estaduais de ensino para o desenvolvimento de ações visando à melhoria da qualidade do ensino público a partir da reestruturação curricular tendo por baseos eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Trata-se de apoio as experiências que estão sendo desenvolvidas, de indicadores e de proposições presentes no currículo das escolas. Possibilitando o apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos, capazes de disseminar nos respectivos sistemas estaduais a cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea, reconhecendo as especificidades regionais e a diversidade de ideias de cada rede de ensino. O documento apresenta os pressupostos para os sistemas estaduais de ensino que indicam a necessidade do estabelecimento de políticas educacionais para os adolescentes e jovens, com a oferta de ensino médio de qualidade.

Na 12ªDiretorial Regional de Educação e Cultura - DIREC, o Programa iniciou a execução das ações em 2010. As escolas beneficiadas, com o ProEMI, foram orientadas a ampliarem o tempo escolar para 5 horas diárias, seja por acréscimo de 1 hora de atividades diárias e/ou a realizarem as atividades propostas nos Projetos de Reestruturação Curricular no contra turno para o estudante.

Com a implantação do programa a Estrutura Curricular das escolas passariam por mudanças significativas. A carga horária mínima seria de 3.000 horas, entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa, 100 horas a cada semestre, com realizações de diversas atividades, tais como: projetos interdisciplinares, seminários, minicursos, oficinas, disciplinas optativas, etc. O ProEMI propõe novas proposições curriculares que favorecessem as atividades teórico-práticas em laboratório estimulando o processo de aprendizagem em todas as areas do conhecimento ; a leitura como elemento de interpretação basilar para todas as disciplinas ; estímulo as atividades docentes para o planejamento pedagógico em tempo integral ; a reorganização do Projeto Político Pedagógico implementado com a participação efetiva da comunidade escolar, articulado as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Dentre os macrocampos prescritos no documento base Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias, é o objeto de pesquisa desse trabalho, propondo que cada escola deverá desenvolver os processos relacionados à educomunicação e as ações deverão orientar e propor vivências em espaços de atuação que permitam ao jovem acesso às diferentes mídias e tecnologias da informação e da comunicação ampliando a compreensão de métodos, dinâmicas e técnicas.

A fim de esclarecer e compreender a proposta da pesquisa, e como ocorre o do uso das tecnologias, vamos conhecer mais sobre as TICs, para favorecer o entendimento do tema em pauta.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC,s trouxeram novas configurações comunicativas e estas provocam reflexos nas estruturas educativas das escolas.

Cada época histórica e cada tipo de sociedade possuem uma determinada configuração que é proporcionada pelo estudo das TIC's. É importante destacar que a passagem de uma configuração para outra não se faz por um mero processo de substituição de tecnologias, há rupturas e continuidades, cada configuração vai se especializando num processo cumulativo que condiciona uma nova configuração em outra.

Os impactos das TIC's vêm sendo objeto de análise em diversas pesquisas e durante esse processo podemos observar a existência de pelo menos cinco configurações comunicativas, que mencionaremos a seguir. A interpessoal que se inicia pela utilização do homem a partir de meios interpretativos como a voz e o gesto, de natureza eminentemente interpessoal; o homem é o próprio e único mediador, necessitando apenas de um interlocutor – ele mesmo.

Em seguida vem à escrita fruto de uma habilidade manual e intelectual do homem. Nesse momento se desenvolve a capacidade de reproduzir representações icônicas, utilizando expressões simbólicas das cenas visuais do seu mundo e da sua imaginação (no muro das cavernas), proferindo o advento de uma nova configuração: a escrita.

A comunicação de massa é uma terceira configuração que surge com a invenção da imprensa no século XV, seguida pelo desenvolvimento de invenções no âmbito das telecomunicações: telégrafo e o telefone – som e da imagem eletrônicos: radiofonia, cinema e televisão dando origem aos meios de comunicação de massa que impulsionam a globalização.

Nos últimos anos, a evolução das tecnologias de comunicação permitiu o aperfeiçoamento dos microcomputadores, do uso das fibras óticas e da digitalização da informação, anunciando em termos técnicos o fim dos guetos tecnológicos, realizando profundas mudanças na sociedade. Em termos sociais a expressão “Sociedade em Rede” caracteriza a nova configuração do mundo social, abrindo caminhos, constituindo uma rede comunicativa universal e global.

A mobilidade é uma das dimensões que mais caracteriza a rede virtual, a qual se encontra ao alcance de todos que possuem condições financeiras para adquirir um microcomputador, em qualquer região do mundo, sem se mover fisicamente em diferentes lugares. A navegação pelo ciberespaço não se limita apenas à conversação, mas a estabelecer uma rede de conversação. “Portanto, o mundo privado da experiência pessoal é projetado no interior do mundo interpessoal e grupal das interações” (SILVA, 2002, p. 783). Ajudando a superar o caráter individualista da sociedade de massas, a internet que conhecemos e que é utilizada por milhões de pessoas é o exemplo de base colaborativa, funcionando como suporte para as relações interpessoais.

Face ao exposto sobre as configurações comunicativas, como podemos compreender o reflexo do uso das TICs, nas estruturas educativas, especificamente na escola a ser pesquisada considerando que os Projetos de Reestruturação Curricular propõem o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir do uso das tecnologias – o computador e a internet. Mas afinal, o que é tecnologia?

A tecnologia está em todo lugar, faz parte de nossas vidas. “Estão tão próximas e presentes que nem percebemos mais que não são coisas naturais”(KENSKI, 2007, p. 18). Segundo Kenski (2007), “ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, a construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividades, nós chamamos de “tecnologia.”

Levy (1993), diz que: as “tecnologias da inteligência” são construções internalizadas nos espaços das memórias das pessoas e que foram criadas pelos homens para avançar no conhecimento e aprender mais. Como exemplo cita: a linguagem oral, escrita e a linguagem digital. Articuladas as tecnologias da inteligência, temos as “tecnologias da informação e comunicação” e todos os seus suportes midiáticos; jornal, rádio, televisão... são mais do que simples suportes, “elas interferem em nosso modo de pensar e agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos, criando um nova cultura e um novo modelo de sociedade”(KENSKI, 2007, p. 23). As mídias invadem o cotidiano das pessoas, as pessoas se comunicam, adquirem informações e conseqüentemente modificam os seus comportamentos.

Com os estudantes nas escolas acontece à mesma coisa. Por isso, é necessário que os atores educacionais estejam abertos a aceitar as mudanças e transformarem as suas ações cotidianas. As novas tecnologias não devem ser vistas apenas como modismo, mas sim como relevante poder educacional transformador.

Aliar tecnologia aos professores se torna importante para desenvolver qualidade no ensino das escolas públicas, já que são inúmeras as perspectivas de avanço na área pedagógica quando se trata das TICs, pois “com as pessoas se apropriando das tecnologias, novos saberes são produzidos, novas formas de ser e de pensar o mundo contemporâneo emergem” (Pretto, 2008).

As transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender que avançam velozmente e precisam ser acompanhadas (Kenski 2007). Destarte, o computador deve ser visto como uma possibilidade de auxílio na relação ensino-aprendizagem, oferecendo seu dinamismo para a diversificação de seu uso, além de oferecer aos alunos a oportunidade de colocarem em prática o conteúdo das disciplinas estudadas, pois o computador não substitui nem o professor nem o livro. Tem características próprias, com grande potencialidade e muitas limitações, que o professor precisa conhecer e dominar para usá-lo de modo adequado, como um componente da complexa atividade de ensinar e aprender uma língua (Leffa, 2006).

Embora o computador tenha trazido uma série de novidades, possibilidades, de fazer mais rápido ou mais fácil, ele é apenas um recurso de apoio ao professor e ao aluno. O que dá ao professor a função de mediador do conhecimento a partir dos diversos recursos tecnológicos. Assim, a mediação realizada pelo professor por meio da tecnologia no ensino trará bons resultados no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e formação do aluno despertando maior interesse pela área de ensino e pesquisas interdisciplinares.

O CONTEXTO E O CICLO DA POLÍTICA

Braum, Maquire e Ball (2010) “entendem políticas como um processo que é diversamente e repetidamente contestado e/ou sujeito a interpretações, assim como promulgado de modos criativos e originais dentro de instituições escolares e salas de aulas” (p. 29). Ao propor políticas como perceptível de interpretações e, conseqüentemente, recriação é possível superar a ideia de hierarquização das políticas, criadas em uma instância do “Estado” e implementadas pelos atores da escola.

Para fortalecer a ideia da política como um processo que possibilita criar e recriar outras políticas a partir de suas releituras utilizamos a teoria do ciclo de política desenvolvida por Ball (1998). De acordo com o autor, o ciclo é formado por cinco contextos fundamentais: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos) e contexto da estratégia política, sendo estes contextos interligados e possibilitando uma dimensão

atemporal e alienar. Normalmente no contexto da influência as políticas são iniciadas; esse contexto é caracterizado pela disputa de interesse de vários grupos, para homogeneizar os seus discursos. “Para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006).

O contexto da produção de texto refere-se aos textos políticos articulados ou não com os interesses públicos, assim como estão articulados com a linguagem do público no geral. Esse contexto clareia a percepção de que as políticas não são feitas e finalizadas ao serem aprovadas pelo poder legislativo. Os textos serão lidos e reinterpretados de acordo com a realidade pré-existente a qual ele será inserido.

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Tais textos não são necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem ser também contraditórios (MAINARDES, 2006, P.52).

Os conflitos existentes no contexto da influência se expressam no contexto da produção de texto. Após a finalização do texto escrito, com a pretensão de atender aos atores do ambiente escolar, onde são realizadas as leituras, os quais são “reinterpretados, e assim produzidos novos discursos que perpassam os demais contextos, em uma circularidade contínua”(BUSNARDO, 2009, p. 35 apud SANTOS e OLIVEIRA, 2013,p. 502). Essas consequências são vivenciadas no ambiente escolar, dentro do terceiro contexto; o contexto da prática. Nesse contexto as políticas são reinterpretadas e não simplesmente implementadas, os professores, estudantes, funcionários e demais pessoas que atuam na comunidade escolar, exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, com suas histórias, experiências e valores que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Ball, expandiu o ciclo de políticas acrescentando, mais dois contextos; o contexto dos resultados (efeitos), a ideia que as políticas produzem efeitos e não simplesmente resultados, pois geram impactos, esses impactos provavelmente geram efeitos. O quinto contexto, o contexto de estratégia política, “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55). Assim, “a abordagem do ciclo de políticas constitui-se em um referencial analítico útil para análise de programas e políticas Educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 55).

O PROEMI NO CONTEXTO DA PRÁTICA

A escolha pela escola se deu pelo fato de ter um histórico de bons resultados acadêmicos dentro da média nacional e principalmente pelo fato de desenvolver ações com os recursos tecnológicos frequentemente. Desse modo, exploraremos não apenas porque uma determinada política é adotada, mas também o porquê do uso do recurso tecnológico.

Nosso pensamento também condescende com Afonso (2001) quando se refere que “projectos e políticas de transformação em educação são uma tarefa árdua que só poderemos verdadeiramente retomar e realizar colectivamente”(p. 29).

Nas entrevistas realizadas na escola pesquisada destacamos as falas de algumas professoras pois evidenciam o contexto da prática, interpretado a partir das atividades vivenciadas na escola:

No Projeto de Reestruturação Curricular – PRC do ProEMI da escola pesquisada, no macrocampo Comunicação e uso de mídias as ações propostas para serem realizadas foram as seguintes: utilização das tecnologias da informação e comunicação na pesquisa escola, palestras, seminários, visitas a emissoras de rádio, tv e jornais da cidade, oficina para edição de um vídeo, realizar um concurso – JOVEM CINEASTA, realizar um minicurso de informática básica, adequar um espaço na escola para montar uma rádio escolar e a criação de um jornal (Helena, 2017).

No discurso da professora Helena é possível perceber de forma geral como a escola vem trabalhando o uso das TICs por meio do PROEMI. “a escola se dispôs a alcançar uma meta de proporcionar a 100% dos alunos uma vivência com os diferentes recursos tecnológicos da informação e da comunicação” (Ana, 2016). A escola apresenta como principal atividade para manter os alunos familiarizados e atuantes no processo tecnológico um projeto intitulado de “um novo olhar”:

Objetivo do projeto é estimular as competências típicas da reflexão no aluno, dando ao mesmo a possibilidade de lançar um novo olhar sobre o mundo e de intervir de forma crítica e acima de tudo responsável na sociedade atual. A metodologia utilizada: Num primeiro momento é fornecer ao aluno todas as informações necessárias acerca da produção de um documentário. O segundo momento: orientados pelo professor colaborador, é visitar instituições públicas ou privadas munidos de filmadora, gravador e máquina fotográfica registrando todas as experiências vividas no documentário e apresentá-lo a toda comunidade escolar no prêmio Jovem Cineasta (Professora Leta)”.

A professora Leta disse que se trata de “um projeto de caráter interdisciplinar, envolvendo todas as disciplinas e respectivos professores colaboradores”. Além do projeto a escola realiza várias ações ressignificando o cotidiano com as TICs como a criação de um jornal, pelos alunos, a Rádio Ativa e também uma Feira de Ciências e Artes (FECIAR) realizadas anualmente. O que

precisa ser destacado na FECIAR é o uso da internet para realização das inscrições e pesquisas, além das orientações dos professores aos alunos. A comunidade escolar criou um e-mail coletivo para facilitar a comunicação e a interação na escola durante a preparação da feira, possibilitando a criação de uma comunidade de aprendizagem.

De acordo com Silva (2000), a inserção de tecnologias como acesso a internet na escola expande o conhecimento para além da escola e alarga fronteiras face ao contexto social e cultural.

Uma outra forma de inserir, tanto alunos como professores, no espaço da tecnologia e informação adotado pela escola foi a realização da V semana de educação física, conhecimentos e artes – SECAMD, também realizado anualmente. Evento esse em que todas as tarefas eram orientadas através das redes sociais, registradas e postadas no face da turma e também no grupo criado para todos terem acesso as informações. No grupo estavam adicionados todos os professores e funcionários da escola, de propósito a fim de observar e avaliar a participação de todos os alunos. Além da criação do grupo no Facebook, foi criada uma rádio e uma TV INTERATIVA, que funcionava no laboratório de informática.

Compreendemos que existe a capacidade de elaboração de políticas na própria escola, baseado na premissa que colocar política em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo que também se localiza sempre em um determinado contexto e lugar (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2010).

Dessa forma, professores, alunos e outros profissionais ganham força por meio da interpretação e recriação da política, assim, seus pensamentos, experiências, crenças e valores influenciam na determinação das políticas. A fala das professoras deixa claro que na escola a política é reinterpretada, recriada e pode gerar efeitos e consequências que podem resultar na proposta original. Assim, as políticas não são simplesmente implementadas dentro desta arena, mas sim, interpretadas e recriadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do trabalho, inferimos que as políticas educacionais se constituem nos embates e nas lutas dentro e fora da escola, percebo que o ProEMI é interpretados por vários processos de tradução, por diferentes atores das escolas, conforme a realidade vivenciada pelos envolvidos a partir do contexto da prática em cada escola.

Entendemos que os Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) elaborados pelas escolas propõem o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir do macrocampo comunicação, cultura e o uso de mídias que possibilitam a tradução das políticas propostas nos documentos do ProEMI. Levando em consideração como ponto inicial a concepção de Braun, Maguire e Ball (2010, p. 1), em que “promulgação” se refere a um entendimento de que políticas são interpretadas e “traduzidas” por diversos atores políticos dentro do ambiente escolar, ao invés de simplesmente implementadas, esses autores dizem ainda que “a promulgação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização – isto é, a tradução de um texto em ação através de sua leitura, escrita e discussão, e as abstrações de ideias políticas acerca de práticas contextualizadas” (BRAUN, MAGUIRE e BALL, 2010, p. 3).

Dessa forma, foi possível perceber com a realização da presente pesquisa que o processo de tradução das políticas a partir do que Ball e Mainardes (2011) trazem respaldados em Lendvai e Stubbs (2012) configura-se em leituras ativas dos documentos como um processo de representação e de reordenação das várias práticas materiais e discursivas, uma ação passiva ou até mesmo ação de resistência ativa, mais como uma contínua transformação de símbolos realizados por diferentes pessoas.

Portanto, a partir da pesquisa realizada, é possível afirmar que a ideia da política como processo de tradução possibilita criar e recriar outras políticas a partir de suas releituras de acordo com a teoria de Ball, as ações realizadas pela escola circunscritas à 12ª DIRED ao recontextualizar as ações/atividades dos documentos oficiais disponibilizados pelo MEC possibilitam o entendimento do processo de tradução das políticas que transferem e transformam os significados das mesmas, representando algo de uma maneira nova em um novo lugar.

Para além dos limites dessa pesquisa, pensamos nas perspectivas que ela traz para os inúmeros leitores que nela possam ter interesse. Dessa forma, esperamos estar contribuindo para o amplo processo de tradução/recontextualização das políticas educacionais permeado por disputas entre grupos que se articulam para sua hegemonização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.) Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo, 2011.

BALL, S. J.; BOWE, R. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios del Currículum*, 1998.

BRAUN, A; MAGUIRE, A; BALL, J. Promulgações políticas na escola secundária do Reino Unido: examinando política, prática e posicionamento escolar, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta Ensino Médio Inovador. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11/2009, que trata da Proposta de experiência curricular inovadora para o Ensino Médio, 2009.

_____. Portaria nº 971, 09 de outubro de 2011, que institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

DESLANDES, Suely Ferreira. Gomes, Romeu. Minayo, Cecília de Souza (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias. 2ª Ed. Campinas/São Paulo: Panpirus, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, V. 6, n.2, PP.33-52, Jul/Dez, 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para análise de Políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, 2006.

SILVA, Bento. *A Globalização da Educação: da escrita às comunidades de aprendizagem*, 2002.

SANTOS, J. M. C. T; OLIVEIRA, M. B. Políticas curriculares no ensino médio: ressignificações no contexto escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, 2013.

O PSE COMO ESPAÇO DE PRÁTICAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE

Keila Andrade Haiashida | keilandrade@hotmail.com

Ricardo Hélio Chaves Maia | ricmaia@hotmail.com

RESUMO: O Programa Saúde na Escola (PSE) integra à Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), cujo objetivo tem sido a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS). Assim, o objetivo do estudo foi caracterizar as ações formativas realizadas no PSE, no que se refere a educação ambiental. Optamos pelas atividades relacionadas ao meio ambiente por compreender seu impacto na saúde e o poder formativo que a escola possui. Para tanto, procedemos à uma pesquisa bibliográfica na área de saúde e educação em autores como: Dantas (et al, 2007); Mendonça (2009); Rezende, Dantas (2009) e Rezende, Dantas e Pedrosa (2009) e pesquisa documental, tendo como principais fontes a Política Nacional de Atenção Básica (2012), os Cadernos de Atenção Básica (2009) e o Decreto Presidencial nº 6.286 (2007), que institui o Programa Saúde na Escola. O PSE tem a intenção de contribuir para formação integral dos alunos através da promoção, prevenção e atenção à saúde com o intuito de minimizar as vulnerabilidades que comprometem do desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino. Dessa forma, os beneficiados pelo programa são os estudantes da Educação Básica, gestores e professores da educação e saúde, estudantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para viabilizar os objetivos do PSE, foram definidos cinco componentes: a) avaliação das condições de saúde das crianças, adolescentes e jovens da rede pública; b) promoção da saúde e de atividades de prevenção; c) educação permanente e capacitação dos profissionais da educação e da saúde e de jovens; d) monitoramento e avaliação da saúde dos estudantes; e) monitoramento e avaliação do programa. Propusemo-nos investigar se o PSE poderia constituir em um espaço de debate sobre promoção da saúde em articulação com um ambiente sustentável. Os resultados iniciais indicam que sim. Embora não exista dentre seus objetivos nada especificamente sugerido para o debate sobre saúde, meio ambiente e sustentabilidade, já existem em diferentes estados brasileiros experiências nessa área. Não há dúvidas que enquanto espaço formativo a escola tem potencial para mudar os hábitos e comportamentos dos alunos, o que pode favorecer uma geração com maior consciência sobre a importância da preservação ambiental e derivar na redução de doenças.

Palavras-chave: Educação. Saúde na Escola. Práticas formativas.

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) resulta de experiências na área de saúde e visa a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS). Uma das conquistas atribuídas ao sistema de Atenção Básica (AB) no Brasil é seu alto grau de descentralização e capilaridade (BRASIL, 2011).

Assim, a PNAB teve como consequência a criação de vários programas e serviços. Nesta pesquisa assumimos como objeto de estudo o Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 05 de dezembro de 2007 com a finalidade de contribuir para formação integral dos estudantes da rede básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde.

O PSE resulta do trabalho integrado entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, na perspectiva de ampliar as ações específicas de saúde aos alunos da rede pública de ensino (BRASIL, 2007). Dentre os diversos objetivos propostos destacamos: I – Promover a saúde e a cultura de paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde; II – Articular as ações da rede pública de saúde com as ações da rede pública de Educação Básica, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos estudantes e suas famílias [...]; III – Contribuir para a constituição de condições para a formação integral de educandos.

Baseado no relato acima passa-se a questionar: O PSE pode se constituir em um espaço de promoção em saúde? Objetivando responder a este questionamento propõe-se identificar as ações do PSE que se constituem em um espaço de debate sobre promoção da saúde em articulação com um ambiente sustentável.

Acredita-se que este estudo possa enriquecer e ampliar o conhecimento sobre as ações e atividades do PSE.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica realizada através de consulta de periódicos indexados na base de dados da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS): Literatura Latino- Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS). Foram definidos os descritores: saúde na escola, meio ambiente e sustentabilidade em um universo de 07 artigos. O período de busca concentrou-se nos meses de

março de maio do ano de 2017. A delimitação deste período permitiu que os pesquisadores mantivessem atualizados acerca das novas produções, podendo ainda, ter uma melhor representatividade do material referente ao tema da pesquisa. A escolha dos textos ocorreu mediante a leitura dos mesmos, a fim de confirmar a temática proposta. Os critérios foram segmentados em dois: critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão foram os seguintes: artigos publicados no período de 2005 a 2017, artigos redigidos no idioma oficial brasileiro (português do Brasil). Já os critérios de exclusão foram os seguintes: artigos que não permitiam a identificação do autor, artigos que não eram redigidos na língua oficial brasileira, artigos incompletos, artigos que não abordavam diretamente o tema da revisão e artigos publicados antes do ano de 2005. Após a seleção dos artigos procede-se a intensa leitura e análise crítica dos mesmos.

RESULTADOS PRELIMINARES E DISCUSSÕES

Ao abordarmos o campo da saúde coletiva deparamo-nos com a inserção da saúde em uma realidade social complexa, daí a necessidade de considerá-la como um campo interdisciplinar, articulado a uma totalidade social permeada de contradições. A constituição de espaços dialógicos que possibilitem a interlocução de saberes e práticas parece configurar-se como estratégia de superação dessas situações limites (DANTAS et al., 2007).

Essa possibilidade de trabalho integrado pode auxiliar na formação de estudantes mais conscientes em relação ao meio ambiente e com uma atitude preventiva no que se refere a saúde. Para Pessini (2012) a convergência entre saúde e sustentabilidade pode ocorrer em vários níveis: a) *científico*: conexões epidemiológicas entre saúde humana e o meio ambiente; b) *interdisciplinar*: por exemplo, a importância do urbanismo e design inteligente sustentável para a saúde na cidade e c) *cultural*: a natureza é uma força poderosa que une pessoas e coletividades ao planeta.

A escola, enquanto instituição formativa, consegue atingir um contingente significativo de indivíduos com possibilidade de favorecer uma mudança efetiva de comportamentos e hábitos. Dessa forma, temas relacionados à promoção da saúde podem integrar o cotidiano escolar. Nos últimos anos tem se discutido a articulação entre saúde e meio ambiente e entre saúde, ambiente e sustentabilidade, ou seja, os estudos que abordam as mudanças ambientais derivadas dos modelos de desenvolvimento da sociedade humana em seu percurso histórico e os impactos na saúde pública nos ecossistemas naturais. Esse novo paradigma, implica pensar políticas públicas de forma integrada em uma visão de conjunto e de atuação dinâmica e pró-ativa, dentro das necessidades de uma sociedade cada vez mais urbana, globalizada e informatizada (PHILIPPI JÚNIOR, 2005).

Laurenti (InPHILIPPI JÚNIOR, 2005) explicita que essa discussão é bastante antiga, Hipócrates (séc. V e VI a. C.) em seu texto “Ares, Àguas e Lugares” deixa claro que as questões ambientais eram importantes para a saúde do indivíduo e, conseqüentemente, para população. O debate, portanto, não é recente o que se tem renovado são as formas de enfrentamento.

Os estudos indicam que as transformações ambientais induzidas pela ação antrópica, alteram os ambientes naturais, poluem o meio ambiente, provocam mudanças climáticas, comprometem a fauna e a flora, o que aumenta o risco de exposição a doenças, atuando negativamente na saúde da população (PHILIPPI JÚNIOR, 2005).

A minimização dessa ação antrópica negativa pressupõe mudança de comportamentos e hábitos que podem ser obtidos por intermédio da escola. É nessa contextura que inserimos o PSE como uma alternativa viável de construção de noções de sustentabilidade que resultem em uma população mais consciente ambientalmente e por essa razão mais saudável.

As políticas de saúde no contexto brasileiro têm se desenvolvido no reconhecimento da intersetorialidade. Em nenhum outro momento histórico, falou-se tanto em saúde e promoção da saúde como no contexto atual, o que corrobora a valorização do papel de promoção da saúde vinculada ao ambiente escolar como elemento transformador da realidade. Assim, reconhece-se a necessidade de atuação não somente do setor saúde, mas também como o resultado de ações intersetoriais e multidisciplinares, tornando a intersetorialidade uma condição para a prática da Promoção da Saúde (FARIAS et al., 2016, p. 262).

Dessa forma, o PSE constitui uma possibilidade de interface entre os setores de educação e saúde. Nossa intenção inicial foi compreender melhor a conexão entre saúde e sustentabilidade e verificar como isso pode ser viabilizado. A experiência anterior com o PSE¹⁹ nos permitiu hipotetizar esse programa como uma opção viável de implementação dessa aproximação. O objetivo do estudo conforme anunciado foi identificar de forma exploratória e descritiva como o PSE pode constituir em um espaço de debate sobre promoção da saúde em articulação com um ambiente sustentável. Essa representa a etapa inicial da pesquisa, que englobou revisão de literatura e pesquisa exploratória. Na pesquisa exploratória tentamos identificar e selecionar experiências de abordagem da sustentabilidade no PSE.

Uma experiência relevante foi vivenciada no PSE de Guarapuava, no Paraná, através de uma parceria entre as secretarias municipais de Saúde e de Educação e Cultura. Os gestores escolares (diretoras, orientadoras e supervisoras) das escolas e Centros Municipais de Educação

Infantil (CMEIS) da rede municipal participaram de atividades de formação com o tema “Saúde Ambiental e Sustentabilidade”, cerca de 50 educadoras visitaram, nesta quarta-feira (20), a Estação de Tratamento de Esgoto (ETE), o Aterro Sanitário e o Parque das Araucárias, onde acompanharam palestras sobre a prevenção contra a dengue e conheceram programas desenvolvidos pelas secretarias de Meio Ambiente e de Agricultura. Dentre as atividades, as professoras participaram de uma dinâmica com acadêmicos do curso de Ciências Biológicas da Faculdade Guairacá, que mostraram várias formas de transformar lixo reciclável em material didático (PREFEITURA DE GUARAPUAVA).

Essa experiência a importância da formação docente e do diálogo entre os profissionais da saúde e da educação. Para Mendonça (2009) a integração de práticas nas áreas de saúde e educação possibilita uma importante troca de saberes e a ressignificação dessa relação. Saúde e educação tem vivenciado aproximações e distanciamentos e destes tem surgido algumas experiências de encontros e desencontros. O PSE pode ser considerada uma experiência de encontro entre saúde e educação.

Portugal (2006, p. 17) afirma que no contexto da promoção da saúde escolar, os projetos deverão ser dirigidos para:

- a) conscientização da comunidade para a vulnerabilidade dos estudantes face aos riscos ambientais que constituem as principais ameaças à sua saúde, em geral, poluição atmosférica, saneamento inadequado, ruído, substâncias químicas, radiações, entre outros, e as formas de reduzi-los; b) envolvimento dos estudantes nos projetos de educação para o ambiente e saúde [...].

Essa premissa estabelecida pelo Ministério da Saúde de Portugal, ou seja, projetos de educação para o ambiente e a saúde também impulsionaram uma proposta desenvolvida em Mamanguape-Paraíba. O “Projeto Saúde e Ecologia” implantado na Escola Municipal Adailton Coelho objetivou a promoção de conhecimentos e práticas de saúde aliadas à escola, na busca de transformação social. O projeto se fundamenta na iniciativa das Escolas Promotoras de Saúde. O grupo foi composto por 15 colaboradores: alunos de ecologia, docentes da UFPB, farmacêutica e Enfermeira com a intenção de beneficiar 315 alunos com a realização de seminários e oficinas de trabalho sobre higiene corporal e ambiental, para permitir a aquisição de hábitos de proteção do planeta e que promovam a saúde e evitem doenças (MELO, 2010).

No Ceará, tivemos em 2016, uma grande ação promovida pelo PSE que foi a campanha “Comunidade Escolar Mobilizada contra o *Aedes aegypti*”. A ação teve a participação de 1,2

milhão de estudantes. A ideia está alicerçada na compreensão de que o aluno tem um grande potencial de influenciar as famílias, ou seja, conseguem promover a saúde junto as famílias através da mudança de hábitos. O cuidado com o meio ambiente, impede a proliferação do mosquito, reduzindo as doenças que o tem como transmissor como: dengue, zika e chicungunya.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento da importância de pensar o meio ambiente para promoção da saúde não é novo, todavia nos últimos anos tem sido crescente a preocupação com as questões ambientais e seu impacto na saúde da população.

Nessa contextura propusemo-nos a investigar se o PSE poderiase constituir em um espaço de debate sobre promoção da saúde em articulação com um ambiente sustentável. Os resultados iniciais indicam que sim. Embora não exista dentre seus objetivos nada especificamente sugerido para o debate sobre saúde, meio ambiente e sustentabilidade, já existem em diferentes estados brasileiros experiências nessa área.

Não há dúvidas que enquanto espaço formativo a escola tem potencial para mudar os hábitos e comportamentos dos alunos, o que pode favorecer uma geração com maior consciência sobre a importância da preservação ambiental e derivar em uma redução de doenças.

Um dos desafios do PSE é a intersectorialidade, que consiste em uma prática integradora de ações de distintos setores, que se articulam, complementam e interagem para uma ação conjunta que permita a identificação dos problemas e seu enfrentamento, compartilhando recursos e metas, e desenvolvendo estratégias em parceria.

Nenhuma das experiências citadas poderiam ter sido desenvolvidas por um único setor, a saber: apenas profissionais da saúde ou apenas profissionais da educação. O êxito das propostas deriva do fortalecimento da integração entre os setores educação e saúde. A intersectorialidade e a corresponsabilização entre estes setores, habituados a trabalhar isoladamente permitem um enorme avanço na compreensão da relevância do ambiente e da sustentabilidade para promoção da saúde, tendo a escola como espaço multiplicador desse conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto 6.286**. Brasília: Ministério da Educação e da Saúde, 2007.

_____. **Cadernos de Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Educação e da Saúde, 2009.

BRASIL. **Passo a passo PSE: tecendo caminhos da intersetorialidade**. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica, 2011.

DANTAS, V. L. A.; LINHARES, A. M. B.; ANDRADE, L. O. M.; PORTO, T. C. A. Violência como situação limite nas rodas das Cirandas da Vida em Fortaleza, Ceará. **Saúde em Debate**, v. 39, p. 68-81, 2007.

FARIAS, Isabelle Carolline Veríssimo de et al. Análise da Intersetorialidade no Programa Saúde na Escola. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 2, p. 261-267, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v40n2/1981-5271-rbem-40-2-0261.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2017.

FREITAS, Carlos Machado de; PORTO, Marcelo Firpo. **Saúde, ambiente e sustentabilidade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

MENDONÇA, Rosa Helena. Aos professores e professoras. In: **Saúde e Educação: uma relação possível e necessária**. Brasília: Ministério da Educação (Salto para o Futuro), 2009.

MELO, Évio Eduardo Chaves de et al. **Saúde e ecologia numa abordagem pedagógica em escola do município de Mamanguape/PB**. Paraíba: XII Encontro de Extensão da UFPB, 2010. Disponível em: <www.prac.ufpb.br>. Acesso em: 02 jun. 2017.

PESSINI, Leo. Promoção da saúde e ambiente sustentável. **O mundo da saúde**, v. 36, n. 4, p. 539-540, 2012.

PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo. **Saneamento, saúde e ambiente: fundamentos para um desenvolvimento sustentável**. Barueri: Manolo, 2005.

PORTUGAL. Ministério da Saúde. **Despacho nº 12.045 de 7 de junho de 2006**. Diário da República, [S.l.], n. 110, 7 jun. 2006. Programa Nacional de Saúde Escolar.

O USO DE JOGOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: INTERAGINDO COM O SABER

Patrícia Silva Xavier | patriciaufc@hotmail.com

RESUMO: O artigo procura descrever sobre dois jogos utilizados em sala de aula como ferramenta de auxílio do ensino-aprendizagem na disciplina de Sociologia em uma escola Estadual do Ceará. O objetivo é contribuir para a discussão de uma metodologia ao se executar jogos pedagógicos no ambiente escolar como instrumento de apropriação do conhecimento. Pretendemos mostrar que é possível a interação entre o saber e a diversão, possibilitando nos alunos uma diversificação do ensino, transmitindo que o conhecimento se torna mais consistente e viável nesses jovens. É verdade que a Sociologia passou por processos de intermitências que ocasionou a falta de produção de materiais didáticos o que gera uma dificuldade ao se pensar em outros mecanismos para ajudar no ensino desta. É essencial afirmar o quanto uma atividade lúdica pode interferir no aprendizado positivamente, construindo uma interação entre todos os envolvidos, modificando o contexto cotidiano do saber e permitindo uma fixação melhor dos temas abordados. É necessário também reconhecer que temos em nosso alcance uma ferramenta que só tem a contribuir e favorecer na aprendizagem, não só na Sociologia, mas em outras disciplinas também, porém depende do professor ter interesse em transformar suas aulas em uma metodologia mais atrativa e diversificada a fim de beneficiar o aluno e motivá-lo. O jogo contribui de forma diferencial para a atividade intelectual, deste modo, se torna indispensável na prática educativa, ele é um grande recurso pedagógico em que o professor pode usufruir para enriquecer a aprendizagem. É necessário que o professor se reinventem e criem caminhos para a diversidade na prática educativa, sabemos das dificuldades e que não é fácil, devido ao pouco tempo livre, todavia é necessário haver um dinamismo quanto aos conteúdos ensinados e sair da metodologia tradicional de somente ministrar aulas expositivas. O ensino se torna mais fácil com a interação, pois os alunos acabam participando ativamente desse momento demonstrando interesse e motivação pela atividade. Esses precisam de atividades diversificadas que fujam da rotina das aulas expositivas, dos exercícios, dos resumos, e de simplesmente ficar parado ouvindo o conteúdo. É possível proporcionar momentos lúdicos que ocorram à diversão alinhada ao aprendizado.

Palavras-chave: Práticas. Jogos. Ensino.

INTRODUÇÃO

A sociologia é considerada por diversos autores como uma disciplina nova que passou por processos de intermitências, sobretudo no Ensino Médio. Apesar de seu caminho percorrido, ainda encontra desafios para sua continuidade. Contudo, a Sociologia, assim como a Matemática, a física ou a História são disciplinas escolares que estão na base do currículo de todas as escolas, na sala de aula percebemos cada vez mais a necessidade de tornar as aulas mais atrativas para os alunos.

Esse artigo busca, portanto, discutir sobre a importância de tornar as aulas interativas a partir do uso de jogos para o ensino da Sociologia no Ensino Médio. Nesse sentido, procuro descrever dois tipos de jogos utilizados na sala com alunos da educação básica ligados a assuntos de cunho sociológico. Tornar a Sociologia mais clara e dinâmica fazendo com que o estudante aprenda interagido depende bastante do professor, mas também de materiais para a criação e de tempo que muitas vezes o profissional não dispõe quando se trata de lecionar somente esta disciplina.

Nessa perspectiva é essencial afirmar o quanto uma atividade lúdica pode interferir no aprendizado positivamente, construindo uma interação entre todos os envolvidos, modificando o contexto cotidiano do saber e permitindo uma fixação melhor dos temas abordados. É claro que para elaborar as atividades, sobretudo ligados a Sociologia não é fácil, como dito anteriormente a disciplina passou por momentos de ausências o que favoreceu para uma baixa produção de materiais didáticos e pesquisas desenvolvidas a respeito dessa temática.

Como professora licenciada em Ciências Sociais tive a pretensão de elaborar atividades que ajudassem aos alunos se tornarem mais interessados no conteúdo. Diante dos resultados obtidos procurei compartilhar nesse artigo as vivências com os jogos didáticos na construção de saberes, contribuindo para o incentivo dessa metodologia de ensino.

O objetivo deste artigo é contribuir para a discussão de uma metodologia ao se executar jogos pedagógicos no ambiente escolar como ferramenta de apropriação do conhecimento. Vale ressaltar que se trata de um relato pessoal da minha experiência como professora em algumas turmas do Ensino Médio em 2016.

INTERAGIDO COM O SABER

A atividade foi desenvolvida em uma escola estadual do Ceará localizada na Cidade dos funcionários. Realizada em todas as turmas que lecionei do primeiro e segundo ano do Ensino Médio, cerca de seis turmas no total. Cada turma possuía em torno de 30 a 40 alunos.

Com o objetivo de combater o desinteresse dos alunos recorrente nas aulas de Sociologia, principalmente por estas em sua maioria acontecem no horário do quinto e sexto tempo²⁰ da manhã e da tarde. O jogo em si já provoca uma curiosidade, quando se chega numa sala e comenta-se que haverá um jogo os estudantes ficam bastante empolgados, é certo que até os alunos menos interessados se inquietam para saber do que se trata, acontecendo um processo de socialização.

Quando procuramos o significado da palavra jogo em algum dicionário percebemos que todos o caracterizam como uma atividade física e mental que alia divertimento a raciocínio com a função de passar o tempo. Segundo Huizinga (1971)

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias; dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA, 1971, p. 33).

O jogo é muitas vezes vinculado a uma atividade de divertimento, no entanto é necessário se obedecer às regras, é preciso atenção e estratégia para vencê-lo. Com isso essa atividade se mostra muito eficiente para ser utilizada dentro no contexto escolar, o aluno mostra interesse em ganhar e assim procura saber responder as indagações que lhe aparecem no jogos. Segundo Silveira (1998):

[...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação. [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência (SILVEIRA, 1998, p.02).

Vale lembrar que produz laços de interação que acarreta em uma socialização entre os envolvidos, oferecendo também uma aproximação entre aluno e professor. Isso é consequência, pois:

O jogo é um suporte de aprendizagem que permite desenvolver: - competências de socialização, por meio do respeito às regras, da descentralização necessária, do desenvolvimento da autonomia, da cooperação [...] competências disciplinares e didáticas [...] competências e capacidades tais como memorização, criatividade, imaginação, concentração, atenção, escuta, aplicação de regras, verbalização, comunicação, confrontação de pontos de vista, habilidade motora. (PERRENOUD, P. 2005, et al. p. 55.).

Concordamos que o uso dessa ferramenta provoca uma transformação no convívio dos alunos e aumenta seu poder de autoconhecimento sobre suas potencialidades, pois nota-se uma organização em torno de quem vai ficar responsável por determinada função dentro do jogo.

Outro ponto importante é o papel do professor como mediador durante a realização dessa atividade, pois ele tem que equilibrar a função lúdica com a educativa, saber explorar os conteúdos de forma divertida e que favoreça o aprendizado do conteúdo para a vida posterior desse estudante.

Portanto, defendemos a importância crucial que o jogo tem na educação, é um processo que soma, tem uma função integrante no ensino, além de favorecer a habilidade de conviver em grupo para ultrapassar desafios.

As características do jogo fazem com que ele mesmo seja um veículo de aprendizagem e comunicação ideal para o desenvolvimento da personalidade e dainteligência emocional da criança. Divertir-se enquanto aprende e envolver-se com a aprendizagem fazem com que a criança cresça, mude e participe ativamente do processo educativo. (MURCIA, 2005, p. 10).

CARACTERIZANDO OS JOGOS

O primeiro jogo foi um *Quiz* um jogo composto de perguntas sobre o conteúdo de Sociologia que os alunos estavam aprendendo, basicamente sobre o mundo do trabalho e os clássicos (Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber). Essa atividade foi planejada para ser realizada como uma revisão dos assuntos expostos nas aulas ao longo do bimestre.

Realizei nas três turmas do 1º ano (A,B,C) e nos 2º anos (H,G,D) nos turnos da manhã e tarde, somente as que ministrava aula. A escola adotava o sistema de semestralidade nas disciplinas, por isso a aula de Sociologia possuía 100 minutos (duas aulas) que era tempo suficiente para o *Quiz*.

Para este jogo dividi a turma, que eram em torno de 30 a 40 alunos, em duas equipes, primeiro escolhi por sorteio os líderes e esses eram responsáveis por compor suas equipes. As perguntas foram anteriormente criadas e eram colocadas em um saco transparente para serem tiradas uma por vez por equipe. Os integrantes escolhiam alguém para retirar o papel com a pergunta e esse mesmo iria responder para toda a classe, é claro que tinha um minuto para conversar com o restante da equipe para responder.

Ao mesmo tempo em que um aluno da equipe A sorteava a pergunta logo depois o integrante da equipe B fazia o mesmo, eram perguntas diferenciadas e tinham o tempo igual para consultar a respostas com os outros membros da equipe, a resposta não podia ser pesquisa nem pelo livro nem por nenhum material, portanto sempre avisava com duas semanas de antecedência para que eles estudassem o conteúdo.

A atividade fazia todos se aproximarem em círculo e conversarem praticando a socialização de informações, as equipes eram bem equilibradas entre alunos que estudavam mais e outros que nem tanto. Ao final a equipe que acertava nas respostas ganhava pontos e quem marcava mais pontos era a campeã, como recompensa os alunos ganhavam um ponto na nota de participação na disciplina de Sociologia.

O outro jogo que realizei foi o *Quebra-Cabeça Sociológico*, outra atividade planejada que funcionaria como nota parcial da disciplina para os alunos. Para este jogo dividida turma em equipes de no máximo cinco pessoas, também não se podia consultar as respostas em materiais.

Para essa tarefa tive que dedicar mais tempo para a sua confecção, precisei de materiais como: papel madeira, colas, tesouras, figuras de autores da disciplina, perguntas e respostas digitadas e impressas.

Cada equipe recebia uma folha de papel madeira com perguntas já coladas com espaços característicos referentes ao tamanho das respostas, ou seja, os alunos tinham que colar as respostas que respondiam as perguntas corretamente e que cabiam nesses espaços (lembrando que cada pergunta tinha um espaço de tamanho diferente para encaixar a resposta funcionando assim como um quebra-cabeça). Eles recebiam um saco com uma foto desmontada de um autor e uma folhas com respostas embaralhadas, deveriam então montar a figura, colar e assim descobririam de que autor aquelas perguntas se referiam para assim prosseguir respondendo as outras perguntas.

No total havia a colagem da figura do autor e mais cinco perguntas para responderem, na medida em que iriam acertando obtinham escores quem compunham a nota parcial deles. Observei que os alunos dividiam entre si a tarefa, uns cortavam, outros procuravam no embaralhado de respostas impressas qual a que correspondia a cada questão, outro colava a figura, essa era a parte em que eles mostravam mais interesses em desempenhar.

Era um momento da prática lúdica que gerava união e compartilhamento de saberes, todos motivados para realizarem a atividade da melhor forma, no entanto, nem todas as equipes tinham o mesmo desempenho, mas todos participavam.

O jogo contribui de modo diferencial para a atividade intelectual, desta maneira se torna indispensável na prática educativa, ele é um grande recurso pedagógico em que o professor pode usufruir para enriquecer a aprendizagem. É necessário que o professor se reinventem e criem caminhos para a diversidade na prática educativa, sabemos das dificuldades e que não é fácil devido ao pouco tempo livre, todavia é necessário haver um dinamismo quanto aos conteúdos ensinados e sair da metodologia tradicional de somente ministrar aulas expositivas, sendo assim:

Por acreditar ser desejo dos educadores poder criar em sala de aula uma atmosfera de interesse e motivação, permitindo ao educando uma total e autônoma participação no processo ensinar-aprender-avaliar, é que não desejava ser mera repetidora de conteúdos, mas manter uma atuação dinâmica com relação à aplicação destes. (ALVES, 2009, p.11).

Por fim, é essencial reconhecer que temos em nosso alcance uma ferramenta que só tem a contribuir e favorecer na aprendizagem, não só na Sociologia, mas em outras disciplinas também, porém depende do professor ter interesse em transformar suas aulas em uma metodologia mais atrativa e diversificada a fim de beneficiar o aluno e motivá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, nossas reflexões se voltaram para mostrar a experiência de dois jogos como práticas educativas objetivando auxiliar o conhecimento na disciplina de Sociologia. Pretendemos expor que é possível tornar a sala de aula mais interativa e socializadora.

São várias as dificuldades a serem vencidas, como por exemplo, o tempo de aula, o momento para a confecção do material que na maioria das vezes é feito em casa e não na escola, outro fator é a falta de material nas escolas públicas estaduais.

É perceptível através destas experiências que os jogos são instrumentos indispensáveis para a assimilação dos conteúdos. Os assuntos passam a ser assimilados de forma mais consistente, pois os alunos acabam participando ativamente demonstrando interesse e motivação pela atividade.

O ensino se torna mais fácil com a interação. O aluno precisa de atividades diversificadas que fujam da rotina das aulas expositivas, dos exercícios, dos resumos, e de simplesmente ficar parado ouvindo o conteúdo. É possível proporcionar momentos lúdicos que ocorram à diversão alinhada ao aprendizado. Assim, o Jogo “pode se tornar uma técnica facilitadora na elaboração de conceitos, no reforço de conteúdos, na sociabilidade entre os alunos, na criatividade e no espírito de competição e cooperação, tornando esse processo transparente, ao ponto que o domínio sobre os objetivos propostos na obra seja assegurado”. (FIALHO, 2007).

Conclui-se que a prática pedagógica realizada nas seis turmas foi desenvolvida de maneira eficaz e que obteve bons resultados, por conseguinte transmiti que é viável o uso desse instrumento no ensino-aprendizagem.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A ludicidade e o ensino da matemática: uma prática possível**. 5.ed. Campinas: Papyrus, 2009.

CONCEIÇÃO, M. R. Virando o jogo: o PIBID e a valorização da licenciatura. GOMES, Claudia; FELICIO, Helena M dos S. (Org.). **Caminhos para a docência: o PIBID em foco**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

FIALHO, Neusa Nogueira. **Jogos no Ensino de Química e Biologia**. Curitiba: IBPEX, 2007.

HANDFAS, A. Formação dos professores de sociologia: um debate em aberto. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P. (Orgs.). **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento de cultura**. São Paulo: EDUSP, 1971.

MARTINS, R; SOUSA, D. T. Ensino de Sociologia e as intermitências curriculares: o debate clássico e contemporâneo no âmbito da intervenção social. GONÇALVES, Danyelle N. (Org.). **Sociologia e juventude no ensino médio: formação, PIBID e outras experiências**. Campinas: Pontes, 2013.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (org.). **Aprendizagem Através do Jogo**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, P. et al. **A Escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação** / Porto Alegre: Artmed, 2005. 144p.

SANTOS, M. B. dos. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune M G. de. **Sociologia e ensino em debate:** experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SARANDY, F S; RIBEIRO, A M M. Perspectivas Políticas e científicas acerca do Ensino da Sociologia. FIGUEIREDO, André V; OLIVEIRA, Luiz F; PINTO, Nalayne M (Orgs.). **Sociologia na sala de aula:** reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2004.

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. **Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação. 1998.

OS BENEFÍCIOS DO YOGA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Daniele Leal de Carvalho Sampaio / flordapedagogia@gmail.com

Karine Pinheiro / kpinheiro.projetos@gmail.com

RESUMO: Este artigo discorre acerca de pesquisa orientada para prática, realizada em uma Escola Municipal da periferia de Fortaleza-Ce. O pesquisa foi desenvolvida em 3 momentos: no primeiro a observação de campo, logo depois com definição de categorias de estudo – um questionário, após a reflexão dos dados, foi desenvolvido uma intervenção. Durante a etapa de observação do ambiente escolar, além da estrutura física da escola, também foi elencado as atividades pedagógicas e o corpo docente. Nesse contexto, foi possível observar a estrutura humana envolvida que é composta em sua alarmante maioria por um corpo docente nitidamente cansado, irritado, desmotivado e/ou com alguma enfermidade física. Na segunda etapa, no intuito de aprofundar o quadro, foi desenvolvido e aplicado um instrumental de avaliação (anamnese) em forma de questionário qualitativo com perguntas abertas e fechadas. O resultado da análise dos dados evidenciou uma preocupante situação: A maioria dos professores envolvidos na pesquisa considera o trabalho docente *stressante* e sofre frequentemente com dores no corpo ou distúrbios psicossomáticos ligados ao *stress*. Estes sintomas, conseqüentemente, dificultam o processo de ensino, como também o pleno desenvolvimento do trabalho docente, influenciando ainda todas as esferas do indivíduo. Para fundamentar esse estudo, nos valem dos princípios da complexidade (MORIN, 2009), como também sobre os aspectos que influenciam nas experiências cognitivas, que permeiam as vivências sociais e afetam o desenvolvimento das atividades escolares e profissionais. Para a terceira etapa do estudo, como proposta de intervenção: foram desenvolvidas aulas de yoga aplicado 10 professores, com o objetivo de compreender seus benefícios para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem da perspectiva docente. Compreendemos a necessidade de um estudo longitudinal e de um acompanhamento sistêmico das práticas do Yoga na Educação. Entretanto, esse estudo já sinaliza seus benefícios que são reconhecidos pela comunidade científica, e, oficialmente, foi incluído como tratamento oficial do sistema de saúde de vários países, inclusive no Brasil. O Yoga é um sistema filosófico prático de desenvolvimento integral do ser que trabalha simultaneamente o corpo, a mente e as emoções. Destacamos que os resultados não são conclusivos, mas que a pesquisa ainda está em desenvolvimento, mesmo que parcialmente evidenciamos a possibilidade do Yoga ser uma poderosa ferramenta potencializadora da qualidade de vida e atividade docente.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. *Stress*. Yoga.

INTRODUÇÃO

Este artigo discorre a cerca da pesquisa realizada em uma Escola Municipal da periferia de Fortaleza entre os meses de maio e junho de 2017. Foi solicitada pela disciplina de Didática da Universidade Federal do Ceará- UFC sob a orientação da Prof.^a Doutora Karine Pinheiro no período letivo de 2017.1 no curso de Pedagogia.

A didática é uma disciplina fundamentalmente pedagógica. Libânio (2006) a definiu como a teoria da instrução e do ensino. Todavia, a didática encontra-se muito além de instruções prontas “de como” e de “o que fazer”. Os processos didáticos envolvem profundas reflexões, já que é fundamental um olhar crítico acerca da realidade escolar afim de observar as necessidades e perceber as possibilidades de intervenção. Pois, o ser humano é complexo (MORIN, 2009) cada um é permeado por subjetividade, que por sua vez é alimentada pelas interrelações e conexões sociais, cognitivas, afetivas, econômicas e capital cultural que têm acesso. Todas essas esferas nos influenciam. Ademais, essa complexidade também diz respeito ao nosso corpo físico e nosso corpo mental/emocional, pois são partes de um todo indissociável: Um desgaste físico interfere em nossa psique e/ou em nosso estado emocional e a recíproca também é verdadeira: distúrbios emocionais e/ou psicológicos acarretam desconfortos e até patologias físicas.

Na sociedade contemporânea, há rapidez e excesso, inclusive no sistema educacional. Desde a mais tenra idade “somos cobrados” e bombardeados por informações sobre o micro e o macro cosmos, fórmulas, conceitos, mapas, células, estrelas, cometas e planetas, no entanto não nos é ensinado o básico: compreender a nós mesmos! Não sabemos como lidar com nossas emoções, com nossas, tristezas, responsabilidades, fraquezas, irritações e frustrações cotidianas. A maioria das pessoas não recebe orientação para saber lidar com sentimentos tão corriqueiros! Este despreparo em relação às emoções que vivenciamos gera desconforto e, aliado a outros fatores como sedentarismo e má alimentação, são uma fábrica de ansiosos, depressivos ou *stressados*. Estes distúrbios interferem o pleno desenvolvimento do ser humano e afeta toda a sociedade, já que desestabiliza o indivíduo em suas esferas íntimas, sociais e, conseqüentemente profissionais/estudantis. .O modelo de escola com tendência pedagógica tradicional- onde estão enquadradas a maioria das escolas- prioriza somente a esfera cognitiva/intelectual. Tal modelo é fragmentado, incompleto e fragmentador dos seres. Para formarmos seres capazes de aprender a solucionar as mais variadas situações é fundamental estimularmos o desenvolvimento do

pensamento crítico e dos valores humanos. Faz-se mister abordar métodos na escola que visem preparar os indivíduos para a vida em sociedade. Precisamos estimular o desenvolvimento das múltiplas inteligências humanas - incluindo a inteligência emocional. Se identificamos a urgência em melhorar a qualidade da educação é fundamental investirmos na promoção do bem estar do corpo docente. Dewey (2007) acredita que todas as reformas educacionais estão condicionadas a qualidade do docente. Qualidade que pode ser deveras comprometida pelo *stress*. Bem cuidar do docente significa inexoravelmente cuidar do corpo do docente em suas esferas físicas e psicoemocionais.

Sendo assim, como promover uma educação de qualidade e trabalhar o desenvolvimento integral dos seres humanos, se os educadores estão adoecidos física ou emocionalmente?! Esta reflexão é fundante, diante da minha formação em Yoga e foi a motivadora da pesquisa. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e pesquisa participativa, com a base epistemológica da pesquisa orientada para prática (COUTINHO, 2011). O objetivo geral da pesquisa é explorar os benefícios das aulas de Yoga para os educadores voluntariados, para a redução dos sintomas do *stress*. Como objetivos específicos: 1. Como as práticas didáticas pedagógicas podem ser influenciadas pelas práticas da Yoga. 2. Apresentar as influências do Yoga no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, o estudo foi desenvolvido em 3 momentos: no primeiro a observação de campo, logo depois com definição de categorias de estudo – um questionário (anamnese), após a reflexão dos dados, foi desenvolvida uma intervenção com 05 professores voluntários.

O CORPO DOCENTE E O CORPO DO DOCENTE

A Escola Municipal é uma instituição antiga da periferia de Fortaleza. Funciona no mesmo endereço desde 1968, o ano de sua fundação. Possui 60 funcionários e 548 estudantes. As salas de aula são claras e bem ventiladas. Pude observar uma aula de geografia e sua metodologia era expositiva, utilizava como recurso didático somente o livro e a lousa. A disposição das cadeiras não era circular e o professor possuía destaque.

O professorado é composto por um quadro de 32 educadores. O corpo docente está estruturado, porém o corpo de alguns docentes apresentavam sinais claros de esgotamento. No

intervalo escolar onde estavam presentes cerca de 20 professores, pude presenciar algumas queixas verbais: dor de cabeça; dor nas costas; dor nas pernas; cansaço e mais uns dois ou três que nitidamente estavam agitados. Existe a possibilidade de serem sinais do *stress* docente ou da síndrome de *Burnout*. Geralmente sua manifestação está relacionada a atividade profissional do indivíduo. A síndrome de *Burnout* caracteriza-se por apresentar sintomas similares a depressão e o *stress*, sendo comuns a falta de motivação e interesse pelo trabalho, cansaço crônico, ansiedade, melancolia, dores no corpo, dentre outros. Os diagnósticos da síndrome têm crescido assustadoramente e tem afastado muitos profissionais da docência. Segundo Carlotto (2002), *Burnout* é um tipo de *stress* de caráter persistente vinculado a situações de trabalho resultante da constante e repetitiva pressão emocional. O estado emocional e físico pode impactar a atividade profissional do indivíduo e, no caso do professorado este fato pode assumir enormes proporções, já que o educador exerce poderosa influência sobre a qualidade do processo educacional.

Por isso, propus para os educadores uma aula de Yoga utilizando exercícios que trabalham as áreas mais necessitadas na atividade docente. Para vislumbrar o histórico físico, psíquico e emocional de cada um é necessário que haja um laudo médico ou uma anamnese realizada por um profissional capacitado. A anamnese é um instrumental que os profissionais de saúde e/ou de práticas integrativas (como yoga) utilizam para conhecer o histórico de saúde do indivíduo e saber o que é ou não é indicado para cada caso. Assim, desenvolvi um instrumental de avaliação psicofísica (anamnese) em forma de questionário qualitativo com perguntas abertas e fechadas (Apêndice I). O instrumental contém 23 perguntas direcionadas para esta pesquisa e foi aplicado com cinco professores voluntários que irão participar das aulas de yoga. Este número representa 16,6 % do professorado.

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO (ANAMNESE)

Todos os educadores estão na faixa etária entre 40 e 50 anos. Em relação ao sedentarismo 60% do professorado afirmou não praticar nenhuma atividade física no momento; Em relação à qualidade do sono 100% do professorado afirmou que tem sentido excesso de sono e não acorda descansado, mesmo quando dorme a noite inteira; Em relação à dores e desconfortos físicos 60% sente dores de cabeça e/ou enxaquecas com frequência; 60% sente dores nas costas; 80% afirmou que senta-se de forma incorreta e precisa corrigir a postura; Em relação ao estado do campo mental 100% dos professores relataram possuir pensamentos persistentes, acelerados e repetitivos e sentem-se

incomodados; Em relação a concentração 100% tem sentido dificuldade para concentrar-se; 80% percebe-se irritado com facilidade; 80% dos docentes acredita estar *stressado*; Quanto a docência 80% afirmou perceber uma relação entre o trabalho com o *stress* e, muito embora gostem da profissão, já sentiram-se irritados ou desmotivados após uma aula; 100% do professorado já sentiu dores físicas após uma aula, como dor nas costas ou de cabeça; 60% acredita que a forma como se sente emocional ou fisicamente interfere no pleno desenvolvimento do trabalho.

OS BENEFÍCIOS DO YOGA

Yoga é um milenar sistema filosófico-prático de desenvolvimento integral do ser humano. Deriva da palavra sânscrita *Yuj* que significa união. União/harmonização do corpo, da mente e das emoções. Cada prática abrange exercícios mentais, físicos e psicoemocionais. O nosso corpo físico e nosso corpo mental/emocional são partes de um todo indissociável e, estando conectadas se influenciam mutuamente. Como exemplo, citarei a ansiedade relacionada ao *Burnout*. Hermógenes (1995) define a ansiedade como um estado psíquico de apreensão provocado pela antecipação de uma situação desagradável ou perigosa, nem sempre real. Levantamentos da Organização Mundial da Saúde (OMS), realizados em 2016 demonstraram que cerca de 33% da população mundial sofre de ansiedade. A ansiedade pode manifestar: Insônia ou excesso de sono; Falta de apetite ou compulsão alimentar; Falta de concentração; Pensamento acelerado e respiração superficial.

O Yoga estimula através de técnicas meditativas, a observação do corpo físico, dos próprios pensamentos e das emoções e, assim, os incômodos emocionais são identificados conscientemente. Se o ansioso puder perceber seus anseios, ele terá a possibilidade de desestruturar a armadilha mental que o conduz para esse estado.

“A prática do Yoga aumenta a capacidade de estarmos conscientes dos nossos próprios pensamentos (...) Concentrando-se para meditar, você pode perceber as maneiras pelas quais sua mente falante atrapalha sua concentração (...)O Yoga promove, sutilmente, um curto-circuito nos padrões mentais que causam a ansiedade.”

Hermógenes

Pesquisa realizada por Eric Hoffman(2010) confirmou a capacidade de relaxamento proporcionada pelo Yoga. Hoffman mediu as ondas cerebrais de pacientes antes e após 2 horas de

prática de Yoga e comprovou que as ondas *alfa* foram aumentadas em 40%. “Alpha é um estado relaxado e concentrado da mente.” O yoga não beneficia somente o campo mental. Nossos músculos, tendões, articulações, circulação, funcionamento hormonal e, principalmente a qualidade da nossa respiração se altera. Há uma estreita relação entre o estado de relaxamento e a respiração. Quando há uma situação tensa, nossa respiração fica e superficial. Todavia, no ansioso esta respiração deficiente se perpetua, pois o mesmo encontra-se em constante tensão. Assim, outra potente benesse do yoga são as técnicas de exercícios respiratórios: os *Pranayamas*. Saber identificar e perceber as oscilações respiratórias e conhecer técnicas para regularizá-la é um calmante natural.

Outro ponto fundamental para abordar é que a sensação de dor, em algum nível atrapalha o progresso da atividade profissional. A grande maioria da população precisa reeducar sua postura. A postura inadequada lesiona o tecido muscular, enfraquecendo-o e causando dores nas costas. Músculos fracos não proporcionam uma boa sustentação óssea, conseqüentemente podem surgir desvios na coluna, hérnias, lordoses, escolioses e outras dolorosas e incômodas patologias. Fica difícil obter um rendimento satisfatório com uma dor nas costas roubando-nos atenção. Nesse sentido, o Yoga também oferece um precioso lenitivo através dos seus *ásanas* -posturas físicas- que contemplam todo corpo humano: fortifica, alonga e oxigena os músculos, tendões e articulações; realinha a postura e densifica os ossos. Existem posturas (*ásanas*) ideais para iniciantes e indicados para trabalhar exatamente os grupos envolvidos no processo.

Mesmo em relativo repouso, percebemos que o nosso corpo físico precisa estar fortalecido para desempenhar funções simples. Dessa forma, inserir os *ásanas* do Hatha Yoga como preparo do corpo físico antes das longas horas que antecedem o trabalho e estudo é indispensável. A prática dos *ásanas* quando executada antes e após iniciar a maratona de aulas e estudo, irá fortalecer o indivíduo, visto que age de forma preventiva e curativa.

PRIMEIRA AULA DE YOGA NA ESCOLA

A primeira experiência durou uma hora e meia e teve como tema: “Abraçando a si mesmo: desenvolvendo o autocuidado”. Sua estrutura foi lenta e suave: Harmonização; Mantra Inicial; *Pranayama- Nadi Shodana; Pawanmuktasanas*; Relaxamento; “Abraço em si”; Meditação com banho de som; Aromaterapia (com lavanda calmante) e Mantra.

Muito embora as condições estruturais da sala utilizada não tenham sido ideais para a prática de Yoga, já que não havia tapetinhos adequados, tampouco um chão nivelado, a aula desenvolveu-se tranquilamente.

Todo o professorado participou até o final. Todos os professores afirmaram sentirem-se relaxados após a prática; 100% dos professores afirmou sentir tranquilidade; Quanto ao bem estar físico 100% afirmou sentirem-se revigorados; Uma professora(20%) teve dificuldade para executar os movimentos; Todos os educadores relataram o desejo de levar as técnicas do Yoga para os educandos, pois percebem sinais de *stress* e ansiedade entre os mesmos.

Investir na qualidade do docente é investir na qualidade da educação. É crucial que a escola não somente informe, urge que rompamos de uma vez com a caquética tendência tradicional desumanizada que apenas “transfere conhecimento”, pois mera transferência de conteúdo é uma educação incompleta, fragmentada, fragmentadora e aquém de contemplar as necessidades e desenvolver plenamente o ser humano em suas variadas esferas. Para formarmos seres capazes de aprender a refletir e solucionar as mais variadas situações e viver bem em sociedade é fundamental estimularmos o desenvolvimento dos valores humanos, assim como as múltiplas inteligências, incluindo a inteligência emocional, pois as emoções influenciam substancialmente nas demais áreas do homem. Porém é necessário que seja de maneira integrada e isto inclui e perpassa primeiramente pelo educador.

A frenética configuração contemporânea, assim como as condições de trabalho nem sempre favoráveis, são fatores desencadeadores da síndrome de *Burnout* têm interferido na atividade docente. A partir da análise dos dados levantados no questionário aplicado, foi possível observar as seguintes características comuns entre os envolvidos: A maioria sente algum(s) sintoma(s) relacionado à síndrome e, muito embora todos tenham afirmado amor e realização profissional com a docência, consideram a profissão como um dos fatores desencadeador desse quadro.

Sem ferramentas que auxiliem e ajude o professorado a conhecer e administrar o *stress*, a ansiedade, assim como os desgastes físicos e emocionais, torna-se uma tarefa praticamente hercúlea encontrarmos profissionais(sobretudo na escola pública) motivados, felizes e serenos.

A partir dos benefícios extraídos do referencial bibliográfico e pelo bem estar generalizado relatado pelos professores após a experiência com a aula de Yoga, acredito que a adesão da prática regular poderá auxiliar significativamente no processo de ensino-aprendizagem, já que é um potencializador da qualidade de vida e, conseqüentemente da qualidade docente.

No entanto, os reais impactos e aplicação só poderão ser percebidos, mensurados e compreendidos com profundidade em longo prazo com a continuidade da pesquisa.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

CARLOTTO, Mary Sandra. **A síndrome de *Burnout* e o trabalho docente.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.7, n.1, p.21-29, jan./jun.2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-3722002000100005&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em 02.06.17

FORMOSINHO, J.O; KISHIMOTO, T.M; PINAZZA, M.A. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, Construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 12ª. Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, I.M.S; SALES, J.O; BRAGA, M.M.S e FRANÇA, M.S.LM. **Didática e Docência: Aprendendo a profissão.**

HERMÓGENES. **Autoperfeiçoamento com Hatha Yoga.** 17ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2013.

HERMÓGENES. **Yoga para Nervosos.** 22ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 1995.

<http://pesquisaepaticapedagogicas.blogspot.com.br/p/moacir-gadotti.html>. Acessado em 15.06.17 às 15h00.

http://www.kriyayogamahavatarbabaji.com/index.php?option=com_content&view=article&id=93:mapeamento-da-atividade-do-cerebro-apos-okriyayoga&catid=95&Itemid=175&lang=pt . Acessado em 13.04.17 às 16h00.

<http://www.progresso.com.br/caderno-a/ciencia-saude/oms-diz-que-33-da-populacao-mundial-sofre-de-ansiedade>. Acessado em 04.04.17 às 20h00.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992.

MORIN, Edgar.. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2009.

SLAVIEIRO, Vânia Lúcia. **De Bem com a Vida na Escola.** 2ª Edição. Rio de Janeiro: Ground Editora, 2004.



APÊNDICE A – INSTRUMENTAL DE AVALIAÇÃO

OS BENEFÍCIOS DO YOGA

NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

INSTRUMENTAL DE ANAMNESE

Nome _____ Tipo sanguíneo: _____ Altura e peso: _____

1. Praticava alguma atividade física? () Sim () Não Descreva histórico de atividades físicas.
2. Descreva sua alimentação. Come frutas e verduras com regularidade? Por favor descreva seus hábitos durante este último ano.
3. Fuma ou já foi fumante? () Sim () Não. Há quanto tempo?
4. Ingera bebida alcoólica? () Sim () Não. Com qual frequência? Está fazendo ou já fez algum tratamento psicológico ou físico? Medicação? Qual(s)? Por favor descreva com o máximo de detalhes.
5. Já fez alguma cirurgia? Qual?
6. Dorme em média quantas horas por dia? O sono é profundo? Acorda descansado?
7. Sente insônia ou excesso de sono com frequência?
8. Sente dores de cabeça ou enxaqueca? Qual frequência?
9. Sente dores nas costas? Qual região? Qual frequência?
10. Sente dores frequentes em alguma parte do corpo? Qual? Sabe o motivo? Descreva por gentileza.
11. Considera seu corpo forte? () Sim () Não
12. Tem alguma alergia? Qual?
13. Como avalia a sua postura? Senta-se e anda ereto com a coluna alinhada?
14. Seus pensamentos são persistentes/repetitivos/acelerados ou sua mente é silenciosa? Isto te incomoda? Se concentra com facilidade ou tem sentido dificuldade para se concentrar?
15. Se irrita com facilidade? Tem se sentido *stressado* e/ou nervoso?
16. Avalia o trabalho docente como relaxante ou *stressante*? Já se sentiu desmotivado, triste ou irritado após uma aula ou dia de trabalho? É frequente?
17. Acredita que seu trabalho influencia no seu estado emocional? Quais as principais situações no trabalho que desencadeiam esse estado e como se sente? Descreva com o máximo de detalhes por gentileza.
18. Já sentiu dor de cabeça, dor nas costas, nos ombros, nas pernas ou exaustão após uma aula ou um dia de trabalho? Acredita que tem relação com o trabalho docente? Descreva com o máximo de detalhes por gentileza.
19. Já teve depressão diagnosticada? Fez tratamento ou ainda faz? Qual?
20. Acredita que a forma como se sente interfere no pleno desenvolvimento do seu trabalho? Por quê?
21. Já conhece ou praticou Yoga? Qual modalidade e por quanto tempo?
22. Quais os pontos físicos, mentais ou emocionais que você mais gostaria de trabalhar no Yoga?
23. Gostaria de fazer alguma observação ou conceder alguma informação a mais?

As informações acima foram concedidas espontaneamente e me responsabilizo pela veracidade das mesmas. Estou ciente de que alguns dos dados fornecidos serão utilizados como embaixadores na pesquisa sobre os benefícios do Yoga no processo de ensino-aprendizagem

Assinatura

OS BLOGS COMO FERRAMENTA DE AUTOFORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Angélica Silvestre Pereira Ferreira | angelicasilvestre23@hotmail.com

Isis da Silva Limas Damasio | isissilvalimas@gmail.com

RESUMO: As modificações provocadas pela disseminação e uso das tecnologias na sociedade contemporânea se fazem perceber, sobretudo, nas formas atuais de produzir, acessar, construir e divulgar conhecimentos. Diferentes sujeitos, em diferentes contextos, são desafiados diante do avanço, quase desenfreado, das tecnologias de informação. De certo modo, todos se sentem desafiados por essas novas formas de relacionamento com as informações, sentindo-se, em alguns casos, fragilizados para discernir coerentemente conhecimento de informação. Esse dilema impacta diretamente as relações de ensino e de aprendizagem escolar, desde os anos iniciais. O professor, especialmente o alfabetizador, sente-se impactado, por ainda não estar suficientemente familiarizado com essas fontes de acesso à informação e ao conhecimento. Sente-se, de certa forma, pressionado a utilizá-las e a conviver com elas no cotidiano da escola. Observa-se um misto de impressões. Ao mesmo tempo em que são usuários dessas ferramentas, sobretudo da internet, sentem-se desconfortáveis quanto aos critérios para seleção e uso mais adequado dessas informações. Esse emaranhado de impressões, aliado ao reconhecimento dessas fontes como alternativas para a autoformação, sugere a necessidade de uma análise mais cuidadosa do uso dessas ferramentas no campo da alfabetização. Dentre essas, a internet merece destaque. Especialmente os blogs, entendidos tanto como fonte de consulta quanto como espaço narrativo e interativo, têm afetado a prática docente pela socialização e compartilhamento de práticas e saberes (SILVEIRA, 2013). A partir dessa perspectiva, este texto apresenta dados de investigação exploratório-descritiva que buscou explicitar que informações sobre alfabetização os professores alfabetizadores podem encontrar nos blogs voltados para esse tema, e analisar a possibilidade de entender os blogs como formas particulares de narrativas sobre a prática docente em alfabetização. É possível, a partir dos dados, ratificar o entendimento dos blogs como ferramenta de autoformação docente. Entretanto, para que não se reduzam à receitas prontas, suas sugestões precisam ser analisadas cuidadosamente.

Palavras-chave: Alfabetização. Blog. Professor alfabetizador.

INTRODUÇÃO

Face a propagação dos recursos tecnológicos, transformações e adaptações de diferentes setores da sociedade moderna tornam-se cada vez mais evidentes., sobretudo nas formas como os indivíduos se relacionam com as informações. Os impactos provocados pela velocidade da disseminação e sofisticação dos recursos tecnológicos, refletem sobremaneira no contexto educacional. E, em consequência, afeta diretamente a formação e atuação do professor que, perplexo diante da presença avassaladora das ferramentas tecnológicas na vida cotidiana e na própria dinâmica da vida escolar, busca de um lado, incorporá-la positivamente ao fazer pedagógico e, de outro, rechaçá-la veementemente, considerando-a nefasta para si e para os alunos. Nesse sentido, crescem as discussões a respeito da necessidade da educação em geral, e da educação escolar, em particular, alinhar-se e aliar-se às novas dinâmicas que marcam a sociedade atual e seus sujeitos.

Nessa perspectiva, cabe reafirmar que o uso da tecnologia tem evoluído através dos tempos para auxiliar o homem a produzir cada vez mais rápido. A propósito, a rapidez é uma das qualidades da vida moderna e a tecnologia vem se tornando uma das ferramentas essenciais e indispensáveis para a comunicação. Essa nova forma de se comunicar com e no mundo tecnológico repercute, conforme já assinalado, nas formulações dos cursos de formação de professores. É possível destacar no contexto atual:

[...] sinais evidentes de um novo ciclo com traços e características cada vez mais globalizados. É um mundo que vem se tornando grande e pequeno, homogêneo e plural, articulado e multiplicado mediante o uso de recursos de voz, de dados, de imagens e de textos cada vez mais interativos. (MORAES, 2002, p.125)

Pode-se observar então que o uso de recursos tecnológicos contribui para o surgimento de uma concepção de vida em sociedade, ao mesmo tempo, globalizada e multifacetada. Cabe destacar ainda que a formação inicial, a continuada e a autoformação são diretamente impactadas à medida em que se ampliam as discussões sobre a contribuição da tecnologia para a educação.

A ideia de constante capacitação docente tem se tornado mais crítica e notável, quando relacionada à inserção das tecnologias digitais como mediadoras das relações de ensino e de

aprendizagem. A internet é considerada um importante recurso que, de alguma forma, tenta preencher as lacunas deixadas pela formação inicial. (GATTI, 2009; BARRETO, 2009).

Também, para o processo de ensino e aprendizagem exige que o professor encontre diferentes maneiras para a implementação e uso de novas ferramentas que facilitem e favoreçam a prática docente. Diante desse cenário, o professor em especial o alfabetizador, se desafiado a incorporar às práticas cotidianas, estratégias que o auxiliem na construção de saberes e no desenvolvimento de competências e habilidades específicas para o fazer pedagógico. Pode-se dizer que:

[...] com as novas tecnologias, como internet e ambientes virtuais de aprendizagem, ampliou-se o diálogo entre todos os envolvidos no processo, dentro deste novo paradigma. Alunos e professores estão frente a um novo modo de ensinar e aprender, rompendo barreiras com a criação de novos espaços de aprendizagem (SEEGGER et al., 2012, p. 1888).

Nota-se que, apesar dos avanços tecnológicos abrirem grandes possibilidades de melhoria da qualidade da educação, eles também suscitam novas demandas e desafios aos profissionais do ensino. O uso de computador, internet, datashow, câmera, conexão sem fio, dispositivos móveis, games, blogs e sites de pesquisas passam a ser os recursos digitais mais utilizados como ferramentas de apoio ao ensino e de autoformação docente.

Com a necessidade de estar em processo contínuo de aprendizado, o docente busca alternativas que o mantenha sempre atualizado para desenvolver sua prática de forma mais eficiente e produtiva. Ou mesmo, que sirvam de fonte de dados complementares para a organização das experiências de aprendizagem mais significativas. Acredita-se que “é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional” (NÓVOA, 2009, p. 39).

Desse modo, “a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (NÓVOA, 2009, p.40). Trata-se, portanto, do despertar da autoformação para uma intervenção da prática que ultrapasse a mera aplicação de conteúdos. (FORMOSINHO, 2009).

Nesse sentido, é essencial que o docente esteja continuamente em processos de autorreflexão/autoformação de modo a revisitar as bases a partir das quais constrói a sua

profissionalidade. A autoformação se apresenta, portanto, como um caminho possível para que o docente busque, de maneira autônoma, a capacitação que julgar pertinente e necessária.

O docente é, nessa perspectiva, a chave do sucesso de iniciativas de incorporação das tecnologias no contexto escolar. É necessário que esteja preparado para discutir, de maneira crítica e competente, os projetos de informatização a serem implementados nas escolas, pois afinal de contas, são eles os agentes das inovações educacionais (CANDAU, 1991; CHAVES, 1983).

Tendo em vista as características específicas do objeto de ensino da alfabetização, percebe-se que o professor alfabetizador é o profissional que mais se ressentiu de ferramentas para sua autoformação. Essa busca por estratégias e ferramentas se estrutura, sobretudo, face à necessidade de soluções imediatas aos dilemas enfrentados no seu cotidiano. É possível destacar aqui, quando se trata de pensar as tecnologias da informação e suas ferramentas enquanto possíveis fontes de pesquisa, e conseqüentemente, de autoformação docente, o uso da internet merece destaque. Dentre as fontes utilizadas por professores alfabetizadores, os blogs têm se destacado como um dos recursos mais acessados por professores, para subsidiar a sua prática.

Diante dessas considerações, entende-se, no contexto deste trabalho, os blogs tanto como fonte de consulta quanto como espaço narrativo e interativo de compartilhamento de informações onde professores, de uma certa, forma trocam experiências com os seus pares. Assim, apresentam-se dados de investigação exploratório-descritiva que buscou explicitar que informações sobre alfabetização os professores alfabetizadores podem encontrar nos blogs voltados para esse tema, e analisar a possibilidade de entender os blogs como formas particulares de narrativas sobre a prática docente em alfabetização

A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO USO DAS TECNOLOGIAS

A sociedade contemporânea tem sido marcada pela busca de novos conhecimentos e tecnologias, e no campo educacional têm surgido novos desafios, de modo a reconfigurar o papel do professor. Frente às novas tecnologias, uma diferente organização de trabalho surge, onde se torna imprescindível a especialização dos saberes.

Nesse contexto, o trabalho do professor solicitará uma nova prática, um novo pensar diante das disposições do atual contexto. Disposições essas que o faz repensar a sua formação, de modo a

impulsioná-lo na busca de alternativas que o adequem a essa nova realidade. Entende-se assim, que o aprender contínuo é parte essencial na e da profissão docente. (NÓVOA, 2003).

Nessa perspectiva, o professor alfabetizador além de enfrentar o desafio de incorporar as novas tecnologias ao contexto escolar, também precisa desenvolver uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos de modo a adequá-los às práticas pedagógicas que desenvolve. Dessa forma, entende-se que

Não é uma formação apenas na dimensão pedagógica e nem uma formação justaposição entre teorias educacionais, técnicas e domínio da tecnologia. Trata-se de uma formação que mobiliza as múltiplas competências do ser para articular a prática, a reflexão, a investigação e as teorias requeridas para revelar a razão do ser da prática e promover a transformação na ação pedagógica (ALMEIDA, 1997, p. 160).

Assim, a autoformação contribui para o aprimoramento do saber, de modo a produzir uma reflexão sobre os conceitos didático-metodológicos, cooperando para as mudanças necessárias na prática docente. Diante disso, a tecnologia se apresenta, muitas vezes, como saída/ possibilidade da autoformação e a internet tem se constituído em um dos instrumentos tecnológicos que auxilia na capacitação docente. Pode se afirmar que o

[...] acesso às mais diversas fontes de informações e facilita a comunicação entre indivíduos de diferentes lugares e culturas. Ela, inegavelmente, tem modificado todas as áreas do conhecimento humano e, ao quebrar barreiras até então intransponíveis, estabeleceu um novo paradigma, onde as pessoas não estão mais limitadas aos seus ambientes físicos. Ao permitir o compartilhamento rápido de informações, a Internet abre possibilidades para que todos possam buscar novos conhecimentos e se expressar praticamente em igualdade de condições, formando uma grande teia on-line (TEPEDINO, 2004, p. 29).

A internet oferece inúmeras informações para todas as áreas do conhecimento, contribuindo na ampliação do repertório do professor para novas maneiras de pensar sua própria formação como também na investigação de novos saberes. Dentro dessa perspectiva, a internet surge como "ferramenta para o trabalho pedagógico, como as redes sociais, os chats, os blogs, entre outros." (SILVEIRA, 2013; p.27)

Vale ressaltar o uso dos blogs como uma das escolhas mais recorrentes dos docentes, pois se apresenta como uma possibilidade de intervenção no cotidiano do professor, transformando-se assim, em uma ferramenta de autoformação. Entende-se o blog como um potencializador dessa

autoformação, devido as suas características que viabilizam a interação, o diálogo e a colaboração. Essa plataforma digital viabiliza, ainda, novas formas de ensinar, pois envolve a produção individual e coletiva do conhecimento e também contribui para o aprimoramento profissional do docente, tendo em vista que propicia a troca de experiências e conhecimentos, além de instigar a pesquisa e a reflexão. (NUNES, 2010; SANTOS, 2011)

Considerando estudos a respeito dessas temáticas (BATISTA, 1998; RODRIGUES, 2000; ALMEIDA, 2001; KLEIMAN, 2001), observa-se a reflexão como um princípio didático que conduz o professor a repensar o processo o qual está inserido, percebendo, a tecnologia como uma contribuição consistente. E o processo de autoformação, para o professor, permitirá a construção de conhecimento sobre essas novas tecnologias, de modo a entendê-las como integradas às suas práticas pedagógicas.

O PROFESSOR ALFABETIZADOR E O USO DOS BLOGS COMO ESTRATÉGIA DE AUTOFORMAÇÃO

Inspirado no trabalho de Silveira (2013) sobre o uso da internet como estratégia de autoformação docente, este texto apresenta resultados de investigação sobre os blogs como ferramenta de autoformação de professores alfabetizadores. Tomou-se como foco da análise blogs sobre alfabetização disponibilizados na ferramenta de busca Google Search. Dentre os blogs localizados selecionaram-se os 10 mais acessados, identificados, aqui, por: B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9 e B10.

Os blogs foram analisados a partir de quatro (4) categorias: o perfil do autor, as fontes teóricas utilizadas pelos blogs, as informações que os caracterizam como um blog de alfabetização e que conteúdos são sugeridos para o professor alfabetizador.

Em relação ao perfil do autor do blog, percebe-se que os aspectos relacionados à identidade e a formação são tomados como referência. Em alguns casos esses aspectos são descritos detalhadamente, como se pode perceber nos excertos abaixo, e em outros, esses dados não ficam evidentes. Serve de exemplo o que se observou no B7:

Sou Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro e tenho uma paixão por alfabetizar. Sou formada em LETRAS, Psicopedagogia, Psicomotricidade e Arteterapia. Estou cursando Neurociência Pedagógica. Estou atuando como Orientadora de Estudos do PNAIC. Acredito na Alfabetização em que haja alegria em aprender e alegria ao ensinar. (B1)

Bióloga e Professora. Formada em nível médio no Curso de Magistério (2000), licenciada em Ciências Biológicas (2005) e pós-graduada a nível de Especialização em Educação Ambiental (2008) [...]. (B4)

Sou professora das séries iniciais cheia de ideia na cabeça e no notebook [...]. (B7)

Em relação ao perfil do autor do blog, chama atenção a diversidade da formação que vai da área de Letras à Educação Ambiental e o fato que nem todos que escrevem para professores alfabetizadores são alfabetizadores ou têm formação específica para os anos iniciais da escolarização.

Ainda em relação aos perfis dos autores dos blogs, cabe acrescentar a presença de aspectos relacionados a questões de ordem pessoal e emocional vinculados ao ato de alfabetizar. Percebe-se isso, por exemplo, quando alguns dos autores afirmam:

[...] paixão por alfabetizar[...] (B1)

[...] é com muito prazer que compartilho com vocês um pouco sobre a Alfabetização, que é a minha paixão. (B3)

Minha paixão é alfabetizar. Com o tempo percebi que a alfabetização não é o simples fato de decodificar símbolos, mas é um processo de construção em que a aprendizagem acontece com significado, motivação e prazer. (B6)

Fica evidente nos excertos o quanto a ideia de paixão por ensinar marca o discurso do campo da alfabetização (Cf. Rodrigues, 2017).

Em termos das fontes teóricas utilizadas pelos blogs, observa-se que dentre os dez (10) blogs pesquisados, seis (6) não indicam explicitamente se apoiar em algum referencial teórico. Ocupam-se em disponibilizar propostas de atividades para o trabalho com a alfabetização.

Dos quatro (4) que indicam referencial teórico, três (3) o fazem a partir dos marcadores/categorias com leituras complementares e um (1) blog aponta o diálogo entre os aspectos teóricos e o processo de leitura e a escrita. Os três (3) blogs que indicam leituras complementares, o fazem por meio de marcadores/categorias, que indicam especialmente, biografias e livros de autores como: Vygotsky, Freire, Piaget, Ferreiro, Soares, Rousseau, Comenius, Cagliari, Huizinga e Claparèd. O blog que aponta o diálogo entre os aspectos teóricos e o processo de leitura e a escrita, destaca as contribuições de Ferreiro e Teberosky.

No que se refere às informações que caracterizam os blogs, todos, de alguma maneira, mencionam em seus títulos o termo alfabetização. Caracterizam-se por possuírem marcadores (37), tags (2) e categorias sobre a temática (2).

Os blogs que possuem marcadores esses são identificados por títulos como: “alfabetização e letramento”; “alfabetização e rótulos”; “alfabetização e sondagens”; “alfabetização e poesias” e trazem sugestões de atividades e até mesmo planos de aula. No que se refere às categorias os blogs, se apresentam como auxílio na organização dos conteúdos, separando-os por assuntos específicos (como conhecer o alfabeto; níveis da alfabetização; atividades de alfabetização: com nomes e desenhos, atividades com letras específicas.). As tags aparecem nos blogs como organizadoras das informações, agrupando e facilitando a encontrar posts que relacionam ao tema alfabetização.

Quanto aos conteúdos sugeridos para o professor alfabetizador identificam-se sugestões de: atividades (B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7 e B10), leituras tanto para o professor quanto para o aluno (B1, B2, B6, B8 e B10), jogos interativos (B1), planos de aulas (B5, B9) e dicas de como decorar a sala de aula (B8).

Nos blogs que sugerem atividades, disponibilizam exercícios de: ligar pontinhos; cobrir letra; pintar formas geográficas; números pares e ímpares; calendários; contar as letras; sílabas e textos; trabalhos com cartas e confecções de correios; adição e subtração; trabalho com cantigas; trava-língua através de textos; ditados recortados e cartas enigmáticas.

Nos blogs que sugerem leituras para o professor, indicam textos de como organizar a rotina da alfabetização; o que não pode faltar na pré-escola; a importância do lúdico na escola, consciência fonológica na alfabetização; indicações de livros para alfabetização; textos sobre os níveis da psicogênese da língua escrita. Os que indicam leitura para os alunos sugerem: textos com letras soltas; correspondência entre texto e imagem, textos com a letra específica.

Sobre os jogos interativos, o blog B1 sugere que se trabalhe com os nomes de todos os alunos da classe. O blog B5 que trata sobre projetos, provas e avaliações diagnósticas, explicita a necessidade de estarem vinculados com as atividades propostas para a turma. E o blog B9 que disponibiliza plano de aula, sugere exemplos para serem utilizados como reescrita; escrita de títulos de contos conhecidos; bingo de letras de rótulos e embalagens.

Evidencia-se um número muito grande de atividades prontas, com o intuito de solucionar questões que são recorrentes ao contexto da sala de aula. Dessa forma, percebe-se que os professores ao acessarem os blogs se deparam com conteúdos que, atenda de maneira imediata as demandas pedagógicas, a fim de preencherem possíveis ausências deixadas em suas formações.

É curioso que o blog B5 traz modelos de avaliações prontas, tendo em vista que cada turma tem suas especificidades, precisa-se ter um cuidado com a seleção desse tipo de material, pois cada docente desenvolve os conteúdos que considera pertinente para a turma, pautando-os nos resultados que são adquiridos ao longo do processo de ensino aprendido.

A partir da análise dos blogs selecionados, pode-se afirmar que tem como finalidade promover a difusão de conhecimentos de forma rápida e portanto, constituem-se em ferramentas de autoformação dos professores leitores dessa plataforma digital. Propicia uma maior interação entre criador e leitores, onde ambos possuem a liberdade de contribuição favorável ao conhecimento. Cabe alertar para o cuidado que se precisa ter em relação ao uso dos blogs tendo em vista que “muitos (...) educadores ‘seguem’ ou apenas visitam esses blogs, ‘consumindo’ os materiais que neles são disponibilizados, entrando nessa roda viva de informações e materiais pedagógicos que circulam pela internet” (SILVEIRA; 2013; p. 28).

SINTETIZANDO...

Portanto, cabe ratificar que para além de atividades prontas que, em alguns casos, infantilizam o professor alfabetizador e inviabilizam o processo de reflexão na e sobre a prática, os blogs, se utilizados de forma adequada, transformam-se, inegavelmente, em uma ferramenta capaz de promover a autoformação do professor alfabetizador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M, E. **O Computador como Ferramenta de Reflexão na Formação e na Prática de Professores**. São Paulo, Revista da APG. Nº11, ano VI, PUC-SP, 1997.

BATISTA, A. A. G. Os professores são “não leitores”? In. MARINHO, M; SILVA, C.S.R. (Orgs). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leituras do Brasil – ALB, 1998, p.31-32.

CANDAU, V. M. (1991). **Informática na Educação: um desafio**. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.20. n.98/99, p.14-23, jan./abr.

CHAVES, E. O. C. (1983). **Computadores: máquinas de ensinar ou ferramentas para aprender**. Em Aberto, Brasília, n.17, p.9-15.

FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, J. (coord). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasse e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

KLEIMAN, A. B. (Org). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores Imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação**. 2003 “Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003.

NUNES, C. A. **Educação matemática: processos formativos e a sua interface com as mídias**. 2010. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

RODRIGUES, M. P. **Relativizando os saberes da experiência: olhares, limites e possibilidades**. Monografia. 2013.

SANTOS, M. F. **O portfólio reflexivo eletrônico (blog) como suporte à formação profissional no âmbito da educação continuada de professores**. 2011. 76 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

SEEGGER, V.; CANES, S. E.; GARCIA, C. A. X. **Estratégias tecnológicas na prática pedagógica**. 2012. V. (8), nº 8, p. 1887 – 1899, AGO, 2012). Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/viewFile/6196/3695> > Acessado em: 20 de jun. 2017.

TEPEDINO, S.A.S. **A autoformação do professor para uso de tecnologias digitais na educação**. Belo Horizonte, 2004

SILVEIRA, Maria Cristina de Oliveira. **Blogs de educadores: perspectivas inovadoras na formação continuada de professores?** 2013. 174 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Kelma Lima Cardoso Leite | kelma.leite@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho se insere na linha de pesquisa “Experiências e Práticas Educativas” e suas relações com a educação a distância. Como justificativa para este trabalho destaca-se o crescimento da modalidade de ensino a distância suscitado pelo advento e aperfeiçoamento das tecnologias de informação e comunicação. Consequentemente, o tema vem ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas educacionais. Neste contexto, a discussão acerca dos desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem também se destaca e, em parte, motivou o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, dentro de uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa, discute-se os resultados de uma investigação cujo objetivo foi provocar algumas inquietações aos professores que atuam nas instituições de ensino superior – IES na modalidade a distância. Para tanto, nossa intenção foi averiguar a concepção dos professores-tutores do curso de Especialização em Pobreza, Educação e Desigualdade Social, ofertado em maio de 2016 pela Universidade Federal do Ceará, acerca das peculiaridades e desafios da prática educativa no contexto semipresencial mediado por um Ambiente Virtual de Aprendizagem que substituiu a sala de aula física, a saber, a plataforma Solar 2.0. A pesquisa contou com a participação de quatro professores-tutores do supracitado curso, constituído, a princípio, por dezoito professores-tutores, um coordenador adjunto, um coordenador pedagógico, um supervisor, uma supervisora administrativo-financeira, uma formadora de formador, quatro professores-formadores, dois pesquisadores, quatro estagiários, dois secretários e 449 alunos-cursistas efetivamente matriculados. Os resultados apontam para uma dificuldade em lidar com a não-presença do aluno na sala de aula convencional que acaba reverberando na relação professor-aluno e no processo de avaliação da absorção do conhecimento pelos alunos-cursistas. Os resultados da pesquisa evidenciam também a necessidade da atuação de professores-tutores dispostos a manter feedback contínuo visando motivar a participação e interação de todos os atores envolvidos nos cursos de modalidade a distância ofertados pelas Instituições de Ensino Superior.

Palavras-chave: Educação. Modalidade a Distância. Desafios.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de experiências profissionais acadêmicas. De novembro de 2015 a junho de 2016 desenvolvi a função de supervisora do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social– (EPDS) na modalidade a distância, oferecido pela Universidade Federal do Ceará. Durante este período acompanhei de perto o desempenho e os desafios enfrentados pelos 18 professores-tutores do supracitado curso no transcurso do processo de ensino-aprendizagem dos 449 alunos-cursistas matriculados no curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social.

É válido salientar que o referido curso contou ainda, a princípio, com a participação de um coordenador adjunto, um coordenador pedagógico, um supervisor, uma supervisora administrativo-financeira, uma formadora de formador, quatro professores-formadores, dois pesquisadores, quatro estagiários e dois secretários durante todo o período de sua realização, a saber, maio de 2016 a outubro de 2017.

O objetivo deste artigo é provocar algumas inquietações aos professores que atuam nas instituições de ensino superior – IES na modalidade a distância. Para tanto, nossa intenção é averiguar a concepção dos professores-tutores do supracitado curso acerca das peculiaridades e desafios da prática educativa no contexto semipresencial mediado por um Ambiente Virtual de Aprendizagem que substitui a sala de aula física, a saber, a plataforma Solar 2.0.

A relevância desta pesquisa está intrinsecamente relacionada ao fato da Educação a Distância (EAD) constituir um tema que ganha cada vez mais espaço nas pesquisas dirigidas à educação. O progresso das tecnologias da informação (TICs) vem impulsionado consideravelmente o avanço desta modalidade de ensino que deixou de ter um caráter meramente emergencial para se estabelecer como uma opção viável na formação inicial e continuada de várias categorias profissionais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo a classificação proposta por Gil (2002), este trabalho pode ser considerado de natureza descritivo-explicativa, dado que primou por identificar as opiniões e percepções dos professores-tutores acerca de suas próprias práticas de ensino e das estratégias utilizadas para instigar e motivar os alunos-cursistas à participação assíncrona e síncrona nos ambientes virtuais de aprendizagem e realização das atividades propostas pelo curso.

Quanto aos procedimentos utilizados na coleta de dados, este trabalho fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, mas dependeu também de informações transmitidas por pessoas. Do universo de 18 professores-tutores da Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), quatro foram convidados e aceitaram participar desta pesquisa: Cleyton Monte, Rebeca Nascimento, Joelma Freitas e Lourdes dos Santos.

Vale ressaltar que no atual momento estou atuando como orientadora dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos-cursistas matriculados neste curso de Pós-Graduação ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Conseqüentemente, pode-se afirmar que foi apropriado adotar para coleta de dados a observação participante e o estudo de campo.

A principal técnica utilizada para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Para a realização das entrevistas elaborou-se previamente um roteiro-guia. Todavia, a ordem determinada das perguntas pelo roteiro não foi seguida plenamente. Foram também incluídos novos questionamentos, mas sem perder de vista os objetivos da investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Interrogados sobre se há semelhanças ou não do trabalho na Educação a Distância do desenvolvido no ensino presencial, todos os participantes da pesquisa asseguraram que há mais diferenças do que similitudes. Ao justificar suas concepções os professores-tutores expressaram respostas parecidas. A análise do conteúdo das entrevistas permitiu classificar quatro diferenças principais entre uma modalidade e outra. A que obteve maior incidência foi a dificuldade em lidar com a não presença do aluno numa sala de aula convencional:

A falta dessa interação, do debate real junto com o educando, embora a gente tenha algumas ferramentas como chat ou vídeo conferência, mas essa troca, olho a olho, de você ver a reação do aluno quando você fala alguma coisa. A interação da turma, todo mundo junto no sistema presencial eu acho mais interessante. No meu ponto de vista, eu gosto muito da EaD, mas

para cursos de curta duração mesmo ou então no nível de especialização que você já tem uma experiência de formação acadêmica presencial. Mas eu admito eu não sou muito adepta do curso da EaD na graduação. (informação verbal)

São muitas. Primeiro a forma de contato, a forma de interação que você tem com os alunos. E quando você vai avaliar muda a perspectiva de avaliação. Você tem, por exemplo... você tá dando uma disciplina e você tá vendo o aluno, o aluno também tem mais acesso a você. Então ele chega mais. Ele vai dizer: “Eu não estou conseguindo compreender isso”. Você tem uma... são laços mais permanentes. Eu estou falando assim de um modo geral porque tem alunos no semipresencial que podem ser mais presentes do que os do modelo totalmente presencial. (informação verbal)

Para Barros, a dificuldade dos professores-tutores em lidar com a distância física dos alunos-cursistas na modalidade semipresencial ou totalmente não-presencial, poderia ser sanada com uma mudança educacional visando a reestruturação da prática docente pensada além do uso das tecnologias. De acordo com Belisário, o professor precisa incorporar a ideia de que exerce o papel de condutor de um conjunto de atividades cujo objetivo é levar a construção do conhecimento e não somente o manuseio técnico das ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Outra diferença apontada foi com respeito a relação professor-aluno. Os professores-tutores salientaram que a relação professor-aluno na modalidade presencial permite um processo de ensino-aprendizagem contínuo e criterioso enquanto que na modalidade a distância tal processo é mais fluído e frouxo:

No presencial por mais dificuldades que os nossos alunos possam vir a ter... você consegue acompanhar mais de perto a produção. Você consegue instigar mais a leitura, a escrita, principalmente a escrita você consegue ajudar o aluno a desenvolver melhor. Enfim... a gente que é professor da área de humanas consegue puxar mais no presencial do que na modalidade a distância por conta da própria relação estabelecida mesmo. Na modalidade a distância eu percebo que as postagens que eles colocam no fórum é algo que eles já tiram de outro lugar da internet. A gente vê que algumas articulações não são do aluno, as vezes pede alguém para responder, então eu vejo que o envolvimento do aluno EaD quando não tem nenhum momento presencial é mais... digamos assim... tem pontos mais sensíveis por conta dessa difícil articulação do professor com o aluno. Os alunos da EaD gostam muito de colocar coisas da própria internet. Eles pesquisam no Google pra colocar no fórum. Então eu sinto essa dificuldade de compreender melhor o aluno porquê na EaD o processo de ensino-aprendizagem é muito fluído, frouxo. (informação verbal)

Com vistas a abolir por completo a prática da simples reprodução de conteúdo o professor tem que ser aquele capaz de fazer o aluno perceber que deve deixar a condição de mero expectador, “submetido ao constrangimento da recepção passiva, reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas”. Neste sentido, o professor-tutor precisa motivar o aluno a criar, modificar, construir, a fim de tornar-se coautor da aprendizagem.

Segundo os professores-tutores a inviabilidade do acompanhamento numa sala de aula convencional desencadeia dificuldades de avaliação não enfrentadas na modalidade presencial:

Então assim... a minha preocupação é conseguir realizar uma avaliação que seja processual, que ela seja durante o curso e não apenas o resultado daquela atividade, daquela nota que eu vou dar ao final do curso. Aí entra as duas questões porque dentro disso... a gente vai receber várias atividades que a gente tem que atribuir notas aquelas atividades e essas notas vão gerar uma média. [...] Então fica aquele embate: como é que você consegue fazer essa avaliação processual numa educação que se dá a distância e que você está mediado por uma plataforma, ou seja, você não tem a sala de aula presencial onde você tem o feedback do aluno no exato momento, então precisa ser um acompanhamento por mensagens e por fórum e no final desse processo conseguir dar uma nota. E também a junção das outras atividades. (informação verbal)

Os professores-tutores revelam por meio de seus argumentos a ideia de que a avaliação da aprendizagem é um processo muito mais de controle do que de classificação, ressaltando que a função de controle “serve de informação para a melhoria não só do produto final, mas do processo” de formação do próprio aluno. Quanto a dificuldade de avaliar, esta está intrinsecamente relacionada à não-presença do corpo docente e discente num certo espaço físico. Os professores professam que o contato mantido no ensino presencial permite mais segurança na leitura e avaliação das produções.

O quarto e último aspecto que na perspectiva dos professores-tutores diferencia a modalidade a distância da presencial é o perfil dos alunos:

A Dificuldade está na pouca leitura dos alunos [...]. Na falta de interesse do aluno de querer cumprir uma etapa, o aluno acaba fazendo a atividade só por fazer, passar pela faculdade, mas não passar por ela, passar pelo curso, mas não passar por ele. A gente tem muitas pessoas assim que sonham com uma formatura mas dizem assim: “eu vou estudar” e quando a gente propõe as atividades a primeira coisa que diz é que não tem tempo. Eu digo, sim, mas como é isso, você faz uma matrícula numa faculdade X e diz “eu vou

estudar” e quando chega nela tudo o que você quer fazer é não estudar. (informação verbal)

Há diferenças entre o aluno presencial e o aluno da modalidade à distância. Eu estaria sendo hipócrita de dizer que é a mesma coisa. Tudo vai depender... são contextos... por exemplo... quem é o aluno da educação à distância? Eu lembro que quando eu estava como tutor presencial a gente recebia alguns relatórios, relatórios do instituto UFC Virtual, traçando perfil desse aluno. Então quem é esse aluno? São alunos que trabalham o dia inteiro, são alunos pais de família que já têm... que geralmente já vivem dentro de um contexto familiar que é carregado de conflitos e de responsabilidades e que já têm faixa etária superior a trinta anos. Basicamente eu lembro que era esse o perfil. E o aluno da educação presencial, geralmente eu tô falando em termos de UFC que eu já tenho mais conhecimento, é um aluno que ele já tem mais acesso a passar um dia na universidade, é o aluno jovem, aquela idade intermediária entre dezessete a vinte e dois anos que está no processo de aprendizagem. Aquele aluno da educação presencial geralmente é um aluno que ele vai ter um maior potencial de aprendizagem de produção de conhecimento, maiores possibilidades devido ao momento que ele tá vivendo. No Brasil o aluno vai buscar a educação à distância quando ele não tem possibilidade de estudar no presencial. Eu sei porque eu já conversei com muitos alunos e eles falam: “Não professor, mas eu queria tá fazendo era no presencial porque eu falo pras pessoas e elas dizem assim você não tá fazendo faculdade não”. Então eu queria mas eu não tenho condições de tá no presencial porque eu tenho várias jornadas, eu trabalho e depois tenho que cuidar dos filhos, então eu não tenho condições, mas eu queria tá fazendo faculdade, eu não queria ficar distante do mundo acadêmico, mas as pessoas não consideram que eu tô fazendo faculdade. Então eles têm muito aquela ideia assim: “Bem, eu trabalho, então eu vou entrar num sistema assim mais tranquilo. Para muitos lá era a segunda graduação”. Eles diziam assim: “Não, eu tô trabalhando, eu quero fazer uma faculdade, eu quero... mas eu vou tá tranquilo fazendo faculdade a distância.” (informação verbal)

No que diz respeito ao perfil do aluno que ingressa na educação a distância, Bellonisalienta que é caracterizado por um estudante “mais autônomo, mais próximo do usuário/cliente, que do aluno protegido e orientado (ou controlado) do ensino convencional”. Não obstante, considerando a descrição dos entrevistados a maioria dos alunos por eles acompanhados não possui essas características. Em consonância com a visão dos professores-tutores participantes desta pesquisa, Moore e Kearsley afirmam que “algumas das atitudes negativas em relação ao aprendizado a distância surgem da relutância em assumir responsabilidades e realizar um esforço”.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa permitiu perceber que para extinguir as dificuldades impostas pela ausência do binômio professor-aluno, “o professor terá que modificar sua velha postura, inclusive para não subutilizar a disposição à interatividade própria do digital *on-line*”. Conseqüentemente, “no lugar da memorização e da transmissão centradas no seu falar-ditar”, o professor deve mostrar-se disposto a propor “aprendizagem aos estudantes modelando os domínios do conhecimento como espaços abertos a navegação, manipulação, colaboração e criação”.

O resultado da análise do conteúdo das entrevistas antever também que a postura dos alunos-cursistas da modalidade a distância pode ser um reflexo do modelo convencional de ensino ao qual os mesmos foram submetidos durante boa parte da experiência escolar. Segundo Moran, eles estariam acostumados a “ficar ouvindo em geral passivamente, o que os professores falam e esperam da universidade ou escola que lhes tragam de bandeja as informações prontas”. Por conta disso, lhes falta autonomia intelectual e criatividade.

Com respeito a avaliação, as preocupações dos professores-tutores são as mesmas da educação presencial. Apesar de ocorrerem de diferentes maneiras, os participantes da pesquisa discorreram acerca de algumas peculiaridades inerentes ao público-alvo como a distância física entre os atores.

Quanto ao perfil do aluno, pode-se afirmar que as multifacetadas circunstâncias em que os alunos-cursistas da modalidade a distância se encontram os diferencia sobremaneira dos alunos presenciais. Neste sentido, pode-se dizer que trabalhar com grupos heterogêneos de alunos de uma faixa etária mais madura não implica na maturidade intelectual. Quanto a heterogeneidade já mencionada, Moore e Kearsley afirmam que,

Um dos poucos benefícios da Educação a Distância é o fato de poder proporcionar acesso à educação para muitos alunos que, de outro modo, não teriam essa oportunidade. Isso inclui populações rurais, pessoas com deficiência física, pais com filhos em casa e os idosos. Entretanto, proporcionar experiências de aprendizado a distância para diferentes tipos de alunos exige uma boa compreensão de suas circunstâncias e limitações particulares.

Enfim, todos os entrevistados a partir dos seus argumentos evidenciaram que a educação a distância é constituída por um perfil de aluno não muito comprometido, com pouca disciplina e autonomia que acaba reverberando na maturidade intelectual. Exatamente por isso, Moore e Kearsley defendem que o professor-tutor na modalidade a distância deve se diferenciar por estar ciente, sobretudo, da importância da manutenção do feedback contínuo. Dessa forma, fica claro que o papel que o professor exerce é fulcral para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem no

contexto da Educação a Distância o que torna imprescindível o investimento perene na formação dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, D. M. V. **Educação a Distância e o Universo do Trabalho**. Bauru-SP: EUDSC, 2003.

BELISÁRIO, Aluizio. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, Marco (org). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 135-146.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, n. 65, dez. 1998.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político**. Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998, p. 161-172.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **A educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, Marco. **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 41-52.

SILVA, Marco. EAD on-line, cibercultura e interatividade. In: ALVES, Lynn. NOVA, Cristiane (orgs.). **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003, p. 51-62.

PROFICIÊNCIA LEITORA: REFLEXÕES NO ESTÁGIO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Giselle Bezerra Mesquita Dutra | gibmdutra@gmail.com

Elane Rodrigues Rossas | rossaselane@gmail.com

Glauca Maria Moura de Sousa | glauca.sousa@oi.com.br

RESUMO: O artigo compila um recorte do produto escrito, por três estudantes universitárias, na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica VI do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, na modalidade semipresencial, durante a trajetória de estágio supervisionado no ensino fundamental. A pesquisa objetivou analisar a proficiência leitora dos alunos do 5º ano, a partir de questões de Língua Portuguesa, oriundas do simulado da Prova Brasil de 2011. Dessa avaliação, aplicada aos sujeitos da investigação, o *corpus* de análise procedeu de três questões de um único texto motivador, composto por linguagem verbal e não verbal. O referencial teórico tratou de conceitos relacionados à leitura proficiente, interpretativa e sócio-discursiva na escola, tais como: Kleiman (2004), Solé (1998) e Martins (2006), a fim de subsidiar a discussão sobre competência leitora deste artigo. A pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa e exploratória, derivada das etapas de coleta de dados, no estágio supervisionado, culminando na análise de amostras do simulado, aplicado aos sujeitos. Os resultados refletiram que os alunos do 5º ano, ao se submeterem a um processo avaliativo sistematizado, advindo de uma adaptação da Prova Brasil de 2011, com descritores voltados para verificar a habilidade leitora de estudantes do ensino fundamental, demonstraram competência satisfatória para identificar recurso expressivo dentro do texto (efeito de humor), todavia apresentaram dificuldades de compreensão textual entre partes de um texto, quanto aos aspectos de coesão, bem como de interpretação de texto composto por uma linguagem verbal e não verbal. Consideramos, nesta pesquisa, que os alunos do 5º ano do ensino fundamental apresentaram lacunas de compreensão leitora, mediante auxílio de texto com linguagem verbal e não verbal, contudo o *corpus* selecionado, para análise dos resultados, não estagna novas investigações que possibilitem outras reflexões semelhantes ou distintas às apresentadas neste artigo.

Palavras-chave: Estágio. Leitura. Proficiência.

INTRODUÇÃO

O educador que deseja se desenvolver, enquanto sujeito de uma educação de qualidade, defendendo uma aprendizagem significativa para seus educandos, não pode se limitar apenas às teorias estudadas nas licenciaturas, mas sim aprofundá-las a partir de uma prática reflexiva em sala de aula. Daí a importância das disciplinas de estágio para a formação de pedagogos que buscam exercitar essa práxis. Nessa perspectiva da formação docente, a prática educativa pressupõe a exigência constante do diálogo entre ensino e pesquisa, conforme Freire, ao afirmar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2014, p. 30). A partir dessa atitude de desenvolver uma docência problematizadora, é que o estagiário precisa levantar questões de relevância pedagógica com a finalidade de buscar respostas no processo de interação entre ensino e pesquisa.

A fim de garantirmos um estágio com viés de pesquisa e não somente de regências pedagógicas, buscamos uma problematização coerente para tal prática. Desse modo, verificamos que a escola pesquisada apresentava níveis não satisfatórios de proficiência leitora, em virtude dos resultados alcançados pelos alunos do 5º ano, na Prova Brasil de 2015, para a disciplina de Língua Portuguesa, evidenciando: Nível 0 – 2,38%; Nível 1 – 16,67%; Nível 2 – 35,71%; Nível 3 – 14,29%; Nível 4 – 16,67%; Nível 5 – 7,14%; Nível 6 – 7,14%; Nível 7 – 0%; Nível 8 – 0%; e Nível 9 – 0%. (Inep/Prova Brasil/Resultados, p.2)

Após tomarmos ciência de que as médias de desempenho dos alunos do 5º ano, na Prova Brasil, subsidiariam o cálculo do IDEB de 2017, surgiu o interesse de desenvolvermos um projeto de trabalho de estágio a ser executado em dez encontros regenciais, que buscasse, como um dos objetivos, analisar a proficiência leitora dos alunos do 5º ano, a partir de uma abordagem interdisciplinar.

Para a produção deste artigo, propusemos realizar um recorte específico do estágio, qual seja: o simulado de Língua Portuguesa da Prova Brasil de 2011, aplicado no último dia de regência de estágio. Dessa avaliação, nosso objetivo foi analisar a proficiência leitora dos alunos do 5º ano, a partir de três questões selecionadas. Na sequência, o texto apresentará a associação entre teoria e

prática; a fundamentação teórica; a apresentação dos resultados com análise; e as considerações finais, respectivamente.

ENCAMINHAMENTOS INICIAIS: ASSOCIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

No último dia da regência de estágio, submetemos 30 alunos do 5º ano A, turno manhã, da escola pesquisada, à realização do simulado da Prova Brasil de 2011, pretendendo verificar seus conhecimentos sistematizados pertinentes às competências leitoras. Nesse sentido, das 14 questões de Língua Portuguesa, selecionamos, como *corpus* de análise, 3 questões do bloco 04 do referido simulado para que seguíssemos um raciocínio sequencial de análise da competência leitora dos alunos pesquisados, advindo do mesmo texto, ou seja, esses três itens escolhidos, para análise, foram derivados de um único texto composto por linguagem verbal (texto escrito) e não verbal (imagem).

Nessa perspectiva, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, uma vez que se tratou de uma verificação, uma reflexão das ações sociais, individuais e grupais dos sujeitos envolvidos, realizando um exame intensivo dos dados em fonte direta destes (MARTINS, 2004). Nossa preocupação não foi elaborar estatísticas de erros e de acertos dos sujeitos pesquisados – numa tendência meramente quantitativa – mas compreender todo esse processo. Quanto aos objetivos traçados, desde o início do estágio supervisionado, a pesquisa também apresentou uma característica exploratória, uma vez que houve a interação direta com os pesquisados, através de técnicas de coleta de dados, como: observações da realidade da escola; entrevista com a professora regente; e regência pedagógica de 40h/a, corroborando para a principal fonte de investigação deste artigo, que foi a análise documental do simulado. Para tanto, a seguir, desenvolveremos o norte bibliográfico que condicionou nossa fundamentação para a prática de leitura que acreditamos ser a satisfatória para o desenvolvimento na escola.

ALÉM DA LEITURA DE PALAVRAS

Esta pesquisa se fundamentou na concepção sócio-histórica da leitura, ou seja, na defesa de que, assim como a escrita, a prática leitora também cumpre funções sócio-discursivas dentro das mais variadas comunidades, inclusive na escola. A respeito disso, Kleiman (2004) compreende a

leitura inserida nas práticas concretas dos sujeitos em suas relações sociais e em seus contextos de ações, que produzem múltiplas e heterogêneas funções da atividade leitora.

Portanto, o ato de ler não pode se reduzir ao processo de codificação, uma vez que, somente dominar a técnica dessa modalidade linguística, não garante avanços de interpretação, de proficiência e de criticidade em um mundo, hoje, repleto de símbolos, de imagens, de textos, principalmente, por conta dos avanços das linguagens das tecnologias. A compreensão leitora, portanto, configura-se quando o leitor exerce uma perspectiva ativa e interativa frente ao texto, estabelecendo efetivas construções de sentidos. É o que afirma Solé (1998, p.22): “O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”. Essa elaboração semântica torna-se ainda mais complexa quando existe o entrelaçamento de palavra e imagem, gerando novas formas de representação, apoiadas em discursos permeados de sentidos múltiplos, como afirmam Silva e Ramalho (2012), numa referência à importância dos aspectos multimodais na atividade leitora.

Na mesma perspectiva, Martins (2006, p.30) considera a compreensão da leitura inserida em diversas formas de linguagem quando defende que “o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano”. A prática leitora, segundo a autora, na contemporaneidade, extrapola o código linguístico e faz parte da própria historicidade humana, incluindo os diversos símbolos verbais e não verbais que perfazem nosso cotidiano. Nesse ínterim, cabe à escola oportunizar as mais diversas vivências leitoras na perspectiva do letramento (KLEIMAN, 2005), ou seja, para a concretização de práticas sociais.

É salutar a elucidação de que a proposta de leitura defendida neste referencial teórico associa-se à lista de competências leitoras exigidas na Prova Brasil para alunos do 5º ano do ensino fundamental, quais sejam: “Procedimentos de leitura; Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; Relação entre textos; Coerência e coesão no processamento do texto; Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e Variação linguística” (PDE/Prova Brasil, 2011, p.21). Essa Matriz de Referência de Língua Portuguesa serviu, portanto, de suporte para a adaptação que organizamos da edição de 2011 dessa avaliação externa, sendo o *corpus* principal deste trabalho, como já mencionado.

RESULTADO E ANÁLISE

As questões do simulado exigiram dos alunos uma proficiência leitora pautada na Matriz de Língua Portuguesa, atendendo aos Tópicos/Descritores dela. Das questões selecionadas, verificamos que, de 30 alunos, para a **questão 1**, 17 alunos marcaram o item certo, 10 não marcaram o item certo e 3 não marcaram nenhuma alternativa. Para a **questão 2** – 13 alunos marcaram o item certo, 14 não marcaram o item certo e 3 não marcaram nenhuma alternativa. Para a **questão 3** – 13 alunos marcaram o item certo, 14 não marcaram o item certo e 3 não marcaram nenhuma alternativa; conforme tabela 1.

Tabela 1 – Acertos e Erros/Língua Portuguesa

QUESTÃO	ACERTOS %	ERROS %
1	56,6%	43,3%
2	43,3%	56,6%
3	43,3%	56,6%

Observação: incluem-se, no cálculo do percentual de erros, aluno/alunos que não marcou/marcaram nenhuma alternativa. O percentual de **ERROS** foi superior ao de **ACERTOS** nas questões 2 e 3.

Fonte: elaborada pelas autoras.

Apresentaremos, na sequência, o texto e as três questões selecionadas, bem como a discussão dos resultados à luz dos referenciais teóricos. Ver Figuras 1, 2, 3 e 4.

Figura 1 – Linguagem verbal e não verbal



Fonte: Simulado Prova Brasil 2011.

QUESTÃO/ITEM 1 – percentual de acerto foi superior ao de erro. Os alunos que marcaram o item correto, qual seja: **(B)** “A versão moderna da vassoura tem suas limitações”, foram capazes de reconhecer o efeito de humor intencional do texto, pertinente ao D13²¹. Ver Figura 2.

Figura 2 – Enunciado e Alternativas

01 IT_026026

No texto, uma PASSAGEM ENGRAÇADA é

(A) “Amarre um feixe de ramos secos.”

(B) “A versão moderna da vassoura tem suas limitações.”

(C) “Bata numa superfície dura.”

(D) “Enfie o cabo da vassoura no feixe.”

Fonte: Simulado Prova Brasil 2011.

²¹ Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. (PDE/Prova Brasil, 2011, p. 23)

A questão intencionou verificar o entendimento dos alunos em relação ao efeito de humor dentro do texto, evidenciado pela expressão “passagem engraçada” no enunciado. Em uma primeira análise, a respeito do percentual de acertos, poderíamos atribuí-lo à observação dos alunos quanto aos verbos, no modo imperativo, das demais alternativas que não conferem efeitos estilísticos de humor, mas tão somente uma orientação rápida dentro do gênero manual de instruções. Outra reflexão que possa ter induzido os alunos a marcar o item correto seria o auxílio da parte não verbal do texto, com a presença da imagem da bruxa, numa atitude atrapalhada, evidenciando o efeito de humor. Concluímos que a compreensão dos alunos, quanto à identificação de recurso expressivo (efeito de humor) no texto, pode ter acontecido de forma intencional, visto que a presença de verbos no imperativo das demais questões e a imagem da bruxa numa atitude atrapalhada evidenciaríamos para a assertiva, apontando uma competência leitora positiva/adequada desse grupo de alunos; como também pode ter acontecido de forma intuitiva, por exclusão das demais alternativas, ao considerá-las semelhantes e de mais fácil entendimento de que estariam incorretas.

QUESTÃO/ITEM 2 – percentual de erro foi superior ao de acerto. Os alunos que não marcaram o item certo, qual seja: **(D) “vassoura mágica”**, demonstraram dificuldades para estabelecer relações entre partes de um texto, não conseguindo identificar a substituição de um substantivo (vassoura) por um pronome (ela), pertinente ao D2. Ver Figura 3

Figura 3 – Enunciado e alternativas

02	IT_025878
No trecho “Caso a vassoura não preste, <u>ela</u> poderá ter outras utilidades.”, a palavra sublinhada refere-se à	
(A)	altura do voo.
(B)	bengala da bruxa.
(C)	bruxa machucada.
(D)	vassoura mágica.

Fonte: Simulado Prova Brasil 2011.

Numa perspectiva analítica, verificamos que os alunos que não marcaram a alternativa correta não foram capazes de perceber a relação que as palavras do texto mantinham entre si, não identificando que o pronome pessoal “ela” se referia ao substantivo “vassoura”. Desse modo, compreendemos que há uma insuficiência leitora dos alunos quanto os aspectos de coesão que possibilitam o uso de variação vocabular a fim de manter a coerência textual, sem precisar repetir palavras desnecessariamente. De acordo com o referencial teórico, os alunos não interagiram com o texto num paradigma ativo de leitor (SOLÉ, 1998), faltou-lhes a compreensão contextual que os

levaria, inclusive, a perceber características gramaticais – feminino/singular – que ligam o pronome ao substantivo. É preocupante verificar que mais da metade dos sujeitos da pesquisa (56,6%) não acertou essa modalidade de questão, que avalia um nível de compreensão leitora básico, não havendo dificuldade vocabular na frase analisada e que, em tese, seria de fácil entendimento para alunos de 5º ano.

QUESTÃO/ITEM 3 – percentual de erro também foi superior ao de acerto. Os alunos que não marcaram o item certo, qual seja: (A) **“apresenta uma bruxa trapalhona e medrosa”**, demonstraram dificuldades para interpretar texto composto por uma linguagem verbal e não verbal, pertinente ao D5. Ver Figura 4.

Figura 4 – Enunciado e alternativas

03	IT_026030
O texto é divertido, PRINCIPALMENTE, porque	
(A) apresenta uma bruxa trapalhona e medrosa.	
(B) dá instruções sobre como fabricar uma vassoura.	
(C) ensina como a bruxa deve limpar a sua casa.	
(D) trata de como fazer uma vassoura e usá-la no fogão.	

Fonte: Simulado Prova Brasil 2011.

Nesse item, também 56,6% dos 30 alunos não marcaram a alternativa correta, evidenciando que houve falhas de interpretação textual, visto que os leitores desarticularam as palavras (linguagem verbal) das imagens (linguagem não verbal). Isso porque só seria possível alcançar a resposta correta se os estudantes tivessem associado os textos escritos às imagens da bruxa, uma vez que, somente a leitura da linguagem verbal do gênero textual manual de instruções não possibilita a compreensão do texto como um todo. As hipóteses que não levaram os alunos a realizarem uma conexão entre texto e imagens podem ter decorrido por falta de atenção; pressa na resolução das questões; preguiça; descompromisso com a realização do simulado; dentre outros. O que podemos inferir é que, de fato, houve dificuldade de associar a linguagem verbal à não verbal, como se o texto escrito se sobrepusesse ao texto visual. Dialogando com Martins (2006), o ato de ler inclui a diversidade de símbolos e de expressões humanas, e esse ainda é um desafio a ser vencido na escola.

Após as discussões pautadas acima, fica evidente que a escola, enquanto a principal agência de letramento da sociedade (KLEIMAN, 2005), precisa ainda investir pedagógica, linguística e discursivamente em práticas de leitura eficientes, desde as habilidades mais básicas até

o refinamento dessa competência, a fim de possibilitar um estudante que saiba ler textos variados e o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a proficiência leitora dos alunos do 5º ano, a partir de questões de Língua Portuguesa, oriundas do simulado da Prova Brasil de 2011, através de um recorte dos trabalhos realizados, durante o estágio supervisionado, na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica VI do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, na modalidade semipresencial. Como *corpus* de análise da competência leitora desses alunos, selecionamos três questões cujo critério de escolha foi a presença de um mesmo texto motivador, de linguagem verbal e não verbal.

Após a análise dos resultados, observamos que os sujeitos – alunos de 5º ano, de idades entre 10 a 13 anos – possuem lacunas de compreensão leitora na desarticulação entre linguagem verbal e não verbal - ao serem submetidos a um processo avaliativo sistematizado, refletindo um contrassenso, nos dias de hoje, em que crianças e adolescentes estão inseridos em uma extensa rede tecnológica de símbolos, de ícones e de imagens, ou seja, numa crescente linguagem multimodal. Todavia, outras questões de Língua Portuguesa a que foram submetidos – as quais não se encontram analisadas neste texto – poderiam apresentar resultados semelhantes ou distintos, quanto à proficiência leitora desses aprendizes, ou seja, o tema desta pesquisa não se esgota neste trabalho, podendo haver novas investigações e, por conseguinte, novas reflexões acadêmicas em relação ao processo de leitura no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Prova Brasil: Avaliação do Rendimento Escolar. Resultados Finais**. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 31 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KLEIMAN, Ângela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?. **Linguagem e letramento em foco**: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel / IEL / Unicamp, 2005-2010.

_____. Abordagens da leitura. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai/ago., 2004.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?**.São Paulo: Brasiliense, 2006.

SILVA, Denize Elena Garcia; RAMALHO, Viviane. Discurso, imagem e texto verbal: uma perspectiva crítica da multimodalidade. In. **ALED**, Brasília, v.12 (1), p. 7-29, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PROJETO JOVEM DE FUTURO: A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO

Maria Valnice da Silva | valnicecanao@hotmail.com

Marcia Betania de Oliveira | marciabetaniauern@gmail.com

RESUMO: Este trabalho aborda processos formativos docentes desenvolvidos no Projeto Jovem de Futuro (PJF), um programa consolidado como política de educação para as escolas públicas de ensino médio no Estado do Ceará. Considera a relevância da formação docente e das metodologias utilizadas para o desenvolvimento do referido projeto, buscando entender em que contexto essas formações foram realizadas, como repercutiram nas práticas docentes; também, qual a compreensão de interdisciplinaridade que norteia os documentos do PJF, cuja orientação sobre a interdisciplinaridade está presente por meio de um cardápio de metodologias. Seu estudo possibilita compreender questões como as políticas de programas e projetos educacionais, a relação de parcerias público-privadas, modelos de gestão escolar, avaliação de desempenho de alunos, professores, gestores e instituição. Fundamenta discussões a partir de leituras de Gil, Dias e Lopes, Fazenda e Lück. Trata de uma pesquisa qualitativa cujos procedimentos para coleta de dados constitui-se de conversas com professores de uma escola pública. Em seus relatos, os professores criticaram a falta de autonomia da escola em não poder disponibilizar a formação de acordo com a vontade do professor, o caráter de obrigatoriedade e a falta de escuta para o atendimento das demandas. Consideramos que no PJF a interdisciplinaridade é compreendida pelo viés da junção de disciplina o que implica em uma prática docente que não avança na compreensão da interdisciplinaridade como um pensamento capaz de ressignificar posturas profissionais. Também, que a oficialização da parceria entre o PJF/IU com o MEC e a SEDUC/CE validaram uma política educacional para as escolas públicas que inclui padrões e protocolos, exige eficiência, eficácia, produção de novas estruturas e modos de funcionamento. Consideramos que esse modelo com foco na produtividade e na otimização dos recursos compromete a autonomia da escola e se contrapõe ao modelo de gestão escolar democrática.

Palavras-chave: Projeto Jovem de Futuro. Formação docente. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A construção de uma prática pedagógica interdisciplinar produz sentidos para o trabalho docente. Pensado dessa forma, o desenvolvimento do trabalho do professor favorece práticas dialógicas, aproxima os profissionais, amplia as experiências e ressignifica a maneira de aprender e de ensinar. O pensar e o agir nessa perspectiva oportunizam um olhar crítico para a realidade.

Documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM/00), dentre outros, orientam as formações e a realização do trabalho docente por meio de práticas interdisciplinares.

O PJF surgiu de uma oficialização de parcerias entre Instituto Unibanco (IU), Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Secretaria de Educação (SEDUC) dos estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Espírito Santo e Piauí. Após a fase piloto de 2008 a 2010 na região sul e sudeste, tal projeto consolidou-se em 2012 como política de educação para as escolas públicas de ensino médio. De 2008 a 2015, já foi implantado em 2.500 escolas e atendeu quase 2 milhões de estudantes.

O primeiro produto educacional do IU para as escolas de ensino médio foi o Projeto Jovem Cientista desenvolvido na fase piloto de 2008 á 2010. A avaliação positiva desta fase possibilitou a criação do PJF em 2012, e transformou o Jovem Cientista em uma das suas metodologias. Elas são o fio condutor do projeto e base para a formação docente.

Considerando a relevância das formações e das metodologias para o PJF, o objetivo deste estudo é analisar a formação docente do Curso Jovem Cientista no Estado do Ceará em 2012, primeiro ano da implantação do PJF nas escolas. Nesse sentido é importante refletir sobre algumas questões como: Em que contexto essas formações foram realizadas? Como repercutiram nas práticas docentes? Qual a compreensão de interdisciplinaridade que norteia os documentos do PJF? A proposta deste artigo é apresentar argumentos por meio do referencial teórico que esclareça essas questões.

É importante destacar que o PJF tem o desenho de uma política educacional com intencionalidade própria e alcance social. Assim, a investigação pode ser classificada como pesquisa qualitativa. Este modelo de pesquisa tem sido útil para os pesquisadores por possibilitarem diferentes estratégias de investigação. Elas os auxiliam na “compreensão das pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais” (Gil, 1999, p.94).

A formação de professores tem sido objeto de análise de muitos pesquisadores. Assim, torna-se necessário situar a investigação. Nesse artigo, buscou-se por meio de uma revisão da literatura, publicações do PJF e conversas com professores de uma escola pública de ensino médio, analisar a política da formação docente no Estado do Ceará no ano de 2012.

A conversa com os sujeitos da pesquisa aconteceu em maio de 2017 com quatro professores das disciplinas de Química, Física, Biologia e Língua Portuguesa da EEM Beni Carvalho, que pertence a rede pública estadual do município de Aracati/CE. Os professores participaram do Curso Jovem Cientista e desenvolveram a metodologia em sala de aula por meio de projeto interdisciplinar.

O referencial teórico compreende pontos da política de formação docente no pensamento de Dias e Lopes (2009), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/2000). Sobre a interdisciplinaridade apresentamos as contribuições de Fazenda (1979, 2001, 2008) e Lück (1994).

O desenvolvimento da pesquisa sobre o PJF tem relevância no cenário atual mediante o contexto da atual reforma do ensino médio, o que aumentou o debate sobre as problemáticas dessa etapa. Seu estudo possibilita compreender questões como políticas de programas e projetos educacionais, a relação de parcerias público-privadas, modelos de gestão escolar, a formação docente, avaliação de desempenho de alunos, professores, gestores e instituição.

O artigo está estruturado em quatro partes: introdução, a interdisciplinaridade na política de formação docente, análise da formação docente no PJF e as considerações finais.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

As políticas curriculares na formação inicial de professores têm sido um assunto gerador de debates e com uma diversidade de pensamentos. Dias e Lopes (2009) abordam que as propostas norteadoras dos discursos sobre a organização de um currículo para a formação de professores apontam para modelos integrados, interdisciplinar e por competências. Para as autoras (2009, p. 79), “a defesa da integração curricular se configura como um discurso aglutinador agregando diversas propostas de organização curricular que tencionam essa finalidade”. Esse modelo curricular é percebido nos PCNs como temas transversais para o ensino fundamental e interdisciplinar para o ensino médio.

A atual organização dos PCNs para o Ensino Médio é por área do conhecimento e não mais por disciplina. O documento orienta o trabalho docente por meio de práticas interdisciplinares e a define como um instrumento capaz de promover diálogos entre as áreas, as disciplinas e os conteúdos sem a intenção de transformá-la em mais uma disciplina.

Na proposta de reforma curricular do ensino médio a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência. (BRASIL, 1999, p.21)

Os conteúdos organizados em eixos temáticos possibilitam aos professores trabalharem com projetos interdisciplinares, relacionando-os e articulando-os aos conteúdos de diversas disciplinas contextualizados a realidade dos alunos.

O PJJ disponibiliza para as unidades escolares uma série de metodologias com a finalidade de melhorar as práticas pedagógicas. Elas buscam fomentar ações, projetos e trabalhos de forma interdisciplinar; corrigir dificuldades e fragilidades específicas encontradas nas escolas; articular a comunidade escolar, visando à sustentabilidade e obtenção de resultados e potencializar ações já existentes na escola.

A ideia é fazer com que os professores nas aulas apliquem as metodologias e despertem nos alunos o interesse por suas disciplinas, ou seja, juntar as disciplinas para solucionar problemas. Conforme Fazenda:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. (FAZENDA, 2008, p.17)

A dicotomia entre o ensino e a pesquisa tem se revelado uma das dificuldades para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar assim como a fragmentação e o isolamento das disciplinas. Nesse sentido:

é necessário, portanto, além de uma interação entre teoria e prática que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo o indivíduo engajado neste processo será, não só o aprendiz, mas, na medida em que se familiarizar com as técnicas e requisitos básicos o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação, ou, o iniciador de uma feliz liberação. (FAZENDA, 1979, p.56)

A LDBEN/96 no artigo 61 faz referência aos fundamentos metodológicos que orientam a formação dos professores. Segundo a lei, a formação do docente tem como fundamentos: “I – A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. (BRASIL, 2017, p.15) Nesse sentido, é possível entender a formação docente na perspectiva de aprendizagens significativas.

Em uma prática interdisciplinar novas competências são acrescentadas como as formas de intervenção e ligação dos diferentes saberes, os encontros entre os professores são momentos consolidados pela troca de experiências, percepção das falhas, limitações e busca de soluções. Dessa forma, Lück (1994, p. 15) enfatiza que a interdisciplinaridade

se constitui como um movimento a ser assumido e construído pelos professores, na condição de intermediar a (re) elaboração do conhecimento como um processo pedagógico dinâmico, aberto e interativo. Lembrando que a interação e o dinamismo tornam o ensino mais atraente para os alunos.

Fazenda (2001, p.11) afirma que a “interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”.

O pensamento de Fazenda e o de Lück se distanciam das propostas do PJF em relação à interdisciplinaridade. Para as autoras, pensar de forma interdisciplinar orienta a prática docente para uma visão global e relacional, capacitando-o, para remover o conhecimento compartimentalizado, isolado e desconectado da realidade.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROJETO JOVEM DE FUTURO

A política de formação dos docentes proposta no desenho do PJF possibilita aos técnicos do IU acompanharem, monitorarem e avaliarem o planejamento e a execução das ações nas escolas. As formações acontecem de forma presencial e à distância.

O IU utiliza como suporte tecnológico para as formações à distância as plataformas gratuitas, o LMS (Learning Management System) e o Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) por facilitarem e promoverem aprendizagens interativas. As atividades são realizadas no Ambiente Virtual da Aprendizagem (AVA) e acompanhadas por tutores. Eles são os responsáveis pelo acompanhamento das atividades, correções, e tiram dúvidas sobre questões relativas ao uso dos materiais didáticos e do AVA.

A formação destinada aos professores partícipes do Projeto Jovem de Futuro foi à distância e em serviço. Os docentes deveriam utilizar parte do planejamento para realizarem as atividades. O curso foi sobre as metodologias pedagógicas e em módulos. Nas metodologias têm as descrições das disciplinas para cada curso e por área. A inscrição no curso dependia das metodologias que constavam no plano de ação das escolas. Os docentes receberam as metodologias impressas para aplicarem em sala de aula.

Esse desenho da política de formação docente no PJF é importante para analisar a primeira formação dos docentes no estado do Ceará no âmbito do Curso Jovem Cientista no ano de 2012. Nesse ano, intensificaram-se as formações à distância para que o projeto alcançasse suas metas com qualidade e eficiência.

Os professores das escolas integrantes do projeto foram selecionados de acordo com as metodologias inseridas no plano de ação da escola. O número de inscritos foi uma média de três a

cinco docentes. O início das formações estava previsto para o primeiro semestre de 2012, entretanto começou no segundo semestre, devido a problemas na documentação dos participantes.

O curso de formação da metodologia jovem cientista foi composto por quatro módulos. O primeiro continha as atividades iniciais, textos sobre a metodologia e o caderno de sistematização. O segundo módulo apresentava a metodologia de projetos, textos e vídeos sobre essa metodologia, fórum e fontes para as pesquisas. O terceiro trazia o plano de trabalho a ser desenvolvido na escola, fórum e feedback do moderador. O último módulo especificava as orientações para a aplicação da metodologia jovem cientista na escola, avaliação geral do curso e o fórum relato da prática.

O professor tinha dois meses para finalizar todas as atividades do curso. Quando o participante atrasava alguma atividade, as orientações continuavam sendo feitas esporadicamente por um moderador. A orientação para as escolas é que as atividades do curso fossem realizadas em serviço.

Algumas observações são importantes para compreender a formação à distância. Sua realização representa para as instituições oportunidade de redução de custos e alcance de maior número de profissionais em menor tempo. Pode ser compreendida também como alternativa no contexto da globalização e desenvolvimento tecnológico. Não é possível pensar o espaço físico como único espaço de ensino e aprendizagem. Sua existência deixou de ser um imperativo no mundo atual.

O desafio nessa modalidade é manter a motivação e fazer com que a aprendizagem seja significativa para o participante. Quando a formação é a distância e em serviço surgem alguns problemas, às vezes, de difícil solução como a questão do tempo do professor e a parte informacional das escolas.

A conversa informal realizada com 04 docentes de disciplinas diversas – Química, Física, Biologia, Língua Portuguesa – evidenciou os processos de conflitos, negociação e consensos entre os interlocutores do PJF com os professores no período de realização do Curso Jovem Cientista na Escola de Ensino Médio Beni Carvalho, localizada no Município de Aracati.

Destacamos parte das falas das profissionais sobre a formação realizada na escola. Foi consensual nas falas dos professores que os técnicos do IU “não conhecem a realidade da escola que não tem computadores e no tempo de planejamento temos muitas tarefas para cumprir”. Para a docente de Química “não tivemos autonomia para escolher o curso”. Ainda falta “muito esclarecimentos sobre como vamos desenvolver esse projeto” disse a professora de Língua Portuguesa. Por meio das falas percebemos que os conflitos foram relacionados à questões sobre a autonomia, o planejamento, a infraestrutura para a realização da formação em serviço e pouco conhecimento sobre o projeto.

Em seus relatos, os professores criticaram a falta de autonomia da escola em não poder disponibilizar a formação de acordo com a vontade do professor, o caráter de obrigatoriedade e a falta de escuta para o atendimento das demandas. A realização da formação no horário do

planejamento gerou também muita irritação, pois esse tempo é destinado para o professor realizar uma série de tarefas. A falta de infraestrutura da escola também foi um problema, pois os computadores são antigos e a internet muito lenta.

O ponto de negociação que resultou em consenso entre os interlocutores do projeto, gestores e professores foi o planejamento e a infraestrutura. Houve acordos para liberar os docentes para realizarem as atividades no horário do planejamento individual em sua residência devido à ineficiência do sistema informacional. A escola reorganizou seu horário para atender a essa demanda. Ficou acordado no planejamento coletivo, que acontece uma vez por semana, o debate sobre a temática do curso. A formação do Jovem Cientista, segundo os relatos dos professores, teve boa aceitação pelo professor e a metodologia pelos alunos.

O Curso Jovem Cientista foi uma preparação para os professores desenvolverem práticas interdisciplinares por meio da pedagogia de projetos. No entanto, a formação e a prática docente no PJF não avançaram na concepção da interdisciplinaridade. Ela é orientada como união de disciplinas para resolver problemas. Assim compreendida se distancia da ideia de interdisciplinaridade como um pensamento que ressignifica o trabalho docente, provoca inquietações e modifica comportamentos e atitudes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos oficiais como a LDB e os PCNs delimitam a formação docente e a prática interdisciplinar, e as escolas, seguindo essas orientações, sugerem aos professores o desenvolvimento de projetos considerados interdisciplinares. No entanto, os docentes mostram-se resistentes a desenvolverem projetos nesse modelo. A interdisciplinaridade é ainda uma questão complexa na formação inicial e isso repercute na prática dos profissionais.

Neste trabalho, concordamos com Fazenda (2008) e Lück (1994) em relação à compreensão das autoras sobre a interdisciplinaridade. A primeira entende como uma atitude de ousadia e com possibilidades de ressignificar o contexto da prática docente, e a segunda compreende esse processo como um movimento a ser assumido e construído pelos professores.

A interdisciplinaridade é a construção de um pensamento capaz de remover o conhecimento compartimentalizado, isolado e desconectado da realidade, ou seja, é uma forma de interligar o conhecimento através de pensamentos e ponderações a uma compreensão global do mundo em que se vive.

No entanto, não é esse pensamento que norteia as propostas pedagógicas do Projeto Jovem de Futuro. Nas metodologias, a interdisciplinaridade é realizada como união de disciplinas visando a solução de problemas, ou ainda, como uma alternativa de estimular o interesse dos alunos pelas disciplinas por meio de projetos. Foi dessa forma que os educadores da EEM Beni Carvalho, que

realizaram a formação do Curso Jovem Cientista em 2012, executaram em sala de aula as ações propostas no curso.

A efetivação de uma prática interdisciplinar exige também relações fundamentadas em princípios democráticos dentro das escolas e a autonomia de seus profissionais no desenvolvimento de seu trabalho. Esses princípios estão ausentes na política do PJF.

A oficialização da parceria entre o PJF/IU com o MEC e a SEDUC/CE validaram uma política educacional para as escolas públicas que inclui padrões e protocolos, exige eficiência, eficácia, produção de novas estruturas e modos de funcionamento. Consideramos que esse modelo com foco na produtividade e na otimização dos recursos compromete a autonomia da escola e se contrapõe ao modelo de gestão escolar democrática.

São preocupantes modelos de projetos como o PJF, que ocupam as escolas sem conhecimento anterior de suas demandas e determinam roteiros por meio de metas, indicadores, metodologias para alunos, professores e gestores modificando a rotina das unidades de ensino.

Portanto, é necessário repensar a forma pela qual essas parcerias são estabelecidas nas escolas. Não é possível pensar em processos formativos docentes democráticos e em práticas interdisciplinares com instituições privadas orientando políticas educacionais para as escolas públicas. Nesse sentido, é importante garantir que os colegiados existentes nas escolas como conselho escolar, grêmios estudantis, associação de pais e mestres, entre outros, participem efetivamente das decisões políticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 jun. 2017. p.15

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio**: bases legais. Brasília: MEC/SEMT, 1999. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 05 de jun. 2017.p.21

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. **Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, p. 79-99, 2009.

FAZENDA. Ivani Catarina Arantes (org).**O que é Interdisciplinaridade?**/Ivani Fazenda - São Paulo: Cortez, 2008. p.17

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Edições Loyola, 1979. p.56

_____. (org). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001. p.11

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p.94

INSTITUTO UNIBANCO. **Projeto Jovem de Futuro.** Disponível em: <<http://portalinstitutounibanco.org.br>>. Acesso em 14 de jun. 2017.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos - metodológicos.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p.15

REDAÇÃO E LINGUAGEM JURÍDICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM MAPA CONCEITUAL

Raquel Figueiredo Barretto | raquel.barretto@fanor.edu.br

RESUMO: Os mapas conceituais são um instrumento que permite a organização do conhecimento, podendo ser usado como estratégia de ensino-aprendizagem, bem como instrumento de avaliação, tornando a aprendizagem, independente do conteúdo, mais significativa. No atual contexto educacional, a adoção de novas práticas avaliativas faz-se necessário uma vez que a própria dinâmica de ensino tem sofrido mudanças. No ensino superior, a popularização do ensino jurídico no país ocasionou uma disseminação sem qualidade do ensino de Direito. Tal afirmação ancora-se nos altos índices de reprovação no exame da ordem. A partir das informações acima expressas, este trabalho teve como problemática a seguinte questão: como será o emprego de mapa conceitual como estratégia de revisão para prova? **OBJETIVO:** Descrever a experiência com o emprego de mapa conceitual na disciplina de redação e linguagem jurídica de uma IES particular de Fortaleza. **METODOLOGIA:** Trata-se de um relato de experiência, a partir do emprego do mapa conceitual como instrumento de revisão do conteúdo, realizado em 2017.1 na disciplina de redação e linguagem jurídica de uma IES particular de Fortaleza. **DESENVOLVIMENTO:** Os alunos foram divididos em dois grupos e cada grupo escolheu o seu conteúdo. Os grupos, separadamente, discutiram a sua temática e foram fazendo anotações no quadro conforme os conceitos do conteúdo escolhido. Após as anotações feitas no quadro, os grupos tiveram ainda que apresentar seus mapas conceituais um para o outro. Ao final das apresentações, a professora teceu as considerações necessárias e os alunos tiveram ainda a oportunidade de fazê-lo também. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Os mapas conceituais podem ser usados pelos alunos como instrumento de estudo assim como outras estratégias já conhecidas dos estudantes, tais como: anotações, esquemas, resumos, fichamentos, realização de exercícios, leitura em voz alta. Ao final da atividade, a professora, e os alunos, avaliaram como satisfatória a atividade (uso de mapa conceitual como estratégia de revisão).

Palavras-chave: Mapa conceitual. Ensino Superior. Ensino Jurídico.

INTRODUCAO

A maior virtude da educação, segundo Demo (1996) é o seu potencial instrumentalizador de guiar as pessoas para a participação política. Em outras palavras, a educação é condição *sinequa non* para o desenvolvimento da cidadania. Nessa perspectiva, reconhecemos que a educação voltada para a cidadania propriamente dita tem um valor inestimável como força motriz de mudança e libertação, como instrumental de formação política e reflexão sobre os problemas do país e do mundo, e capaz de gerar uma nova postura diante dos problemas que nos afetam (FREIRE, 1996).

Infelizmente, no Brasil, a educação, de um modo geral, ainda é marcada pela transmissão de informações.

Em vez de conhecimento aberto para abrir as cabeças, oferece-se um pacote fechado que alinha escolas, professores e alunos, de modo reprodutivo tacanho. Evita-se, assim, estudo, pesquisa, elaboração em nome de propostas enrijecidas e, na prática, imbecilizantes. Balzan (2002) reconhece que a articulação ensino-pesquisa é necessária para que se alcance um ensino de alta qualidade.

Segundo Lima (2004) mapa conceitual é “uma representação que descreve a relação das ideias do pensamento, relação esta pré-adquirida ao longo do processo de aprendizagem na construção do conhecimento, que vai sendo arquivada na memória”, ou seja, é um instrumento que permite a organização do conhecimento.

De acordo ainda o autor acima, esta técnica de representação do conhecimento tem como escopo representar a compreensão do leitor sobre determinado assunto e elucidar pontos significativos do que está sendo estudado.

Esta pesquisa teve como problemática a seguinte questão: como foi a experiência numa IES particular de Fortaleza, com o emprego de mapa conceitual?

OBJETIVO

Descrever a experiência com o emprego de mapa conceitual na disciplina de redação e linguagem jurídica de uma IES particular de Fortaleza.

MAPAS CONCEITUAIS COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO SUPERIOR

A aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2014)

No atual contexto educacional, a adoção de novas práticas avaliativas faz-se necessário uma vez que a própria dinâmica de ensino tem sofrido mudanças. A adoção de estratégias avaliativas somativas tem por objetivo distinguir o conhecimento objetivo e factual, e atende bem as expectativas de um tipo de aprendizagem. Mas a avaliação pode ser “profunda”, no sentido de envolver procedimentos e pressupostos que têm em mente outro nível de aprendizagem. Esse tipo de experiência de avaliação encoraja os estudantes a explorar uma gama ampla de habilidades cognitivas, por meio de atividades que envolvem a aprendizagem contextualizada e situações autênticas. Isso ocorre em avaliações de natureza formativa, como o trabalho com estudo de caso, portfólio, mapas conceituais e resolução de problemas.(GARCIA, 2009)

Como instrumento de avaliação da aprendizagem, mapas conceituais podem ser usados para se obter uma visualização da organização conceitual que o aprendiz atribui a um dado conhecimento. Trata-se basicamente de uma técnica não tradicional de avaliação que busca informações sobre os significados e relações significativas entre conceitos-chave da matéria de ensino segundo o ponto de vista do aluno. É mais apropriada para uma avaliação qualitativa, formativa, da aprendizagem (MOREIRA, 2014)

A avaliação da aprendizagem é uma atividade fundamental no processo educacional. A incorporação dos MCs na rotina da sala de aula exige uma abertura para a incerteza, visto que eles permitem a explicitação das idiossincrasias presentes na estrutura cognitiva dos alunos. Essa característica se opõe ao determinismo presente nos testes de múltipla escolha, ou nas questões dissertativas que apresentam somente uma resposta "certa". Em última análise, o uso dos MCs como estratégia de avaliação impõe uma revisão nas relações que o professor e os alunos estabelecem na sala de aula. Se, por um lado, há o desafio de lidar com a incerteza e a subjetividade, por outro lado, surgem mais oportunidades para o diálogo e para as interações entre pares (aluno/aluno) e professor/aluno. Parece que a inclusão dos alunos no processo de avaliação dos MCs é possível, desde que eles estejam familiarizados com essa técnica. Isso é desejável e rompe um dos paradigmas vigentes na maioria das salas de aula, onde somente o professor tem o

direito de julgar no processo avaliativo da produção intelectual dos alunos. (CORREIA, SILVA, ROMANO JR, 2010)

LINGUA PORTUGUESA NO ENSINO SUPERIOR EM DIREITO

A comunicação não-verbal antecede a comunicação verbal. Embora a comunicação não-verbal tenha despertado pouco interesse dos estudiosos da linguagem jurídica, não se nega sua existência em nosso meio, cuja relevância algumas vezes reflete na linguagem escrita e falada (COSTA, 2003).

São frequentes os ícones jurídicos: balanças e espadas empunhadas por estátuas de feições angelicais são versões profanas dos arquétipos de virtude das divindades greco-romanas. O significante em ambas também coincide: a crença na igualdade dos homens e num sentimento de Justiça acima deles. Um segundo elemento marcante da comunicação não-verbal no Judiciário é o rigor indumentário. Talvez apenas as religiões tradicionais se comparem aos rigores dos paramentos dos rituais forenses. Um sacerdote e um juiz em suas vestimentas se confundem. Por último, um importante traço da comunicação não-verbal no Judiciário é a linguagem do corpo. A comunicação gestual na instituição também parece fincar raízes em posturas monásticas que aderem inconscientemente à figura do magistrado e seus auxiliares. A sisudez da deusa Têmis parece encarnar no magistrado, tornando-o à semelhança de outras referências da cultura judaico-cristã. Não por acaso a divindade nessa cultura é sempre representada, dentre outros papéis, por um julgador que não sorri e não chora, enfim, que jamais exterioriza o menor traço de emoção (COSTA, 2003).

Sob a perspectiva da palavra, para o advogado, o domínio da escrita da Língua Portuguesa é crucial, não apenas para sua prática forense, como para os muitos certames a que os advogados se submetem, como na segunda fase do exame da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), por exemplo. Muitos, após o exame, percebem que até conheciam a natureza jurídica que envolvia a petição e as questões, no entanto, a ferramenta do bem escrever constitui papel relevante para a conquista da nota mínima que garanta a desejada carteira da OAB, que habilita à advocacia (GONÇALVES E CARNEIRO, 2008).

Há ainda que se discutir duas questões: juridiquês e a língua portuguesa como uma barreira no acesso à justiça (COSTA, 2013). Acerca da comunicação verbal, há que se reconhecer a necessidade de adequação linguística para que as pessoas menos favorecidas tenham seu acesso à justiça facilitado.

O sistema judiciário tem privilegiado o enfoque à escrita. Portanto, a atividade jurisdicional se reduziu a um processo de comunicação quase exclusivamente escrita: juízes, advogados, promotores e escrivães parecem seres cujo único meio de comunicação é a escrita. As reclamações jurídicas, os depoimentos de partes e testemunhas precisam-se converter à linguagem escrita e assim perdem muito em substância. Os tribunais valorizam mais a documentação dos julgados, sempre na linguagem escrita. “A linguagem não traduz imagens verbais de origem motora e sensorial nem representa ideias feitas por um pensamento silencioso, mas encarna as significações. As palavras têm sentido e criam sentido.” (CHAUI, 2004, p. 156).

A carreira jurídica, por sua vez, tem como objetivo de uso a palavra. O bom uso da Língua Portuguesa é essencial para a carreira jurídica. O domínio da Norma Culta Padrão melhora a performance do profissional de Direito quando do exercício da profissão (GONÇALVES E CARNEIRO, 2008).

SIMPLIFICAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO

A definição do modelo de ensino jurídico nas faculdades de Direito nos últimos anos tem reacendido o debate em torno do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, requisito necessário para inscrição nos quadros da OAB, cuja finalidade é avaliar o candidato visando sua profissionalização para atuação no mercado de trabalho como advogado.

A popularização do ensino jurídico no país, desde a década de 90, ocasionou uma disseminação sem qualidade do ensino de Direito e a conseqüente alta dos índices de reprovação no Exame da Ordem. Desde o provimento nº 144/2011 do Conselho Federal da OAB, que possibilitou aos alunos dos últimos dois semestres ou do último ano do curso de realizarem a prova, a mesma vem sendo prioridade para os acadêmicos antes mesmo de se tornarem bacharéis.

Evidenciou-se a necessidade de harmonizar as normas do Ministério da Educação e Cultura - MEC que regulamentam o ensino jurídico e as regras do Exame da OAB para a formação dos futuros advogados, refletindo nas práticas de ensino dos cursos de Direito das instituições de ensino superior, a nível nacional.

Assim, a busca pela aprovação no Exame da Ordem para atuação como advogado tende a criar um modelo de educação jurídica baseado em manuais sinópticos, cuja vasta legislação encontra-se esquematizada para o estudante, facilitando a memorização do direito posto para a realização da prova de proficiência.

Os reflexos da formação juspositivista desde os primeiros bacharéis no Brasil vem definindo desde então um modelo de ensino jurídico legalista, mecânico, e cartesiano especialmente nas instituições de ensino superior privadas, onde tais práticas educacionais são mais visíveis devido às pressões mercantilistas, demonstrando o surgimento de um novo paradigma epistemológico baseado em critérios de Direito Positivo.

A prova da OAB, considerada como padrão para embasar o ensino jurídico contemporâneo, exige elevado grau de memorização de leis, súmulas e informativos por parte do aluno, estimulando o conhecimento acrítico, pautado em material de estudo esquematizado, resumido e simplificado. Por outro lado, exige uma aula estritamente expositiva, conservadora, com estilo de educação mecânica, de conhecimento compartimentado, favorecendo à mera assimilação de conteúdos, sem necessariamente contar com a reflexão do aluno.

A expansão do ensino jurídico, ocorrida no Brasil a partir dos anos 90, trouxe para o ensino um grande número de profissionais, em grande parte sem preparação prévia e sem reflexão sobre a própria prática. A mera reprodução da tradição de ensino formal transforma o direito em algo estanque e morto, porque ausente dos problemas vivos, cujo enfrentamento é crucial para a sociedade e para a legitimação do próprio direito. (CADERNOS FGV DIREITO RIO, 2009, p. 3).

A prática pedagógica baseada no método formal, proporcionando ao bacharel o conhecimento apenas descritivo da ordem jurídica, não especulativo ou crítico-reflexivo, faz com que a apreensão do fenômeno jurídico, e a prática legal captada por essa didática, girem em torno da decidibilidade, não permitindo conceber o direito como instrumento de mudança social (MACHADO, 2005).

André Gonçalves Fernandes destaca que para fazer com que os profissionais do direito exerçam seu labor conscientes de sua função, vivenciando a lei objetivando os fins sociais do ordenamento jurídico e a realização da justiça no caso concreto, torna-se imprescindível aprimorar a base do sistema pedagógico do direito:

Ao propor para o conjunto discente um saber fragmentado em inúmeras e cada vez mais crescentes especialidades, sem uma visão de conjunto; um

conhecimento estritamente abstrato/científico e pouco (ou nada) prudencial da realidade jurídica; um aprendizado de costas para a pesquisa e calcado exclusivamente na reprodução do texto normatizado e não refletido; um ambiente escolar avesso a uma maior atuação discente na dinâmica pedagógica; uma despreocupação na formação dos alunos como intérpretes de leis e uma ausência de certo percentual de docentes-pesquisadores em regime de dedicação exclusiva, o Direito, como refém do positivismo, perde sua magnanimidade social e torna-se uma caricatura e não o objeto da justiça (FERNANDES, 2014, p. 48-49).

É a formação do aluno por completo que modela o profissional que ele será no futuro e não uma prova baseada na lei e dissociada da realidade. A abordagem sistêmica é de suma importância para a formação do bacharel e do advogado, sob pena de transformá-lo em simples aplicador técnico do caso concreto à lei, sem qualquer valorização de justiça e prudência.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência realizado em 2017.2 na disciplina de redação e linguagem jurídica de uma IES particular de Fortaleza.

DESENVOLVIMENTO

A atividade ocorreu no dia 28 de junho de 2017 contando com a participação de 10 alunos da disciplina de redação e linguagem jurídica. Todos os conteúdos, conforme plano de ensino da disciplina, estudados ao longo do semestre foram revisados nesta data antes da realização da atividade com mapa conceitual.

Os alunos foram divididos em dois grupos e cada grupo escolheu, dentro todos os conteúdos possíveis, o seu conteúdo: comunicação jurídica e descrição jurídica. Antes da realização da atividade com o MC, os alunos foram questionados sobre seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo. A maior parte dos informantes afirmou que não conheciam a estratégia. Uma única aluna informou que estuda através dos mapas conceituais disponíveis na internet.

Os grupos, separadamente, discutiram a sua temática e foram fazendo anotações no quadro conforme os conceitos do conteúdo escolhido. As discussões em grupo continuaram até a conclusão (aproximadamente 40 minutos) do mapa conceitual (ver anexo). Após as anotações feitas no quadro, os grupos tiveram ainda que apresentar seus mapas conceituais um para o outro. Durante as apresentações, os alunos iam “se lembrando” de outros assuntos referentes ao conteúdo escolhido e

iam fazendo os acréscimos verbalmente mesmo. Um grupo podia ainda fazer acréscimos durante a apresentação do outro grupo.

A professora fez considerações ao final das apresentações sobre as diferentes estratégias de estudo e os alunos foram relatando suas experiências/preferências: anotações, esquemas, resumos, fichamentos, realização de exercícios, leitura em voz alta.

A professora fez ainda considerações sobre os mapas conceituais produzidos pelos grupos: que faltaram as palavras conectoras, que a hierarquização de um estava melhor que a de outro, dificultando assim a “leitura” do mapa conceitual.

Mas, em linhas gerais, para a primeira produção de um mapa conceitual, a professora, e os alunos, avaliaram como satisfatória a atividade (uso de mapa conceitual como estratégia de revisão).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a experiência acima relatada, ressalta-se a importância do mapa conceitual como um recurso que auxilia a aprendizagem, integra conhecimentos, estabelece relação com outros conceitos, hierarquiza e organiza conceitos, além de facilitar uma revisão rápida dos conhecimentos apreendidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CADERNOS FGV DIREITO RIO. **Educação e Direito**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 3, fev. 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.jfjb.jus.br/arquivos/ebooks/direito/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20vol.3.pdf>>. Acesso em 01 Mai 2017.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2004. 424 p.

CORREIA, Paulo Rogério Miranda; SILVA, Amanda Cristina da; ROMANO JUNIOR, Jerson Geraldo. Mapas conceituais como ferramenta de avaliação na sala de aula. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 4402-1-4402-8, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172010000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Jun.2017

COSTA, Marcelo Dolzany da. A comunicação e o acesso à justiça. **R. CEJ**, Brasília, n. 22, p. 13-19, jul./set. 2003. Disponível em <http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/558/738>. Acesso em : 02 de Jun. de 2017.

FERNANDES, André Gonçalves. **Ensino do Direito e filosofia: a prudência e a hermenêutica jurídicas**, aprendidas como o estudo do caso de identidade crítica, como fundamentos da formação para a justiça como prática social. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1489/1489.pdf>. Acesso em: 04 Jul. 2017

GONÇALVES, Jonas Rodrigo; CARNEIRO, Débora Ferreira. A influência do uso correto da norma culta da língua portuguesa para o direito. *Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros – Ano 3 – Edição Nº 07*. Disponível em : <http://institutoprocessus.com.br/2012/wpcontent/uploads/2012/07/1%C2%BA-artigo-Jonas-Rodrigo-Debora.pdf>. Acesso em : 02 de Jun. de 2017.

LIMA, Gercina Ângela Borém. Mapa Conceitual como ferramenta para organização do conhecimento em sistema de hipertextos e seus aspectos cognitivos. Disponível em <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/355/164> Acesso em: 29 Jun. 2017.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. Franca: Unesp, 2005.

MOREIRA, Marco Antônio. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. Disponível em: <http://www.faatensino.com.br/wp-content/uploads/2014/04/Aprendizagem-significativa-Organizadores-pr%C3%A9vios-Diagramas-V-Unidades-de-ensino-potencialmente-significativas.pdf#page=41>. Acesso em: 29 Jun. 2017.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

TEXTO-SENTIDO: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NA DISCIPLINA DE NTPPS

Jeannie Fontes Teixeira | jeanniefontes@gmail.com

Ana Célia Clementino Moura | acmoura27@gmail.com

RESUMO: Este trabalho é resultado da observação de duas vivências denominadas “Texto-sentido”, metodologia didática da disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais, NTPPS, aplicadas em duas turmas de ensino médio da Rede Pública do Estado do Ceará. Criada para integrar o currículo escolar da educação profissional e atualmente aplicada também nas escolas regulares de tempo integral, essa disciplina atende 130 escolas cearenses e é alicerçada na proposta “Protótipos Curriculares do Ensino Médio Integrado”, da UNESCO e é desenvolvida e acompanhada nas escolas pelo Instituto Aliança, cujo projeto pedagógico demonstra consonância com as diretrizes apresentadas pela OCDE (2015) para o progresso social. Esta instituição apontou que as competências socioemocionais são tão importantes quanto as competências cognitivas, tais como o letramento e o numeramento. Desta maneira, o NTPPS se configura como ferramenta estruturada e orientada para uso na educação básica com o objetivo de transformar os resultados sociais, pois auxilia no desenvolvimento e consolidação de habilidades que propiciam ao jovem sua consolidação como ser social, sua participação ativa e reflexiva na sociedade e, em decorrência, o aumento do seu potencial de empregabilidade. Apresentamos a disciplina, seus objetivos e sua organização teórico-metodológica com o enfoque no desenvolvimento das competências socioemocionais e sua importância segundo a OCDE (2015), CHAUX (2017) e DE FRUYT, WILLE & JOHN (2015). Problematizamos a transposição destas competências para o currículo escolar e refletimos sobre o papel do professor regente como mediador do processo de desenvolvimento das competências socioemocionais. Por fim, descrevemos duas vivências nas quais predomina o método do “Texto-sentido”, relatamos suas aplicações, sua recepção pelos alunos e seu impacto no desenvolvimento destes. Concluímos que a metodologia do texto-sentido contribui positivamente para o desenvolvimento das competências socioemocionais, sobretudo o quesito autoestima. Além disso, o método é bem recebido por parte dos alunos, o que acarreta em bons índices de participação nas aulas. Entretanto, o professor-regente pode apresentar dificuldades para lidar com as situações promovidas pelas vivências e carece de uma formação específica para ter mais propriedade para ministrar a disciplina.

Palavras-chave: NTPPS. Texto-sentido. Competências socioemocionais. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva refletir sobre duas vivências da metodologia “Texto-sentido”, a qual desenvolve a escrita e oralidade, aplicada no âmbito da disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais, NTPPS, em duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio de tempo integral da Rede Pública do Estado do Ceará. Concebida para a educação para o trabalho, essa disciplina também possui um viés desenvolvedor de competências socioemocionais. É nosso propósito ainda apresentar o embasamento teórico-metodológico da metodologia da disciplina, desenvolvida pelo Instituto Aliança, apresentar algumas competências socioemocionais e a importância do seu desenvolvimento na escola e, por fim, mostrar o olhar do docente desta disciplina sobre a aplicação de duas vivências propostas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desde 2012, a disciplina de NTPPS faz parte do Programa de Reorganização Curricular, vertente de institucionalização do Com.Domínio Digital, CDD, na rede pública de ensino médio do Estado do Ceará, atendendo em 2016 a 130 escolas estaduais. Está alicerçada na proposta “Protótipos Curriculares do Ensino Médio Integrado”, da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura, UNESCO, e é desenvolvida pelo Instituto Aliança, associação sem fins lucrativos que pretende desenvolver tecnologias relacionadas a empregabilidade juvenil, cujo maior parceiro, atualmente, é o Governo do Estado do Ceará. O objetivo central dessa disciplina é o desenvolvimento das competências socioemocionais como garantia ao adolescente e ao jovem de conhecimentos e competências para a vida e para o trabalho. Conforme a UNESCO,

O Núcleo é a principal estratégia de integração curricular e “é um componente curricular que constitui um objeto novo”⁷ ou “um objeto comum”⁸ a todas as áreas de conhecimento. Ele é diretamente responsável pelos objetivos de aprendizagem relacionados com a preparação básica para o trabalho. Tal preparação é entendida como o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades necessários a todo tipo de trabalho: elaboração de planos e projetos; trabalho em equipe; escolha e uso de alternativas de divisão e organização do trabalho que sejam eficazes e adequadas ao desenvolvimento humano; capacidade de analisar e melhorar processos sociais, naturais ou produtivos, como exemplos.

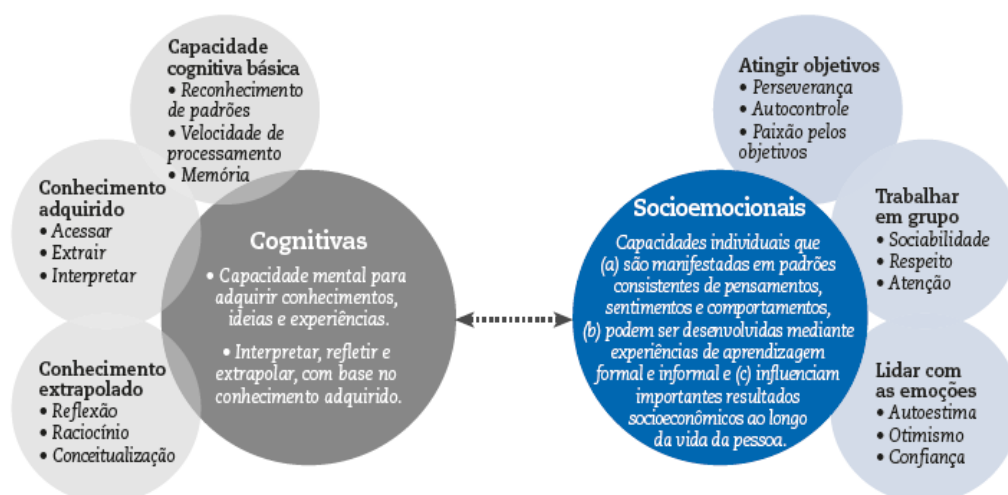
UNESCO(2011, p. 10)

Acompanhada nas escolas também pelo Instituto Aliança, o qual promove ainda treinamentos periódicos e visitas regulares às escolas, a metodologia utilizada pelo NTPPS envolve (1) a **Pedagogia por projetos**, cuja finalidade é organizar ações em forma de projetos, por meio do inter-relacionamento das competências, para motivar e envolver os jovens em um processo de planejamento, ação e reflexão; (2) a **Educação pelo Trabalho**, cujo objetivo é apresentar e ampliar as concepções de trabalho para o jovem, promovendo a percepção e experimentação de realização pessoal a partir daquilo que é capaz de produzir; (3) o **Protagonismo juvenil**, o qual buscar proporcionar ao jovem novos conceitos de participação social e encorajar a construção de uma atitude autônoma e solidária, diante dos desafios apresentados pela sua inclusão no mundo do trabalho; (4) a **Interdimensionalidade**, que procura valorizar e qualificar no jovem suas dimensões cognitivas, motoras, sociais e culturais, e, por fim, (5) os **Ritos de passagem**, que visam conduzir o jovem a uma maior interiorização e assimilação das diferentes etapas que ele vivencia, conscientizando-o de sua passagem para outros níveis – tanto de responsabilidade quanto de autonomia; (6) O **Texto-sentido**, que é a escrita ou oralidade significada ou maneira livre que o estudante encontra de explorar suas percepções, emoções e direcionamentos, de maneira não necessariamente estruturada, mas sim utilizando-se de uma simbologia particular e ao mesmo tempo compartilhada elaborada no espaço das vivências, (7) a **Inter e Transdisciplinaridade**, que apresentam o conhecimento integrado, preservando as essências das áreas do conhecimento, adotando um caráter plural ao trafegar entre tais áreas (2008, Instituto Aliança), (Rodrigues, 2016).

Segundo a OCDE (2015, p.87), “competências cognitivas e socioemocionais são vias importantes por meio das quais a educação afeta os resultados sociais”. Assim, desde 2008, esta instituição vem investigando quais as abordagens curriculares que melhoram as competências cognitivas e socioemocionais necessárias para promover o progresso social. A OCDE aponta que competências socioemocionais como perseverança, estabilidade emocional e sociabilidade são tão importantes como competências cognitivas, tais como letramento e numeramento, pois elas permitem que as pessoas materializem de maneira mais efetiva as intenções em ações, estabeleçam relacionamentos positivos e significativos com a família e a comunidade. Em outras palavras, “as competências socioemocionais são tão importantes quanto as competências cognitivas para determinar os resultados”, (Heckman, Stixrud e Urzua, 2006; Kautz et al, 2014 apud OCDE, 2015).

A figura a seguir, apresenta uma categorização das competências com base em algumas de suas funções mais importantes:

Estrutura para competências cognitivas e socioemocionais



Fonte: OCDE (2015).

Haja vista a demanda por instrumentos de mobilização do potencial de competências, a disciplina de NTPPS é uma resposta à política de desenvolvimento das dimensões do bem-estar individual, uma vez que se configura como ferramenta estruturada e orientada para uso na educação básica. Um exemplo de ação positiva desta disciplina no âmbito do desenvolvimento das competências é a metodologia de dinâmicas e projetos que, por meio de vivências, demonstram que conflitos podem ser construtivos, quando dialogamos e consideramos os interesses de todos.

Chaux (2017), aponta 3 competências necessárias para a administração de conflitos, a competência emocional, que engloba o manejo da raiva; a competência cognitiva, que prevê a tomada de perspectiva, a geração de opções criativas e a consideração das consequências; e a competência comunicativa, que envolve a escuta ativa. De modo semelhante, De Fruyt, Wille & John (2015), apontam que o desenvolvimento das competências socioemocionais na adolescência são importantes para a consolidação de comportamentos que auxiliaram na autogestão para a vida, tais como comportamentos mais saudáveis que envolvem autocontrole, disciplina. Essas competências desenvolvidas impactarão diretamente no fator empregabilidade no futuro do jovem. A disciplina de NTPPS constrói metodologias que se relacionam diretamente com os fatores que De Fruyt, Wille & John (2015) apontam para que o jovem se consolide como ser social, participante ativo da sociedade e, por conseguinte, possua um bom potencial de empregabilidade. São eles:

definir-se como pessoa (quem sou eu e qual o meu lugar no mundo?), demonstrar engajamento em tarefas e estabelecimento de metas (autogestão), relacionar-se bem com outras pessoas (engajamento com o outro, amabilidade e resiliência emocional), adaptar-se às estruturas organizacionais, aprender no trabalho e estar aberto a desafios futuros, ser capaz de lidar com perspectiva de tempo.

Entendemos que os grandes desafios desta disciplina e seu desenvolvimento em distintos contextos escolares envolve principalmente a transposição destas “ações” para o currículo. Maior ainda é o desafio do professor que não conta com material pontual para guiar esse processo de transposição, que pode ser iniciado por uma vivência desenvolvida pela metodologia e alcançar proporções difíceis de se lidar na escola.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa metodologia parte da observação das reações do alunado durante o desenvolvimento das vivências propostas pela disciplina. É interessante frisarmos que, no início do ano letivo, é feito um contrato de cooperação e sigilo, o qual tem suas regras elaboradas pelos próprios alunos. O respeito ao outro é o primeiro tópico. Essa é uma das razões, que a adesão às dinâmicas vem crescendo, pois ao observarem que o contrato funciona, os alunos se sentem à vontade para participar.

Destacaremos duas atividades de Texto-sentido, uma escrita e desenhada e a outra oralizada que foram aplicadas em duas turmas de ensino médio, com 40 alunos em média, na faixa etária de 15 a 18 anos. Primeiramente, descreveremos sua metodologia de aplicação e a seguir, teceremos algumas observações da prática da vivência. Não é nosso intuito identificar alunos, nem tecer juízo de valor sobre quaisquer de suas reações. A primeira delas é uma vivência a partir do filme “Divertida Mente”, na qual após assistirem ao filme os alunos são instigados a refletir sobre as competências socioemocionais, sensibilizarem-se para a importância das emoções na formação do ser humano e refletir sobre a própria imagem. A ignição desta vivência se dá a partir das perguntas que são sorteadas entre os alunos. O que temos dentro das nossas cabeças (razão e emoção)? Que papel a tristeza, o medo e a raiva têm na constituição de nossa personalidade? Qual é a importância das memórias base, ao longo de nossas vidas? Como reagimos frente a situações novas? O que acontece quando os sentimentos entram em conflito? O que você tem guardado no seu baú de preciosidades? As reflexões são desenvolvidas a partir do encorajamento do professor,

que pergunta ainda em quais momentos determinados sentimentos predominam, qual sentimento está mais evidente naquele dia, o que o aluno pode fazer para que seus sentimentos entrem em harmonia. É solicitado aos alunos que desenhem sua própria personagem, totalmente inventado ou inspirado em pessoas reais, e que apontem suas características socioemocionais, segundo as orientações: saindo da cabeça, três ideias que ninguém irá modificar; saindo da boca, um balão com uma frase que foi dita e da qual se arrependeu e outra que precisa ser dita e ainda não o foi; do coração, sair uma seta indicando três paixões que não vão se extinguir; na mão direita, escrever um sentimento que tem a oferecer; na mão esquerda, escrever um sentimento que quer receber; no pé esquerdo, escrever uma meta que deseja alcançar; no pé direito, escrever os passos necessários para alcançar esta meta. Foi pedido que os alunos criassem um nome fictício e apresentassem seus personagens, caso desejassem.

Nesta primeira vivência, observamos sentimentos ambivalentes dos alunos em relação aos seus personagens. Dois grupos foram observados, o primeiro, menos numeroso, criou personagens extremamente fantasiosos, cujos desejos eram “dominar o mundo”, obter “Kriptonita”, dentre outros. O outro grupo, mais numeroso, os alunos aproximaram seus personagens de si mesmos, revelaram seus próprios desejos. Foi neste grupo que houveram demonstrações de preocupação por parte dos alunos: “ a tia não vai mostrar para ninguém, né”, “ eu sou obrigado (a) a apresentar? ”, “ tia, vou rasgar e fazer outro, vão mamar de mim...” e, ainda, praticamente ninguém quis apresentar seu personagem e contraste com os personagens dos alunos do primeiro grupo.

A segunda vivência que descreveremos é realizada imediatamente na aula posterior, “Como me vejo e como sou visto”. Seus objetivos visam o estímulo à reflexão sobre quem somos, numa perspectiva de autoconhecimento e ao exercício da construção de um projeto de vida. A chave para o sucesso desta atividade é a preparação do material necessário e do ambiente. Em linhas gerais, é adaptado um espelho a uma caixa de presente bem atrativa que seja fácil de abrir e fechar, semelhante a uma caixa de sapatos. Essa caixa fica sobre uma carteira em um local afastado, de preferência no canto da sala, de modo que as outras carteiras estejam voltadas para ela, sem ninguém veja pelos lados ou por trás. Ou seja, o conteúdo da caixa será visto apenas por quem sentar na carteira e abri-la. Iniciamos dizendo que aquela caixa tem um significado muito especial pois seu conteúdo é muito valioso: fotos de pessoas muito importantes e significativas. Convidamos a cada aluno a olhar a caixa e dizer uma palavra ou frase sobre a pessoa da foto, sem, no entanto,

deixar evidente sua identidade. Após visualizarem-na, devem fechar a caixa e voltar para seu lugar até todos concluírem a atividade.

Aplicada em duas turmas, essa atividade causou um grande impacto visto que a maior parte dos alunos chorou. Muitos não conseguiram verbalizar nada a respeito de si mesmos, alguns verbalizaram frases depreciativas sobre si mesmos, outros formularam frases neutras e **raros** verbalizaram frases positivas sobre si. Como os adolescentes se percebem enquanto indivíduos? O que os fez sofrer nesta vivência? Estas são algumas das nossas inquietações.

As atividades propostas pelas vivências despertaram emoções muito complexas em praticamente todos os alunos. Embora não tenha sido preocupação nossa, neste trabalho, quantificar ou apontar percentuais de impacto, é importante frisar que todos os alunos que aceitam participar das dinâmicas são afetados por elas. É comum que alunos saiam durante a aula, sob forte abalo emocional, e que outros vão ampará-los. Não à toa, esta aula foi nomeada “aula do choro”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebemos que os alunos possuem grande expectativa para as aulas de NTPPS. Embora a aula desperte muitas emoções, tanto positivas quanto negativas, eles aprendem a administrar o estresse e a frustração, seja pelo apoio dos colegas, seja pelas histórias de vida compartilhadas. A baixa autoestima é um sentimento muito recorrente entre os alunos, mas estamos observando uma mudança gradual e contínua entre eles, uma vez que demonstram mais maturidade e crença no próprio potencial. O “Texto-sentido” é uma das atividades mais apreciadas, sobretudo na sua forma oral, pois os alunos sentem que têm a contribuir e na aula de NTPPS possuem o espaço necessário para tal.

CONCLUSÕES

Neste trabalho apresentamos a disciplina de NTPPS e a formação de suas metodologias, exploramos a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais na escola, apontamos algumas definições e caracterizações destas competências com a finalidade de refletirmos sobre o impacto de duas vivências da metodologia “ Texto-sentido” aplicadas em duas turmas de primeiro ano de ensino médio da rede pública do Estado do Ceará.

As vivências despertam uma multiplicidade de emoções entre os alunos e, por vezes, provocam estresse e algum desequilíbrio emocional. No entanto, os próprios alunos refletem sobre

o porquê das suas emoções e utilizam a reflexão para avançar e serem resilientes. Contudo, o professor-regente pode ser surpreendido pelas reações impulsionadas pelas vivências e ter dificuldades para potencializar esses momentos em oportunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências sócio emocionais/OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. São Paulo: Fundação Santilana, 2015. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/002899327e71398e4d015>, acesso em 17/07/2017

Portal do Instituto Aliança. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/dominio_digital/fazemos.html, acesso em 17/07/2017.

A técnica da dinâmica de grupo na metodologia do IA. Slides do Instituto Aliança. Disponível em: https://docs.google.com/presentation/d/1WwgT0gKksV0_X1cYpN--c9W66k7iFsKxByk5rrxQEck/edit#slide=id.p3, acesso em 17/07/2017.

CHAUX, Enrique. Seminário Internacional “ **Competências para a vida: onde estamos e aonde queremos chegar ?**” Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Instituto Ayrton Senna, Instituto Aliança e BID, 2017 (Comunicação Oral). Disponível em :<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/seminario-socioemocionais-ceara/>, acesso em 19/07/2017

DE FRUYT, Filip. WILLE, Bart. JOHN, Oliver P.**Empregabilidade no século XXI: solução de problemas complexa (interativa) e outras habilidades essenciais.** *Psicologia Industrial e Organizacional*, 8 (2), 276-281. 2015. Disponível em : <https://www.cambridge.org/core/journals/industrial-and-organizational-psychology/article/employability-in-the-21st-century-complex-interactive-problem-solving-and-other-essential-skills/3CDE6F0807B5D2662693B29C1608BB01#> , acesso em 19/07/2017

TRABALHANDO O SIGNIFICADO DA ÁGUA ATRAVÉS DO FANZINE

Andréa Sales Braga Moura | andreahdc@hotmail.com

Jacques Therrien | www.jacquestherrien.ufc.br

Naisis Castelo Branco Andrade Farias

RESUMO: O título dessa pesquisa, *trabalhando o significado da água através do fanzine*, pretende expressar o objetivo geral da mesma que consiste em oferecer aos alunos uma aprendizagem dinâmica e conscientizadora sobre o significado da água através do *fanzine*. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida com alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada em um bairro periférico no município de Itapipoca- CE, visando construir nos mesmos a consciência crítica sobre a importância da água, utilizando-se para isso o *fanzine* como recurso pedagógico. O *fanzine* é apresentado como um recurso pedagógico capaz de proporcionar aos educandos uma aprendizagem dinâmica e construída pelo diálogo entre professor e aluno. O *fanzine*, concebido como um tipo de revista amadora ou pequeno jornal, pode ser confeccionado individual ou coletivamente. Surge a partir de uma ideia/tema sobre a qual o aluno escreve, desenha ou cola gravuras sobre o conhecimento que tem a partir do tema em foco. O *fanzine* proporciona ao aluno a sua expressão livre sobre um determinado tema, onde o mesmo exercita sua criatividade a partir do tema abordado, aguçando a sua consciência que, no presente estudo, é sobre a importância da água para a vida no planeta Terra. Esta pesquisa surgiu da inquietação ao observar o descaso recorrente das pessoas em relação a um bem muito precioso para todos: a água. Dessa constatação surgiu a seguinte indagação: como desenvolver nos alunos o real significado da água? A referida pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa qualitativa, que aborda uma diversidade de significados. A pesquisa se baseia em autores como: Magalhães (1993); Moreira (2003); Souza (2015); dentre outros. O estudo mostrou que, através do uso do *fanzine* em sala de aula, os alunos puderam expressar o real significado que a água apresenta para os mesmos de uma forma dinâmica, prazerosa e construída coletivamente.

Palavras-chave: *Fanzine*. Água. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A pesquisa pretendeu utilizar o *fanzine* em sala de aula para que os alunos possam explicitar o que entendem sobre a importância da água, ou seja, o significado que a água tem para eles. É importante trabalhar esse tema em sala de aula de forma constante, pois a água é um recurso essencial para a vida de toda a sociedade e, com isso, é necessário conscientizar os alunos sobre essa relevância a partir de um contexto dinâmico e levando em conta o seu conhecimento prévio.

O estudo surgiu a partir de um problema que vem se agravando nos últimos anos, ou seja, a redução de água potável. Sabe-se que os seres vivos não podem viver sem água, e, por esse motivo, é necessário que os professores promovam projetos que abordem o referido tema em sala de aula de modo a despertar nos alunos a compreensão da importância da preservação da água. O tema água pode ser trabalhado de diversas maneiras por ser um tema que envolve a interdisciplinaridade, pois pode estar presente em quase todas as disciplinas do currículo escolar, afinal, trata-se de um assunto amplo e impactante.

Diante da relevância citada acima, o *fanzine* surge como um recurso didático que pode ser usado por ocasião do tema água em sala de aula. Afinal, mostra ser um recurso dinâmico e que potencializa as habilidades dos alunos, pois, através da confecção de uma página do *fanzine*, pode ser despertada no aluno uma habilidade que o professor não conhecia e que às vezes nem o próprio aluno acreditava possuí-la.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em oferecer aos alunos uma aprendizagem dinâmica e conscientizadora sobre o significado da água através do *fanzine*. Os objetivos específicos foram: desenvolver no aluno a consciência da importância da água; promover no aluno o conhecimento do que seja o *fanzine*; manifestar o conhecimento adquirido sobre o significado da água através dessa intervenção pedagógica.

O tipo de pesquisa utilizado neste estudo é de caráter qualitativo, consistindo num levantamento de depoimentos após uma aula junto a uma turma de alunos. O interesse do estudo foi centralizado no significado da qualidade das informações a partir do uso do *fanzine* em sala de aula, tendo a água como tema.

MARCO TEÓRICO

É importante destacar em que consiste o *fanzine*. De acordo com Magalhaes (1993) essa concepção pedagógica assemelha-se a uma revista ou pequeno jornal, sendo o termo *fanzine* um neologismo formado pela contração dos termos ingleses *fanatic magazine*, que viria a significar “magazine do fã” na interpretação nacional.

Um *fanzine* apresenta-se como um recurso que facilmente pode ser utilizado em sala de aula pelo professor por ser um recurso de baixo custo, pois o material basicamente utilizado em sua produção é caneta, folha de papel, gravura, cola, tesoura e a criatividade do aluno (MEIRELES, 2008).

Nos dias atuais, é importante que o professor desenvolva uma aula mais atraente para o aluno, pois, de acordo com Nascimento (2010, p. 124 e 125), “Ensinar na escola contemporânea exige um olhar atento a novas práticas que sejam capazes de estabelecer interlocuções com o fazer cotidiano de nossos estudantes”. Ou seja, para a referida autora, é necessário um olhar atento para um ensinar baseado em estratégias de um ensino mais atrativo, característica que corresponde ao *fanzine*. Este tem, efetivamente, a possibilidade de levar ao aluno a uma aprendizagem significativa, considerando que, por meio do *fanzine*, o aluno tem a possibilidade de expressar o que deseja, seja através de escrita, de desenho ou de uma gravura. De acordo com Moreira (2003, p. 02):

Aprendizagem significativa é obviamente, aprendizagem com significado. Mas isso não ajuda muito, é redundante. É preciso entender que a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos, fórmulas) passam a significar algo para o aprendiz, quando ele ou ela é capaz de explicar situações com suas próprias palavras, quando é capaz de resolver problemas novos, enfim, quando compreende. Essa aprendizagem se caracteriza pela interação entre os novos conhecimentos e aqueles especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende”.

Ou seja, a aprendizagem significativa acontece quando o aluno aprende conteúdos através de práticas inovadoras geradoras de sentidos e que essas práticas possibilitem a expressão ampliada do conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo abordado. Para Barguil (2005, p. 403)

A opção por uma educação destinada a formar cidadãos comprometidos com a busca de maior justiça social clama por práticas mais vivas, na compreensão de que o distanciamento entre o mundo do aluno e as práticas escolares explica a apatia, o desânimo e a tristeza de aprender características das salas de aula.

A escola deve ser um local onde o aluno tenha prazer de estar e aprender. Para isso, práticas inovadoras, vivas, devem ser implementadas. O *fanzine*, portanto, apresenta-se como um recurso inovador que pode proporcionar ao aluno um saber apreendido de forma dinâmica e prazerosa.

A água é um tema trabalhado através do livro didático na escola; porém, muitas vezes o conteúdo é abordado em sala de aula de forma superficial e que, muitas vezes, não desperta no aluno a devida compreensão da relevância que a água tem para todos os seres, afinal, água é fonte de vida. É fundamental que o aluno tenha consciência da importância da água e como deve proceder no seu cotidiano para a sua preservação, afinal, a cada dia que passa, a quantidade e a qualidade de água potável disponível para o consumo diminui.

De acordo com Simielli (2015, p. 67), “Apenas 1% da água da superfície terrestre está disponível para o consumo da população mundial. Essa pequena parcela deve atender às necessidades dos mais de 7,3 bilhões de habitantes do planeta”. Pode-se perceber, pelos referidos dados, a importância para os educadores em trabalharem o assunto água na sala de aula para conscientizar os alunos da relevância de economizar esse precioso elemento da natureza.

Muitas vezes o recurso mais presente utilizado pelo professor em sala de aula é o livro didático, porém, os educadores precisam buscar outros recursos através dos quais o aluno possa expressar o real significado da água fazendo uso do seu conhecimento prévio.

No livro didático, muitas vezes entrevistas são apresentadas ao aluno para saber como as pessoas utilizam a água em seu cotidiano. É uma boa estratégia de tentar conscientizar o próximo, mas, diante da escassez de água potável, é importante que o professor busque novos recursos que possam despertar no aluno o significado que a água tem para os seres vivos, e que essa manifestação aconteça através do conhecimento que os mesmos têm e que seja manifestada por meio de diversas linguagens. Nestes termos, o *fanzine* aparece como uma alternativa de trabalhar junto ao aluno a consciência de que se não economizar a água, um dia ela pode faltar. O sucesso do *fanzine* enquanto recurso didático pode ser constatado através de uma prática desenvolvida por Souza (2015) na disciplina de Filosofia com alunos do Ensino Médio, conforme o trecho a seguir:

A produção do *fanzine* é uma atividade que permite ao aluno construir conhecimento através da interação com os mais variados tipos de informações, posto que a partir do momento em que o professor propôs a ideia de aprofundar os conhecimentos do livro didático de uma forma que estimula uma produção autônoma, foi permitido ao estudante desenvolver seu senso crítico, expressividade, espontaneidade de forma a lançar uma reflexão sobre seu entorno para aprender a pensar por si próprio (SOUZA, 2015, p. 4449).

Isso revela que o *fanzine* é uma ferramenta que o professor pode fazer uso no exercício de sua atividade em sala de aula, contribuindo para uma aprendizagem significativa do real significado da água, como também, para uma conscientização da importância de economizar água.

METODOLOGIA

A pesquisa, de tipo qualitativo, trabalha segundo Minayo (1994) com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, sendo que, neste estudo, o objeto da mesma refere-se ao significado que a água apresenta para os sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos do estudo foram 30 alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal. O trabalho foi realizado coletivamente, ou seja, cada página do *fanzine* foi produzida em duplas ou em trios. Durante a produção, os alunos ficaram bem à vontade considerando que o interesse era de proporcionar uma aprendizagem significativa sobre o significado que a água apresenta para os mesmos. O tema água surgiu, nessa turma de alunos, a partir de discussão no contexto da disciplina de Geografia. A temática da água foi discutida em sala de aula por ocasião de um momento de bastante diálogo ao final do qual os alunos mostraram a vontade de manifestar o significado que a água representa para eles através de escrita, desenho e gravuras. No final da aula os alunos se propuseram confeccionar um *fanzine* sobre o significado que este elemento da natureza tem para eles. Neste momento foi confeccionado apenas um *fanzine* de 14 páginas devido ao pouco tempo restante na sala após a discussão.

RESULTADOS

Durante a produção do *fanzine* foi possível perceber uma boa relação entre os alunos. No momento da escrita, os mesmos dialogavam sobre o significado que eles tinham sobre a água, permitindo perceber que eles dialogavam muito sobre o tema e como eles iriam abordar esse significado no *fanzine*. Alguns entre eles utilizaram só a escrita, outros fizeram uso da escrita e do desenho, e outros de escrita e colagem de gravuras na confecção do trabalho.

É importante observar algumas escritas sobre o que a água significa para os mesmos. Diante dessas manifestações escritas, mencionadas logo mais abaixo, pode-se perceber que houve uma aprendizagem significativa sobre o tema água.

“Temos que valorizar a água, pois ela é um recurso que pode faltar!”

“A água é muito importante para a nossa vida por que é a nossa sobrevivência, nós precisamos muito dela para beber.”

“Há lugares no mundo que sofrem com a falta de água. Precisamos economizar pois a água é um recurso que um dia pode faltar”

“A água é fundamental na nossa vida, sem água nós não viveremos, nós precisamos de água para a nossa higiene e para beber.”

“A água é muito importante no mundo, devemos usá-la de forma correta e cuidadosa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir, através desta pesquisa, que é necessário que os conteúdos trabalhados em sala de aula sejam prazerosos para que o aluno aprenda de forma significativa e consciente. Foi possível constatar que o *fanzine* surge como um recurso possível de ser utilizado pelos professores que desperta no aluno a manifestação do seu conhecimento prévio, como também, um conhecimento mais elaborado através das discussões em sala de aula entre o professor e os alunos.

Foi possível perceber através das escritas elaboradas nas páginas do *fanzine* que houve uma aprendizagem significativa, pois, os alunos entenderam a importância de economizar água e a consciência de repassar para as pessoas que é necessário cuidar da água por ser um bem muito precioso para a vida.

Importa destacar que, no momento da confecção do *fanzine* em sala de aula, os alunos comportaram-se de forma muito respeitosa e colaborativa com os colegas. Quando um colega precisava de um material que não tinha no momento, o outro se prontificava em ajudá-lo, oferecendo o seu material. Portanto, pode-se observar que houve uma aprendizagem significativa sobre a água, como também, o respeito e a colaboração com o próximo durante a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARGUIL, Paulo Meireles. Interdisciplinaridade: tateando de olhos abertos. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). **Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidade em questão**. Fortaleza: UFC, 2005.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

MEIRELES, Fernanda. **Zines yoyô: uma experiência instintiva em arte-educação**. Monografia apresentada para obtenção do título de especialista em arte-educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará-CEFET. Fortaleza, 2008.

MOREIRA, Marco Antônio. Linguagem e aprendizagem significativa. In: **IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**: Sergipe, 2003

NASCIMENTO, Ioneide Santos do. Da marginalidade à sala de aula: o fanzine como artefato cultural, educativo e pedagógico. In: MUNIZ, Cellina Rodrigues. **Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SIMIELLI, Maria Elena. **Geografia**. São Paulo: Ática, 2015.

SOUZA, Lijohara Júlia de Sá. ... [et al]. A percepção dos estudantes do IFRN/Mossoró sobre a relação entre fanzine e filosofia. In: **X Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**. Natal: IFRN, 2015.

TRABALHO COM PROJETOS: EM BUSCA DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Dayany Vieira Braga Teixeira | dayanybraga@mail.com

Maria Marli Melo Neto | marli13.melo@gmail.com

Maria Roseli Gomes Brito de Sá | roselisa.rds@gmail.com

RESUMO: O estágio considerado apenas como momento de aplicar o conhecimento teórico visto durante o curso permite uma visão distorcida do que seria a articulação com a prática, fazendo com que os licenciandos percebam o estágio só como um momento de aplicar o conhecimento teórico visto durante o curso. Essa visão pode desmotivar o aluno no momento em que ele não consegue fazer a ligação teórico-metodológica na sala de aula campo de estágio. Partindo desse pressuposto e da necessidade de uma nova postura e de uma aproximação do professor ou futuro professor com a realidade, percebe-se no trabalho com projetos uma forma para alcançar este caminho. Então, na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática no estágio a partir da aproximação da realidade e em busca de novas posturas no fazer pedagógico, foi proposto aos alunos do 6º período da Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão Pe) Campus Floresta, o desenvolvimento de projetos nas escolas, campo de estágio. Diante da proposta, foram elaborados e executados pelos licenciandos três projetos nas escolas, campo de estágio: Química é show no EDAF: reativando nosso laboratório; Separação de misturas – da teoria à prática; Vivenciando química. Desta forma, este artigo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada por uma das autoras como orientadora, durante o desenvolvimento da disciplina Estágio Curricular Supervisionado realizado através da metodologia de projetos, com alunos do 6º período da Licenciatura em Química. A realização do estágio através do desenvolvimento de projetos proporcionou aos alunos da licenciatura uma aproximação com a realidade escolar e uma nova visão sobre metodologias de ensino e aprendizagem ao perceberem o dinamismo que o trabalho com projetos oferece, tanto para o estagiário como para os alunos. Além disso, possibilitou o rompimento da dicotomia teoria e prática a partir do momento em que o estagiário reflete sobre a sua própria prática e pesquisa a prática das escolas campo de estágio, compreendendo a realidade e buscando adequá-la às necessidades dos alunos e da escola campo de estágio.

Palavras chave: Estágio Supervisionado. Projetos. Licenciatura

O Estágio Curricular Supervisionado, componente obrigatório na organização curricular das licenciaturas, é apresentado na Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015 – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada – no artigo 13, § 6º, como uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

A questão é que a forma como o estágio curricular supervisionado vem sendo trabalhado nos cursos de licenciaturas favorece a uma visão distorcida do que seria essa articulação com a prática, fazendo com que os licenciandos percebam o estágio apenas como momento de aplicar o conhecimento teórico trabalhado durante o curso e não como uma possibilidade de crescimento e interação.

Nesta perspectiva, para Piconez (1998, p.17)

O caráter complementar, ou mesmo suplementar, conferido à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, ou ainda, uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de Estágio Supervisionado constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática. Dessa forma, as orientações de estágio têm sido dirigidas em função de atividades programadas a priori, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola. Assim, o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor.

Essa visão pode desmotivar o aluno no momento em que ele percebe que não consegue fazer a articulação teórico-metodológica na sala de aula campo de estágio. Isso porque cada escola faz parte de um contexto social, educacional, político, econômico e cultural próprio.

Segundo Pimenta e Lima (2011), um dos primeiros impactos na realização do estágio é o susto dos futuros professores diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece.

Na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática nos estágios supervisionados, Pimenta (1994) apud PIMENTA e LIMA (2006) inicia a discussão da práxis, concluindo que o

estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, transformadora da realidade:

Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA E LIMA, 2006, p.14)

Os estudos e pesquisas realizadas por educadores brasileiros e de outros países a partir dos anos 1990 permitiram essa nova concepção de estágio, sendo compreendido como atividade teórica, que possibilita conhecer e aproximar-se da realidade.

Desta forma, Pimenta e Gonçalves (1990 apud PIMENTA e LIMA, 2006, p.13):

Consideram que a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. Defendem uma nova postura, uma re-definição do estágio que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

Nesse sentido, compreende-se a necessidade de uma nova postura e de uma aproximação do professor ou futuro professor com a realidade, entende-se também, no trabalho com projetos uma forma de se alcançar esse caminho.

O trabalho com projetos vem sendo desenvolvido nas escolas de Educação Básica, após a inserção da interdisciplinaridade no contexto educacional brasileiro, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que traz a interdisciplinaridade como uma forma de reorganização curricular por áreas de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento dos conteúdos.

Para Santomé (1998), o projeto “é uma forma de integração curricular que permite aos alunos e alunas compreenderem a sociedade em que vivem, favorecendo, para tal, o desenvolvimento de aptidões, além disso possui uma característica ‘interessante’ que deve acompanhar a realização do trabalho nas salas de aula, pela proposta de problemas interessantes que os alunos devem resolver em equipe”.

Fernando Hernández, segundo Marangon e Lima (2002), é um dos principais educadores que acreditam no trabalho por projetos, baseado nas teorias de Dewey e defende a organização

curricular por projetos, no qual o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a ser pesquisador, enquanto o aluno participa do processo de ensino e aprendizagem de forma ativa.

Dessa forma, o ensino por projetos vai além das disciplinas, é uma metodologia que visa a um processo de ensino e aprendizagem inovador, de forma coletiva e conta com a participação dos alunos desde o diagnóstico da problemática até o planejamento das atividades a fim de eliminar a fragmentação do saber,

[...]favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo de habilidades e de competências, além do senso de responsabilidade e de compromisso, proporcionando a reunião dos saberes já acumulados por ele e os novos conhecimentos a serem adquiridos e a construção do conhecimento por meio de investigações próprias. (TEIXEIRA, 2011, P. 33)

Além da mudança de postura dos alunos, o trabalho com projetos requer mudança também na atuação do professor, pois este passa a ser o mediador do conhecimento, motivando e instigando a curiosidade dos alunos, apontando caminhos e desenvolvendo atividades que estimulem os estudantes a problematizar, refletir, analisar, sintetizar, além da necessidade de assumir a postura de pesquisador.

Leite, Penido e Maldonado (1998) afirma que para assumir o trabalho com projetos como postura pedagógica é necessário observar alguns aspectos: a complexidade e resolução de problemas, possibilitando a análise, a interpretação e a crítica por parte dos alunos, logo são fundamentais em um projeto: envolvimento, responsabilidade, a autoria dos alunos e a autenticidade; a fim de buscar estabelecer conexões entre vários pontos de vista, contemplando uma pluralidade de dimensões.

Partindo desses aspectos o mesmo autor conclui que:

Os projetos não se reduzem à escolha de um tema para trabalhar em todas as áreas, nem a uma lista de objetivos e etapas.

Eles refletem uma visão da educação escolar, na qual a experiência vivida e a cultura sistematizada interagem, na medida em que os alunos vão estabelecendo relações entre os conhecimentos construídos em sua experiência escolar e na vida extraescolar.(LEITE, PENIDO E MALDONADO, 1998, p.61)

O trabalho com projetos, segundo Pimenta e Lima (2011), estimula os estagiários a desenvolverem um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade, assumindo uma postura investigativa, ampliando a visão de conjunto do espaço escolar, e da percepção das dificuldades que a escola enfrenta, o que lhe permite uma compreensão da cultura escolar e das relações que ali se estabelecem de conflitos, confrontos e cooperação e participação.

Dessa forma, o trabalho com projetos possibilita um novo fazer pedagógico para os futuros professores, assim como uma nova forma de aprender para os alunos das escolas campo de estágio, permitindo a construção do conhecimento por todos os envolvidos. Professores e alunos, nessa perspectiva, devem pesquisar, conhecer e se envolver nas atividades.

Então, na tentativa de superar a visão dicotômica entre teoria e prática no estágio a partir da aproximação da realidade e em busca da inovação no fazer pedagógico, foi proposto aos alunos do 6º período da Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão Pe) Campus Floresta, o desenvolvimento de projetos nas escolas campo de estágio.

A proposta partiu da consciência de que o trabalho com projetos no ensino superior, mas especificamente nas licenciaturas, acontece de forma muito tímida, ao contrário da educação básica, campo de atuação dos futuros professores.

Nesta perspectiva, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada por uma das autoras, como professora orientadora, durante o desenvolvimento da disciplina Estágio Curricular Supervisionado realizado através da metodologia de projetos, com alunos do 6º período da Licenciatura em Química.

Trata-se de um relato de experiência vivido por uma das autoras, a partir da proposta aos alunos da licenciatura já mencionada, para realização do estágio supervisionado a partir do trabalho com projetos, na tentativa de inovar a práxis durante o estágio, buscando a superação da dicotomia teoria e prática a partir da realidade escolar.

Ao propor o trabalho, os alunos ficaram um pouco apreensivos, mas aceitaram bem a ideia. Formaram-se três equipes, com três alunos, sendo que cada uma ficou responsável por desenvolver um projeto a ser trabalhado nas escolas campo de estágio, de forma a favorecer a interação entre as diferentes turmas da escola e entre os colegas da licenciatura.

A atividade consistiu em realizar o diagnóstico, através de visitas às escolas, escolher a temática a ser trabalhada, elaborar o projeto, desenvolver as atividades e escrever um artigo com os resultados e conclusões do projeto.

Escolhidas as escolas, os alunos iniciaram o processo de diagnóstico, através de observação e interação com a comunidade escolar, a fim de conhecer a realidade onde a escola estava inserida e mais especificamente a sala de aula, local de atuação, bem como a observarem a metodologia de ensino dos professores supervisores, e diagnosticar o desempenho, atitudes e habilidades dos alunos para levantar a problemática, ponto fundamental na pedagogia de projetos, pois é daí que ele começa a ser estruturado.

Realizada essa etapa e reconhecidas as necessidades dos alunos, os licenciandos partiram para a elaboração dos projetos. Inicialmente, durante a aula da disciplina “Estágio Curricular Supervisionado” foi trabalhada a metodologia de projetos através de discussões, estudos teóricos e pesquisas. A partir de então, os grupos iniciaram o processo de elaboração dos projetos, sendo que, estes itens básicos não deveriam faltar: Objetivo, justificativa, metodologia, referencial teórico, cronograma, referências.

Durante as orientações eram realizadas rodas de conversa para que os licenciandos pudessem relatar as vivências, experiências, dúvidas, angústias no decorrer do desenvolvimento dos projetos.

Diante do que foi proposto, foram elaborados e executados pelos licenciandos nas escolas campo de estágio os seguintes projetos:

Projeto 1: Química é show no EDAF: reativando nosso laboratório: Escola Deputado Afonso Ferraz((EDAF).

Projeto 2: Separação de misturas – da teoria à prática: Escola de Referência Capitão Nestor Valgueiro de Carvalho

Projeto 3: Vivenciando química: Escola Estadual Julio de Melo e IF Sertão Pernambucano Campus Floresta

Ao final das atividades e dos artigos produzidos, os estagiários relataram que gostaram muito da experiência, porque o estágio tornou-se dinâmico e desafiador. Perceberam, ainda, a

necessidade de inserir novas práticas de ensino nas escolas, como os projetos, pois as atividades destes favorecem a construção do conhecimento, estimulando o aluno a pensar, resolver problemas, indicar hipóteses, pesquisar e participar ativamente das aulas.

Os depoimentos dos licenciandos, após a realização dos projetos durante o estágio, são bem enfáticos em relação à relevância dessa metodologia tanto para suas aprendizagens quanto para a formação docente, como pode ser vistos nos excertos que se seguem:

“No meu ponto de vista o projeto ajudou a ampliar os conhecimentos do aluno, uma vez que, além dos conteúdos que deveriam ser trabalhados, foi inserido outras competências que os alunos deveriam desenvolver em sala de aula e na vida prática”. (Heberton)

“Os alunos conseguiram assimilar melhor o conteúdo visto em sala, quando praticavam o que vivenciavam no laboratório, sem falar que serviu como estímulo para que tivessem vontade de participar das aulas”. (katiana)

O êxito no trabalho com projetos no estágio proporcionou, também, aos licenciandos a oportunidade de aprovar e apresentar artigos em eventos de educação e química, possibilitando um novo viés e aprendizado, baseado na pesquisa científica, um relevante aspecto na vida acadêmica desses alunos.

Pôde-se observar que o desenvolvimento de projetos durante o estágio curricular supervisionado proporciona aproximação com a realidade escolar, a partir do momento que o aluno precisa se envolver na dinâmica da escola campo de estágio; conhecer o seu funcionamento, as relações interpessoais, para planejar e saber o que fazer e como agir a partir das vivências já existentes e das necessidades diagnosticadas.

Para Pimenta e Lucena (2011) A aproximação com a realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade.

Mas assumir essa nova postura exige rompimento da dicotomia teoria prática, pois, conhecendo a realidade o aluno pode perceber que a práxis docente vai além do que ele aprende nas disciplinas durante o curso. Passa pelo desenvolvimento da pesquisa em sala de aula, visto que para trabalhar com projetos o professor precisa pesquisar e levar os seus alunos a pesquisarem também.

Moraes, Galiazzi e Ramos (2012) pontuam que a pesquisa em sala de aula envolve os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento do discurso, das verdades implícitas e explícitas nas formações discursivas, propiciando, a partir disso, a construção de argumentos que levem a novas verdades.

Demo (1997), propõe a Educação pela pesquisa como superação da aula copiada e destaca o Questionamento Reconstutivo, que tem como base a procura de material, o combate a receitas prontas, o fomentar a iniciativa como também a interpretação, a compreensão e a elaboração própria.

A autonomia dos alunos licenciandos com o trabalho com projetos permitiu-lhes a busca de novos caminhos a seguir, de acordo com a realidade percebida, sem receitas prontas e sem definição prévia de temáticas. Isso favoreceu o desenvolvimento da autonomia e a tomada de decisão, gerando uma experiência enriquecedora, pois tanto os futuros professores como os alunos das escolas campo de estágio passam a assumir um novo papel no processo ensino e aprendizagem, tornando o trabalho coletivo uma forma dinâmica de ensinar e aprender.

Dessa forma, a realização do estágio através do desenvolvimento de projetos proporcionou aos alunos da licenciatura uma aproximação com a realidade escolar e uma nova percepção sobre metodologias de ensino e aprendizagem ao perceberem o dinamismo que o trabalho com projetos oferece, tanto para o estagiário como para os alunos. Além disso, possibilitou o rompimento da dicotomia teoria e prática a partir do momento em que o estagiário reflete sobre a sua própria prática e pesquisa a prática das escolas campo de estágio, compreendendo a realidade e buscando adequá-la às necessidades dos alunos e da escola campo de estágio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Resolução N° 2 de 1° de julho de 2015, que define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192, acesso em: 12 de fevereiro de 2017

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; PENIDO, Maria Elisabete; MALDONADO, Mércia Diniz Maldonado. Projetos de Trabalho. In.: BRASIL. **Diários. Projetos de Trabalho**, Brasília : Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância, 1998.

MARANGON, Cristiane; LIMA, Eduardo. **Fernando Hernández: O educador espanhol defende a reorganização do currículo por projetos, em vez das tradicionais disciplinas**. Educar para crescer, 2002. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias_296380.shtml?page=page1, acesso em 10 de fevereiro de 2017.

MORAES, M.; GALIAZZI, M.C.; RAMOS, M. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V.M.R. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 3.ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: A aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In.: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 15. ed. Campinas: Papirus, 1998

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: diferentes concepções**. Revista Poésis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2013/10/Arquivo_referente_ao_Anexo_V_do_Editado_CEAD_06_2013.pdf. Acesso em: 01 de fevereiro de 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

TEIXEIRA, Dayany Vieira Braga. **Currículo e contemporaneidade**. Recife: Universidade e Pernambuco. Núcleo de Educação a Distância, 2011.

TUTORIA EM GRUPO DE ESTUDO: ENTRECruzAMENTO DE OLHARES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Olívia Coelho da Silva | oliviacelho2000@yahoo.com.br

Rodrigo Pereira de Almeida | rodrigopedagogia16@gmail.com

Silvana Mendes Sabino Soares | silsabinoso@gmail.com

RESUMO: O Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas e Linguagens – GPeL, tem a missão de contribuir para o conhecimento científico e pedagógico no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa, por meio de pesquisas e ações de extensão envolvendo docentes e discentes, do âmbito universitário e escolar. No primeiro semestre do ano de 2017, por intermédio de alguns de seus integrantes, realizou na Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC, uma ação de aprofundamento de estudos intitulada: Estudos teóricos e pesquisas em leitura e escrita. O grupo de estudos proporcionou a estudantes da graduação, estudos teóricos reflexivos sobre a temática da leitura e da escrita, bem como discussões acerca de metodologias de intervenção pedagógica para os anos iniciais do Ensino Fundamental, organizados e conduzidos por três tutores. Este trabalho tem o objetivo de relatar o entrecruzamento de olhares dos três mediadores acerca da tutoria no grupo relacionando a dimensão didática a sua formação docente. Os tutores, autores deste texto, apresentam o modo particular como cada um percebeu a si e a sua atuação no percurso vivido coletivamente em busca de reflexões teóricas sobre a leitura e a escrita. Como resultados da experiência de tutoria podem ser destacados os seguintes pontos: a contribuição para alicerçar a prática docente dos mediadores do grupo de estudos; bem como a aproximação entre teoria e prática por meio de pesquisas realizadas com crianças em fase de apropriação da leitura e escrita, o que proporcionou momentos singulares para os estudantes de graduação. Com isso, tal ação tornou possível o desenvolvimento e a mobilização de saberes, habilidades e sentimentos para refletir acerca das discussões promovidas durante os encontros sobre a ação pedagógica no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Tutoria. Grupo de estudo. Formação docente.

INTRODUÇÃO

O grupo de estudos em práticas pedagógicas e linguagens – GPeL, é composto por alunos, professores e demais profissionais interessados em ampliar e partilhar conhecimentos acerca de temáticas tais como, aprendizagem da Língua Portuguesa; linguagens; literatura; alfabetização e letramento; didática; educação integral; práticas pedagógicas e avaliação educacional.

Com a missão de contribuir para o conhecimento científico e pedagógico no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa, por meio de pesquisas e ações de extensão envolvendo docentes e discentes, do âmbito universitário e escolar, tem o propósito de aproximar teoria e prática, possibilitando o desenvolvimento e a mobilização de saberes, habilidades e sentimentos para a melhoria da ação pedagógica no Ensino Fundamental, é coordenado pela professora doutora Ana Paula de Medeiros Ribeiro.

No primeiro semestre do ano de 2017, o GPeL, por intermédio de alguns de seus integrantes, realizou na Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC, dois grupos de estudo intitulados 1) Estudos teóricos e pesquisas em leitura e escrita e 2) Avaliação da aprendizagem. Discentes dos cursos de graduação em Pedagogia e em Letras compuseram os grupos que foram formados por meio da inscrição de 15 alunos em cada um.

Neste trabalho, relatam-se as ações desenvolvidas pelo grupo de estudos 1, supracitado, enfatizando as impressões experienciadas pelos tutores na mediação dos encontros junto aos participantes. O grupo de estudos proporcionou aos estudantes da graduação, estudos teóricos reflexivos sobre a temática da leitura e da escrita, bem como discussões acerca de metodologias de intervenção pedagógica para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na seção 3, os tutores, autores deste texto, apresentam em subseções distintas o modo particular como cada um percebeu a si e a sua atuação no percurso vivido coletivamente em busca de reflexões teóricas sobre a leitura e a escrita. Trata-se, pois, de um relato de experiência que visa o entrecruzamento de olhares dos três mediadores acerca da tutoria no grupo relacionando tal dimensão didática à sua formação docente.

VISLUMBRAR CAMINHOS A PERCORRER

A fim de oferecer um material que reunisse ao mesmo tempo consistência teórica sobre as temáticas e a garantia de uma leitura prazerosa e fluente com certo ar de novidade, procedeu-se a uma seleção criteriosa dos textos que seriam o objeto de estudo dos encontros. Feita uma escolha

inicial os tutores se reuniram para definir quais seriam os eleitos e como distribuí-los nas datas previstas.

Com a clareza que o planejamento é uma etapa da prática docente para organização didática dos materiais em consonância com os objetivos que se deseja atingir com os estudos promovidos pelo grupo de estudos de leitura e escrita, Libâneo (2013, p.245) cita que “O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado a avaliação”, tornando possível uma revisão da prática docente para uma melhor adequação no decorrer do processo.

Desse modo, os estudos foram divididos em dois grandes temas – Leitura e Escrita Criativa. O primeiro, contou com textos de Leal e Melo; Brandão; Barbosa e Souza, todas componentes da obra *Práticas de Leitura no Ensino Fundamental*, organizada por Barbosa e Souza (2006) e abordou as concepções, as estratégias de compreensão e o planejamento do ensino da leitura.

Promoveu, ainda, a análise de situação observada em sala de aula à luz dos estudos realizados. Essa parte foi subsidiada pelos registros da pesquisa de campo e análise presentes na dissertação de um dos tutores, Silva (2016). Para dar conta dos textos orientou-se o grupo a realizar uma leitura prévia a fim de levar para o debate os pontos mais relevantes, assim como aqueles reveladores de dúvidas e incompreensões, uma vez que no coletivo buscava-se as construções conjuntas dos saberes desejados.

Por sua vez, a Escrita Criativa oportunizou a leitura de material acerca de como escrever contendo exercícios práticos para a criação de personagem, enredo, ambientes, envolvendo a possibilidade de criar, imaginar, fabular com vistas a revelar o potencial criativo de escrita dos envolvidos. Os autores que embasaram esse tema foram Zuckerman (1996), King (2000) e Albalat (1899) que tratam sobre personagens e a arte de escrever.

A cada encontro, foram desenvolvidos meios para tornar a leitura e a discussão mais interessante. Haja vista que o grupo de estudo versava sobre leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os encontros foram planejados de forma a contemplar as estratégias de leitura e escrita abordados pelos teóricos que as sustentam. Portanto, a mediação ocorreu de acordo com as orientações visando ensinar a desenvolver procedimentos de leitura para melhor compreender os textos.

Assim, os estudantes vivenciaram as estratégias de leitura e escrita, com o intuito de se perceberem dentro do processo. Essa prática, era sempre acompanhada das discussões sobre a

forma da leitura e escrita mais adequada ao ensino e aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, intencionou-se contribuir com a formação inicial dos estudantes que atuarão como professores e, ao mesmo tempo, agregar saberes docentes aos tutores, professores em inicial e contínua formação.

Os encontros de estudo aconteceram na própria Faculdade de Educação, em periodicidade quinzenal, sempre às quartas-feiras à tarde, com duas horas de duração, totalizando oito encontros e correspondendo a dezesseis horas aula. A seção seguinte destaca a experiência vivenciada pelos mediadores da ação, objeto de discussão deste relato, aqui nomeados tutores, e revela as impressões singulares de cada um deles.

OLHARES CRUZADOS AO LONGO DO CAMINHO

Das experiências vividas ficam marcas que vão formando as identidades profissionais dos docentes uma vez que a estes se agregam modos de agir, formas de interagir, maneiras de avaliar e auto avaliar-se, compondo com a subjetividade de cada educador a práxis pedagógica. Por meio da constante reflexão das vivências em sala de aula, seja como aluno, estagiário, tutor ou docente, o professor se forma e vai, continuamente, dando corpo ao seu repertório de saberes que o fazem cotidianamente um profissional de fato.

É, pois, no exercício da profissão que se faz um professor. Refletindo sobre sua prática, assistindo aos seus pares em ação, discutindo teorias, materializando-as por meio das metodologias didáticas, enfrentando desafios e confrontando ideologias em um ir e vir incessante. Esta sessão apresenta o modo como cada um dos três potenciais e efetivos professores perceberam o grupo de estudos que mediarão em parceria.

EXPERIÊNCIA NA TUTORIA DE GRUPO DE ESTUDOS

A tutoria do grupo de estudos como atividade didática exigiu planejamento e, para isso, foi necessário me organizar com os outros tutores a fim de escolher o material e a metodologia para desenvolver os estudos teóricos. Nessa etapa, percebi-me parte de uma equipe na qual se tornou importante ouvir e mediar as sugestões dos demais envolvidos para melhor desenvolver o trabalho proposto.

Partindo do pressuposto que em um grupo de estudos o elo principal é o interesse em participar das discussões com o intuito de agregar valor aos estudos a partir das situações propostas, tais situações permitiram que os participantes se posicionassem diante dos referenciais teóricos,

sendo possível agregar experiências de vida que se confrontaram e convergiram em um ambiente salutar e democrático de reflexão e troca.

Nesse sentido, intencionou-se a autogestão por parte dos estudantes para que se percebessem responsáveis pelo processo e compreendessem que sua participação era vital para que o estudo se mantivesse interessante e necessário.

Diante da proposta, senti a necessidade de rever minha postura enquanto professora da Educação Básica e formadora de professores. Perceber os estudantes de graduação diante das suas dúvidas e necessidades em conhecer e se aprofundar nos estudos, proporcionou-me a oportunidade de efetivar uma ponte entre a teoria e a prática.

Tal certeza nasceu de muitas discussões que acredito ter despertado a curiosidade e o interesse nos estudantes de graduação em buscar maior proximidade da realidade das escolas antes de finalizar o curso. Nessa direção Freire (1998, p.13) nos ensina que “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve [...] ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.”

A experiência na tutoria me proporcionou estar mais próxima da realidade que encontrarei como professora do Ensino Superior. Nesse período de exercício tutorial fui desafiada a colocar em prática alguns saberes docentes que foram de grande relevância para o bom andamento do grupo. Principalmente, colocar-me como sujeito em formação ao me perceber mediadora de possibilidades na construção do conhecimento.

Sobre isso, Freire (1998) nos enriquece com suas sábias palavras ao dizer que

É preciso, sobretudo, [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1998 p.12).

Durante a mediação do grupo de estudos me senti reelaborando minha prática a cada encontro. Apesar de ter um pouco mais de experiência na prática de ensinar, desenvolvi o exercício de me colocar numa postura em que também estou em processo de formação, aprendendo com os estudantes da graduação. E essa é uma das contribuições que o Estágio em Docência pode agregar aos alunos da pós-graduação. Assim, é relevante que

[...] desde os começos do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE,1998 p.12).

Conforme o autor, a formação docente com base na prática educativa reflexiva busca promover a autonomia dos educandos. Partindo desse princípio Freire (1998) apresenta que o ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; a corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

PARCEIROS EM FORMAÇÃO

Participar do grupo de estudos como parceira na mediação foi uma experiência nova e por demais instigante. Um misto de receio e desejo foi a tônica inicial dos sentimentos por mim vivenciados. Entretanto estar com pessoas comprometidas com a educação e, como eu, desejosas de que tudo acontecesse com rigor, seriedade e eficácia me motivaram a percorrer esse caminho bem desafiante.

A caminhada na educação e, em especial, na docência do Ensino Superior e na formação de professores me subsidiaram de certa segurança para enfrentar juntamente com os demais tutores a empreitada. Contudo, o formato do grupo a mim se apresentava totalmente distinto de minhas vivências anteriores. O que tinha de conhecimento em relação ao desafio era o saber da experiência por compor, na condição de estudante, o Grupo de práticas pedagógicas e linguagens – GPeL, coordenado e orientado pela professora Ana Paula de Medeiros Ribeiro, orientadora dessa ação, já mencionada neste texto.

Não sabia ao certo que resultados teríamos, porém, a essência de educadora me impeliu a apostar no novo com vistas a prosseguir em minha formação docente. Encontrei nas palavras de Rubem Alves, educador que nos deixou um legado de extrema sensibilidade na área pedagógica a afirmação de que o que distingue um educador é o fato de não julgar os aprendizes em função dos

conhecimentos, mas fazer o caminho inverso. Para ele, “os educadores olham primeiro para o aluno e depois para as disciplinas a serem ensinadas. Educadores não estão a serviço dos saberes. Eles estão a serviço dos seres humanos – crianças, adultos, velhos.” (ALVES apud LAGO, 2008, p. 35).

Foi nessa perspectiva que mergulhei no planejamento e execução dos encontros com meus colegas Rodrigo e Olívia, tentando visualizar os sujeitos que fariam parte do grupo. Uma vivência anterior enquanto aluna da pós-graduação em Educação e estagiária na disciplina de Ensino da Língua Portuguesa ministrada aos alunos da graduação em Pedagogia pela professora coordenadora do GPeL foi importante para presumir o perfil dos alunos.

Foram ricos momentos de discussões para construir o plano de trabalho, divulgar as inscrições e acolher os participantes. Cada um de nós teve um papel relevante na realização do grupo de estudos. O material didático para a seção de Leitura, foi sugerido pela doutoranda, autora principal deste texto e selecionado em comum acordo conosco, enquanto que o aporte teórico da parte da Escrita Criativa foi de responsabilidade do graduando, parceiro na condução do grupo. A mim coube colaborar no planejamento e na mediação dos encontros e em alguns dias, acolher afetivamente o grupo, por meio da narração e leitura de histórias.

A tutoria no grupo de estudos revelou-se como uma oportunidade de trabalhar em parceria, acolhendo e confrontando as ideias dos meus pares, o que se constituiu para mim em mais um espaço de oportunidade para minha formação pedagógica.

UM MERGULHO EM OUTRA REALIDADE

A prática da leitura mostra-se de fundamental importância para a sociedade atual. Para que tal prática seja estimulada é preciso, acima de tudo, que exista variedade de obras literárias ficcionais e não-ficcionais à disposição dos leitores, sendo cada vez mais imprescindível o valor das produções locais, que prestigiam os aspectos socioculturais do ambiente em que seu leitor está inserido.

Por meio de tal pensamento, a incorporação da escrita criativa no ensino seria válida para acompanhar a motivação na leitura. Por ela, torna-se possível a criação de linhas narrativas que, segundo Bamberguer (1977), promovem o desenvolvimento das aptidões, interesses permanentes e a obtenção de conhecimento sólido dos leitores.

Para tal, utilizamos materiais desenvolvidos por Zuckerman(1996), King(2000) e Albalat(1899) em três módulos,a fim de possibilitar aos participantes do grupo de

estudodesenvolver três dos principais aspectos do desenvolvimento de uma história: personagens, descrição e enredo.

Ainda que a escrita criativa seja uma atividade impossível de ser ensinada, afinal de contas, como Knight(1981) reflete, a escrita criativa pode ser estudada, mas nunca ensinada. É uma capacidade humana que depende de incontáveis fatores que condizem com como a organização de ideias, percepção de mundo e sensibilidade se relacionam para produzir um escrito. O bom escritor é obrigatoriamente um bom leitor, segundo King (2000). E é por meio do contato com uma diversidade de obras literárias e vivências que o escritor saberá o que é bom ou inadequado para seu estilo de escrita. Analisar um texto ficcional ou não-ficcional requer do leitor a atenção as técnicas adotadas pelos autores das obras lidas. Essas técnicas, sim, são possíveis de serem ensinadas.

O desenvolvimento das atividades ficou então voltado para a análise de textos, seguido de oficinas de criação. Os três textos foram retirados dos livros *A arte de escrever em 20 lições*, *Como escrever um romance de sucesso* e *Sobre a escrita*, nos quais os autores demonstram uma série de análises de obras literárias para que os escritores em formação pudessem aplicar as técnicas evidenciadas em suas próprias produções.

Em seguida, desenvolvemos, por meio de atividades coletivas, técnicas para a elaboração de personagem. Esta primeira, consistiu no desenvolvimento de um personagem ficcional composto por características que condiziam com um arquétipo em comum. O personagem desenvolvido era um homem de idade avançada que ainda possuía sonhos de glória, características essas que condiziam com a realidade de alguns dos estudantes que chegavam até mesmo a comparar o personagem fictício com familiares, amigos e colegas de trabalho.

Durante o segundo encontro, objetivamos o desenvolvimento da descrição. Por meio de uma dinâmica, os alunos deveriam descrever ambientes conhecidos sem evidenciá-los em suas produções. Os participantes recorreram às técnicas do texto estudado, que trabalhavam metáfora e comparação para que os ambientes fossem explorados até por quem não visitou o lugar. O êxito da atividade foi revelado quando todos conheciam reconhecer os lugares que estavam sendo descritos.

Ao fim do último encontro, a atividade consistiu na elaboração de uma “Montanha do Enredo”, que seria uma espécie de gráfico para desenvolver o enredo de uma história. Os estudantes participaram ativamente e sugeriram enredos que estavam fundamentados na realidade deles mesmos.

A experiência foi relevante, principalmente no que consiste na aproximação da escrita e da realidade cognoscível dos leitores e escritores. Revelando um aspecto fundamental da escrita

criativa dentro de uma experiência tão curta, quanto fora o grupo de estudos. Certamente, as produções aproximaram os leitores e autores demonstrando o aspecto mais importante da escrita criativa, sua capacidade de inserir indivíduos diferentes em um enredo em comum que dialoga com sua realidade, desenvolvendo previamente a aproximação de duas pessoas em uma realidade em comum. Acreditamos que por meio de núcleos de estudo como esse, torna-se possível uma atividade de motivação para leitura.

PALAVRAS FINAIS

Tudo levou a crer que a experiência da tutoria contribuiu para alicerçar a prática docente dos mediadores do grupo de estudos, como também, proporcionou momentos singulares para os estudantes de graduação ao se aproximarem da teoria e prática por meio de pesquisas realizadas com crianças em fase de apropriação da leitura e escrita.

Com isso, tal ação tornou possível o desenvolvimento e a mobilização de saberes, habilidades e sentimentos para refletir acerca das discussões promovidas durante os encontros sobre a ação pedagógica no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; Souza, Ivane Pedrosa de. **Sala de aula: avançando nas concepções de leitura**. In: Práticas de leitura no ensino fundamental / organizado por Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza. — Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura**. Práticas de leitura no ensino fundamental / organizado por Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza. — Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. SP: Cultrix, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998 (Coleção Leitura).

HAMAND, M. **Creative Writing Exercises for Dummies**. 1ª ed. West Sussex, Reino Unido: John Wiley & Sons Ltd, 2014.

KNIGHT, Damon. **Creating short fiction**. Cincinnati. OH: Writer's Digest Books, 1981.

KING, Stephen. **Sobre a escrita**. Tradução de Suma Teixeira. RJ: Editora Objetiva, 2000.

LAGO, Samuel Rubens (Org.). **O melhor de Ruben Alves**. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2008.

LEAL, Telma Ferraz; Melo, Kátia Reis. **Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar.** In: Práticas de leitura no ensino fundamental / organizado por Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza. — Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2ªed. –São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Olívia Coelho da. **Formação do leitor: desafio à prática docente e à avaliação da aprendizagem.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.

ZUCKERMAN, Albert. **Como escrever um romance de sucesso.** Tradução de A. B. Pinheiro de Lemos. 1ª ed. SP: Mandarim Editora,1996.

A PEDAGOGIA DE PROJETOS E A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula Azevedo Furtado | anapafurtado@yahoo.com.br

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva | carine_santos_sousa@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo possui o objetivo de refletir sobre o uso da Pedagogia de Projetos como facilitadora do ensino da literatura na Educação Infantil. Com este fim, apresenta as concepções de criança, como sujeito de direitos, competente e ativa em seu processo de desenvolvimento integral e, de Educação Infantil como etapa privilegiada para o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança. A compreensão presente sobre Pedagogia de Projetos é a de metodologia que possui inúmeras possibilidades de encaminhamentos partindo sempre do interesse e/ou situações-problemas vivenciadas pelas crianças. Trata-se de um estudo de caso com a utilização das técnicas de observação, entrevista e análise de documentos (planejamentos, registros dos projetos). Os dados evidenciaram a utilização da Pedagogia de Projetos como excelente ferramenta promotora de reflexão e empoderamento pelas crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pedagogia de Projetos. Literatura.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz algumas reflexões a respeito de como a literatura pode ser abordada nas instituições de Educação Infantil tecendo considerações a partir do desenvolvimento de práticas que consideram a Pedagogia de Projetos como procedimento metodológico importante para alavancar o desenvolvimento da aprendizagem.

O papel da Educação Infantil e a qualidade a qual esta é oferecida às crianças pequenas são temáticas que estão em constante debate na atualidade. As discussões atuais tem por base a ideia de criança como um sujeito situado social e historicamente, que vivencia e produz bens de cultura ao compartilhar contextos distintos de vida com seus pares e com os adultos (Dahlberg, Moss e Pence, 2003); Além disso, giram em torno de como deve se dá a educação nessa fase da vida posto que devem oferecer as condições necessárias para que as crianças se desenvolvam em sua integralidade.

Nesse sentido, trataremos de experiências observadas que utilizam a perspectiva da Pedagogia de projetos como método facilitador para que o objetivo de desenvolvimento integral da criança seja alcançado.

A pesquisa caracterizou-se como sendo de natureza qualitativa do tipo estudo de caso e analisou o desenvolvimento de alguns projetos realizados em uma instituição de Educação Infantil e Fundamental no município de Fortaleza - Ceará.

Com o propósito de adquirir uma aproximação maior com o objeto de estudo, escolhemos o estudo de caso como a metodologia de pesquisa. Assim, buscamos levantar uma grande quantidade de fatos e situações vividas pelo grupo de crianças, que nos ajudaram a compreender um pouco mais sobre o desenvolvimento da metodologia de projetos.

As observações nos possibilitam o acesso direto e amplo às informações desejadas, e foram realizadas com o intuito de responder ao questionamento de como a Pedagogia por projetos era realizada no cotidiano escolar. Além das observações, foram realizadas entrevistas com o coordenador e professoras da instituição e análise dos planejamentos elaborados pelas professoras das salas observadas.

LITERATURA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, nível de ensino integrante da educação básica (LDB 9.394/96), pode ser considerada como uma grande conquista para a sociedade, de modo que sua importância reside no fato de a criança participar de um ambiente que favoreça o seu pleno desenvolvimento, crescimento, aprendizagem e bem-estar.

O documento que atualmente visa responder preocupações específicas da Educação Infantil, levando em consideração todos os aspectos pertinentes a essa faixa etária, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), elencando as diretrizes a “serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, Art.1º).

O referido documento indica que a proposta curricular da Educação Infantil deve ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras e apresenta, em seu artigo 9º, experiências essenciais, dentre elas, algumas remetem-se às linguagens e à literatura:

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2009).

A publicação visa orientar o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, ressaltando ser fundamental a estimulação das múltiplas linguagens infantis, dentre elas o incentivo às atividades que promovam o conhecimento e o gosto pela literatura.

A aquisição da linguagem oral e escrita é fator preponderante para o desenvolvimento e educação da criança. Os três principais autores de referência, que subsidiam grande parte da atual compreensão sobre o desenvolvimento do indivíduo e que trazem contribuições para compreender o desenvolvimento humano, Piaget (1987), Vygotsky (1998) e Wallon (1989), concordam claramente sobre o papel da linguagem como elemento propulsor do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, a escola tem papel privilegiado no desenvolvimento da criança, como espaço propício para ampliar as experiências as quais esta não tem possibilidade em seu contexto familiar, promovendo, a partir do conhecimento de uma diversidade de histórias, uma aprendizagem que seja significativa para todos.

Dessa forma, temos a compreensão da importância do uso da literatura para a construção de conhecimento pela criança, auxiliando em seu despertar para o mundo da leitura não apenas como um ato de aprendizagem significativa, mas também como algo prazeroso.

Corsino (2010) compreende que a literatura exerce um papel muito importante na constituição do sujeito, visto que ao tratar a linguagem enquanto arte, traz as dimensões éticas e estéticas da língua, além de introduzir as crianças no mundo da escrita.

Para a autora (2010, p.184), na Educação Infantil,

O texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado.

Como evidenciado, o contato das crianças com livros e histórias é essencial para a compreensão da criança e experimentação da escrita, assim como estímulo à imaginação, podendo ser um promotor de múltiplas linguagens.

Diante da complexidade existente no desenvolvimento da leitura e da escrita, algumas estratégias podem ser adotadas pelas instituições para incentivar o gosto pela leitura. Uma delas é o uso da Pedagogia de Projetos, que nos deteremos no item seguinte.

A PERSPECTIVA DO TRABALHO COM PROJETOS PEDAGÓGICOS

Para compreendermos de que tipo de Projeto Pedagógico estamos tratando, e que foi a essência da experiência vivenciada na escola, *locus* da pesquisa, trazemos as contribuições de concepção sobre Projetos Pedagógicos com crianças, exposta por Barbosa e Horn (p. 31, 2008):

[...] Permitem criar, sob forma, de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço.

As autoras consideram o uso de projetos como excelente oportunidade de ampliar as possibilidades existentes no ambiente escolar, visto que possui uma “vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização” (BARBOSA E HORN, 2008, p.31).

Trabalhar com Projetos é promover a escuta e aceitar as demandas de todas as crianças, criando caminhos para que possam percorrer e descobrir aprendizagens, respeitando e desafiando o ritmo físico, emocional, intelectual delas. Se partirmos de uma questão ou problemática advinda de

uma das crianças ou do grupo, estaremos essencialmente colocando em prática a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem.

Os Projetos Pedagógicos valorizam os conhecimentos prévios dos sujeitos e deixam vir à tona suas necessidades, desejos, curiosidades, questionamentos e limitações. De forma coletiva ou individual, as crianças vão interagindo e relacionando-se umas com as outras, permitindo conhecer o outro, escutar e falar necessidades e conhecimentos de todos.

Gambôa (2011), alerta que os processos ou metodologias de ensino-aprendizagem evidenciam o aluno que se deseja ter (passivo/ativo), além da forma como as relações irão se estabelecer (solitária/cooperativa).

A autora ainda considera que o trabalho pautado em Projetos Pedagógicos pode garantir “o acesso ao conhecimento e a cultura, a formação do espírito crítico e científico, a vivência da democracia solidificada na autonomia e liberdade de discussão” (GAMBÔA, 2011, p.50).

Desse modo, observamos a realização do Projeto “Vou te contar uma história”. E conversamos e observamos anotações diversas sobre outros projetos desenvolvidos no mesmo ano, como “O mundo mágico do Sítio do Pica pau Amarelo”. É importante ressaltar que em nossas observações dos planejamentos da professora observada encontramos outros projetos, no entanto, estes nos pareceram mais relevantes para o estudo sobre a literatura.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Gambôa (2011), afirma que é urgente desconstruir o conceito de escola eficiente e analisar o modelo de cidadania que se deseja alcançar com as crianças. A autora defende o trabalho com os projetos na educação de crianças, citando o autor Bachelard (1984), que define os métodos empregados na escola, como não sendo neutros, mas instrumentos carregados de ideologia.

Dessa forma, compreendemos que todo método de trabalho pedagógico utilizado pelo professor em sua sala e defendido por uma instituição de educação, é sustentado por uma crença e concepção de sujeito e de aprendizagem, assim, podemos refletir que a metodologia adotada na instituição observada está pautada em uma abordagem teórica que concebe a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Em conversa com o coordenador pedagógico da escola, o mesmo nos informa sobre o projeto “Vou te contar uma história”. Esse projeto, embora não tenha “nascido” de um problema real das próprias crianças, surgiu da observação do grupo de professoras e do interesse em incentivar a leitura, além de buscar aproximar as famílias para as atividades de aprendizagem.

Segundo o coordenador da instituição, o projeto é permanente e foi pensado por todos do grupo. Trata-se de uma pasta confeccionada de forma atrativa para que gerasse interesse nas crianças. A cada dia a pasta é levada para casa por uma criança diferente, nela constam um livro e um caderno de registros. O intuito é que a criança “leia” a história com a família e após realize um registro através desenhos. No dia seguinte leva de volta e apresenta aos colegas seu relato.

Um dos objetivos do projeto, de acordo com o coordenador pedagógico, foi a tentativa de incentivar a participação das famílias na construção do interesse das crianças pelo universo da leitura. Nas palavras do mesmo “*as famílias abraçaram a ideia e o projeto teve uma ótima recepção por todos*”. Ele relatou que antes de iniciar o projeto as famílias foram convidadas à escola e o projeto foi apresentado para que tomassem conhecimento da importância da leitura e da participação de todos.

Segundo umas das professoras, as crianças tem apresentando bastante interesse em participar e demonstram-se empolgadas “*em ser a próxima a levar o projeto para casa*” (professora). A mesma conta que no primeiro dia do projeto foi apresentado a todos a pasta e como se daria o processo. Ainda de acordo com a professora, todos quiseram logo levar o projeto desde o primeiro dia, então, de forma participativa, decidiram como se daria a ordem na qual participariam.

Além disso, de acordo com a professora, são as próprias crianças que demonstram interesse em participar, não sendo imposto que aquelas que não apresentem o interesse.

Esse aspecto vai ao encontro de uma das principais características do trabalho com a Pedagogia de projetos, que é o interesse e a participação das crianças, como assevera Gambôa (2011, p.70)

a participação é, assim, a palavra chave do trabalho de projeto e da pedagogia que o sustenta: uma pedagogia em participação. O aprendente, em liberdade e cooperação, procura e reinterpreta o conhecimento; transforma-o, isto é, participa na sua construção, apropriando-se do seu significado como algo substantivo para si.

A autora relata ainda como é primordial a família e a comunidade serem elementos participantes do trabalho com projetos, o que foi preservado durante todo o projeto.

Outro projeto que conhecemos através da observação dos planejamentos e por conversas realizadas com algumas professoras, foi “O mundo mágico do Sítio do Pica pau Amarelo”.

Foi possível perceber, através da fala da professora, que a ideia desse projeto surgiu a partir da observação atenta da professora em perceber grande interesse das crianças pelos desenhos que lhes era apresentado da turma do Sítio do Pica pau Amarelo. Com isso, ela percebeu a

oportunidade de ampliar os seus conhecimentos utilizando as histórias e os personagens de Monteiro Lobato, que suscitavam grande interesse nas crianças.

Dessa forma, foi dado início o projeto reapresentando às crianças algumas histórias por meio de vídeos. Em outro momento foi apresentado o criador do Sitio do Pica pau Amarelo, Monteiro Lobato, as crianças puderam manusear algumas histórias que, em outros momentos foram contadas. Além disso, houve uma eleição de qual o personagem cada criança gostaria de ser.

O relato que trazemos através do caderno de registros da professora:

Hoje realizamos a atividade de observação dos personagens para que cada criança pudesse escolher que personagem gostaria de ser. As crianças ficaram bem entusiasmadas para escolher, todas falando ao mesmo tempo. Organizei a roda de conversa para que cada uma pudesse falar sobre porque gosta do seu personagem, depois fomos às fantasias. Elas se divertiram e riram muito e ficavam imitando alguma fala. Elas queriam se fotografar e ver elas mesmas nas fotos (foto 1 e 2) (RELATO RETIRADO DO CADERNO DE REGISTROS DA PROFESSORA).

FOTO 1 e 2: Atividade de escolher a fantasia do personagem preferido.



Fonte: Arquivo pessoal da professora.



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

A professora relatou que esse projeto durou cerca de um mês e que várias outras atividades foram realizadas, como a confecção do livro de receitas da Tia Nastácia, sendo realizado junto com as crianças a receita de um bolo com cobertura de chocolate para que fosse comemorado o aniversário do Pedrinho, apresentando às crianças, dessa forma, outros gêneros textuais, além do literário, como a receita e convite.

As crianças estiveram muito empolgadas hoje (...) enquanto realizávamos a receita, todas estavam concentradas, todas queriam medir, mexer, pegar (...). Enquanto esperávamos o bolo sair do forno ficaram falando sobre o que comiam em casa, o que suas mães cozinhavam (...) com os brinquedos foram à cozinha, pegaram panelas, voltaram a cozinhar (...). Todos cantaram os parabéns para o Pedrinho

muito empolgados (...), queriam experimentar o resultado da receita (...) (TRECHO RETIRADO DO CADERNO DE REGISTROS DA PROFESSORA).

Foto 3: As crianças preparando uma das receitas da Tia Nastácia.



Fonte: (Arquivo pessoal da professora)

Podemos perceber que, dessa forma, as atividades propostas pela professora vão ao encontro da constatação de Barbosa e Horn (2008, p.42) de que “as aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico”.

Outras atividades obtiveram o interesse e grande participação das crianças, tais como: Rodas de leitura sobre o tema; construção de lista dos nomes de histórias e personagens (sendo a professora a escriba); construção de texto descritivo sobre as características dos personagens; confecção de um livro coletivo sobre Monteiro Lobato e o Sítio do Pica pau Amarelo; escrita do nome próprio nas produções individuais ou de grupo; criação do cantinho do projeto: acervo com diferentes suportes e gêneros textuais; rodas de conversas (escutar as hipóteses das crianças);

Colomer e Teberosky (2003, p.19), ressaltam que através de atividades como as listadas acima, “a criança recebe informações sobre as funções, os usos, as convenções, a estrutura e o significado da escrita e da linguagem escrita. Ao mesmo tempo, elabora e reelabora conhecimentos [...]”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que quanto mais envolvidos e interessados, mais as crianças ressignificarão os estímulos recebidos e terão mais condições de constituir-se enquanto cidadãos leitores.

Dessa forma, pudemos perceber em nossas observações e através das entrevistas e análises de documentos que nessa escola como um todo, há interesse e cuidado das crianças com os livros de

literatura que estão sempre expostos nas salas. Pudemos observar em vários momentos livres que as crianças iam até os expositores de livros e escolhiam algum para “ler”.

Percebemos que o projeto realizado no agrupamento observado proporcionou interações, pesquisa, escuta, diálogo, cooperação, desejo de aprender, curiosidade etc.

É sempre válido ressaltar o papel da Educação Infantil como promotora do desenvolvimento integral da criança, não deve limitar-se em apenas uma ou outra competência, como a leitura e a escrita, mas estimular as múltiplas linguagens das crianças, respeitando suas limitações e considerando suas individualidades.

Para nós, ficou evidente que o uso da Pedagogia de Projetos é uma ferramenta facilitadora de ações motivantes e dinâmicas, que as crianças sentem-se partícipes, que opinam, que questionam, que desejam explorar, atingindo assim, os objetivos aos quais se destina.

Concluimos reforçando a metodologia da Pedagogia de Projetos como adequada aos objetivos da Educação Infantil, como ferramenta importante que pode ser cada vez mais explorada pelos profissionais da área. Além disso, ressaltamos mais uma vez a importância do uso contínuo de diversas obras da literatura nessa etapa da vida, para que tenhamos sujeitos, de fato, leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M.C.B e HORN, Maria da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Brasília: MEC/CNE, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Parecer 20/09 e **Resolução 05/09**. Brasília MEC, 2009.

COLOMER, T. & TEBEROSKY, A. **Aprender a ler e a escrever uma proposta construtivista**/ trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

CORSINO, Patrícia. **Literatura e Educação Infantil**: possibilidades e ampliações. Coleção Explorando o Ensino: Literatura – Vol. 20 (2010).

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GAMBÔA, Rosário e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Editora Porto, 2011.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA COM CRIANÇAS: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Ana Maura Tavares dos Anjos | maurinhaanjos@hotmail.com

Maria da Conceição S. Botelho Passeggi | mariapasseggi@gmail.com

RESUMO: Esse trabalho, de cunho bibliográfico, é um recorte da pesquisa de doutorado, em andamento, “costurando histórias sobre a alfabetização: o que revelam as narrativas de crianças e professores”, que se encontra vinculada ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq), e, ao projeto de pesquisa: “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MCTI-CNPq/Edital Universal – 14/2014, processo nº. 462119/2014-9). Olhando para infância objetivamos aqui, refletir sobre procedimentos de recolha de dados que possam contribuir para a pesquisa (auto)biográfica com crianças em espaços escolares. Nesse sentido, se as crianças são sujeitos de direitos, capazes de agir e transformar a si e ao contexto onde estão inseridas, bem como refletir sobre suas experiências, quais procedimentos teórico-metodológicos utilizar na pesquisa (auto)biográfica? Na busca por respostas nos alicerçamos teoricamente em Josso (2008), Delory-Momberger (2008), Ferraroti (2010) Passeggi (2016) e propomos a realização de rodas de conversa com utilização do teatro de fantoches, temático e grupal. A narrativa de outrem é uma fonte para reflexão de nossa própria narrativa e esse ato de narrar é uma ‘consequência intencional e refletida’ sobre a experiência, sobre o vivido, e o interpretado no mundo interior. Logo, as considerações provisórias do estudo nos habilita a destacar que a literatura científica sobre pesquisa (auto)biográfica em educação, com crianças, tem ampliado os estudos nos últimos anos e reconhecendo a criança como sujeito capaz de biografizar reflexivamente.

Palavras-chave: Criança. Pesquisa (auto)biográfica. Educação.

INTRODUÇÃO

A pesquisa de natureza qualitativa com crianças nem sempre foi interesse dos pesquisadores, tal fato é de fácil compreensão pois, nem sempre vimos na sociedade um conceito de infância como etapa peculiar de desenvolvimento onde a criança tem características, necessidades e interesses diferentes dos identificados no adulto.

Identificamos que as transformações sociais incidiram na modificação do pensamento científico sobre a infância e sobre a criança. Dentre os inúmeros fatores podemos apontar a Primeira Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra, no final do século XVIII início do século XIX como fator que modificou as relações sociais, houve a inserção da mulher no trabalho, fora do ambiente doméstico, nas fábricas o que conseqüentemente demandou a criação de espaços para o cuidado das crianças filhas de mulheres que passaram a exercer uma atividade no mercado de trabalho.

Diante dessa breve contextualização sócio histórica, olhando para infância e sua peculiaridade, voltamos interesse neste trabalho, para investigar as narrativas (auto)biográficas como fonte de pesquisa, na abordagem qualitativa com crianças em espaços escolares e refletir sobre técnicas de coleta de dados que possam contribuir para a pesquisa (auto)biográfica com crianças. Nesse sentido, nos alicerçamos teoricamente em Josso(2008), Delory-Momberger (2008;2016), Ferraroti (1999; 2016) Passeggi (2016).

Partimos da premissa conforme Passeggi (2016) que a palavra da criança é uma fonte legítima na pesquisa (auto)biográfica com crianças tendo em vista que elas são capazes de narrar e refletir sobre suas experiências. Assim, se as crianças são sujeitos de direitos, capazes de agir e transformar a si e ao contexto onde estão inseridos, bem como refletir sobre suas experiências, quais procedimentos teórico-metodológicos utilizar na pesquisa (auto)biográfica com crianças?

Essa pesquisa, é um recorte da pesquisa de doutorado, em andamento que se encontravinculada ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq), e,ao projeto de pesquisa: “Narrativas da infância: o que contam as criançasobre a escola e os professores sobre a infância” (MCTI-CNPq/Edital Universal –14/2014, processo nº. 462119/2014-9).

Organizamos o texto de tal forma que inicialmente, trazemos o quadro teórico e metodológico da pesquisa (auto)biográfica, na segunda, buscamos enfatizar os procedimentos de constituição de dados em pesquisa (auto)biográfica com crianças.

CONTRIBUTOS DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA PARA A COMPREENSÃO DO PENSAMENTO INFANTIL

A narrativa do outro é um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica.

Pierre Dominicé

Iniciamos nossa incursão teórica refletindo inicialmente sobre o objeto de estudo da pesquisa biográfica, uma vez que assim estreitamos a compreensão deste, como nosso objeto de estudo neste trabalho.

Delory-Momberger (2016) ressalta a real importância de esclarecer qual o objeto de estudo da pesquisa biográfica na comunidade científica, ressaltando que a centralidade da pesquisa biográfica, pesquisa biográfica em educação e pesquisa (auto)biográfica, encontra-se no fato biográfico, sendo esse, um processo de construção individual e coletiva. Portanto, o campo da pesquisa biográfica é um território de construção da individualidade em inter-relação com os processos de interação social.

Assim, o objeto central da pesquisa biográfica é o modo como uma representação da existência é construída. Portanto, a pesquisa biográfica é entendida como um campo de interesse que olha para o modo como as pessoas dão sentido as suas experiências. Mas, como as crianças elaboram internamente esses sentidos da experiência e como é possível ter acesso a tais informações?Passeggi (2014a), traz a possibilidade de pensarmos a narrativa autobiográfica com crianças a partir da noção de reconhecimento dessa criança como ser potencialmente capaz de biografar.

A infância vem ganhando notoriedade social e científica no panorama brasileiro especialmente a partir das Décadas de 1980 e 1990 com a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 8.069/90 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Logo, entendendo a criança como um sujeito de direitos. A infância é uma invenção social que surge a partir do século XVIII, com a institucionalização da escola o conceito de infância é alterado, através da escolarização das crianças.

Entendemos a criança como um ser social dotado de potencialidades que se constrói no inesgotável processo retroativo de interações biopsicossociais que favorecem a aprendizagem e impulsionam o desenvolvimento. Uma concepção de criança como ser social autor de história e capaz de “lembrar, e projetar-se em devir” Passeggi (2014a p. 135,). A palavra da criança é uma fonte legítima para a investigação científica.

A criança é construtora de sua história. Para Delory-Momberger (2008) a história é um instrumento de conscientização de si. Desde a mais tenra idade a criança está imersa em uma sociedade que conta histórias, portanto, como enfatiza Passeggi (2016, p. 55) as crianças se tornam narradores ouvindo histórias. Essas histórias contadas por avós, pais, irmãos são transmissões intergeracionais por meio dos quais as crianças elaboraram interiormente um processo de heterobiografização, que é o processo por meio do qual nos identificamos – concordando ou discordando -, por meio da história do outro. Corroborando com essa ideia Josso (2008) destaca que a questão identitária é entendida como um processo constante de identificação e diferenciação no contexto sócio cultural ao qual o indivíduo está imerso.

Para Leontiev (2006) o que determina o caráter psicológico da personalidade, e, portanto, a subjetividade, em qualquer estágio do desenvolvimento da criança são as “circunstâncias concretas da sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas...” (p. 59). Logo, a individualidade da criança é construída na relação social nos grupos ao qual está inserida, e nesse contexto a escola e o professor tem papel preponderante na formação da personalidade infantil. Na escola as crianças se constroem na relação com as figuras de autoridade e com os seus pares. Através das práticas escolares ampliam seus conhecimentos modificando suas estruturas mentais aperfeiçoando a linguagem.

AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COM CRIANÇAS: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Pensar em procedimento de ‘recolha’ de narrativas na pesquisa (auto)biográfica com crianças em educação, é entrar em um terreno complexo e permeado por questões legais e éticas. Mas, antes de adentrarmos nas discussões teórico-metodológicas é relevante realizarmos uma breve reflexão sobre a compreensão do termo recolha, do verbo recolher cuja origem vem do Latim *re* “outra vez” e *colher decolligare* do qual significado é apanhar reunir, formado por *com* “junto” mais *legare* “colher, apanhar”.

Portanto, o uso do termo recolha não é simplesmente no sentido de ter acesso adadosmas, sim, de participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se na narrativa a partir do processo de mediação biográfica. Nesse sentido, Passeggi (2016a) ressalta que um dos grandes desafios da pesquisa qualitativa é encontrar procedimentos adequados para a constituição de dados.

Nessa perspectiva, estabelecemos como ancoradouro teórico-metodológico as contribuições já amplamente divulgadas por Passeggi (2014b; 2016), ao postular a utilização das rodas de conversa como fonte e método de pesquisa qualitativa. A autora postula que nesse processo de investigação tendo crianças como sujeitos da pesquisa, foi utilizado um protocolo sugestionado a partir do protocolo do projeto “*Raconter l’école en cours de scolarisation*” [Falar sobre a escola durante a escolarização], do qual participam pesquisadores quatro países, e ao qual o GRIFARS está vinculado.

As rodas de conversa eram constituídas por grupo de 05 crianças em média, de cada vez. Na ocasião é introduzida na roda de conversa, a presença de um pequeno extraterrestre, chamado Alien, que vem visitar a terra e no seu planeta não existe escola, logo o

alienígena desempenhava, assim, a função de mediador da construção narrativa, permitindo maior familiarização da criança com o pesquisador, que tenta se aproximar do universo infantil e das crianças respeitando as diferenças entre eles. (PASSEGGI, 2014b, p. 91)

A partir das contribuições e, inspiradas nas rodas de conversa com utilização do protocolo com a presença do Alien, propomos a realização de rodas de conversa com utilização do teatro de fantoches, temático e grupal. Para isso, recorreremos aos construtos da Psicologia histórico-cultural de Vigotsky (2007), bem como um embasamento criterioso na literatura científica sobre a literatura infantil, conforme Amarilha (1997).

A utilização do teatro de fantoches na coleta de narrativas infantis parte do princípio que através da encenação no teatro de fantoches a criança projeta sua subjetividade no personagem e revela suas concepções acerca da temática discutida na sessão de forma tranquila e sem restrições diretas, tendo em vista que quem fala no diálogo é o personagem por ela interpretada. A origem do Teatro de Bonecos remonta ao Antigo Oriente, e se dispersando para a Europa quando por intermédio de mercadores.

Os fantoches, nessa técnica de coleta de narrativas são brinquedos que auxiliarão a projeção da criança para biografização de forma lúdica. “Durante os anos pré-escolares e da escola

as habilidades conceituais da criança são expandidas através do brinquedo e do uso da imaginação. Nos seus jogos variados a criança adquire e inventa regras”. (Vigotsky, 2007p. 162)

Através do teatro de fantoches, como procedimento metodológico em pesquisa (auto)biográfica, a criança vivencia o papel de autora e narradora de sua história. Na brincadeira, nos jogos, as crianças recorrem a processo mnemônicos, a fatos biográficos e os revela na narrativa

“lembranças e reproduções de situações reais; porém, através da dinâmica de sua imaginação e do reconhecimento de regras implícitas que dirigem as atividades produzidas em seus jogos, a criança adquire um controle elementar do pensamento abstrato. Nesse sentido o brinquedo dirige o desenvolvimento. ” (VIGOTSKY, p.162, 2007)

A criança projeta no personagem, as lembranças, sentimentos, suas concepções acerca da temática proposta pelo pesquisador-personagem através da narrativa. Esse processo envolve a observação cuidadosa por parte do pesquisador, tendo em vista que a escolha da criança revela uma identificação com o personagem e tal processo envolve fatores subjetivos e históricos da individualidade de cada criança. O pesquisador tem o papel de mediador do processo, assim sendo, depois da apresentação do baú, ele orienta as crianças para que cada uma escolha um personagem. A seguir, apresentaremos os passos que estruturam a ‘recolha de dados’:

Propomos as rodas de conversa com utilização do teatro de fantoches como uma técnica de recolha de narrativas na pesquisa (auto)biográfica para a constituição de fonte de dados, que consiste em quatro momentos: um momento de estabelecimento de vínculo entre o pesquisador e as crianças através da apresentação do baú de fantoches. O baú de madeira ou outro material é apresentado para que possa despertar a curiosidade infantil, nele contém fantoches de personagens super-heróis, heroínas e personagens da literatura infantil clássica, amplamente conhecida pelas crianças.

O próximo passo consiste no estabelecimento dos diálogos construídos a partir do tema sugerido pelo pesquisador-mediador, que também exercerá um papel de personagem no teatro. Esse mediador, conforme Passeggi(2011) trabalha a ideia de co-construção do sentido entre o formador, o grupo e a pessoa em formação, ao falar no âmbito da formação de adultos sobre as histórias de vida em formação ou seja, o mediador, usando uma analogia, é alguém que caminha com a criança na construção de sua narrativa. Esse mediador é identificado pelo fantoche que dá suporte à fala do pesquisador, na interação com a criança.

Então, nessa fase o pesquisador organiza as crianças explicando que cada uma terá oportunidade de falar, e explica que dará início ao diálogo e que as crianças posicionam seus personagens no suporte do teatro para que os personagens possam interagir a partir da consigna apresentada pelo personagem interpretado pelo pesquisador: Olá, esse é um encontro de super-heróis, heroínas e personagens famosos dos livros de literatura infantil, vou chamá-los e eles se apresentarão. Em seguida eles farão algumas perguntas sobre o que vocês já aprenderam na escola conforme o objetivo da coleta de dados.

Após o diálogo entre os personagens o pesquisador finaliza a atividade. A finalização do processo consiste na despedida dos personagens e devolução destes, ao Baú, onde simbolicamente a cena psicodramática se encerra.

De acordo com Vigotsky (2007) uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança, longe disso, é sim, a manifestação de desprendimento de situações imediatas da realidade e portanto, uma expressão de emancipação. Para Amarilha (1997) a experiência de transportar-se do mundo real para o da ficção se delimita em um tempo e espaço onde observa-se que essas categorias se entrelaçam atraindo a criança por seu caráter lúdico, porque na infância a brincadeira é uma atividade por excelência no mundo que o cerca.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

À guisa de sintetização o texto que objetivou contribuir com as reflexões teórico-metodológicas sobre a coleta de narrativas na pesquisa (auto)biográfica, pudemos refletir sobre as contribuições Passeggi (2014a; 2014b; 2016) quanto aos direcionamentos fundantes para a pesquisa com crianças. Logo, pudemos identificar que há na pesquisa biográfica e (auto)biográfica em educação, uma diversidade de fontes por meio do qual o pesquisador pode ter acesso aos dados tais como vídeo gravações, áudio-gravações, ateliês, memoriais dentre outros. Quanto a técnicas de recolha de narrativas na pesquisa com crianças, a partir das contribuições Passeggi (2014b; 2016) identificamos uma concepção de infância como etapa peculiar do desenvolvimento onde a criança é concebida como ser que biografava e tem sua fala legitimada no âmbito da pesquisa (auto)biográfica.

Nosso estudo revelou que a literatura científica sobre pesquisa (auto)biográfica em educação, com crianças, tem ampliado os estudos nos últimos anos.

Como procedimento de recolha de narrativas pudemos identificar na literatura científica a nosso alcance, as rodas de conversas, desencadeadas a partir do protocolo que propõe a presença de

um pequeno Alienígena. Esse procedimento constitui-se de grande relevância uma vez que se configura como uma técnica mediadora e lúdica que seduz as crianças na elaboração de suas narrativas. Dito isto, nosso estudo também abordou a proposta de utilização do teatro de fantoches como técnica de coleta de narrativas infantis. Tal proposta faz parte da pesquisa de doutoramento em andamento, e vinculada ao GRIFAR. Logo, este estudo trouxe reflexões teórico-metodológicas com intento de contribuir para as discussões científicas sobre procedimento de recolha de narrativas em pesquisa (auto) biográficas com crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e Educação. IN: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN. EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. IN: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica (Orgs.). **Alteridade: o outro como problema**. Fortaleza, CE: Expressão Editora, 2011a, p. 13-39.

PASSEGGI, M. C. Nada para a criança sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT A. C.; PASSEGGI, M. C; SAMPAIO, C. S. (Org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014a p. 133-148.

PASSEGGI, M. C. et al. **Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica**. Educação, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014b.

PASSEGGI, M. C.; FULANETTO, EcleideCunico; PALMA. Rute Cristina Domingos da. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016.

VIGOTSKY. Lev. Semiovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Diego Adaylano Monteiro Rodrigues

RESUMO: Em toda prática educativa existe uma teoria subjacente, ou seja, pontos que a direcionam que a fundamentam, às vezes, essas não são tão consistentes quanto as teorias do campo da investigação em educação e se explicitam como “teorias” ingênuas, elaboradas com o cotidiano da prática profissional, mas sem um amadurecimento. Dessa maneira, os docentes tendem a reproduzir mais, do que reconstruir para uma efetiva inovação. Em outro contexto de produção de saberes cresce a elaboração de conceitos e teorias educacionais que implicam em perspectivas diferenciadas ao trabalho docente, a prática educativa e ao currículo escolar como um todo, algumas delas tornam-se verdadeiros *slogans* educacionais que prescrevem políticas públicas. No Ensino de Ciências existem vários movimentos de renovação, que no Brasil ganharam maior notoriedade nos anos 1990, entre eles está o desenvolvimento da ideia de Alfabetização Científica (AC). O objetivo desta pesquisa é compreender as perspectivas pedagógicas para as experiências e práticas educativas segundo os pressupostos da alfabetização científica no ensino de Ensino de Ciências. Para isso, realizei o levantamento teórico-bibliográfico de obras de autores nacionais que fundamentam as principais pesquisas no campo e seguindo uma vertente qualitativa de pesquisa destaque neste trabalho alguns sentidos referentes o que se deseja como prática educativa para o EC, levando em consideração a AC. Os achados preliminares desta investigação apontam que não existe um consenso sobre AC, os autores destacam mitos relacionados a Ciência e Tecnologia (C&T) que devem ser superados, bem como para eixos estruturantes da AC que devem ser implementados. A AC não se restringem a apropriação da linguagem científica ou a memorização de fatos científicos. Pode ser distinguida em pelo menos três formas: AC Prática, AC cívica e AC cultural, de acordo com o aprofundamento das questões sócio-científicas pelo educando. Com a efetiva implementação dessas perspectivas o EC pode ser revigorado para ir além de aulas expositivas tradicionais e trazer novos horizontes pedagógicos.

Palavras-chave: Levantamento teórico-bibliográfico. Ciência. Tecnologia

INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências (EC) pode acontecer em diferentes espaços, sejam eles formais (tais como na escola e universidade), espaços não-formais (museus e centros de ciências) e por fim espaços informais (programas de televisão, revistas de divulgação científica, etc). Nem sempre existe uma intencionalidade pedagógica, como o caso de espaços informais e este é um ponto diferenciador da prática educativa realizada pelo professor na escola e mediadores nos museus.

Zabala (2014) especifica que a prática do professor é influenciada por múltiplos aspectos é algo fluído e complexo onde se expressam valores e ideias. Sobre estes aspectos, Freire (2013) ressalta ao discutir os saberes necessários às práticas docente, que esta é rica de cores políticas e ideológicas, que implicam em abordagens mais progressistas ou conservadoras, que podem tanto estimular a criticidade, quanto a submissão do educando, sua passividade.

Neste sentido, quando se trata das dimensões ligadas ao Ensino de Ciências (EC), a prática educativa do professor é influenciada também por suas visões de Ensino, de Ciência e Tecnologia (C&T), do trabalho científico, entre outros amplamente discutidos. Na busca de ressignificar os elementos que o constituem surge, a mais de meio século, o conceito de Alfabetização Científica (AC) que é debatido por autores.

Assim, o objetivo desta pesquisa é compreender as perspectivas pedagógicas para e experiências e práticas educativas segundo os pressupostos da Alfabetização Científica no ensino de Ensino de Ciências.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este é um estudo teórico-bibliográfico sobre os trabalhos referentes a AC como material de análise. O estudo segue abordagem qualitativa (GIL, 1999), cujo foco está nas características básicas do pensamento dos autores que repercutem sobre as experiências pedagógica para o EC. Após a leitura crítica dos artigos selecionei fragmentos do texto para representar as ideias centrais dos trabalhos e optei posteriormente por apresentar nos resultados e discussão o histórico da AC, as revisões do tipo estado da arte sobre este conceito e os principais autores no campo da pesquisa no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presença da ciência e tecnologia no cotidiano dos cidadãos não pode ser ignorada. Elas se sobressaem, em especial, por meio dos seus impactos na sociedade, ou através de suas

consequências diretas na vida das pessoas. Isso implica que a socialização do conhecimento científico tem notável importância no mundo moderno (KRASILCHIK; MARANDINO, 2004; CACHAPUZ *et al.*, 2011).

A expressão “ciência para todos” resume essa necessidade de socialização do conhecimento científico e de levar aos cidadãos a possibilidade de tornarem-se alfabetizados cientificamente. Ensinar ciências passou de uma proposta de transmissão de conhecimentos de forma neutra para uma postura pedagógica diferenciada e interdisciplinar. Krasilchik e Marandino (2004) enfatizam que a ciência é vista como um processo e uma instituição, não como um produto, e ensiná-la envolve considerar que o conhecimento é provisório e construído historicamente, também está estreitamente relacionado a questões sociais, políticas econômicas e ideológicas. Ensina-se ciência desse modo para construir a criticidade dos alunos e sua ação como cidadãos através do estímulo a:

[...] capacidade de comunicação para ouvir, para expressar diferentes pontos de vista, imaginação para colocar-se no lugar de outras pessoas, compreendendo suas razões e seus argumentos sem preconceitos, com sensibilidade e modéstia (p. 9).

Essas são competências que são construídas em um ensino menos rígido e técnico, que é voltado para a inserção do aluno em uma cultura científica, através do processo contínuo de Alfabetização Científica (AC). Considerar que cada cidadão deve ter participação nas políticas pública sobre ciência e tecnologia envolve a necessária compreensão da ciência e tecnologia e a intervenção desse cidadão na sociedade. Por isso, Shen (1975, *apud* Krasilchik e Marandino, 2004) distingue três formas de alfabetização científica (AC): AC Prática, AC cívica e AC cultural. A AC prática envolve compreender ciência para resolver os seus problemas do cotidiano, enquanto, na AC cívica, o aluno reflete sobre os impactos da tecnologia e da ciência, busca informar-se para intervir. A AC cultural envolve uma intimidade maior com o conhecimento científico, um aprofundamento. Esses termos podem ser melhor esclarecidos por LORENZETTI, L. e DELIZOICOV (2001) que explicam que a:

“alfabetização científica prática” está relacionada com as necessidades humanas mais básicas como alimentação, saúde e habitação. Uma pessoa com conhecimentos mínimos sobre esses assuntos pode tomar suas decisões de forma consciente, mudando seus hábitos, preservando a sua saúde e exigindo condições dignas para a sua vida e a dos demais seres humanos[...]A “alfabetização científica cívica” seria a que torna o cidadão mais atento para a Ciência e seus problemas, de modo que ele e seus representantes possam tomar decisões mais bem informadas(LORENZETTI, L. e DELIZOICOV, 2001).

O conceito de AC remonta aos finais dos anos 50, possuindo significados distintos. No entanto, esse conceito não pode ser reduzido à simples compreensão e uso de um vocabulário científico, e, tampouco, ao aprendizado de conceitos científicos e procedimentos usados pelos cientistas, mas à compreensão da natureza, da ciência e da prática científica, em suas relações com a sociedade, possibilitando a tomada de decisões dos cidadãos sobre suas condições de vida e decisões políticas (CACHAPUZ *et al.*, 2011).

Esse conceito tornou-se um *slogan* educacional dentro do ensino de ciências. Segundo Sasseron e Carvalho (2011), em sua revisão histórica sobre a alfabetização científica, o termo “scientific literacy” é mais utilizado nos Estados Unidos e foi lançado por Paul Hurd. Para essas pesquisadoras, o termo “alfabetização científica” designa um ensino que permite aos alunos interagirem com uma nova cultura, na qual eles podem modificar a si mesmos e ao contexto onde vivem, apropriando-se dos saberes e conhecimentos produzidos pela ciência. O indivíduo alfabetizado possui um nível mínimo de leitura, escrita, habilidades e domina a linguagem científica a ponto de compreender a relação entre ciência, sociedade e tecnologia.

Sasseron e Carvalho (2011) concluem que existem na AC pelo menos três eixos estruturantes que são a compreensão de conceitos e fundamentos científicos, a visão da natureza científica e por fim as relações existentes entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA).

A revisão em língua inglesa, realizada por Laugksch (2000), traz a pluralidade semântica ao qual o termo “Alfabetização Científica” (AC) se refere, mas esclarece que, para ser alfabetizado cientificamente, é necessário ter conhecimento da relação sociedade e ciência, sobre a ética presente na ciência, diferenciar Ciência e Tecnologia e possuir conhecimentos de conceitos básicos científicos. Ou seja, o conhecimento necessário para compreender o que a ciência faz e não o conhecimento para realizar pesquisas científicas. Ser cientificamente alfabetizado inclui entender o conhecimento divulgado pela ciência e estabelecer relações com as ideias que emergem de uma cultura científica (LAUGKSCH, 2000; SASSERON; CARVALHO, 2011).

De modo igual, Chassot (2003) defende que a ciência é uma linguagem construída para explicar o mundo natural, enquanto ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem do universo. Ele destaca, quanto à dimensão ambiental, que a alfabetização científica e a alfabetização política são essenciais aos alunos, mas considera que, no caminho dessas perspectivas, existem muitos desafios:

O problema com que nos defrontamos é, paradoxalmente, simples e complexo por que sabemos o que fazer ao propormos uma educação que alfabetize política e cientificamente homens e mulheres; complexo porque temos de sair do que estamos fazendo e propor maneiras novas de ensinar nestes novos tempos (CHASSOT, 2014, p.150).

Diante desses desafios, Auler e Delizoicov (2001) situam uma Alfabetização Científica e Tecnológica que supera os mitos e visões deformadas sobre o desenvolvimento científico-tecnológico e que não se restringe ao ensino de conceitos científicos, a fim de proporcionar uma visão realista da ciência e da tecnologia. Entre esse mitos está o que autores chamam de “*superioridade do modelo de decisões tecnocráticas*”, “*perspectiva salvacionista da C&T*” e o “*determinismo tecnológico*”.

No primeiro mito as pessoas não podem tomar decisões sobre os rumos das pesquisas científicas, nesse sentido apenas os especialistas têm o cabedal intelectual de escolherem e “determinar” seus impactos sociais. O segundo mito, vincula-se a ideia de que os produtos científicos-tecnológicos podem resolver os problemas sociais e ambientais criados pelo ser humano e por fim o último mito, é o de que o investimento em ciências e tecnologia acarreta diretamente desenvolvimento social, o que mascara os diversos interesses políticos de instituições ligadas a produção tecnológica, o lucro e poder de mercado relacionado, a falta de distribuição de riquezas.

Com base nessas matrizes teóricas podemos sintetizar as perspectivas para prática educativa no quadro 1.

Quadro 1. **Perspectivas para prática educativa conforme os pressupostos da Alfabetização Científica**

Perspectivas	Autores
Ver a C&T associada a questões sociais, políticas e históricas	Krasilchik e Marandino (2004)
Implementar os eixos estruturantes da Alfabetização Científica	Sasseron e Carvalho (2011)
Compreender a natureza da ciência e da prática científica	Cachapuzet <i>al.</i> (2011).
Compreender a linguagem do universo e se engajar politicamente	Chassot (2014)
Superar mitos sobre a C&T	Auler e Delizoicov (2001)

Fonte: Elaborado pelo autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

AAC deve ser entendida como um processo contínuo, que pode ser distinguida em pelo menos três formas: AC Prática, AC cívica e AC cultural, de acordo com o aprofundamento das questões sócio-científicas pelo educando, o que corresponde da simples compreensão cotidiana da C&T à intervenção coletiva sobre o impacto do conhecimento científico-tecnológico. Ou seja, não se restringe a memorização de vocabulário científico, mas valoriza a superação de mitos sobre C&T e seu entendimento mais crítico. A partir deste investigação é relevante compreender em pesquisa futuras sobre concepções e práticas de docentes, sobre suas histórias de vida profissional como elas se aproximam ou se distanciam dessas perspectivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOTTI, J. A.P.; AUTH, M. A. – Ciência e Tecnologia: Implicações Sociais e o Papel da Educação – Revista Ciência e Educação, v.7, n.1, p.15-27 , 2001

ARAÚJO, A. B; SILVA, M. A. da. Ciência, Tecnologia e Sociedade; trabalho e educação: possibilidades de integração no currículo da educação profissional tecnológica. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 14, n.1, p.99-112, 2012

AULER, D. Enfoque ciência-tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. Ciência & Ensino, Piracicaba, vol. 1, número especial, 20 p. nov. 2007.

AULER, D.; BAZZO, W. A. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. Ciência & Educação, v. 7, n. 1, p.1-13, 2001

AULER, D.; BAZZO, W. A. Reflexões para implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. Ciência & Educação, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2001

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.105-115, 2001.

_____. Ciência-tecnologia-sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 5, n. 2, p. 337-355, 2006.

CACHAPUZ, António et al. (Org.). **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2011.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 6. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 22: 89-100, 2003

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. Ensino de Ciências e Cidadania. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed. 2008. 328 p.
- LAUGKSCH, R.C. Scientific Literacy: A Conceptual Overview, Science Education, v.84, n.1, 71-94. 2000.
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio, v. 3, n. 1, 2001.
- PINHEIRO, N. A. M; SILVEIRA, R. M. C. F ; BAZZO, W. A. Ciência, Tecnologia e Sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio. **Ciênc. educ. (Bauru) vol.13 no.1 Bauru Jan./Apr. 2007**
- SASSERON, L.H; CARVALHO, A.M.P., “Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica”, Investigações em Ensino de Ciências, v.16 n.1 pp. 59-77, 2011
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ALFABETIZAR LETRANDO: POSSIBILIDADES ATRAVÉS DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva | carine_santos_sousa@yahoo.com.br

Ana Paula Azevedo Furtado | anapafurtado@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo tem como propósito principal tecer reflexões sobre a prática de alfabetizar letrando a partir do desenvolvimento de um trabalho que se fundamenta na perspectiva da Pedagogia de Projetos. Trata-se de um relato de um estudo de caso que observou o projeto “Todos contra a dengue!” desenvolvido em uma turma de 1º ano de uma escola municipal de Fortaleza. Compreendendo a escola como ambiente de construção da autonomia e da cidadania, foi adotada uma perspectiva teórica que apoiou-se nas contribuições de Barbosa e Horn (2008) e Gambôa (2011) sobre os Projetos Pedagógicos; nas discussões de Ferreiro e Teberosky (1986) e Magda Soares (2003) sobre alfabetização e em alguns documentos legais para referenciar a Educação Ambiental no contexto brasileiro. A pesquisa, que teve caráter qualitativo utilizou o instrumento de observação com registro em diário de campo, fotografias e filmagens. E obteve como resultados principais evidenciar a importância e a eficácia do trabalho com a Pedagogia de Projetos, além da multidisciplinaridade na qual deve permear a temática da Educação Ambiental, com o intuito de privilegiar o debate e a reflexão pelas crianças sobre a importância de cuidados com o meio ambiente.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Ambiental. Projeto Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Esse artigo discorre sobre práticas de alfabetização, a partir de um trabalho intencional que um Projeto Pedagógico sobre Educação Ambiental possibilitou, através da participação e colaboração de crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, efetivamente para uma alfabetização significativa desses educandos.

A alfabetização, compreendida por nós e defendida na experiência que será relatada ao longo deste artigo, baseia-se no que Ferreiro (1996, p.24) acredita: “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.”, necessitam de mediação para se consolidarem e avançarem.

Dessa forma, a experiência que será apresentada promoveu situações em que práticas sociais de leitura e escrita, através do projeto de Educação Ambiental “Todos contra a Dengue!”, fossem vivenciadas pelos alunos de forma ativa e participativa, transformando-os em sujeitos críticos e reflexivos.

Assim, alfabetizar não significa apenas decodificar letras e palavras descontextualizadas, o que interessa neste trabalho é o como alfabetizar crianças de 6 anos de idade, aproximadamente, de forma significativa e contextualizada com os problemas que existem na sua comunidade local.

Nesse sentido, percebemos uma valiosa metodologia pedagógica para se trabalhar de forma contextualizada a alfabetização para a transformação e ação de crianças: a prática com Projetos Pedagógicos.

Nesse modo de educar, as crianças são vistas como sujeitos que têm suas próprias teorias sobre o mundo e o seu funcionamento. Por isso, qualquer construção nova de conhecimentos deve partir das concepções anteriores, problematizar e reconstruir os conhecimentos. Se utilizássemos uma metáfora, são as “portas que vão se abrindo” e encaminham para novos e singulares rumos (BARBOSA; HORN, p. 42, 2008).

Trabalhar com projetos pedagógicos que percebem as necessidades das crianças e de seus contextos, tornou possível a experiência de se abordar de forma mais aprofundada a temática da Educação Ambiental nesta turma de 1º ano do Ensino Fundamental, pois segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), as propostas pedagógicas das instituições deverão considerar que:

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma **prática educativa integrada e interdisciplinar**, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico. (MEC, Resolução Nº 2, 2012). (grifos nossos)

Nessa perspectiva, interdisciplinar e integradora a Educação Ambiental foi ponto de partida para escutar as crianças em suas necessidades reais, através do projeto realizado, e, ainda, meio pelo qual processos de socialização, alfabetização e letramento foram possibilitados.

Dessa forma, o objetivo central deste artigo é relatar uma experiência sobre o trabalho desenvolvido através de um Projeto Pedagógico de Educação Ambiental, que possibilitou avanços significativos na responsabilidade social/ambiental das crianças e em seu processo de alfabetização e letramento.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, pois de acordo com Lüdke e André (1986), esse tipo de abordagem possibilita o (re) conhecimento da realidade em estudo, visto que enfoca mais o processo do que o produto, com a preocupação maior de retratar o ponto de vista dos participantes, além de ser um tipo de pesquisa rica na apreensão, percepção e descrição/explicação dos fenômenos.

Além disso, este estudo consiste em um relato de experiência que descreve aspectos vivenciados pelas autoras, na oportunidade de professoras de uma escola do Ensino Fundamental. Compreendemos que o relato de experiência é uma ferramenta da pesquisa descritiva que apresenta uma reflexão sobre uma ação ou um conjunto de ações que abordam uma situação vivenciada no âmbito profissional de interesse da comunidade científica.

O instrumento utilizado para relatar esta experiência foi a observação, assim foi necessário para registrar tais observações: diário de campo, fotografias e filmagens. Tais procedimentos de construção de dados se fizeram necessário para apreender a participação de todas as crianças durante as atividades que envolviam o Projeto Pedagógico trabalhado na turma denominado “Todos contra a dengue!”, focando nas atividades que proporcionam o letramento.

O TRABALHO COM PROJETOS PEDAGÓGICOS

Segundo Barbosa e Horn (2008) o trabalho com Projetos Pedagógicos deve possibilitar momentos de autonomia e dependência do grupo, de cooperação e de liberdade, de individualidade e de sociabilidade, momentos de interesse e de esforço.

Desse modo, se partirmos de uma questão ou problemática advinda de uma das crianças da turma ou do grupo, estaremos essencialmente colocando em prática a criança como eixo dos processos de ensino-aprendizagem.

Trabalhar com Projetos Pedagógicos é promover a escuta e aceitar as demandas de todas as crianças, criando caminhos para que possam percorrer e descobrir aprendizagens, respeitando e desafiando o ritmo físico, emocional, intelectual delas.

Na perspectiva de construir e reconstruir concepções de forma coletiva e individual, as crianças vão interagindo e relacionando-se umas com as outras, permitindo conhecer o outro, escutar e falar necessidades e conhecimentos de todos.

Desse modo, o Projeto Pedagógico “Todos contra a dengue” teve importância significativa, pois emergiu da necessidade das crianças, suas falas e angústias a respeito das situações reais que estavam vivenciando em seu meio familiar e social, assim como foi propulsor de diálogo reflexivo, de pesquisa e buscar por informações que construíram criticidade e conhecimento científico no grupo.

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental hoje no contexto mundial e nacional vem ganhando um espaço cada vez maior, visto que, a ação do homem sobre o meio ambiente traz consequências, e, a não conscientização da relação homem e natureza vem provocando problemas ambientais desastrosos nesse século.

A degradação do solo, a poluição atmosférica e a contaminação dos recursos hídricos são alguns dos efeitos nocivos observados da ação do homem sobre a biodiversidade. Além disso, nos centros urbanos brasileiros, o descarte de resíduos sólidos ainda constitui um grande desafio. Assim, doenças como a dengue, ganham cada vez mais espaço em nosso país e em nossa cidade.

Nesse sentido, educar as crianças e os jovens trazendo reflexões sobre o meio ambiente é fundamental para que se pense em sustentabilidade. Além disso, se a longo prazo podemos construir uma sociedade consciente sobre as questões ambientais, a médio e a curto prazo podemos refletir com as gerações atuais sobre o nosso papel no ambiente e agirmos, até mesmo, salvando vidas através de atitudes simples, mas de enorme importância, como é o caso da prevenção em relação a doença da dengue.

Partindo da curiosidade e da necessidade de grande parte das crianças da turma na qual ocorreu o projeto “Todos contra a dengue!”, respaldado na perspectiva interdisciplinar, trazendo a

Educação Ambiental como área do conhecimento protagonista e possível de se articular aos processos de alfabetização e letramento.

Relacionam-se com a perspectiva abordada no Projeto Pedagógico de Educação Ambiental desenvolvido na turma de 1º ano, os seguintes artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012):

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, **visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.**

Art. 3º A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, **ao cuidado com a comunidade de vida**, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído.

Art. 4º A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na **reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.** (grifos nossos)

Portanto, a articulação da Educação Ambiental com outras áreas do conhecimento é reconhecida nos documentos legais brasileiros. Pois é uma das dimensões da educação de nossa sociedade, devendo ser trabalhada de forma contextualizada e significativa.

ALFABETIZAR LETRANDO

Ferreiro e Teberosky (1986) trouxeram contribuições revolucionárias com a psicogênese da língua escrita, em que a criança é concebida como sujeito ativo em seu processo de alfabetização, e, que pensa sobre o sistema de escrita.

A alfabetização é a junção de todo o aparato necessário para se decodificar palavras/escrever de forma alfabética com o conhecimento do uso da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas, conhecido como letramento.

Magda Soares (2003, p.13), defensora do discurso do letramento, denomina-o como “a imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito”.

Para Ferreiro (1996), a alfabetização se dá dentro de um contexto social, assim, é necessário propor para as crianças inseridas nesse processo, atividades que lhes sejam apresentadas de forma significativa, interessante e curiosa, levando em consideração seus contextos sociais e conhecimentos prévios.

Nesse sentido, o projeto “Todos contra a dengue!” trouxe relevância para a funcionalidade da escrita e da leitura dos educandos, pois através desses conhecimentos, ler e escrever, eles descobriram o que lhes era de desejo e importância naquele momento histórico e social.

DADOS E RESULTADOS

O trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala e defendido por uma instituição de educação é sustentado por uma concepção de sujeito e de aprendizagem, assim, podemos refletir que a metodologia adotada no projeto referido está pautada em uma abordagem teórica que concebe a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O relato que trazemos através do caderno de registros sobre as crianças e suas falas em uma das rodas de conversa, aponta nossa concepção de aluno, aprendizagem e ensino:

Hoje iniciamos o projeto sobre a dengue, que ainda não tem nome, pois as crianças ficaram de trazer propostas amanhã que serão votadas pela turma. O projeto surgiu de falas insistentes deles em dizer que familiares estavam doentes, internados em hospitais com dengue. De tanto perceber essa fala e os equívocos de chamar o mosquito de dengue, que o mosquito morde e é gigante ou invisível, propus uma roda de conversa sobre o assunto. Deu super certo, iniciei perguntando: Quem sabe o que é dengue? Foram várias respostas, todas anotadas na lousa. Apareceu desde é uma doença até é o mosquito. (...) (Caderno de registro, 12/04/2012)

Para Rix (2010), ao abordar as crianças com quem trabalhamos, tentamos vê-las no contexto de suas vidas, ouvindo-as, levando em conta o conhecimento delas, na medida em que tenta evitar impor-lhes os seus conhecimentos já solidificados.

O diálogo a seguir transcrito de uma roda de conversa sobre o tema “cuidados para não termos dengue”, demonstra a atitude em possibilitar às crianças participarem do projeto de forma democrática:

Professora: - Então... como podemos cuidar para não termos dengue?

Júlia: - É só ir no posto!

Kaio: - Tomar remédio tia!

Professora: Mas, tomar remédio, ir ao posto, ficar internado um monte de dias, isso é depois ou é antes de ficarmos doente?

Professora: Que cuidados devemos ter para que eles não nasçam e nos piquem?

Felipe: Pra ele não botar os ovinhos né tia!? (antes já as crianças haviam visto um vídeo sobre o ciclo de vida do mosquito da dengue).

Professora: Isso! Eles colocam os ovos onde?

João: Na água!

Kaio: Na água limpa João. Ele gosta de água limpa pra ter os bebês.

(caderno de registro, 27/04/12)

A atitude de acreditar que o trabalho com projetos mobilize todo o grupo para a participação em uma temática tão viva e real, foi primordial para o sucesso de colaborações e aprendizagens mútuas que surgiram neste ambiente educador.

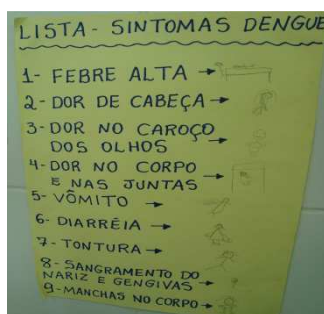
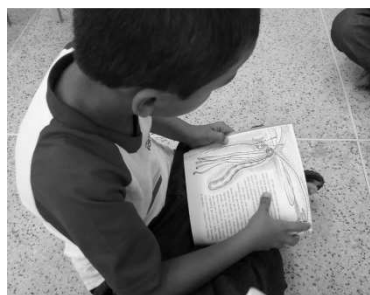
Gambôa (2011) reforça que o grau de envolvimento e implicação dos diversos protagonistas determina a eficácia da condução feliz do projeto. Tal envolvimento foi preservado durante todo o projeto de Educação Ambiental nas seguintes atividades:

- Escolha do nome do projeto;
- Pesquisas de diferentes temáticas sobre a dengue;
- Entrevista com um familiar que teve a doença;
- Caminhada de prevenção à proliferação da dengue;
- Apresentação teatral sobre o tema;
- Palestra com agente de saúde;



Quanto ao avanço no processo de alfabetização e letramento das crianças algumas atividades demonstraram eficácia, tais como:

- Rodas de leitura sobre o tema;
- Construção de lista de sintomas;
- Construção de lista de cuidados preventivos contra a doença;
- Construção de texto descritivo sobre as características do mosquito *Aedes Aegypti*;
- Confecção em duplas de placas de prevenção a dengue (desenho e escrita);
- Confecção de um livro coletivo sobre as aprendizagens acerca do tema;
- Escrita do nome próprio nas produções individuais ou de grupo;
- Criação do cantinho do projeto: acervo com diferentes suportes e gêneros textuais sobre a dengue;
- Leituras diárias sobre alguma temática do projeto (professora como modelo de leitor/alguma criança que já estivesse iniciando leitura).



Através de atividades como as listadas acima, “a criança recebe informações sobre as funções, os usos, as convenções, a estrutura e o significado da escrita e da linguagem escrita. Ao mesmo tempo, elabora e reelabora conhecimentos sobre os princípios organizativos, as formas de representação [...]” (COLOMER; TEBEROSKY, 2003, p.19).

Ainda nesse caminho de trazer de forma contextual a alfabetização e o letramento para a turma, com a colaboração ativa das crianças, conseguimos mobilizar as outras turmas da escola para participarem do projeto de Educação Ambiental. Observe o diálogo abaixo, em que as crianças são levadas a confeccionar um convite para as turmas da escola e ir pessoalmente às salas convidar os outros professores e colegas para assistir a uma peça de teatro sobre o tema estudado, dando sentido real a função da escrita e ampliando a consciência crítica em relação as questões ambientais de forma interdisciplinar.

Professora: Gente! Vamos lá! Quem já foi para um aniversário?

(todos levantam a mão).

Professora: Então, o que vocês recebem pra ser chamados para o aniversário de um amigo ou primo?

Pedro: O convite!

(várias crianças repetem eufóricas o que Pedro falou.)

Professora: Ok! Isso mesmo. Precisamos chamar as pessoas para assistir a nossa peça. O que podemos fazer?

Bianca: Convites tia!

Professora: Sim, mas o que tem escrito em um convite, eu trouxe alguns para vocês verem, mas antes me digam o que tem em um convite, o que lembram? (Caderno de registro, 16/05/2012)

As crianças trouxeram vários elementos que compõem um convite: data, nome de quem convida, hora, figuras, entre outros. Depois analisaram alguns convites percebendo outros elementos que não tinham observado, como, por exemplo, o horário do evento. Assim, iniciaram após o intervalo a confecção do convite para as turmas da escola, em grupos.

O último dia do Projeto Pedagógico “Todos contra a dengue!”, foi o dia em que todos os que fazem a escola participaram, sem exceções. Todos foram para a rua com cartazes, faixas e panfletos conseguidos com um agente de saúde da comunidade.

Foi um momento especial, pois as crianças chamavam as pessoas da comunidade nas portas de suas casas, paravam os carros, entravam nas mercearias e entregavam os panfletos, explicavam os cuidados de prevenção contra a proliferação do mosquito, através das leituras, discussões que vivenciaram na sala de aula.

Nesse dia, ficou explícito, como é possível colaborar para uma consciência crítica e transformadora das crianças, esse é o papel social e profissional dos profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo pretendeu-se explicitar reflexões sobre uma experiência de alfabetizar e letrar crianças de 1º ano, utilizando-se de um Projeto Pedagógico de Educação Ambiental, baseado no que as crianças trouxeram como necessidade, interesse e curiosidade.

Dessa forma, a partir do referido estudo de caso, observou-se que o uso da metodologia de projetos é uma metodologia primorosa que visa respeitar o contexto social das crianças, tanto para o processo de aquisição da leitura e da escrita, como para se conscientizar crianças sobre as problemáticas do meio ambiente.

O projeto estudado, que trouxe como protagonista a Educação Ambiental e como atores secundários os processos de alfabetização e letramento, oportunizou a parceria entre todos do grupo de crianças, pois valorizou a coletividade e a colaboração para a resolução de um problema comum a todos, a dengue.

Esperamos que este trabalho contribua para enriquecer o debate acerca da reflexão sobre as práticas de alfabetização e letramento, a partir de um trabalho intencional com os Projetos Pedagógicos, viabilizando a participação e a colaboração das crianças. Assim como, oferecer subsídios teórico-metodológicos para os professores que pretendem considerar a Educação Ambiental como tema essencial para despertar a consciência crítica de seus alunos, na perspectiva interdisciplinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M.C.B e HORN, Maria da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Parecer 20/09 e **Resolução 05/09**. Brasília MEC, 2009.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Resolução Nº 2**, Brasília: MEC, 2012.

COLOMER, T. & TEBEROSKY, A. **Aprender a ler e a escrever uma proposta construtivista**/ trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1986. 284p.

GAMBÔA, Rosário e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Editora Porto, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

RIX, Jonathan. **A inclusão e os ambientes da educação infantil: qual é a sua atitude?** In: PAIGE-SMITH, Alice e CRAFT, Anna. O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

APRENDIZAGEM, DIALOGICIDADE E FORMAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Alexsandro Macêdo Saraiva | alex.saraiva@uece.br

RESUMO: Este artigo versa sobre a experiência vivenciada no projeto de extensão universitária “Educação popular para jovens e adultos: aprendizagem para além da escolarização da Secretaria Municipal de Educação de Crateús”, da Universidade Estadual do Ceará, em 2016. O projeto se deu a partir de uma demanda da própria Secretaria em suprir as carências de cursos de formação de professores(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade e objetivou a criação de um espaço de aprendizagem, diálogo e proposição para os(as) professores(as) dessa modalidade de ensino, na qual pudessem refletir e partilhar suas experiências nos desafios cotidianos da sala de aula. Fundamentado nos aportes teórico-metodológicos da dialogicidade freiriana, da psicologia da aprendizagem e da psicologia comunitária, o percurso metodológico do projeto de organizou a partir de quatro eixos principais: I - encontros de planejamento de ações, estudo e avaliação; II – coparticipação dos bolsistas nas escolas envolvidas; III – Rodas de conversas com os(as) professores(as) como princípio dialógico de reflexão e (auto)conhecimento; e IV – Participação em eventos como forma de sistematização do conhecimento oriundo da experiência vivida no projeto. Destacamos de um modo geral, que a realização do projeto se tornou uma significativa oportunidade para os(as) professores(as) envolvidos dialogarem suas experiências e refletirem conjuntamente sobre os problemas do trabalho na EJA e pensarem conjuntamente possibilidades de minoração ou superação destes, uma vez que muitos deles não conheciam a realidade de trabalho dos demais colegas. Para as bolsistas foi a oportunidade de ampliarem e ressignificarem seus saberes sobre a EJA, de forma complementar às disciplinas curriculares, fortalecendo seu processo de profissionalização docente. Deste modo, entendemos como profundamente válida essa experiência de Extensão Universitária como uma possibilidade muito rica de diálogo e construção coletiva com a Secretaria Municipal de Educação e escolas, levando a academia para a comunidade e enriquecendo partilha de saberes.

Palavras-chave: Extensão Universitária. EJA. Dialogicidade.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) nasce de um complexo contexto social de lutas históricas em defesa da educação como um direito e contra os processos de exclusão social a que se submete a massa iletrada da sociedade brasileira.

Historicamente exercido desde o Brasil Colonial, como práticas formais e informais, muitas vezes externas à escola em espaços comunitários, familiares, religiosos e filantrópicos, em sua forma atual, a Educação de Jovens e Adultos se apresenta como uma política nacional de erradicação do analfabetismo que, para além da capacitação de mão-de-obra para as exigências do mercado de trabalho, como dispõe o artigo 37 da Lei 9.394/96 sobre a relação entre EJA e educação profissional (BRASIL, 1996), se constitui como uma política baseada na premissa de igualdade de direito de acesso ao conhecimento da humanidade e também um instrumento social da classe trabalhadora que possibilita ao sujeito um modelo de formação que o permita o exercício da cidadania, ou seja, o direito de compreender a sociedade à qual está inserido e atuar nela de forma transformadora, em um processo de humanização do homem (FREIRE, 1979).

Esta mudança paradigmática, de um modelo de educação compensatória para um modelo de educação como direito e para toda a vida, criou inúmeros desafios para a constituição de uma modalidade educativa que pudesse suprir a necessidade dos trabalhadores de “conciliar a dinâmica da vida, trabalho, família e escola, na expectativa de aprender algo que facilite, em alguma medida, o seu cotidiano” (MACHADO, 2008, p.162).

Tais desafios se assentam, entre outras coisas, na constituição de uma andragogia que dê conta da diversidade social, cultural, econômica e etária dos alunos da EJA, das políticas de formação inicial e continuada dos professores formadores que possibilitem uma ação dialógica e uma reflexão crítica de suas práticas educativas no sentido de superação do descompasso entre o currículo e a complexidade do real que se apresenta nesta modalidade de ensino (*ibidem*), como também de repensar a EJA como locus de educação libertadora que dialoga currículo e contexto histórico na construção de uma prática emancipatória da classe trabalhadora para o enfrentamento das injustiças sociais, nos moldes pretendidos pela educação freiriana. (FREIRE, 1979; 1992).

Partindo dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo trazer um relato de experiência sobre o trabalho desenvolvido no projeto de Extensão Universitária da UECE, denominado “Educação popular para jovens e adultos: aprendizagem para além da escolarização da Secretaria Municipal de Crateús/ CE” desenvolvido por nós, por alunos bolsistas e colaboradores, no ano de 2016.

Consideramos aqui que a extensão universitária, que se dá de forma indissociável da pesquisa e do ensino, se constitui como um processo “ interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.” (FÓRUM, 2012, p. 28).

Partindo desta aceção, entendemos que a Extensão Universitária se apresentou neste projeto como uma importante ferramenta para a criação de um espaço formativo para os(as) professores(as) da Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de se propor um lugar de diálogo e de reflexão crítica com eles sobre suas necessidades formativas no enfrentamento do cotidiano das escolas, na perspectiva do (auto)conhecimento e da prática pedagógica como prática social. Além disso, objetivamos também possibilitar aos alunos graduandos envolvidos a ampliação de seus conhecimentos e experiências sobre o campo em questão como forma de fortalecimento de sua formação curricular.

PRIMEIROS PASSOS: A CONSTRUÇÃO DO PROJETO

A proposta deste projeto começou a ser idealizada a partir de um convite da Secretaria de Educação do Município de Crateús (SME) para que participássemos de uma reunião com outras instituições locais para uma parceria com a prefeitura municipal com finalidade de implantação de uma nova postura educacional a partir do referencial que eles definiram como uma prática para o “Bem Viver”, cuja proposta, segundo eles "alinha-se à concepção de educação voltada para a humanização" (SME-CRATEÚS, 2016, p. 01).

Sentimos então que a situação era propícia para que pudéssemos construir uma intervenção de extensão com o apoio institucional da SME, pensada a partir de uma demanda existente, que foi apontada pela coordenadora técnica pedagógica da Educação de Jovens e Adultos e pela articuladora da escola e comunidade, baseada na escassez na formação continuada de professores graduados com experiência na temática, por conta das capacitações internas serem insuficientes e ainda por conta da dificuldade de se encontrar um denominador comum para o acompanhamento contínuo e articulado dessa modalidade de educação. Sentimos aí um oportuno espaço para a implementação do nosso projeto de Extensão.

Ademais entendemos também que as mudanças ocorridas nas últimas décadas tanto em relação a questões externas como, por exemplo, exigências estranhas que vêm do mercado de trabalho graças às inovações tecnológicas e a nova forma de êxodo “rural”, gerando o inchaço e violência nas zonas urbanas, e questões internas, ou seja, mudanças próprias da escola, relacionadas

principalmente à qualidade das matrículas que hoje caracterizam a escola noturna como escola predominantemente para jovens, se mostraram como razões plausíveis para que uma intervenção de formação junto aos professores e professoras das escolas noturnas de Crateús, mediada pela Faculdade de Educação de Crateús, se fizesse importante, pela dificuldade daqueles de lidarem com a diferença etária na mesma sala de aula, e os problemas de evasão resultantes, fenômeno que Gadotti chamou de “frequência flutuante” (GADOTTI, 2014).

Então a ideia desse projeto de extensão ganhou arrimo na intenção de compreender a vida cotidiana destes(as) professores(as) e com eles alargar o conhecimento sobre o universo de vida cotidiana dos seus estudantes das escolas noturnas e, por outro lado, dar oportunidade a estudantes do Curso de Pedagogia, bolsistas de extensão, para que pudessem ampliar os horizontes da formação do pedagogo na FAEC com vistas a uma nova política de educação de jovens e adultos voltados para as práticas populares.

Partindo dessas demandas, construímos o aporte teórico-metodológico na perspectiva freiriana, da Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Comunitária para a construção de um processo que visasse como forma de aprendizado da consciência eu-mundo, a busca do (auto)conhecimento, pois partimos do princípio de que professores e professoras para irem ao encontro do outro devem se autoconhecer e saber lidar com suas limitações. No pensar de Espírito Santo (2008) a busca do autoconhecimento como ferramenta educacional implica, entre muitas coisas, um processo de reconhecimento e enfrentamento das "ignorâncias" na qual as pessoas geralmente se encontram imersas, e que, com a ação pedagógica reflexiva, possibilita-as a desenvolverem a capacidade crítica e consciência transformadora de si e de mundo, de forma autônoma e criativa. Essa perspectiva nos auxiliou a irmos edificando novas formas de educar jovens e adultos aproximando-se de Gadotti quando diz que “Nosso discurso, nossa causa, não pode afastar os jovens. Nossas antigas e atuais bandeiras precisam ser valorizadas, retomadas historicamente, atualizadas numa sociedade de redes e de movimentos, impregnada pelas Tecnologias da Informação”. (GADOTTI, 2014, p. 33). Ao mesmo tempo também estávamos na possibilidade de retomar uma discussão que parece tão próxima afetivamente, mas, tão distante da prática cotidiana de professores e estudantes de EJA: a Pedagogia esperançosa do Oprimido. (FREIRE, 1992).

A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA: SAINDO DA UNIVERSIDADE, INDO À ESCOLA

O percurso metodológico que delineou a execução deste projeto se fundamentou na realização das rodas de conversa como princípio dialógico para o autoconhecimento. Entendemos

que as rodas de conversas foram espaços dialógicos que permitiram aos participantes deste projeto a produção e ressignificação de sentido dos seus saberes sobre si e sobre o mundo. A escolha deste instrumental se justificou pelo próprio poder de horizontalização das relações que ele permite e pelo modo como ideologicamente os participantes são percebidos enquanto atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade, que possibilita a emergência da fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso.

Uma vez o projeto aprovado nas instâncias da UECE, encaminhamos à Secretaria de Educação Municipal (SME) um documento como uma proposta de um curso de formação ao que prontamente fomos atendidos. A SME fez um convite formal aos professores de EJA das quatro escolas envolvidas no projeto dos quais inicialmente tivemos a confirmação de 03 professores e 12 professoras que participariam conosco das rodas de conversas e abririam espaços na suas salas de aula para os bolsistas realizarem suas atividades. A idade e o tempo de magistério destes variaram entre 25 a 50 anos de idade e de 03 a 15 anos no exercício do magistério em EJA.

Assim, as ações de extensão programadas foram realizadas em quatro eixos de trabalho: I – PLANEJAMENTO, ESTUDO E AVALIAÇÃO: Nos meses que se seguiram à execução do projeto, realizamos com os bolsistas encontros semanais na faculdade para planejamento e avaliação de ações nas formações com os professores envolvidos, assim como estudos teóricos sobre o tema da EJA. Entre os materiais estudados destacamos o livro “Educação e Mudança” de Paulo Freire, o texto “Relação da Educação de jovens e adultos com a educação popular” de Anézia Viero, o texto “Compreendendo as relações interpessoais no contexto escolar” (mimeo) de nossa autoria, como também documentos oficiais como o documento base do Plano Estadual de Educação, eixo temático: Inclusão, diversidade e EJA e a Resolução do CME de Crateús nº 23/2012 que estabelece as diretrizes da EJA no município.

II – COPARTICIPAÇÃO NAS ESCOLAS ENVOLVIDAS: Os bolsistas durante os meses de setembro a dezembro realizaram visitas regulares às quatro escolas envolvidas no intuito de conhecer o cotidiano e o trabalho realizado pelos(as) professores(as) de EJA e participaram nas ações desenvolvidas pelos mesmos juntos aos seus alunos (planejamentos, confecções de materiais etc).

III – RODAS DE CONVERSA COM OS(AS) PROFESSORES (AS): De início realizamos um momento de integração da comunidade acadêmica da FAEC com os alunos e professores da EJA a partir da realização de um evento de lançamento do livro “As marchas das Margaridas” do professor Derivaldo Santos (FECLESC) em abril de 2016, marcado por grandes

trocas de experiências sobre o fazer educativo e seus desafios na contemporaneidade. Em seguida realizamos mais quatro rodas de conversas com os(as) professores da EJA e bolsistas envolvidos, em cada uma das escolas, de modo a propiciar momentos de integração, problematização e instrumentação e trocas de conhecimentos e experiências entre os colegas em seus espaços de trabalho.

O segundo momento aconteceu em agosto, na qual apresentamos as linhas gerais do projeto e identificamos dentro do universo vocabular dos professores formadores as questões básicas que nortearam as discussões e reflexões realizadas. Temas como diferenças etárias, indisciplina, drogas, questões estruturais e pedagógicas, dificuldade de lidar com alunos adolescentes e suas vulnerabilidades, falta de autonomia acadêmica foram algumas das demandas mais relatadas.

Os encontros seguintes foram organizados de modo a aprofundar alguns dos temas que surgiram do universo vocabular com o aprofundamento dos estudos com intervenção alternante, ou seja, diálogo entre o que os professores formadores trazem dos estudantes com os temas trabalhados por nós nas rodas de conversa, na perspectiva de reflexão das práticas pedagógicas e criação de novas possibilidades de ação.

No terceiro encontro, em outubro, realizamos uma roda de conversa sobre os desafios da Educação de Jovens e Adultos na atualidade, facilitada por uma professora colaboradora do projeto. No quarto encontro, em dezembro, a roda de conversa tratou sobre “Relações interpessoais no espaço escolar”, facilitado por nós e as bolsistas. Em janeiro, por fim, em acordo estabelecido entre as partes, uma vez que o projeto se encerrava em dezembro, foi realizada a avaliação do processo e dos resultados das experiências vividas e compartilhadas nas rodas de conversa e co-participações apontando as dificuldades enfrentadas e vencidas durante o percurso e sinalizando novas possibilidades de trabalho para o presente.

IV – PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS: Os bolsistas participaram em alguns eventos importantes para sua formação profissional, como palestras, atos e manifestações realizadas durante o período de greve da UECE, em parceria com o projeto de Iniciação Artística da FAEC. Envolveram-se ativamente nas atividades de greve dos professores municipais de Crateús, inclusive facilitando rodas de conversa com os professores ocupados na SME sobre o livro “Educação e Mudança” estudado por eles. Além disso, os bolsistas participaram da XXI Semana Universitária da UECE, com a apresentação de trabalho acadêmico “Relato de experiência: como o movimento grevista tornou-se atividade de extensão?”

Cabe lembrar que na lógica da metodologia e do acompanhamento participativo das ações, a avaliação qualitativa aconteceu sempre com a participação de todo o grupo envolvido, e se fez em registros escritos das impressões dos participantes bem como, com a crítica e auto-crítica oral a partir da observação de fotografias capturadas durante as Rodas de Conversa e das atividades. A análise fotográfica sempre foi feita com o referencial do contexto da escola e o olhar cuidadoso e detalhado sobre a própria ação, ou seja, para o autoconhecimento crítico e de modo a compreender a prática pedagógica como prática social e entender os limites da sua práxis.

AS PEDRAS NO CAMINHO E AS APRENDIZAGENS INESPERADAS

Vale ressaltar que o projeto inicial foi desenhado para realizar oito encontros formativos (rodas de conversas) com os professores da EJA. No entanto, a greve deflagrada pela UECE no final de abril que durou até final de outubro, e a greve dos professores municipais de Crateús deflagrada em maio de 2016 e que durou até setembro de 2016 nos fez modificar as estratégias metodológicas do projeto, de modo a contemplar o curto espaço de tempo que nos restou, e a incluir as demandas de greve trazidas por ambas as categorias.

Assim, houve a decisão do grupo de incorporar ao trabalho do projeto as atividades de greve de ambas as categorias, respeitando-as politicamente, enquanto aguardávamos o retorno das atividades dos professores municipais para darmos seguimento ao disposto no projeto de extensão, fato que adiou o início as rodas de conversas e das coparticipações dos bolsistas nas escolas para setembro de 2016. As primeiras foram reduzidas de seis para quatro rodas de conversas, e as últimas, de um mês para duas semanas de co-participação em cada uma das quatro escolas envolvidas. A greve então se tornou uma aprendizagem inesperada, todavia politicamente necessária e importante para a formação profissional docente.

VALEU À PENA? O OLHAR AVALIATIVO SOBRE O PROCESSO

O grande impacto a ser considerado neste projeto é a mudança de olhar para o cotidiano em que os(as) professores(as) de EJA e os bolsistas envolvidos transitam. A educação como fenômeno social foi nossa grande demanda, no sentido de ultrapassar os muros reais e imaginários que nos oprimem, abrindo nossos sentidos para alcançarmos o lugar onde vivem os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos e revertê-los em estudantes curiosos sobre esses lugares onde muitas vezes conhecem de vista e não conhecem com olhos críticos.

A ideia foi de transformar os(as) professores(as) em educadores com a audácia de penetrar como investigadores na direção desses lugares. As demandas sociais advindas desse diálogo com os lugares onde residem e transitam professores e alunos matriculados na Educação de Jovens e

Adultos de Crateús nos trouxe as informações de seus espaços sociais para que assim possamos transformar esse caminhar desatento sobre a escola e o fazer docente para um caminhar observador que os fará intervir cuidadosamente nos espaços sociais existentes pela cidade.

Como foi referido pelos próprios docentes envolvidos nas rodas de conversa, a realização do projeto se tornou uma significativa oportunidade para eles de dialogarem suas experiências e refletirem conjuntamente sobre os problemas do trabalho na EJA e pensar conjuntamente possibilidade de minoração ou superação desses problemas, uma vez que muitos deles não conheciam a realidade nem as estratégias de trabalho dos demais colegas. A metodologia da rodas de conversa, segundo a avaliação deles foi uma forma rica e interessante de superar aquelas formações tradicionais meramente instrumentais em que um profissional “despejava conteúdos e mais conteúdos, distribuía conselhos e receitas sobre como lidar com os dilemas do trabalho” (*sic*), sem abrir espaço para o diálogo e a reflexão a partir dos problemas reais apontados pelos formandos. A roda de conversa foi um espaço validado pelos(as) professores(as) que se sentiram ouvidos em suas necessidades e capazes de colaborar mutuamente na construção de caminhos para os problemas narrados pelo grupo.

Com relação às metas estipuladas, a despeito dos imprevistos no decorrer da execução do projeto, elas puderam ser razoavelmente alcançadas, nos quais podemos destacar: a instrumentalização os bolsistas sobre a elaboração, manejo e avaliação do trabalho de rodas de conversa; instrumentalização dos bolsistas e professores(as) com conteúdos teóricos e documentos legais sobre a Educação de Jovens e Adultos; ampliação dos conhecimentos teórico-práticos sobre o trabalho da EJA nas escolas envolvidas; reflexão sobre as possibilidades de aprendizagem a partir das diretrizes que norteiam a ação pedagógica na EJA; fortalecimento da confiança e a autoestima dos(as) formadores(as) em EJA, dentro de uma perspectiva de proatividade, de valorização da diversidade, autonomia, da cidadania e responsabilidade social; e ampliação da integração da universidade com a comunidade escolar.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS, MAS INCONCLUSAS

Partindo da idéia adotada pela Pró-Reitoria de Extensão da UECE, que concebe a Extensão Universitária sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade, entendemos que a proposta do nosso Projeto se articulou com a idéia de interação dialógica a partir da proposição metodológica de rodas de conversa, que traz, em seu bojo, a dialogicidade como princípio; traz a

interdisciplinaridade, por promover a interseção de conhecimentos da Pedagogia, da Psicologia, da Sociologia, da Política e ciências afins de modo a possibilitar aos professores uma visão mais integrativa do fenômeno educativo; e na perspectiva da interprofissionalização, uma vez que foi construído em uma reflexão conjunta da Universidade, com a Secretaria de Educação Municipal, com as escolas, e com entidades parceiras no intercâmbio de saberes a partir do projeto “Bem Viver” dialogando com diversos setores da sociedade crateuense para a humanização da formação humana. Desse modo, entendemos que a Extensão Universitária é uma possibilidade muito rica de diálogo e construção coletiva de conhecimentos e práticas com a sociedade, levando a academia para a comunidade e enriquecendo a partilha de saberes que se faz recíproca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cesar. **O renascimento do Sagrado na Educação**: o autoconhecimento na formação do Educador, Petrópolis: Vozes, 2008.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre, RS: Gráfica da UFRGS, 2012. Disponível em <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em 03 de agosto de 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Por uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos**. São Paulo : Moderna, 2014.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

SEM-CRATEÚS. **Construindo o Bem Viver**. Carta aberta da Secretaria de Educação de Crateús que convocou sociedade civil para discussão do tema em toda a Rede Municipal no ano de 2016.(mimeo), 08 de Janeiro de 2016.

AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA IMPASSES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Msc. Maria Valcidea do Nascimento | valcidea@yahoo.com.br

Alan Portela Monte | alammendezz10@gmail.com

RESUMO: A referida pesquisa objetiva realizar reflexões e análises sobre práticas educativas no processo de alfabetização de crianças em fase de aquisição da leitura e da escrita na transição da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, a pesquisa efetivou-se no cotidiano da sala de aula de uma escola municipal de Sobral, Ceará .

A justificativa desta investigação surgiu de discussões realizadas em sala de aula, com os acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, a partir de uma experiência de estágio na Educação Infantil, tais discussões realizaram-se em torno de questões relativas à antecipação do processo de alfabetização da criança ainda na fase do Infantil IV e V, para que estas, acelerassem a aquisição do processo de ler e escrever, na perspectiva de que já no primeiro ano as crianças cheguem no primeiro ano já alfabetizada. A abordagem da investigação é de cunho qualitativo e exploratória referendados na observação das práticas experienciais dos professores e em estudos bibliográficos norteado nas ideias dos seguintes autores: Brasil (2001; 1997-1998) Cagliari (1993), Ferreiro (1990), Ferreiro; Palácio (1987), Simonetti (2005), Santos (2003), Soares (2003). Os resultados da pesquisa apontam existir dificuldades na transição do processo de alfabetização.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, transição, Aquisição.

INTRODUÇÃO

Trata-se de uma investigação no cotidiano da sala de aula de uma escola no município de Sobral, Ceará, numa turma da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, para investigar o período de transição momento em que a criança conclui a educação infantil e ingressa no ensino fundamental I, quando aos seis anos é exigido que esta criança já tenha domínio da leitura e da escrita sem ser considerada sua fase de desenvolvimento .

Utilizou-se a metodologia qualitativa, buscando informações mais aprofundadas sobre o assunto, a pesquisa atenta para os aspectos da realidade que não podem ser quantificados em função da dinâmica das relações sociais Minayo (2000). O processo aquisição da leitura e escrita da criança quando finaliza a educação infantil e ingressa no ensino fundamental, surgiu em determinadas discussões realizadas em sala de aula, sobre o estágio de Educação Infantil no curso de Pedagogia questões relativas à antecipação do processo de alfabetização logo no Infantil IV e V para que a criança chegue no primeiro já alfabetizada. Tais reflexões nos despertaram o interesse de pesquisar sobre a temática.

A partir desta problemática e nortear a pesquisa nos compete indagar: As crianças oriundas da educação infantil que estão no processo de aprendizagem de leitura e escrita sofrem mudanças drásticas na transição aos anos iniciais do ensino fundamental?

Os objetivos da investigação visam analisar e conhecer como se efetiva a transição no processo de aquisição da leitura e escrita quando a criança conclui a educação infantil e ingressa no ensino fundamental. Realizar estudos bibliográficos. Verificar se os professores do 1º ano do Ensino Fundamental preocupam-se em realizar uma análise da aprendizagem de leitura e escrita dos educandos à luz da psicogênese da escrita. O percurso metodológico do estudo foi realizado por meio da aplicação de um questionário com quatro professores, dois da Educação Infantil e dois do Ensino fundamental, que atuam nestas séries no município de Sobral/Ce.

A investigação está fundamentada nas ideias dos referenciais teóricos dos autores como: Brasil (2001;1998) Cagliari (1993), Ferreiro (1990), Ferreiro; Palácio (1987), Simonetti (2005), Santos (2003), Soares (2003). O artigo está organizado na seguinte estrutura: abordagem dos aspectos teóricos sobre a leitura e escrita que diz respeito ao processo de alfabetização da criança e as análises do estudo.

A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

A aprendizagem da leitura e da escrita pela criança representa para a entrada do mundo encantado de descobertas, ao saber ler e escrever as demais aprendizagens fluem com mais facilidades, é pela aquisição da leitura e da escrita que a criança comunica-se com o mundo na qual está inserida; portanto aprender a ler e escrever, independente de qual método ou filosofia de alfabetização, significa desenvolver na criança habilidades que possibilitem a aprendizagem do princípio alfabético da Língua Portuguesa. Para isto, é necessário que o professor tenha uma formação que lhes permita conhecer nosso sistema de escrita e a base alfabética que dá suporte a alfabetização das crianças.

Ferreiro e Teberosky (1987) afirmam que a alfabetização é um processo contínuo, que se dá mediante a possibilidade de interagir com a escrita em todas as suas possibilidades, assim as crianças precisam vivenciar atividades que as possibilitem espaços para a reflexão sobre o que a escrita representa e como ela pode ser representada, possibilitando a elaboração e o confronto das hipóteses infantis acerca da linguagem escrita, pois é assim que estas crianças vão construindo o processo de ler e escrever

A criança ao ingressar na escola, já dispõe de diversos conhecimentos construídos a partir de suas vivências cotidianas, junto com pessoas mais experientes e com mecanismos que permitem a mesma explorá-la e atribuir significados as diferentes linguagens em que está imerso, assim sendo a escola tem um papel fundamental na formação dos sujeitos leitores e escritores da realidade social.

O processo de aprendizagem da leitura e a escrita são parte inerentes as funções sociais da escola para a aquisição de conhecimentos científicos elaborados socialmente, uma vez que o conhecimento sistematizado perpassa por várias fases de aprendizado. Contudo, algumas crianças apresentam mais dificuldades diante da leitura e escrita na transição da etapa de educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, dificuldades essas, que são advindas de diversos fatores, internos e externos à criança.

Neste sentido para enfatizar sobre os benefícios da leitura e escrita Martins, (1984,p.74) destaca:

[...] através da leitura do escrito a criança pode reconhecer não só a leitura do real, que ela já faz, mas também ascender a outras visões de mundo com as quais

poderá dialogar, modificando, enriquecendo, questionando o texto do "outro" ou a sua própria realidade.

Esse processo lento e gradual de aquisição da leitura e da escrita não se deve restringir apenas a uma mera decodificação de signos linguístico mas também para abranger a dinâmica de compreensão, do entendimento dos sentidos. Decodificar sem compreender não permite o sentido da comunicação, porém a criança só a aprender a ler no momento que entende os sentidos do código. Segundo Rangel (2008, p.9) destaca:

Alfabetização em seu sentido próprio, específico, envolve o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita, nesse caso alfabetizar a alfabetização significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em linguagem escrita (escrever) e de decodificar a linguagem escrita em linguagem oral (leitura) com compreensão da realidade.

As crianças das camadas populares, de maneira geral não têm em casa estímulos de leitura e de escrita, pois os pais em sua maioria são analfabetos ou analfabetos funcionais, no entanto defende que chegar na Escola em situação de inferioridade ao domínio de diferentes códigos não significa dizer que esta crianças não pode aprender, pelo contrário é dever da Escola assegurar o processo de alfabetizar esta criança.

Ao iniciar o processo de alfabetização as crianças de faixa etária de cinco anos e seis anos começam a lidar com a diferença a partir de dois planos de linguagem, um destes planos corresponde ao plano dos conteúdos, a criança ao utilizar a língua oral ou escrita produz esta linguagem com significados e sentidos produzidos e no segundo momento aprende a lidar com a linguagem no plano da expressão ou seja na produção dos sons com significados e sentidos no que refere a conhecimento lógico das formas linguísticas e seus usos sociais. Faz-se importante a alfabetização e o letramento, a compreensão da natureza alfabética do sistema da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica integram e estimulam o desenvolvimento infantil à medida que promovem a competência simbólica das crianças.

O processo de alfabetização deve ser trabalhado através de diferentes acessos a portadores de textos ou gêneros textuais, como: gibi, revistas, poesia, adivinhações, poemas, contos, parlendas, listas, receitas, bula, rótulos dentre outros, reforça a autora que a escola não deve legitimar a ideologia dos dons não permitindo que a desigualdade de condições sociais predetermine que somente crianças de pais letrados já nascem com predisposição para a leitura e a escrita.

A criança precisa aprender a ler e escrever como possibilidade primordial de sobrevivência no mundo contemporâneo, independente de qual método ou proposta de alfabetização seja adotada, no entanto, o que se observa é a aceleração cada vez mais precoce que a criança aprenda a ler e escrever cada vez mais cedo.

O professor de crianças em fase de alfabetização precisa ter uma formação que lhes permita conhecer nosso sistema de escrita e a base alfabética no sentido de permitir que a criança aprende a ler em um país que tem o sistema de escrita com base alfabética e detectar aquelas crianças que estão apresentando problemas de decodificação, soletração, análise e síntese, e compreensão de leitura para realizar interferências pedagógicas que desenvolvam estas competências da leitura e da escrita.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS : UM PROCESSO EM TRANSIÇÃO

O podemos dizer que vivemos um momento de transição no processo de alfabetização no Brasil, a promulgação da Lei 11.274 (BRASIL, 2006) dispõe que o ingresso das crianças a partir do ano letivo de 2006 será feita a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental passando a ter nove anos de duração. A lei constitui-se numa política pública afirmativa de inclusão, constitui-se num avanço no combate o aumento do tempo de permanência da criança na escola, que sugere que a criança mantenha-se o maior tempo possível na escola, considerando-se a existência de muitas crianças que possuem problemas de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita.

Segundo Cagliari (2007) existem professores que mantêm um discurso retrogrado e discriminatório de que as crianças estão perdendo a socialização e a aprendizagem de aspectos lúdicos, no entanto o autor destaca que esta visão é equivocada no sentido de considerar que uma criança de seis anos no atual contexto tivesse as mesmas experiências sociais do uso da linguagem oral e escrita iguais as crianças do início do século XX, é como se a criança não tivesse acesso a linguagem da comunicação midiática e das tecnologias.

O ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental é uma política que beneficia as crianças das camadas populares, que, por inúmeros motivos, se encontra excluídos da sala de aula, seja pela não aprendizagem, seja pela evasão. Esta política nos levar a olhar para a escola e pensar como esses princípios do ensino, o que trata da garantia de um padrão de qualidade, pois a aprendizagem não se garante apenas na ampliação do tempo de permanência da criança na escola, mas, principalmente, pela utilização mais eficaz desse tempo.

Os anos iniciais da escola é a etapa inicial de processo de alfabetização ou letramento, que muitas vezes traduz-se na aprendizagem do consiste no aprendizado do alfabeto, neste período, não se desenvolve apenas habilidades mecânicas, mas se trabalha a construção crítica de novos conhecimentos, e formas de se utilizar a linguagem.

A alfabetização faz parte do conjunto técnico de habilidades, que engloba todas as técnicas de aprendizagem do alfabeto e suas implicações, já o letramento é uma maneira mais elaborada de ensino, a alfabetização para montar e sintetizar conhecimentos, englobando neste as implicações sociais que exercem influência direta acerca da visão de mundo do educando.

O educador deve adotar a prática de alfabetizar, com base nas práticas sociais do letramento, elaborando técnicas e metodologias para que o educando aprenda a ler e escrever, permitindo a criança o acesso a linguagem, pois a criança constrói a escrita de maneira processual, segundo Freire e Teberosky marco decisivo para que denominamos método construtivista de aprendizagem, o qual vai nortear as práticas educativas dos professores.

Estimular as crianças a gostar de ouvir a leitura de diferentes gêneros textuais da literatura, que tornando bons leitores, apreciem a leitura como acesso a novas descobertas, assim a criança adquire confiança e autonomia. Reafirmando o exposto, Freire reafirma:

Este papel da educação infantil na formação do leitor se vincula à inserção das crianças na cultura escrita, à alfabetização, meta dos primeiros anos do ensino fundamental, uma alfabetização entendida como entrada no mundo da escrita, ação cultural para a liberdade, prática de liberdade (Freire, 1982).

As instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil as crianças aprendam a ler e escrever com leveza, sem pressões para obtenção de resultados em avaliações externas.

SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS

Optamos nesta pesquisa exploratória por uma abordagem qualitativa, que é compreendida por Minayo (2000) capaz de responder a questões muito particulares. Ela se preocupa nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, neste caso a escolha se adequa a pesquisa em foco.

A abordagem qualitativa foi importante no aprofundamento das questões da pesquisa, fez-se o levantamento dos dados junto à Rede de Ensino municipal na escola pesquisada em

Sobral/CE. A população submetida à pesquisa foi duas professoras de Alfabetização da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental de Sobral/CE.

A pesquisa visa conhecer como se efetiva o processo de transição do processo de aquisição da leitura e da escrita juntos aos professores do Infantil V e 1º ano tendo em vista a prática educativa destes professores e de que forma dão continuidade a esses processos, junto às crianças que saem da educação infantil e ingressam no primeiro ano do ensino fundamental.

Os educadores entrevistados são todos do sexo feminino, em idade entre 25 e 40 anos que passarão a ser identificadas como Professoras A1, A2 as que atuam no último ano da Educação Infantil. Já as profissionais que trabalham no primeiro ano do Ensino fundamental serão reconhecidas como professoras B1, B2.

Sobre o nível de aprendizagem diagnosticado no primeiro ano do ensino fundamental, dos alunos que vem da pré-escola, se é o esperado ou não. As que trabalham na educação infantil, com crianças de 4 a 5 anos, responderam que alguns se encontravam no nível pré silábico e outros no silábico alfabético uns davam mais trabalho para aprender a ler e a escrever, mas maioria terminava o 1º ano já lendo e escrevendo.

As professoras do ensino fundamental afirmaram ser uma questão muito relativa. Na maioria das vezes, depende do interesse da própria criança ou da forma como a aprendizagem foi mediada pela professora anterior. Exemplo: “cada criança é diferente da outra” Professora B1).

Quando a criança deixa o ambiente da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em muitos casos, há uma ruptura no processo ensino aprendizagem, pois se tem mais que a troca de ambiente, pois o ambiente de uma sala do 1º ano é bem diferente do Infantil, o ambiente da sala é mais lúdico tem mais estímulos visuais para a criança ler e escrever.

A maneira como este processo é trabalhado influencia diretamente na apropriação do conhecimento. Entende-se que é preciso olhar o espaço educativo da sala de aula, considerando que educando possui sua história, seus saberes, sua bagagem de conhecimento e vivências nas quais devem ser valorizadas e nem sempre as crianças chegam no 1º ano já lendo.

A realização da avaliação diagnóstica durante as primeiras semanas do ano letivo é importante para o professor alfabetizador que atua no primeiro ano do Ensino Fundamental, visa conhecer os alunos e, a partir desse conhecimento, definir a organização de seu trabalho, considerando quais são as capacidades já dominadas e quais as que devem ser introduzidas e trabalhadas de forma sistemática, para que, ao final de um ano letivo, estejam todas consolidadas.

Na realização dessa tarefa, o professor precisa reunir informações sobre como e quando a criança interage com a escrita, fora da escola, de que práticas culturais seus alunos participam e quais os conhecimentos e capacidades que as crianças já dominam sobre esse objeto de estudo. Esse é o momento em que as professoras da escola precisam buscar elementos que deem suporte para sua prática.

Para o processo de alfabetização e letramento se tornar mais significativo, as professoras falaram sobre as atividades lúdicas que mais desenvolvem em suas aulas:

A2 - “Construção e reconstrução de texto, usando recursos visuais como alfabeto, rótulos de produtos e números concretos.”

A1 - “Eu gosto muito de trabalhar com textos, recursos e objetos, jogos e brincadeira. Através do lúdico o aluno assimila muito mais o que está aprendendo.”

B1 - “O que lhes dão prazer: música, poemas dramatização, etc.”

B2- “Desenvolver projetos de leitura, envolvendo curiosidade e prazer como o da “Mala Viajante”, ficha de leitura, recortes de revistas, jogos, ditados de figuras e leituras dos mais variados tipos de textos”.

As professoras disseram não encontrar dificuldades em dar continuidade ao processo de alfabetização das crianças que deixam a educação infantil e ingressam no primeiro ano do ensino fundamental pois eles já iniciam o Infantil V com o trabalho para a criança ler e escrever. Sobre a aprendizagem no processo de alfabetização, pois a avaliação torna-se uma grande aliada na continuidade da aprendizagem das crianças sem passar por grandes rupturas, garantiram que avaliam em todos os momentos, pois se trata de avaliação processual e revelaram ser bastante difícil o processo de alfabetização pois a rotina da educação infantil, é bem mais rígida do que na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança demonstrou ser bem complexo a transição da criança na fase da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental faz-se necessário intencionalidade e sistematicidade, considerando sempre a faixa etária atendida e que as professoras devem realizar atividades de acordo com o nível silábico que as crianças estão ensinando as crianças a ler, escrever e compreender. Dentre as constatações podemos ressaltar que cada vez mais cedo as crianças iniciam o processo de leitura e escrita visando que cheguem no 2º ano apta para fazer as avaliações do Provinha Brasil.

O estudo teórico sobre a psicogênese da escrita e leitura de Ferreiro e Teberosky são importantíssimo para os professores compreenderem como as crianças aprendem a ler e escrever e tenham sua prontidão para alfabetizar-se para repensar alternativas de práticas para criar novos modos de colaboração e demonstram que a escola é lugar do saber científico, assim, é necessário que os professores, gestores e educadores de maneira geral estejam preparados. Pode-se constatar que a aprendizagem das crianças em relação ao processo de alfabetização da Educação Infantil ao Ensino Fundamental realiza-se de forma coerente, contínua e não fragmentada. As práticas pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental devem favorecer a transição entre a Educação Infantil e o ensino fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. 10.ed. São Paulo: Scipione, 2004.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1980. P. 17

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984. P.35-36

MINAYO, Maria Cecília de Souza, (org.) **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social, In Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, Petrópolis: Vozes, 2000.

RANGEL, Annamaria Píffero. **Alfabetizar-se aos seis anos**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2008.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. n.18, v.25, p. 4-17, jan./fev./mar./abr., 2003

TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEBEROSKY, Ana. CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da escrita**. 5ªed. UNICAMP, Petrópolis. Vozes. 1997.

AS DIMENSÕES DO CONTEÚDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Milena Karine de Sousa Lourenço | milenakarine1@hotmail.com

Samara Moura Barreto de Abreu | samaraef@hotmail.com

Luiza Lúlia Feitosa Simões | luizalfsimoes@gmail.com

RESUMO: O campo de debate acerca dos procedimentos teórico-metodológicos evidenciados na prática pedagógica dos professores de Educação Física consubstancia-se em um espaço rico, complexo e pouco consensual. Constituímos a problemática a partir de observações empíricas evidenciadas na nossa prática profissional, quando percebemos a dificuldade demonstrada por professores de Educação Física em desenvolver os conteúdos específicos da área contemplando as três dimensões do conteúdo propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Com isso, o objetivo deste estudo é tecer considerações acerca da revelação das dimensões do conteúdo na prática pedagógica de professores Educação Física escolar como meio de compreender os elementos que provocam interferências para a sua implementação. A metodologia utilizada prescreve uma pesquisa do tipo descritiva de abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário. Dos 30 questionários enviados obtivemos retorno de nove, cujos dados, no que se refere às questões objetivas foram submetidos à estatística descritiva simples, enquanto as questões subjetivas foram interpretadas por meio da análise temática de Minayo (2012). A análise interpretativa dos dados gerou categorização temática, matizadas pelo questionário, organizando-se nos seguintes eixos: Concepção das dimensões do conteúdo na prática pedagógica dos professores; Prevalências nas dimensões do conteúdo. Os dados levantados nos revela que os professores de Educação Física ainda possuem uma concepção conceitual difusa e fragmentada a cerca das dimensões do conteúdo. Sobretudo, há tanto uma resistência na aplicação de conteúdos relacionados à cultura corporal do movimento, tais como as lutas, assim como há uma prevalência de uma das dimensões do conteúdo a depender do tema tratado na aula. Como último fator de relevância, temos a prevalência do desenvolvimento da dimensão procedimental em contraposição às outras dimensões, revelando uma prática ainda pautada na tradição histórica de desenvolvimento de destrezas motoras. Com isso, concluímos que as dimensões do conteúdo estão presentes na prática pedagógica de professores de Educação Física ainda de forma fragmentada e com suporte teórico fragilizado, mas dando tímidos passos em direção a implementação de ações concretas que vislumbrem a formação dos alunos na perspectiva de educação para a cidadania.

Palavras-chave: Dimensões do Conteúdo. Educação Física escolar. Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

O presente estudo alinha-se com as pesquisas voltadas para a investigação das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no contexto escolar. Partimos da seguinte propositura: refletir acerca da revelação das dimensões conteúdo- conceituais, procedimentais e atitudinais – na prática pedagógica de professores de educação física escolar percebendo as inferências na sua implementação.

Constituímos a problemática a partir de observações empíricas evidenciadas na nossa prática profissional, quando percebemos a dificuldade demonstrada por professores de educação física em desenvolver os conteúdos específicos da área contemplando as três dimensões do conteúdo propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais(PCNs)(BRASIL, 1997).

Para compreendermos melhor esta problemática é relevante lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 representou um marco para implementação da Educação Física na escola, a qual teve uma melhor elucidação com a divulgação dos PCNs da Educação Física (BRASIL, 1997). Este documento teve como influência o pensamento de autores como Zabala e Cesar Coll, os quais defendiam a educação para a formação cidadã pautada em conteúdos que levassem em consideração os aspectos socioculturais do aluno.

Zabala (1998 apud DARIDO, 2013) amplia a compreensão de conteúdo, incluindo conhecimentos relativos ao currículo oculto, ou seja, as aprendizagens que ocorrem na escola, mas não se apresentam de forma explícita nos programas de ensino. Para o autor, conteúdo não se restringe apenas as capacidades cognitivas como também as demais capacidades.

Corroborando com o pensamento de Zabala (1998) e Coll et al (2000), Libâneo (1994) entende que conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua vida prática

Wiedemer (2013) ao analisar os princípios e fundamentos dos PCNs identifica que a operacionalização dos conteúdos perpassa as ações pedagógicas e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas, sendo divididos em conceituais, procedimentais e atitudinais.

Essa classificação, baseada em Coll, corresponde as seguintes questões o que se deve saber?(dimensão conceitual), o que se deve saber fazer?(dimensão procedimental), e como se deve ser? (dimensão atitudinal), com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais (DARIDO, 2011).

A divulgação e implementação deste documento suscitou muitas discussões e reflexões na Educação Física escolar, pois além de trazer uma racionalidade diferenciada ao entendimento do conceito de conteúdo, o mesmo despertou uma reflexão voltada para os pressupostos que regem as diretrizes da formação docente no sentido de perceber como estas estão sendo desveladas na prática profissional.

Desta forma, emerge o objetivo do estudo, o qual se delinea em analisar as interferências no desenvolvimento das dimensões de conteúdos na prática pedagógica de professores de Educação Física.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo descritiva de abordagem qualitativa, realizado no período de junho de 2017, em Fortaleza – CE. As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, P.28, 2008).

Os sujeitos da pesquisa foram 30 professores de Educação Física graduados em cursos de licenciatura e que já agregassem experiência, de no mínimo um ano de magistério na educação básica. Vale ressaltar que os envolvidos eram discentes de um curso de especialização em Educação Física Escolar de uma universidade pública da cidade de Fortaleza. Tal curso é considerado de referência pela qualidade do corpo docente, constituído por doutores na área, daí sua escolha.

A coleta de dados foi permeada pela aplicação de um questionário composto por questões mistas, ou seja, abertas e fechadas, as quais objetivaram subsidiar a análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física quanto à aplicação das dimensões do conteúdo em suas aulas, evidenciando as inferências que emergiam nestas práticas.

Para tanto, o instrumento de coleta foi enviado via e-mail para todos os 30 participantes do estudo e foi dado um prazo de 15 dias para a devolução. Obtivemos o retorno de apenas 09 questionários, cujos dados, no que se refere às questões objetivas foram submetidos à estatística descritiva simples, enquanto as questões subjetivas foram interpretadas por meio da análise temática de Minayo (2012).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A apreensão interpretativa dos dados se deu por meio de uma análise qualitativa gerando categorização temática, matizadas pelo questionário. Organizou-se a tematização nos seguintes

eixos: Concepção das dimensões do conteúdo na prática pedagógica dos professores; Prevalências nas dimensões do conteúdo.

CONCEPÇÃO DAS DIMENSÕES DO CONTEÚDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Os professores ao serem inquiridos quanto a aplicação das dimensões do conteúdo (conceituais, procedimentais e atitudinais) nas suas aulas de Educação Física escolar, responderam de forma unânime (100% das respostas), que contemplavam todas as dimensões. Contudo, ao solicitarmos a descrição dos procedimentos pedagógicos utilizados para tanto, podemos observar nas respostas uma divagação acerca do conceito, o qual aparecia de forma superficial e com fundamento teórico confuso e fragilizado.

Sempre explico a origem ou o porquê daquela capacidade, esporte e habilidade, depois faço a prática e olho como aquela prática mudou a ação, desenvolvimento do aluno. (P 07)

Utilizo de ações em conjunto, onde o aluno possa refletir sobre aquele determinado exercício ou jogo. (P 09)

Cerca de 60% dos sujeitos da pesquisa demonstraram possuir uma compreensão difusa quanto à concepção teórica das dimensões do conteúdo. Como podemos observar nos relatos acima, parece haver uma confusão entre o desenvolvimento da dimensão conceitual, dimensão procedimental e processo de avaliação. O que pode ser compreendido a partir das considerações de Santos (2007), que observou em seu estudo uma proximidade entre os conteúdos conceituais e procedimentais, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo. Incluem-se, nessas categorias, os próprios processos de aprendizagem, de organização e de avaliação.

Também foi evidenciada a fragmentação do conceito relativo às dimensões do conteúdo, o qual aparece de forma pontual em momentos específicos da aula, revelando a fragilidade na compreensão conceitual, assim como a ausência de uma proposta integrativa que contemple as dimensões do conteúdo de forma confluyente, articulada e consistente.

Dimensão conceitual- parte teórica e explicação do conteúdo/ Dimensão procedimental – aula propriamente dita(atividade prática)/ Dimensão atitudinal – são os valores ensinados nas aulas. (P02)

De acordo com Darido (2017) na prática docente, não há como dividir os conteúdos na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental, ainda que possa haver ênfases em determinadas dimensões.

A mesma autora ratifica trazendo a seguinte ilustração:

Por exemplo, o professor solicita aos alunos para realizarem o aquecimento no início de uma aula. Enquanto eles executam os movimentos de alongamento e flexibilidade, o professor explica-lhes qual é a importância de realizar tais movimentos, o objetivo do aquecimento, quais grupos musculares estão sendo exigidos, entre outras informações. Assim, tanto a dimensão procedimental, como a conceitual são envolvidas na atividade. Pode-se, no mesmo exemplo, aprofundar reflexões acerca do respeito ao próprio limite e ao do colega, sugerindo aos alunos que realizem exercícios em duplas. Desse modo, estamos tratando da dimensão atitudinal. (DARIDO, P.53, 2017)

Quanto à concepção da dimensão atitudinal, identificamos que apenas dois (02) professores incluíram esta dimensão na descrição de sua aula. Contudo, a compreensão evidenciada nas respostas resume-se aos valores humanos desvelados nas ações individuais dos alunos observadas no decorrer da aula, não apresentando propostas que enfatizem ou discutam este aspecto de forma mais clara e objetiva.

Um exemplo, quando estou trabalhando esportes coletivos, trago um pouco da história dos esportes (quanto maior a idade, maior aprofundamento e informação), depois a prática fisiológica e motora do esporte e as situações de atitudes que ocorrem durante o “jogo” e suas possíveis soluções com os valores (P04).

Para Rangel-Betti (1995) a dimensão atitudinal sempre fez parte do currículo oculto da Educação Física, encontrada no planejamento sob a forma de objetivos gerais (promover a socialização e integração dos alunos, por exemplo), mas não desenvolvida enquanto conteúdo.

De acordo com Coll (2000) há uma queixa da comunidade escolar acerca do distanciamento entre os conteúdos desenvolvidos na escola e a contemplação de dimensões que valorizem tanto o raciocínio lógico-cognitivo, quanto aspectos da dimensão pessoal-atitudinal. Para tanto, o autor exemplifica: certas estratégias ou habilidades para resolver problemas; selecionar a informação pertinente em uma determinada situação; utilizar conhecimentos disponíveis para enfrentar situações novas ou inesperadas; saber trabalhar em equipe; mostrar-se solidário com os colegas; respeitar e valorizar o trabalho dos outros; e não discriminar as pessoas por motivos de gênero, idade ou qualquer outro tipo de característica individual.

Compreendemos que Coll (2000) levanta a problemática da carência de atividades escolares que desenvolvam a dimensão conceitual de forma mais objetiva, contudo, o maior desafio apresenta-se na necessidade de ações que contemplem a dimensão atitudinal, desvelada no saber-ser,

substanciada em práticas alicerçadas no trabalho em equipe, valorização do outro, respeito às diferenças dentre outros aspectos.

PREVALÊNCIA NAS DIMENSÕES DO CONTEÚDO

Ao serem questionados sobre a prevalência de uma das dimensões do conteúdo em sua prática, 90% dos participantes responderam que há prevalência de uma das três dimensões do conteúdo de acordo com a temática da aula, ou seja, o conteúdo geral a ser trabalhado influencia na dimensão de conteúdo que será mais desenvolvida na aula.

Tomemos como exemplo o conteúdo “Lutas” nas aulas de Educação Física, observamos que 60% dos sujeitos da pesquisa consideram a dimensão atitudinal como prevalente ao desenvolver essa temática, em contrapartida apenas 10% afirma desenvolver a dimensão procedimental.

Este dado nos revela outra problemática envolta na seleção e desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física, havendo uma dificuldade na inclusão de conteúdos mais diversificados, tais como as lutas, e na efetivação de uma abordagem mais ampla destes conteúdos.

Ferreira (2006) em sua pesquisa com 50 professores de Educação Física, pôde concluir que há dificuldades para a prática das lutas na escola, destacando que um número considerável de professores(16%) afirmou que o conteúdo de lutas era inadequado ao contexto escolar.

Sobretudo, muitas vezes, a comunidade escolar não oferece respaldo para os professores trabalharem com esta proposta e os alunos são bastante resistentes a propostas que incluam uma discussão mais sistematizada sobre a dimensão conceitual e atitudinal nas suas aulas. (DARIDO, 2017).

Outro aspecto observado nas descrições dos procedimentos pedagógicos para aplicação do conteúdo nas três dimensões é a prevalência da dimensão procedimental revelada no percentual de 66% dos participantes.

Quanto à incidência da dimensão procedimental na aplicação dos conteúdos da Educação Física, Darido (2017) nos traz a seguinte advertência:

Na Educação Física escolar, por conta de sua trajetória histórica e da sua tradição, a preocupação do docente centraliza-se no desenvolvimento de conteúdos de ordem procedimental. Entretanto, é preciso superar essa perspectiva fragmentada, envolvendo, também, as dimensões atitudinal e conceitual. Com essa leitura da prática pedagógica, os PCNs da área da Educação Física sugerem que as atitudes, os conceitos e os procedimentos dos conteúdos sejam trabalhados em toda a dimensão da cultura corporal, envolvendo, dessa forma, o conhecimento sobre o

corpo, esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas (DARIDO, p. 55, 2017).

Santos(2007) também converge neste mesmo pensamento destacando que é forte a relação de trabalho da Educação Física com o conteúdo procedimental revelado nas destrezas motoras.

Como evidenciado pelos autores supracitados, a Educação Física apresenta uma tradição no desenvolvimento de seus conteúdos com foco na dimensão procedimental, o que pode ser compreendido a partir da revisitação a trajetória histórica deste campo de conhecimento. Entretanto, as novas perspectivas voltadas para a educação e para a Educação Física escolar clamam uma mudança nas concepções teóricas e práticas dos professores no sentido de promover ações pedagógicas de fomento para a formação do ser humano considerando as diversas dimensões que o compõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados levantados no estudo nos permite observar que a implementação de ações pedagógicas na Educação Física escolar que contemplem as dimensões: procedimentais, atitudinais e conceituais, perpassa uma melhor compreensão teórica-conceitual, a qual transita no campo das divagações e incertezas carecendo de uma base teórica que fundamente o discurso.

Outro aspecto suscitado na pesquisa nos remete a reflexão acerca dos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar, os quais ainda não contemplam o critério de diversidade, demonstrando uma resistência na sua efetivação prática dimensão procedimental de alguns conteúdos da cultura corporal de movimento, tais como as lutas, justificado tanto por dificuldades pedagógicas apresentadas pelos professores, como faltade respaldo ofertado pelas escolas.

Como dado relevante que podemos destacar é fragmentação do conteúdo evidenciada na prevalência da dimensão procedimental nas práticas pedagógicas, demonstrando a necessidade de fomentar debates acerca da ampliação da visão empregada na Educação Física escolar no sentido de superação de práticas diretivas e descontextualizadas, valorizando a formação do aluno como ser social o qual atuará de forma crítica e emancipadora na sociedade.

Com isso, concluímos que as dimensões do conteúdo estão presentes na prática pedagógica de professores de Educação Física pesquisados de forma fragmentada e com suporte teórico fragilizado, mas dando tímidos passos em direção a implementação de ações concretas que vislumbrem a formação dos alunos na perspectiva de educação para a cidadania

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**(5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTELLANI FILHO ET AL. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009

COLL, C ET AL. **Os conteúdos da reforma**. Porto Alegre. Artmed, 200

CUNHA, N.V.S. **Cultura Corporal na Educação Física Brasileira: a gênese do conceito**. Curitiba: Prismas, 2017

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: Conteúdos, Duas Dimensões e Significados**. LETPEF - Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física Departamento de Educação Física -UNESP- Rio Claro. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41549/01d19t03/pdf>> Acesso em: 25 de ago de 2017

DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2011.

FERREIRA, Heraldo Simões. **As lutas na Educação Física Escolar**. Revista de Educação Física, n135, p.36-44, 2006

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo. Cortez, 1994

RANGEL-BETTI, I.C. **O que ensinar: a perspectiva discente**. Revista Paulista de Educação Física, supl, n. 1, v. 1, p.26-27, 19995

SANTOS, Rodrigo Romero Faria. **A educação física de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas três dimensões dos conteúdos: considerações sobre a elaboração de um plano de trabalho didático com professores da rede estadual paulista**. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade/ Área de Pedagogia da Motricidade)Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho- UNESP – 2007

WIEDEMER, Marcos Luiz. **Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filosofia. Rio de Janeiro, v. XVII, n. 03,p.117-122, 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre. Artmed, 1998

AULAS DE CAMPO COMO PROCESSO FACILITADOR DE APRENDIZAGEM EM GEOCIÊNCIAS

Aparecida Barbosa de Paiva | aparecida.barbosa@aluno.uece.br

Francisco Nunes de Sousa Moura | nunes.moura@aluno.uece.br

Déborah Ximenes Torres Holanda | dedeximenes@hotmail.com

RESUMO: Geociências é uma das disciplinas do curso de ciências biológicas que mais está relacionada às transformações do ambiente em que os discentes estão inseridos, sendo também uma disciplina com escassa exploração metodológica prática. Neste sentido, esta atividade teve o propósito de proporcionar um aprendizado de maneira contextualizada aos licenciados e enfatizar sobre o potencial das aulas de campo, como metodologia eficiente na correlação de teoria e prática em cursos de licenciatura. Com base nisso, este trabalho teve como objetivo, descrever a importância das aulas de campo na abordagem de conhecimento geocientíficos na disciplina de Geociências ministrada no curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará-UECE/Faculdade de Educação de Crateús-FAEC segundo a experiência vivenciada pelos estudantes da referida disciplina. A aula foi realizada em um sítio arqueológico, localizado no município de Castelo do Piauí-PI, onde foram aplicados questionários a 8 estudantes da disciplina de Geociências da FAEC/UECE. A coleta e análise dos dados foi feita por meio de questionário estruturado aplicado a 8 estudantes da disciplina e participantes da aula de campo, o questionário contém 7 perguntas e é caracterizado como uma abordagem qualitativa. Na análise dos dados, foram observadas afirmações em relação ao potencial desta atividade, a saber: contextualização com a realidade, maior assimilação do conteúdo, aperfeiçoamento das relações interpessoais e metodologia prática de potencial para futuras realizações em seus campos de atuação docente. Foram ressaltados ainda nesta atividade, o caráter interdisciplinar, que possibilita a correlação com disciplinas já estudadas na academia. Os relatos analisados permitem inferir que todos os discentes entendem os objetivos e potencialidades das observações na construção do saber de uma aula em campo, além de deixarem explícito, o viés crítico e reflexivo que estas oportunizam, sobretudo nos cursos de ensino superior de licenciatura, pois além de possibilitar a conexão entre teoria e prática, oportuniza o conhecimento acerca da eficácia de metodologias, e da importância destas para a agregação em suas futuras ações docentes.

Palavras-chave: Ensino de biologia. Formação de professores. Prática docente.

INTRODUÇÃO

Entre todas as áreas do conhecimento englobadas na disciplina de Biologia, Geociências, é a que mais se insere e influência à transformação do ambiente em que os estudantes estão inseridos, e que a inserção do estudante como agente biogeológico na construção desse saber é de suma importância para o sucesso do ponto de vista educacional (FIRMINO et al, 2013).

Carneiro, Toledo e Almeida (2004) destacam que o conhecimento de Geociências, tende a restringir-se a uma conceituação não experimental e pouco associada à realidade visível e palpável que engloba o cotidiano dos discentes.

Nesse contexto, Laburú, Arruda e Nardi (2004) afirmam que a utilização de um único método de ensino não tem sido suficientemente eficaz para o atendimento de todas as demandas de alunos existentes no contexto da sala de aula, admitindo assim, que a inovação dos métodos didáticos através de um pluralismo metodológico, constitui-se como objeto importante a melhoria do ensino.

Deste modo, muitas estratégias metodológicas já vêm sendo pensadas no sentido de oferecer uma aprendizagem mais significativa, dentre elas, destacam-se: jogos didáticos, aulas práticas, vídeos, utilização das TIC e as aulas de campo, esta, por sua vez, segundo Dias et al. (2017), tem sido uma estratégia capaz de estabelecer uma comunicação direta entre teoria e prática, proporcionando assim, a ruptura do conhecimento limitado a sala de aula.

Krasilchik (2008), destaca que as aulas de campo nos cursos de formação de professores, devem ser pensadas para além do aprendizado de um conteúdo, mas de modo a propiciar aos discentes que visionem o potencial pedagógico deste tipo de metodologia, e assim, reflitam acerca das potencialidades desta atividade em futuras execuções enquanto professores atuantes.

Nesse contexto, o presente artigo teve como objetivo descrever a importância de uma aula de campo realizada na Cidade de Castelo do Piauí-PI, segundo a opinião dos estudantes participantes sobre as potencialidades desta atividade no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Geociências abordados no curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE)/Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) e na contribuição na formação de futuros professores.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa foi realizada na disciplina de Geociências da Universidade Estadual do Ceará (UECE)/ Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) realizada no ano de 2017 na Cidade de Castelo do Piauí- PI em um local chamado Pedra do Castelo.

A escolha por esta estratégia didática deu-se após a realização em uma turma anterior e pelos reflexos positivos que essa atividade propiciou aos estudantes. O campo empiricamente escolhido para a realização da aula de campo é muito explorado para fins acadêmicos e de pesquisa, pelo seu potencial geológico, presença de inscrições rupestres pré-históricas e por constituir-se como um cenário medieval e religioso. Essa pesquisa foi realizada com 10 alunos, englobando estudantes de ambos os gêneros, com idade variando entre 17 e 35 anos.

Priorizou-se, como instrumento para coleta de dados a aplicação de questionário estruturado de abordagem qualitativa (MALHOTRA, 2001). Constituído por 07 questões, onde foram investigados aspectos acerca da percepção dos estudantes sobre o caráter didático da aula de campo, a saber: a relação da teoria vista na academia com o conteúdo prático da aula de campo, a utilidade deste recurso pedagógico em futuras aplicações enquanto docentes, os prós e contras desta aula, o que mais despertou a atenção durante a aula, as vantagens e desvantagens desse tipo de metodologia, ao final foram indagados se aplicariam este tipo de aula e as possíveis sugestões com base em suas experiências para a melhoria desse tipo de atividade.

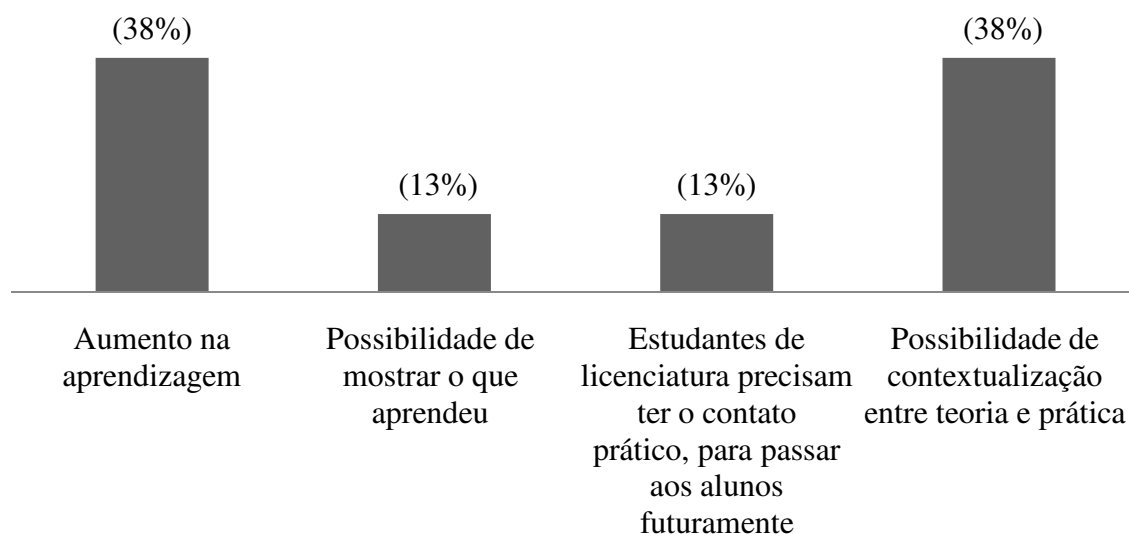
Vale salientar que a aplicação dos questionários ocorreu posterior à realização da aula de campo, com a autorização mediante aplicação de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido acerca dos objetivos desta pesquisa, respeitando as questões éticas de anonimato durante a exploração dos dados coletados.

Para o tratamento dos dados coletados nessa análise, foi utilizado o software Excel, do Pacote Office 2013, onde também foram produzidos os gráficos. O desenvolvimento da atividade aqui descrita ocorreu em dois momentos, envolvendo as atividades de planejamento e conhecimento teórico básico para a aula em campo, e a visita de campo orientada pela professora da disciplina e por um guia turístico da região.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os dados obtidos, através da aplicação dos questionários com os estudantes

Gráfico 1. Percentual da relevância atribuída a aula de campo pelos estudantes



da disciplina ao serem indagados sobre a possibilidades de relacionar a aula de campo com o conteúdo visto na teoria, todos os estudantes afirmaram que essa inter-relação foi possível, e que foi de suma importância para assimilar o conteúdo de maneira mais eficaz.

Ao analisarmos a eficácia das aulas de campo como recurso metodológico, os licenciandos justificaram o potencial desta atividade pelos motivos expostos no Gráfico 1. Os estudantes relataram que as aulas de campo oportunizam um acréscimo na aprendizagem (38%), além de ser um momento de interação onde é possível mostrar o que foi aprendido durante a aula teórica (13%). Os estudantes destacaram ainda, que essa metodologia se faz importante, pelo fato de proporcionarem o conhecimento metodológico de práticas que podem ser empregadas em suas futuras atuações docentes (13%), além de ser uma possibilidade de contextualização entre teoria e prática (13%).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Almeida et al. (2010) ressaltam que essa experiência além de enriquecer o aprendizado, proporciona aos estudantes de graduação um amadurecimento, no sentido de que compreendam que mesmo sendo o nível superior marcado pelo conteudismo e pela avaliação pontual, pode também ser entendido como um espaço de auto formação de suas posturas docentes.

Quando indagados acerca dos pontos positivos e negativos evidenciados pelos estudantes através desta experiência, foram unânimes ao destacar a possibilidade de vivência prática dos conteúdos vistos na academia, melhor entendimento do conteúdo da disciplina, desenvolvimento

das relações interpessoais pelo convívio e colaboração exercidos nessa atividade, além da vivência prazerosa gerada em ambientes naturais.

Atribuíram o cansaço gerado pelo deslocamento, as brincadeiras e distrações como pontos negativos e que podem atrapalhar o rendimento da atividade, em consonância com Gonçalves, Dias e Terra (2010), que ressalta que as aulas de campo devem ser planejadas e orientadas anterior à chegada ao local, de modo que essa experiência tenha o máximo de aproveitamento para todos os seus envolvidos.

Acerca do que lhes chamou mais atenção durante esta aula, depreenderam sobre as belezas evidenciadas na Pedra do Castelo, os tipos de formações rochosas, as riquezas naturais, sobretudo a flora, além da predominância da cultura mítica que embarga a história local (Figura 1).

Figura 1. Vista externa da Pedra do Castelo



Fonte: Elaborada pelo autor.

Com relação à flora local foram possíveis estabelecer conexões com algumas outras disciplinas, como a Ecologia, pela observação de algumas relações ecológicas, a exemplo, epifitismo, existentes entre algumas árvores (Figura 2).

Figura 2. Relação de epifitismo observada no decorrer da trilha



Fonte: Elaborada pelo autor.

Quando perguntados a despeito de uma possível aplicação de aula de campo em suas práticas docentes futuras e como aplicariam, todos afirmaram acreditar no potencial de atividades dessa natureza e que optariam por explorar ambientes conhecidos, seguros e de forte influência para suas formações. Com relação as formas de aplicação, destacam a coleta de material para estudos posteriores, aquisição de fotos para posterior utilização com turmas subsequentes e a utilização de relatórios para exemplificar as principais observações feitas no decorrer da aula.

Como principais sugestões, os licenciandos destacaram ambientes marinhos como um local potencialmente rico as observações de diversos indivíduos, que podem ser correlacionados a diversas disciplinas vistas na graduação.

CONCLUSÃO

Podemos enfatizar pelos dados e a experiência vivenciada que uma formação docente precária e limitada apenas a sala de aula, não capacita aos professores, não só em Geociências, mas em diversas disciplinas, sobretudo em cursos de licenciaturas, em que os discentes estão sendo formados.

Os relatos analisados apontam as aulas de campo no ensino superior como importante instrumento metodológico, motivacional na construção do saber e desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, além de contribuir na construção do saber interdisciplinar.

No entanto, ainda parece ser uma estratégia pedagógica pouco utilizada em cursos de nível superior. Todos os relatos deixam explícito o entendimento dos estudantes acerca dos objetivos de uma aula de campo, tornando claro a preocupação em ser um instrumento funcional na construção do saber e não como objeto de lazer.

Propomos desta forma, que sejam incluídas atividades de campo nos cursos de ensino superior, não apenas no sentido prático e de contextualização da teoria pela prática, mas em um sentido mais amplo da reflexão deste tipo de modalidade para possíveis execuções enquanto futuros docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E. A. et al. Dinamicidade no ensino: exercitando a construção e a divulgação de conhecimentos sobre o percurso da sala de aula. **Revista da SBEnBio: V Congresso Iberoamericano de Educación en Ciências Experimentales**, Rio Grande do Norte, n. 3, p.3230-3237, 2010.

CARNEIRO, C. D. R.; TOLEDO, M. C. M.; ALMEIDA, F. F.M. Dez motivos para a inclusão de temas de Geologia na Educação Básica. **Revista Brasileira Geociências**, v. 34, n. 4, p. 553-560, 2004.

DIAS, M. P. K, et al. Aprendendo ciências e desenvolvendo colaboratividade na Floresta Nacional de Pacotuba (ES) por meio de aulas de campo. **InterSciencePlace**, v. 12, n. 2, 2017.

FIRMINO, A. R. S. et al. A importância de aulas experimentais nos conteúdos de geociências abordados na disciplina de biologia do ensino básico. **Revista Eletrônica Novo Enfoque**, v. 17, n. 17, p.100-105, 2013.

GONÇALVES, G. S.; DIAS, H. C.; TERRA, R. P. A aula-campo como recurso para a educação ambiental: uma análise dos ecossistemas costeiros do sul do Espírito Santo ao litoral do município de São Francisco de Itabapoana, RJ. **Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamago**, v. 4 n. 1, p. 91-112, jan./jun. 2010.

KRASILCHIK, M. Caminhos do ensino de ciências no Brasil. **Em Aberto**, v. 11, n. 55, 2008.

LABURÚ, C. E; ARRUDA, S. M; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Fort, v. 9, n. 2, p.247-260, 2003.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

COMPORTAMENTO DE LEITURA DE ENFERMEIRANDOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA GAÚCHA

Emanoela Therezinha Bessa Mendes
Christiane Jaroski Barbosa

RESUMO: A preocupação quanto ao acesso à leitura é global, contudo, no Brasil, o processo de leitura tem se mostrado ineficiente, reverberando, no âmbito acadêmico, essa deficiência. A fim de contribuir para a reflexão, a discussão e a tomada de decisões sobre o tema em questão, realizou-se uma pesquisa descritiva exploratória, com abordagem predominantemente quantitativa, mediante o uso de um formulário eletrônico, com o intuito de conhecer e caracterizar o comportamento de leitura de graduandos em Enfermagem de uma universidade pública gaúcha. Para tanto, o projeto desta pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética da Faculdade Cenecista de Osório para apreciação, tendo obtido aprovação conforme parecer nº 1.959.507/2017. Com os dados coletados, de uma amostra constituída por 23 discentes, constatou-se que o comportamento de leitura dos graduandos em Enfermagem desta universidade pública diferiu, em poucos aspectos, quanto ao comportamento de leitura dos graduandos de enfermagem de outras instituições de ensino superior. Quanto às similaridades, constatou-se a compreensão discente do quão significativa é a aquisição do hábito da leitura para a interpretação dos seus sentidos, bem como o reconhecimento discente da falta de tempo para realização de todas as leituras exigidas durante o curso de graduação. A frequência da leitura acadêmica dos graduandos de enfermagem desta pesquisa também não diferiu da periodicidade dos discentes de outras instituições de ensino superior. Sobre as dissimilaridades, os estudantes da nossa amostra não encetaram dificuldades de compreensão quanto à natureza das leituras acadêmicas exigidas e realizavam suas leituras predominantemente em ambiente doméstico, diferentemente dos dados que encontramos nas outras pesquisas. Este estudo ainda contribuiu com o panorama de pesquisa sobre este tema ao trazer para discussão as propostas discentes de métodos/técnicas/estratégias/práticas quanto ao ensino por meio da leitura e ao apresentar as estratégias utilizadas pelos estudantes para melhorar a compreensão da leitura acadêmica. Constatou-se ainda que para que a prática da leitura se efetive o sujeito deve entender sua valoração e adquirir a disciplina e o treino que lhes são exigidos, sendo fundamental a participação docente.

Palavras-chave: Educação em Enfermagem. Ensino Superior. Leitura.

INTRODUÇÃO

A leitura pode ser vista de várias formas, seja decifrando palavras, gestos, situações ou imagens; tudo se refere à leitura, seja ela verbal, escrita ou imagética (FARIAS, 2010); enfocando a leitura escrita, em nosso contexto atual, saber ler é uma exigência social que está presente no dia a dia do ser humano. Sampaio e Santos (2002, p.31) e Arruda *et al* (2012, p.359) advertem que a leitura e a capacidade de processamento de informações deixaram de ser apenas uma habilidade intelectual para transformar-se em uma condição de sobrevivência econômica, no qual o indivíduo privado das ferramentas da leitura e da escrita está sujeito à marginalização pessoal, profissional e social. Mesmo com este alerta, vivenciamos uma “crise de leitura” que parece ser um fenômeno não apenas brasileiro, mas global. (DELAMARO, MINGRONI e CICONE, 2006, p.9133)

Com dados da NOP World Culture Score Index, de 2005, temos um panorama geral sobre as práticas de acesso à informação das pessoas pelo mundo, que corroboram para o fortalecimento da ideia da falta de leitura generalizada. Globalmente, as pessoas dizem que gastam, em média, por semana, 16,6 horas assistindo televisão, 8,9 horas em computadores navegando pela Internet (por razões não relacionadas ao trabalho), 8 horas ouvindo rádio e 6,5 horas lendo. Neste panorama, os brasileiros despendem 18,4 horas assistindo televisão, 17,2 horas ouvindo rádio, 10,5 horas em computadores navegando pela Internet, e 5,12 horas lendo. Diante desses dados, infere-se que cada vez mais as sociedades reduzem o hábito da leitura formal em detrimento da aquisição do conhecimento pelo uso das imagens, vivenciando assim, a emergência da “sociedade imagética”, termo cunhado por Guerreiro Ramos, em 1989 (citado por DELAMARO, MINGRONI e CICONE, 2006, p. 9133 – 9134).

Ainda sobre as características dessa nova sociedade, que renuncia a leitura de textos escritos para se entreter com o computador, o celular e outras mídias digitais, Quaglia, Bonnic e Paixao (2015, p. 83) nos recordam sobre as adaptações linguísticas que as mídias digitais propiciaram ao nosso idioma e como essas alterações impactaram no ato da leitura.

Muitos recursos tecnológicos utilizam textos relativamente curtos, com abreviações gramaticais de conteúdo, com superficialidade na expressão de ideias, fatores que corroboram para o aluno em formação se acostumar com tal realidade, o que torna a leitura de textos mais elaborados um martírio para esse aluno em toda sua trajetória acadêmica e, conseqüentemente, em sua vida profissional também. (QUAGLIA, BONNIC e PAIXAO, 2015, p. 83)

Defronte dessas atuais características sociais como visualizar a prática da leitura no âmbito acadêmico, pois, mesmo com essa revolução, na qual impera a lógica das redes, do hipertexto, da cultura participativa e do uso contínuo de ferramentas de sociabilidade online, a leitura ainda se constitui na principal ferramenta para a aquisição de conhecimento (SIQUEIRA, 2012 e SILVA, OLIVEIRA e DUARTE, 2014). Diversos autores defendem a significativa relação que existe entre a prática da leitura e a função precípua da universidade (RANGEL, 2010; ARRUDA, SANTOS, OLIVEIRA, MENDES e COUTINHO, 2012). Neste contexto, a leitura se constituiria em um dos pilares da formação acadêmica e profissional, pois subsidiaria o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, tornando os profissionais mais capacitados e competentes. (ARRUDA, SANTOS, OLIVEIRA, MENDES e COUTINHO, 2012, p.360). Enquanto que a universidade teria como alcançar uma das suas missões, que seria aprimorar o desenvolvimento pessoal e científico do indivíduo, ao desenvolver, induzir e favorecer a prática da leitura e a formação de leitor, nas diversas etapas do processo ensino-aprendizagem inerentes às atividades universitárias, sendo elas, o ensino, a pesquisa e a extensão (ALVES, 2007; RANGEL, 2010; ARRUDA, SANTOS, OLIVEIRA, MENDES e COUTINHO, 2012). Deste modo, a universidade proporcionaria melhores profissionais para a sociedade.

A vista desse panorama se situa o problema desta pesquisa, expresso na seguinte interrogação: *Qual é o hábito/comportamento de leitura dos graduandos em Enfermagem?*

Este estudo originou-se das inquietações e indagações vivenciadas no exercício da profissão docente em relação ao desempenho discente nas atividades dissertativas desenvolvidas em disciplinas ministradas durante os anos de 2014 e 2015. É interessante notar que inquietudes pessoais sobre este tema também serviram de mote para incentivar outros docentes, como Sampaio e Santos (2002), Delamaro, Mingroni e Cicone (2006); no desenvolvimento de pesquisas sobre este assunto. Nesta perspectiva, observa-se que o professor não pode se apartar do seu papel de pesquisador.

Por se tratar de um tema de investigação pouco explorado na Enfermagem (RIBEIRO, 2007; GARCEZ, GARCEZ, PAIXÃO, FERNANDES e CARDOSO, 2010; BRITO, AZEVEDO, BONFADA e HOLANDA, 2011; ARRUDA, SANTOS, OLIVEIRA, MENDES e COUTINHO, 2012; MENDES, 2017), acredita-se que o estudo da formação leitora dos graduandos em Enfermagem é relevante para o fomento de um diagnóstico situacional da formação superior em Enfermagem no país. Considera-se que essas informações poderão contribuir subsidiando o aperfeiçoamento dos métodos/técnicas/estratégias/práticas de ensino e, quiçá, sugerindo

reformulações curriculares e educativas. Pretendeu-se conhecer o comportamento de leitura de graduandos em Enfermagem brasileiros mediante o desenvolvimento de um estudo quantitativo com discentes de uma universidade pública situada na capital do estado do Rio Grande do Sul.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa de abordagem predominantemente quantitativa, quanto aos seus objetivos, se classificou em descritivo-exploratória; quanto aos procedimentos técnicos adotados, se constituiu em um levantamento. A população foi composta pelos 78 graduandos dos dois semestres mais avançados do curso de enfermagem (35 alunos do 8º semestre e 43 discentes do 9º semestre) que estavam matriculados nas disciplinas obrigatórias dos referidos semestres no primeiro semestre do ano letivo 2017 da Instituição Pública de Ensino Superior em Enfermagem mais antiga do estado do Rio Grande do Sul. A amostra, que totalizou 23 discentes, perfazendo 29,48% da população, foi definida por conveniência, conforme a disponibilidade dos alunos em participar da pesquisa, e obedeceu aos seguintes critérios de inclusão: idade superior a 18 anos, estar regularmente matriculado na instituição de ensino superior durante o período letivo de coleta de dados; e concordância com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e ao seguinte critério de exclusão: alunos recém-chegados à universidade, pois na nossa compreensão ainda não estariam adaptados à vida acadêmica, aos textos técnicos, à linguagem científica e aos laboratórios de informática disponíveis na instituição.

Esta pesquisa adotou como instrumento de coleta de dados um questionário eletrônico, anônimo, auto preenchível e misto composto por 50 questões fechadas e abertas. Para a análise e interpretação dos dados quantitativos foi utilizada a tabulação eletrônica, através do programa Excel Windows XP 2003. Para os dados qualitativos, foi empregada a análise do conteúdo categorial temática.

A pesquisa foi realizada baseando-se nas Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, sobre pesquisas envolvendo seres humanos, para tanto, o projeto desta pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética da Faculdade Cenecista de Osório para apreciação, tendo obtido aprovação conforme parecer nº 1.959.507/2017.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Sobre como funcionava a dinâmica da prática da leitura no âmbito acadêmico, foi solicitado aos alunos que respondessem algumas perguntas que versavam sobre algumas técnicas de leitura que poderiam ser utilizadas pelos seus docentes, dentre as quais, questionamos os alunos se seus professores costumavam solicitar leituras prévias aos encontros presenciais em sala de aula; se

seus professores costumavam solicitar leituras complementares, além do material abordado em sala de aula; e, seus professores costumavam propor atividades de leituras de textos em sala de aula. Mediante as informações adquiridas com esses questionamentos, verificou-se que, tendo como base a quantidade de oportunidades de leitura promovidas pelos professores (49 vezes), eram poucos (n=17; 34,69%) os alunos que acompanhavam as leituras sugeridas pelos mesmos, sendo assim, supõem-se que, na maioria das vezes, os alunos restringiram seus estudos à leitura apenas do conteúdo ministrado em sala de aula. Percebeu-se, também, que as práticas de leitura mais comumente utilizadas pelos professores eram a leitura posterior ao encontro em sala de aula (20 vezes), a leitura durante o encontro em sala de aula (18 vezes) e, em último, a leitura anterior ao encontro em sala de aula (11 vezes). Constatou-se que embora fosse uma prática comum entre os docentes, a realização da leitura em sala de aula, muitos alunos (n=10; 55,55%) desgostavam desta prática, ponderando-a como uma atividade não produtiva. Destacam-se ainda as contribuições discentes para a efetivação salutar da prática da leitura no âmbito acadêmico, exigindo discernimento do professor no planejamento de suas aulas.

A respeito de quais eram as leituras mais freqüentes naquele curso de Enfermagem, os alunos elencaram artigos científicos (n=23; 26,74%), livros técnicos (da profissão) (n=21; 24,41%); protocolos terapêuticos / *guidelines* (n=21; 24,41%), capítulos de livros técnicos (da profissão) (n=18; 20,93%), blogs e sites (n=1; 1,16%), e-book (n=1; 1,16%), revistas em geral (n=1; 1,16%). Quanto ao nível de compreensão da leitura devido a sua natureza, os alunos inferiram que conseguiam entender melhor os artigos científicos (n=14; 19,71%), protocolos terapêuticos / *guidelines* (n=14; 19,71%), capítulos de livros técnicos (da profissão) (n=13; 18,3%), livros técnicos (da profissão) (n=13; 18,3%), livros diversos: romance, auto-ajuda, “best-seller”, literário (n=4; 5,63%), blogs e sites (n=4; 5,63%), mensagens e textos das redes sociais (n=3; 4,22%), revistas em geral (n=3; 4,22%), jornais (n=3; 4,22%). Sobre em qual espaço se desenvolvia a leitura desse material do curso, com mais freqüência, foram citados pelos estudantes no lar (n=17; 73,91%), nas bibliotecas (n=2; 8,69%), no trabalho (n=2; 8,69%), nos transportes coletivos (n=2; 8,69%).

Quando inquiridos se utilizavam alguma estratégia para melhorar a compreensão da leitura acadêmica realizada, os alunos compartilharam o uso dos seguintes recursos: a realização de anotações das idéias principais e depois a organização em um mapa conceitual (n=10; 43,47%), a leitura do texto mais de uma vez (n=10; 43,47%), o uso da internet (n=7; 30,43%), a realização de

resumo do texto lido (n=6; 26,08%), a busca por outras fontes bibliográficas (n=3; 13,04%), e o uso do dicionário (n=2; 8,69%).

Por fim, quando incitados a tecerem algumas considerações pessoais sobre o exercício da leitura durante a formação profissional/acadêmica, aos alunos destacaram a valoração da prática leitura (n=14; 60,86%), bem como forneceram sugestões de métodos/técnicas/estratégias/práticas quanto ao seu ensino (n=9; 39,13%).

Brito, Azevedo, Bonfada e Holanda (2011), a partir do relato de uma experiência pedagógica vivenciada em uma atividade de monitoria de uma disciplina específica do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), advertiram os colegas docentes sobre a necessidade de se instituir a leitura como um exercício habitual discente e de se vincular a prática da leitura ao prazer e ao entusiasmo da interpretação. Ressalta-se que no ensino superior, a dificuldade de leitura reverbera com maior impacto, em virtude do volume de leituras exigidas e do rebuscamento ideológico presente nos textos. Vale lembrar ainda que a dificuldade de se aprender pela leitura pode ser um dos motivos que leve os alunos à desistência de seus cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste estudo, constatou-se que o comportamento de leitura dos graduandos em Enfermagem desta universidade pública gaúcha diferiu, em alguns aspectos, quanto ao comportamento de leitura dos graduandos de enfermagem de outras instituições de ensino superior - IES. Um dos motivos deste desvio pode se dever as características da amostra estudada, uma vez que as pesquisas que encontramos sobre este tema, ocorreram majoritariamente em IES privadas (RIBEIRO, 2007; GARCEZ, GARCEZ, PAIXÃO, FERNANDES e CARDOSO, 2010; ARRUDA, SANTOS, OLIVEIRA, MENDES e COUTINHO, 2012).

Quanto às similaridades, constatou-se a compreensão discente do quão significativa é a aquisição do hábito da leitura para a interpretação dos seus sentidos, bem como o reconhecimento discente da falta de tempo para realização de todas as leituras exigidas durante o curso de graduação. A frequência da leitura acadêmica dos graduandos de enfermagem desta pesquisa também não diferiu da periodicidade dos discentes de outras instituições de ensino superior – IES. O aluno ainda lê pouco e restringe-se às leituras ao conteúdo ministrado em sala de aula. Observou-se ainda que se esteja diminuindo a frequência às bibliotecas, e que, em contrapartida, esteja se fazendo muito uso do conteúdo adquirido no meio virtual, o que alerta os professores a orientar seus alunos na busca de informações em fontes seguras na *web* e na citação correta das idéias de

terceiros, assim como exige dos gestores das bibliotecas universitárias uma reformulação do seu acervo, transferindo-o do meio físico para o digital.

Sobre as dissimilaridades, os estudantes da nossa amostra não encetaram dificuldades de compreensão quanto à natureza das leituras acadêmicas exigidas, e realizavam suas leituras predominantemente em ambiente doméstico.

Este estudo ainda contribui com o panorama de pesquisa sobre este tema ao trazer para discussão as propostas dos discentes de métodos/técnicas/estratégias/práticas quanto ao ensino por meio da leitura e ao apresentar as estratégias para melhorar a compreensão da leitura acadêmica utilizadas pelos estudantes, pois incita o corpo docente a realizar mudanças em sua prática pedagógica.

Diante do exposto e na tentativa de finalizar a discussão de tema tão instigante, considera-se que a constituição do hábito de ler ser bastante importante para um processo educacional eficiente, proporcionando a formação crítica reflexiva do indivíduo; pois a leitura, assim como a escrita, não se limitam ao papel de possibilitar o acesso à informação, mas são atividades cognitivas que promovem e facilitam o desenvolvimento e aperfeiçoamento de outras habilidades absolutamente necessárias ao exercício da cidadania e à plena realização do potencial intelectual e afetivo de todo ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **Leitura e universidade:** comportamento de leitura na Formação do pedagogo da UFPA. In: XXIII Simpósio Brasileiro/V Congresso Luso-Brasileiro/I Colóquio Ibero-Americano, 2007, Porto Alegre. Cadernos ANPAE. Porto Alegre: UFRGS/FEFED/PPGEDU, 2007. v. 1. p. 1-15.

ARRUDA, Emmanuel Nóbrega Travassos; SANTOS, Jaqueline de Oliveira; OLIVEIRA, Patrícia Peres de; MENDES, Karina Gomes Lourenço; COUTINHO, Raquel Machado Cavalcante. **Análise do hábito de leitura de graduandos do curso de Enfermagem de uma universidade privada de São Paulo.** J Health Sci Inst. 2012;30(4):359-64.

BRITO, Andiará Araújo Cunegundes de; AZEVEDO, Dulcian Medeiros de; BONFADA, Diego; HOLANDA, Cristyanne Samara Miranda de. **Prática de leitura e formação profissional:** relato de experiência pedagógica na graduação em enfermagem. Rev enferm UFPE on line. 2011 out;5(8):2055-59

DELAMARO, Maurício; MINGRONI, Andreia; CICONE, Debora. **Sobre hábitos de leitura de estudantes de engenharia:** um diagnóstico preliminar. Anais do XXXIV COBENGE. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, Setembro de 2006.p.9131-9145.

FARIAS, M. P. ; **Refletindo a prática de leitura no ensino superior.** REVISTA MULTIDISCIPLINAR DO IESC, v. 1, p. 1-10, 2010.

GARCEZ, Jacqueline de Souza; GARCEZ, Bruna de Souza; PAIXÃO, Marcelle Rodrigues Pessanha; FERNANDES, Ana Claudia Vianna; CARDOSO, Glauco Barbosa. **Hábitos de leitura dos estudantes de enfermagem de Niterói, RJ**. R. pesq.: cuid. fundam. online 2010. out/dez. 2(Ed. Supl.):801-803.

MENDES, E T B. **A formação leitora e o hábito/comportamento de leitura de graduandos em enfermagem**: do mundo da leitura para a leitura do mundo. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior) – da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Centro de Ciências Humanas. Torres, 2017. 23 p.

NOP World Culture Score(TM) Index Examines Global Media Habits. Disponível em <http://www.prnewswire.com/news-releases/nop-world-culture-scoretm-index-examines-global-media-habits-uncovers-whos-tuning-in-logging-on-and-hitting-the-books-54693752.html>. Nova York, EUA, 15 jun. 2005. Acesso em 15/12/2015

OLIVEIRA, Raquel Ávila Maia de; Oliveira, Katya Luciane de. **Compreensão em leitura e condições de estudo em universitários ingressantes**. Inter-Ação, 2005.p.51-59

PAIVA, Marcia Regina; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. **Leitura no ensino superior**: o uso da biblioteca sob a perspectiva dos discentes 17º Congresso de Leitura do Brasil - COLE, 2009, Campinas. Congresso de Leitura do Brasil - COLE. Campinas: Unicamp, 2009. v. 17. p.1-10.

QUAGLIA, I. ; BONNIC, C. G. A. ; PAIXAO, P. C. M. . **Formação Leitora dos alunos do Ensino Superior - Análise da construção desse processo**. Revista Espaço Pedagógico, v. 22, p. 80-91, 2015.

RANGEL, Eliane de Fátima Manenti. **A função do professor como multiplicador de leitores no ensino superior**. Anais do II Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil e I Fórum Latino-Americano de pesquisadores de leitura: Porto Alegre: 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. “**Antes de entrar na faculdade, não tinha esse hábito**”: leituras de estudantes universitários. Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil - COLE, 2007, Campinas. Congresso de Leitura do Brasil - COLE. Campinas: Unicamp, 2007. v. 16. p.1-10.

SAMPAIO, Isabel S. SANTOS, Acácia A. Angeli dos. **Leitura e redação entre universitários**: Avaliação de um programa de intervenção. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, jan./jun. 2002

SILVA, Renata Prado Alves; OLIVEIRA, Marina de Carvalho; DUARTE, Larissa Emanuelle Campos. **A sociabilidade no desenvolvimento de hábitos de leitura entre estudantes universitários**. ANAIS do II Seminário Acadêmico e Científico da Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora. 2014: 158p

SIQUEIRA, Lucilla Helena e Silva. **A leitura no ensino superior**: implicações no trabalho docente e no desempenho dos discentes. Universidade Candido Mendes Pós graduação Lato sensu AVM Faculdade Integrada. Rio de Janeiro: 2012 p.55

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Antonia Maria Cardoso e Silva | antoniacardoso208@yahoo.com.br

Maria de Fátima Sousa Silva | fatimasilvaa@hotmail.com

RESUMO: Entre as relações educativas que existem dentro do ambiente escolar que podem ser investigadas e estudadas de maneira aprofundada destaca-se a supervisão escolar. Refletir sobre a supervisão escolar no Brasil e no Estado do Maranhão, mais precisamente em escolas situadas no Município de Caxias é um assunto instigante e ao mesmo tempo complexo envolvendo todas as instâncias da escola bem como todos os sujeitos que transitam por esse espaço. Diante disso esse trabalho tem como objetivo analisar as percepções de professores sobre a prática do supervisor escolar de duas unidades de ensino da rede pública do Município de Caxias-MA. A relevância desse estudo está pautada em ampliar a visão dos docentes sobre o trabalho que o supervisor escolar desenvolve, além disso, possibilitar um novo olhar nos pressupostos educacionais para a concretização de uma educação democrática, por meio de uma reflexão crítica. Para isso foram selecionadas duas escolas para a realização da pesquisa - Unidade Integrada Municipal João Lobo e o Centro de Ensino Eugênio Barros no município de Caxias-MA. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista que foi realizada com duas professoras, uma de cada escola. Os discursos obtidos foram analisados de forma qualitativa sendo referenciados por autores como: Almeida (2001), Alves (2011), Luck (2011), Ferreira (1999) e entre outros. Das análises das falas das professoras podemos identificar uma concepção do profissional Supervisor como um técnico especializado a quem compete resolver todos os problemas da escola, principalmente os apresentados em sala de aula pelos alunos. Notou-se também que os docentes atribuem a este profissional o papel de atuarem na escola de forma contínua e responsável propiciando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, verificou-se que as intervenções dos supervisores sempre são bem vindas ao sentido de orientar para práticas educativas mais focadas nos problemas do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Supervisão Escolar. Docente. Percepções.

INTRODUÇÃO

A escola compreende ao local onde ocorre a educação formal, dessa forma a mesma se torna um campo fértil para estudos voltados à compreensão de relações educativas que ocorrem em seu interior.

Dentre essas relações educativas que podem ser investigadas e estudadas de maneira aprofundada destaca-se a supervisão escolar. Refletir sobre a supervisão escolar no Brasil e no Estado do Maranhão, mais precisamente em escolas situadas no Município de Caxias é um assunto instigante e ao mesmo tempo complexo envolvendo todas as instâncias da escola bem como todos os sujeitos que transitam por esse espaço.

A supervisão escolar surgiu no Brasil pela primeira vez com a Reforma Francisco Campos, Decreto-Lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (RANGEL, 2001) e compreende aos atos de planejar, coordenar, orientar, dialogar, auxiliar, estudar e discutir as problemáticas presentes no dia a dia da escola e, ainda, buscar junto ao coletivo os temas para a formação escolar em serviço.

Como prática formativa a supervisão escolar deve ter como compromisso as orientações da LDBEN nº 9.394/96 que estabelece os princípios de liberdade e solidariedade humana, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e, dessa forma deve assegurar a qualidade do ensino e aprendizagem (BRASIL, 1996).

Apesar de apresentar essas atribuições, muitos dos indivíduos que estão inseridos dentro da prática educativa possuem uma visão errônea do que é realmente a supervisão dentro do ambiente escolar. Muitos remetem que o seu papel está voltado exclusivamente para a resolução de problemas que possam ocorrer na escola e controlar as atividades que ocorrem nesse ambiente.

Quando se fala de supervisão escolar é necessário situar-se ao nível e âmbito de ação a qual se destina, assim a supervisão da qual se fala é a que se realiza na escola, formada pela equipe diretiva e docente, com o campo de ação didática e curricular, embora possa haver outras ingerências da supervisão no âmbito administrativo, pedagógico e de inspeção (SILVA, 2013).

Assim ao se estabelecer o conceito de supervisão, é importante esclarecer o seu sentido etimológico formado pelos vocábulos super (sobre) mais visão (ação de ver), indicando a atitude de ver com mais clareza uma ação qualquer, no seu sentido estrito pode-se dizer que o termo significa olhar o todo, dando ideia de visão global.

A supervisão escolar apresenta diversas dimensões como afirma Ferreira (2003) “passando de controlador e direcionador para estimulador do trabalho docente”. Assim compreendida a supervisão, esta se torna uma ação crítica e reflexiva junto ao professor.

O docente tem que ter a percepção de que a supervisão é desenvolvida de maneira conjunta. O papel do supervisor escolar constitui-se na somatória de esforços e ações desencadeadas com o sentido de contribuir na construção e cumprimento do projeto político pedagógico da escola, bem como promover a melhoria no processo ensino aprendizagem e no desempenho do professor (LÜCK, 2011).

Diante desse contexto, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as percepções de professores sobre a prática do supervisor escolar de duas unidades de ensino da rede pública do Município de Caxias-MA.

A relevância desse estudo está atrelada a ampliar a visão sobre a função da supervisão no âmbito da escola e para, além disso, possibilitar um novo olhar nos pressupostos educacionais para a concretização de uma educação democrática, por meio de uma reflexão crítica.

Ferreira (1999) traz uma afirmação quanto ao estudo dessa área:

“Se a supervisão educacional for compreendida como prática profissional do educador comprometido com os princípios da Carta Magna, que impõe outra visão de mundo e de sociedade que se almeja, mais justa e humana, seriamente articulada com as políticas, o planejamento, a gestão, a avaliação da educação e o ensino, aí, então, será encontrada a supervisão educacional como prática articuladora, dinâmica e cônica de seu papel histórico na educação.

Quanto a problemática da pesquisa procurou-se responder ao seguinte questionamento: Como os docentes contemplam o trabalho desenvolvido pelo supervisor no ambiente escolar? Para responder a esse questionamento, buscou-se autores que discutem a temática da função supervisora, entre eles: Luck (2011), Saviani (1981), Rodrigues (2017) e entre outros; cujo material permitiu compreender os conceitos de Supervisão Escolar e percebê-los de modo mais crítico com análises da bibliografia disponibilizada e posterior redação do texto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação ocorreu com duas professoras de duas escolas do Estado do Maranhão que são a – Unidade Integrada Municipal João Lobo e o Centro de Ensino Eugênio Barros no município de Caxias-MA.

Para o desenvolvimento deste estudo, pautou-se em alguns conceitos de pesquisa qualitativa para olhar o objeto e sua articulação com o contexto social no qual está imerso. Para Minayo (2010):

(...) Pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um olhar visível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado (...) ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos.

Essa afirmação habilita a considerar tal estudo como descritivo, visto que se descreve a partir das falas de professores identificar o trabalho que o Supervisor Escolar desempenha no ambiente onde está inserido.

Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista que constitui uma porta de acesso às realidades sociais, é um meio adequado para levar uma pessoa a dizer o que pensa, a descrever o que viveu ou o que viu ou aquilo de que foi testemunha (LAPASSADE, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui destaca-se o discurso de duas professoras que se dispuseram a contribuir com o estudo: a professora de História do 6º e 9º ano do ensino fundamental no turno da tarde, com 15 anos de magistério, que será identificada de professora A que pertence a rede de ensino da Unidade Integrada Municipal João Lobo; e uma professora de classe especial (polivalência), no turno da manhã, com 14 anos de magistério, que se denominará de professora B do Centro de Ensino Eugênio Barros.

Primeiramente, as professoras falaram sobre a importância da Supervisão para a escola e suas práticas em particular. Para a professora B: “A supervisora é muito importante porque orienta e assiste a professora nos momentos de dificuldades, apresentando novas ideias, procurando a melhora de qualificação dos professores, além de promover várias reuniões”.

Um dos principais papéis da supervisão escolar é a realização de encontros de pais e professores. Quando esta ação é bem planejada, ocorre conseqüentemente a interação entre a escola e a comunidade (SAVIANI, 1981).

A fala da professora B corrobora com o Rodrigues (2017) afirma:

O trabalho do supervisor escolar, é reconhecido como ação de suporte para o professor na prática, potencializa seu trabalho de forma a conectar-se efetivamente com o contexto escolar, aonde vem configurando-se historicamente como um desafio para os novos profissionais da educação em supervisão escolar.

No discurso da professora B há destaque para a promoção de várias reuniões e é nesse tipo de atividade onde ocorrem a construção de propostas pedagógicas de forma mais participativa. Pois

é possível realizar propostas de educação, concepção de planejamento, objetivos, conteúdos, metodologias, próprios e defendendo eles através da diretividade, ou seja, levar em consideração as posições dos outros, com respeito e determinação (ALMEIDA, 2001).

Além dessas funções, o papel do supervisor escolar esta pautado também em incentivar os docentes a se qualificarem cada vez mais, ou seja, a estarem sempre em busca de uma formação contínua que possa agregar mais qualidade a sua atuação profissional.

Percebe-se que, a supervisão escolar está atrelada a um trabalho coletivo: o supervisor tem que dar um aparato necessário para que o professor se desenvolva enquanto profissional além de proporcionar ao sujeito subsídios para resolver situações adversas que possam aparecer em suas práticas escolares.

A professora A afirma:

O maior problema das escolas públicas é a falta de acompanhamento dos pais a seus filhos. (...) sendo impossível para o professor acompanhar e resolver o problema desses alunos (...) sendo importante que o Supervisor, na conversa com esses alunos, faça um bom acompanhamento ao aluno problemático.

Durante a fala da professora A, nota-se um quesito bastante presente na realidade das escolas, onde em muitos casos, o docente direciona ao supervisor a “responsabilidade” para que o mesmo resolva problemas que apareçam em sala e aula. No entanto essa tarefa não cabe somente a esse profissional. A ação do supervisor no contexto escolar é decisiva na promoção de um trabalho coletivo em busca da superação das dificuldades, do conhecimento de seus limites para poder superá-los e do favorecimento do intercâmbio entre supervisor ou coordenador, professores e demais pessoas do ambiente escolar (FERREIRA, 1999).

A professora A ainda destaca: “O Supervisor, para tornar seu trabalho mais importante, deve realizar reuniões bimestrais para iluminar os caminhos do professor”. Portanto, o desempenho do professor com relação ao ensino aprendizagem são cernes da melhoria da qualidade da educação e também do apoio e suporte que o supervisor lhe dá, auxiliando e mediando suas dificuldades encontradas no decorrer do trabalho pedagógico (LÜCK, 2011).

A Professora B, encerra suas colocações elogiando a Supervisora da escola: “Ela é muito boa orientadora, passa tudo o que acontece nas reuniões para os professores e isso facilita nosso trabalho”.

Além de facilitar o trabalho docente, cabe ao supervisor escolar criar condições para que os educadores possam rever suas práticas pedagógicas, mostrando alternativas que possam contribuir para seu crescimento profissional e pessoal (ALVES, 2011).

CONCLUSÕES

Nas análises das falas das professoras podemos identificar uma concepção do profissional Supervisor como um técnico especializado a quem compete resolver todos os problemas da escola, principalmente os apresentados em sala de aula pelos alunos.

Além disso percebe-se nestes discursos que não existe uma clara intenção por parte dos docentes de se colocarem à disposição em trabalhar juntamente com a Supervisão na elaboração de um trabalho coletivo.

Ao serem questionadas sobre a contribuição dos supervisores na escola foram unânimes em dizer que este profissional auxilia o professor nas atividades desenvolvidas na sala de aula, nos trabalhos com alunos e na escola de modo geral, ou seja, cabe aos supervisores atuarem na escola de forma contínua e responsável propiciando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Durante todo o processo de observação e análise dos dados coletados sobre estas duas escolas sentiu-se que as intervenções dos supervisores sempre são bem vindas ao sentido de orientar para práticas educativas mais focadas nos problemas do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

ALVES, Nilda. (Coord.). **Educação & supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, (LDB)**. Lei de n. 9.394, -2. ed. Brasília: Atual, 1996

FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional. Para uma Escola de Qualidade: da formação a ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão Educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade: da formação à ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAPASSADE, G. **As Microsociologias**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2005 (Série: Pesquisa em Educação, v.9.).

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. 28 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RANGEL, M. (org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

RODRIGUES, C. C. dos S. **O DESAFIO ATUAL DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**. 2017. Disponível em: <http://fapb.edu.br/media/files/2/2_350.pdf> Capturado em: 07 ago. 2017.

SILVA, A. M. C. A SUPERVISÃO ESCOLAR E AS INTERVENÇÕES DO SUPERVISOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Educação - Currículo) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa - Portugal, ULHT, Lisboa, 2013.

SAVIANI, N. Função técnica e função política do supervisor em educação. **Dissertação** (Mestrado em Educação – Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo, 1981.

DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO NO CEDUC MOSSORÓ: SUJEITOS E NARRATIVAS

Euclides Flor da Silva Neto | euclidesbudista@gmail.com

Carlindo Emanuel da Silva| carlindo.anjo@hotmail.com

Alexandro dos Santos Jesus z | alexandro7672@hotmail.com

RESUMO: O Presente trabalho tem como objetivo analisar o papel da escola no Centro Educacional de Mossoró (CEDUC), com os adolescentes que cometeram ato infracional e que atualmente se encontram cumprindo a medida socioeducativa de internação, bem como descrever suas narrativas e experiências no contexto escolar dentro da unidade. Sendo pertinente ressaltar que a maioria dos socioeducandos que chegam à unidade abandonou a escola em algum momento de suas vidas, não chegando a completar o ensino fundamental como destacaremos na pesquisa. A metodologia utilizada foi documental a partir do Plano Individual de Atendimento (PIA), bibliográfica partindo de vários autores que abordam a temática e história oral com as narrativas de três adolescentes da unidade e também dos profissionais que trabalham no Centro Educacional. A pesquisa de campo permitiu destacar as diferenças e semelhanças da rede escolar de ensino com a escola do CEDUC; o processo de ensino e aprendizagem na instituição; as dificuldades com relação à alfabetização e letramento dos educandos; a importância da escola na medida de internação quanto à prevenção e reincidência em atos infracionais; as práticas artístico-culturais realizadas por meio da escola; e as representações dos educandos no processo de escrita. Para tanto, nas narrativas dos educadores o papel da escola é de suma importância para prevenção da reincidência de atos infracionais, porém segundo eles faltam políticas públicas, ações articuladas e acompanhamento social integrado que permita ao educando refletir sobre um projeto de vida, sendo a escola um caminho inicial a ser trilhado.

Palavras-chaves: Escola. CEDUC. Alfabetização. Letramento. Socioeducação.

INTRODUÇÃO, MARCO SITUACIONAL

O Centro Educacional de Mossoró (CEDUC) está situado na BR 304, KM 50, s/n, bairro Dom Jaime Câmara, Mossoró-RN. Esta unidade atende adolescentes de 12 a 18 anos de idade do sexo masculino e em casos excepcionais até 21 anos. Estes são sentenciados pela justiça infanto-juvenil com medida socioeducativa de internação. A Instituição está localizada distante do centro da cidade, com capacidade para atender 48 (quarenta e oito) adolescentes. Atualmente a Fundação Estadual da Criança e do Adolescente – FUNDAC/RN, é responsável pelo CEDUC- Mossoró. Tendo, portanto finalidade da promoção, a nível estadual da política de Atendimento aos adolescentes autores ou envolvidos com atos infracionais com medidas de restrição (semiliberdade) e de privação de liberdade (internação provisória e internação), visando sempre à garantia dos direitos fundamentais, através de ações articuladas com outras instituições públicas e sociedade civil organizada. As unidades onde os adolescentes ficam internados de acordo com Volpi (2001): [...] são entidades onde adolescentes que cometem atos infracionais ficam internos em tempo integral.

O PAPEL DA ESCOLA NO CENTRO EDUCACIONAL – CEDUC/MOSSORÓ

O adolescente é o sujeito de seu processo de socialização e como tal precisa ter clareza quanto à realidade circunstancial que vivencia e dos compromissos que deve assumir consigo mesmo e com os educadores, no sentido de reconstruir sua trajetória de vida. Para tanto, o processo educacional dos adolescentes é adaptado em função da rotatividade, introduzindo no planejamento um calendário escolar específico, considerando o período de ingresso na unidade, permanência e período de liberação. Neste sentido a educação é um direito do adolescente garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Assim, deve ser ministrada no estabelecimento de privação de liberdade. O ensino deve ser utilizado como parte do processo de intervenção pedagógica surgindo como:

[...] espaço estratégico para o desenvolvimento de uma política cultural voltada ao exercício da cidadania, do resgate e afirmação dos valores morais e éticos e, essencialmente, da prática da inclusão. (SARAIVA, 2006, p. 55)

A escola do CEDUC fica localizada em um dos prédios da unidade, composta por uma coordenação pedagógica, professores e auxiliares de biblioteca e de professores. Os adolescentes são matriculados de acordo com os anos em que estavam estudando antes de cometerem ato infracional. Desde o momento da internação, o trabalho escolar é norteado pela perspectiva da inserção do socioeducando na comunidade, reassumindo sua liberdade enquanto cidadão.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS EDUCANDOS DO CENTRO EDUCACIONAL

O atendimento educativo nas unidades de internação e em especial o CEDUC-Mossoró, é de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC) que atualmente coordena todas as atividades voltadas ao ensino aprendizagem na Instituição. Os socioeducandos têm a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na alfabetização um passaporte para um futuro promissor, já que um percentual elevado de jovens custodiados sequer domina a escrita e a leitura. Além da alfabetização, os alunos têm aulas do currículo escolar regular, divididas em ciclos, intercaladas com atividades de religião e esportes, como futsal e totó.

“Mantê-los em sala de aula e, principalmente, interessados é um desafio diário, estamos muito felizes em fazer parte da guinada na vida desses adolescentes. Hoje avalio positivamente nosso trabalho enquanto professores(a) da rede estadual de ensino. Partindo da educação escolar na Instituição os educandos tem chance sólidas de crescimento que só serão possíveis por meio de aquisição de conhecimento e da qualificação”, finalizou. (Professora Raimunda Rodrigues de Moraes, em entrevista no CEDUC-Mossoró)

Por meio da apropriação de códigos de leitura e escrita têm-se a alfabetização. Em suma, a pessoa alfabetizada é aquela que aprendeu a ler e escrever. De acordo com Tfouni (1995):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado

a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

Aprender a escrever e conseqüentemente ler é indiscutivelmente mais importante que saber transcrever, e só aprende na prática, escrevendo, lendo e interagindo com o meio. Nesse sentido os educandos da unidade apresentam um “alto grau” de deficiência com relação à escrita e leitura. Não obstante, as práticas de alfabetização utiliza-se dos métodos Freirianos partindo de várias palavras geradoras as quais fazem parte do universo cotidiano dos educandos.

Selecionadas as palavras geradoras, criam-se situações (pintadas ou fotografadas) nas quais são colocadas as palavras geradoras em ordem crescente de dificuldades fonéticas. Estas situações funcionam como elementos desafiadores dos grupos e constituem, no seu conjunto, uma “programação compacta”, são situações problemas, que guardam em si informações que serão decodificadas pelos grupos com a colaboração do coordenador. (FREIRE, 1983, p. 75)

Por meio deste método é possível a aprendizagem da escrita e da leitura do educando, o qual se apropria do ensino de forma crítica, questionadora e reflexiva.

O analfabeto aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas -, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar (FREIRE, 1983, p. 71-72).

O letramento por sua vez é um processo distinto da alfabetização embora ambos devam andar juntos, pois simultaneamente se completam. De acordo com Soares (2012, p. 47):

Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Para tanto é necessário retomar a diferenciação entre ambos os processos para melhor entendimento, já que para ser considerado letrado o educando deve saber a melhor forma de utilização de suas habilidades que foram adquiridas durante o aprendizado.

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2002, p. 40).

Para Magda Soares (2003) “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” Nesse sentido, vale destacar que o letramento começa bem antes do que a alfabetização, pois a pessoa interage com as formas de letramento partindo do seu universo social. Freire (1989, pp. 11-12) destaca:

(...) A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Para tanto a proposta pedagógica da unidade segundo o Projeto Político Pedagógico deve presidir a estruturação das oportunidades educativas, tendo como objetivo geral a aquisição plena dos códigos da modernidade, domínio da escrita e da leitura, capacidade de compreender, analisar, interpretar e sintetizar dados, fatos e situações. Uma das sugestões para a facilitação do trabalho pedagógico do professor é dada por Freire (1996, p. 46):

Propiciar as condições em que os educandos em sua relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]

Assim a comunidade educativa Institucional trabalha na perspectiva de um projeto de vida para os socioeducandos, sujeitos de sua própria história, empoderados e auto determinados na sua formação enquanto seres humanos. Porém, para efetivação de um projeto de vida, é pertinente perceber os desafios como bem descreve Costa (1996): “O maior desafio do trabalho

socioeducativo é o desenvolvimento, nos adolescentes autores de atos infracionais, de novas competências pessoais e relacionais: aprender a ser e conviver”.Na escola, por sua vez os educando são mobilizados a criticidade, a pesquisa, a alfabetização e ao letramento que são indissociáveis, não sendo processos independentes como afirma Soares (2004):

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Durante as aulas a relação professor e educando é uma relação com o saber, através da contextualização com sua realidade cotidiana. Neste sentido, os professores(a) mobilizam seus alunos a aprendizagem, ao prazer, desejo, vontade em aprender, pois não obstante o processo de ensino aprendizagem só acontece quando há um desejo do aluno em aprender, partindo da aprendizagem significativa carregada de sentidos, com a ação prática do professor. Os educandos por sua vez, quando chegam à escola são carregados de intencionalidades, de ideias, são indivíduos que tem uma vida social, embora estejam privados de sua liberdade nesta determinada fase de suas vidas. E nesse processo de ensino aprendizagem eles já trazem consigo configurações, uma verdadeira leitura da realidade presente partindo de sua cidade, bairro, ou comunidade onde residem. Leituras estas que os educandos fazem cotidianamente sejam por meio de desenhos nas paredes de seus alojamentos, sejam na reflexão crítica sobre seus direitos e deveres, ou até mesmo nas suas análises sobre suas vidas e situação em que se encontram. Emerge aí uma série de criações os quais carregados de significados e sentidos para os educandos, torna-se uma pedagogia da comunicação, através de símbolos, números, dizeres, palavras, “apelidos”, e gírias que constantemente são pronunciadas por eles e para os que não são alfabetizados, assumem um sentido ainda mais significante das suas inquietações.

NARRATIVAS E HISTÓRIAS NA SOCIOEDUCAÇÃO

O CEDUC e em especial o espaço escolar da unidade busca oportunizar um processo educacional de ressignificação social. O desenvolvimento ocorre pela interação que o indivíduo estabelece com seu meio, através de um processo de construção durante a vida. Para tanto colhemos a narrativa de um dos adolescentes, com relação ao seu processo de alfabetização. M. F. S. da unidade, conhecido como: “Salsicha”, utilizaremos aqui seu nome fictício o qual é chamado.

Salsicha conta que sempre tinha vontade de aprender a ler e escrever, que durante toda sua vida até a pouco tempo apenas via aquelas letras bonitas, mas não entendia o que era, e quando ia ao cinema em que o filme era legendado, entendia alguma coisa devido as ações e reações dos atores. Salsicha em entrevista conta:

*“Faz muito, pouco tempo que aprendi a ler e escrever, vivia desenhando coisas, mas não conhecia as letras nem sabia o que elas significavam. Um dia um pastor da Igreja do Nazareno veio aqui e pediu pra mim ler um salmo pra todos que estavam na ocasião. Eu fiquei tão triste que chega chorei e na hora disse a ele: infelizmente não sei ler. O pastor pediu desculpas, eu o desculpei, mas fiquei triste. Não porque todos agora sabiam que eu não sabia ler, mas porque eu desse tamanho não saber ler nem escrever é uma vergonha nacional. Sinto-me hoje honrado pois além de saber ler e escrever, de cantar um salmo para o senhor meu Deus, eu também posso ler um livro e viajar nas histórias. É como um sonhar acordado. Isto só me dar mais ânimo para quando sair daqui fazer de tudo para terminar o segundo grau e quem sabe se Deus quiser fazer uma faculdade, ser um playboy né? Eu que antes assinava o nome apenas com o dedo passado num carbono. Hoje escrevo ele e sinto-me feliz pois a cada dia aprendo, aprendo, aprendo”.*Finalizou.

Outra importante narrativa foi de S. M. S, mas conhecido como “Topete”. Topete conta que sempre gostou estar envolvido em comunidades do bairro, principalmente nas “bocas” de fumo, segundo ele sempre soube desde criança ler e escrever, porém tinha dificuldade em dominar certos aspectos da escrita e da leitura.

Para ele saber ler e escrever já era o suficiente. Porém em certa ocasião ele discorre:

Certo dia fui convidado para trabalhar com jovem aprendiz em um supermercado. Colocaram-me para fazer diversas contas de matemática e um teste de português, porém nem sabia o que aquilo significava, fiquei tão louco de um jeito que joguei os papéis no lixo e vim embora para casa. Sei lá...é muito difícil essas coisas, sei que tenho que aprender e me dedicar a aprender pois quando sair daqui sei que vou precisar, até mesmo para ajudar meus pais, mas fico assim pensando... Será que vou conseguir ser uma pessoa letrada?

Nas duas narrativas é visível tanto a questão da alfabetização bem como do letramento. No CEDUC/Mossoró grande parcela não sabe ler e escrever, apenas desenharam nos seus alojamentos ou repetem desenhos e escritos de outras pessoas sem saberem no entanto o que isto significa, nem qual seu valor para suas vidas. A Professora Raimunda relata que *“os meninos que chegam no CEDUC, já vem com dificuldades de alfabetização e letramento. A maior parte são analfabetos funcionais e outros sabem alguma coisa”*.

Para tanto é necessário maior envolvimento não só do Órgão Estadual para que as práticas de leitura e escrita se efetivem na unidade, mais que as famílias também possam participar deste processo construtivo na vida do educando. Assim com a comunidade escolar estadual e com apoio familiar o educando mobiliza-se para a alfabetização e letramento, ganhando significado e sentido em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa e levantamento de dados foi possível perceber durante todo o processo do desenvolvimento do trabalho que a alfabetização e letramento no CEDUC/Mossoró carecem de medidas que venham a contribuir significativamente com o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Embora os professores(a) trabalhem na perspectiva de alfabetização e letramento, é visível que uma das principais fragilidades é falta de recursos humanos para contemplar a necessidade da unidade, bem como diversas questões, como o ensino em blocos, que esbarram em medidas de segurança para que a Instituição não seja fragilizada. Para tanto, é pertinente fazer-se reflexões e aprofundamento partindo de todas as narrativas dos educandos para melhor compreensão da realidade de cada um, no sentido de entender porque enquanto crianças não foram alfabetizadas. Assim chegaria as principais causas e consequências destes educandos em situação de fracasso, entendo melhor sua realidade enquanto sujeitos em processo de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Méndez, Emilio García. **Das Necessidades aos direitos**. Malheiros Editores, São Paulo, 1996.

BRASIL, Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.*— Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 10 de maio de 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 10ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996. (Coleção Saberes)

VOLPI, Mario. **Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei**. São Paulo: Cortez, 2001.

SARAIVA, Liliane Gonçalves. **Medidas sócio-educativas e a escola: uma experiência de inclusão. Dissertação (Mestrado em educação na ciência).** UNIJUÍ - Universidade regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul Ijuí (RS), 2006.

SOARES, M. B. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação. Abril de 2004, N°5.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

DISCIPLINAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ARTICULAR COM A PESQUISA É PRECISO

Israel Torres Rodrigues de Oliveira | itpedagogia@gmail.com

RESUMO: esse artigo justifica-se pela necessidade de apresentarmos aos leitores interessados uma discussão relacionada a possibilidade de enfatizar e aplicar práticas de pesquisa nas disciplinas de História da Educação na graduação, democratizando e promovendo a experimentação de saberes e ações que podem ser consideradas como pouco enfatizadas na formação de professores pedagogos. Diante do tema elaboramos a seguinte problemática: Que ações poderiam democratizar os conhecimentos e métodos da pesquisa em História da Educação na Pedagogia-URCA? Para responder o questionamento cumprimos com o objetivo de discutir a proposta formativa contida no Projeto Político-Pedagógico do curso e apresentamos as emendas das disciplinas relativas a História da Educação também foram analisadas. A abordagem metodológica de nossa pesquisa foi qualitativa, descrita por Minayo (2001) como aquela que está atenta a toda subjetividade humana, enriquecendo a iniciativa científica sem se prender a dados quantitativos, ainda que a ação possua um procedimento estritamente bibliográfico. Nessa discussão, compactuamos com o posicionamento de Jeffrey, Assis e Grandin (2016), ao afirmarem que na reformulação das Diretrizes de 2015 há uma dissociação entre teoria e prática que merece cuidado e atenção. No artigo, apresentamos ainda as ideias de Carvalho (2005) que entende que é preciso superar a naturalização das disciplinas de História da Educação de um caráter informativo. Por fim, consideramos que a História da Educação é de fundamental importância para a formação do professor pedagogo, sendo necessário enfatizá-la na graduação, não transformando as disciplinas de História em disciplinas de Pesquisa, mas atribuindo a elas uma interdisciplinaridade que eleve o nível de compreensão da construção do conhecimento histórico-educacional como alternativa didática a partir da realidade concreta de onde cada graduação, além de cada professor em formação, estão inseridos.

Palavras-chave: Pesquisa em História da Educação. Formação de Professores. Ausência de Ênfase.

INTRODUÇÃO

Esse artigo justifica-se pela necessidade de apresentarmos aos leitores interessados uma discussão relacionada a ausência de ênfase na linha de pesquisa de História da Educação no curso de graduação de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri - URCA, o que pode vir a ser uma realidade em outras graduações.

Diante do tema elaboramos a seguinte problemática: Que ações poderiam democratizar os conhecimentos e métodos da pesquisa em História da Educação na Pedagogia-URCA?

Para responder o questionamento, cumprimos com o objetivo de discutir a proposta formativa do Projeto Político-Pedagógico, “PPP Pedagogia-URCA”. As emendas das disciplinas relativas a História da Educação também foram analisadas e direcionamos nosso olhar para as novas propostas normativas das Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia.

A abordagem de nossa pesquisa foi qualitativa, descrita por Minayo (2001) como aquela que está atenta a toda subjetividade humana, enriquecendo a iniciativa sem se prender a dados quantitativos, ainda que a iniciativa possua um procedimento estritamente bibliográfica.

O artigo está estruturado em três tópicos: no primeiro, partimos da história recente dos documentos norteadores do curso de Pedagogia, onde destacamos certas mudanças relacionadas as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia; no segundo, apresentamos as ementas das duas disciplinas de História da Educação que compõe a matriz curricular de nosso curso, são elas Fundamentos Históricos da Educação e História da Educação Brasileira; por fim, apresentamos possibilidades práticas para responder a problemática em questão, com o intuito de incentivar professores a fazerem uma relação entre os conhecimentos de História da Educação e os métodos de pesquisa que resultam no conhecimento historiográfico.

Nessa discussão, compactuamos com o posicionamento de Jeffrey, Assis e Grandin (2016), ao afirmarem que na reformulação das Diretrizes de 2015 há uma dissociação entre teoria e prática que merece cuidado e atenção. No artigo, apresentamos ainda as ideias de Carvalho (2005) que entende que é preciso superar a naturalização das disciplinas de História da Educação de um caráter informativo.

Por fim, consideramos que a História da Educação é de fundamental importância para a formação do professor pedagogo, sendo necessário enfatizá-la na graduação como alternativa na construção de conhecimento a partir da realidade concreta de onde cada graduação e estudante estão inseridos.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Na história recente dos cursos de Pedagogia, encontramos a promulgação de três documentos normativos referentes a natureza do curso, assim como, a estrutura curricular. A partir do ano 2000, surgem: A Resolução CNE/CP n.1/2002 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o que se daria por meio do curso de nível superior, licenciatura de graduação plena; a Resolução CNE/CP n. 1/2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; Resolução CNE/CEB n.2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de educadores.

De acordo com Jeffrey, Assis e Grandin (2016) existe uma relação de complementariedade entre as Resoluções de 2002 e 2006, tendo em vista que a primeira é mais geral e aponta para a publicação futura de diretrizes específicas para cada curso de nível superior relacionado à docência. Com isto, segundo os autores, há a necessidade de interpretar a resolução de 2006 em consonância com a resolução de 2002.

Os autores, ao partirem para a especificidade da Resolução de 2006, afirmam que:

No caso da Pedagogia a expressão “prática” deixa de ser algo difuso e toma corpo diante de um longo rol de aptidões determinadas no artigo 5º da Resolução CNE/CP n.º 1 de 2006, que vão desde princípios e valores até atividades específicas de docência e gestão. Também como indicativo da Resolução anterior, dita-se como deve se constituir o curso, organizado por três núcleos, quais sejam: de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores (art. 6º, I, II e III Resolução CNE/CP n.º 1 de 2006). Tratam-se de ações a serem realizadas objetivando garantir o perfil do egresso presente no artigo 5º da mesma Resolução. (JEFRREY, ASSIS, GRANDIN, 2016, p. 6).

No ano de 2007 foi finalizado e confirmado como documento norteador do curso de Pedagogia da URCA a versão em vigência do PPP, assim como a reorganização curricular das disciplinas que compõem o curso. De acordo com este documento, o curso de Pedagogia foi reorganizado para contemplar as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia do ano de 2006, logo de início, isso fica em evidência com a apresentação do Artigos 2º das Diretrizes, que delimita o campo de atuação do pedagogo, o inciso 1º do mesmo artigo, que conceitua docência, assim como o Artigo 3º, que estabelece como fundamentais para a atuação do pedagogo os conhecimentos provenientes da organização escolar, pesquisa e gestão do processo educativo. (CRATO, 2007, p. 7).

A observação das Diretrizes levou o colegiado a elaborar o seguinte Objetivo Geral para o curso: “Formar profissionais capazes de atuar nas diferentes esferas da educação; capazes de compreender e participar nas diferentes manifestações e expressões da cultura e na produção e socialização do conhecimento científico.” (CRATO, 2007, p. 9).

A reorganização do Currículo estabeleceu uma ampliação da carga horária do curso que deixou de ter 2.490 horas para se firmar com 3.025 horas, ficando o curso estruturado com 2.805 horas/aula de natureza teórica, 300 horas/aula referentes ao estágio supervisionado e 100 horas/aula de atividades complementares. (CRATO, 2007, p. 11).

Em contrapartida, na Resolução de 2015, a distribuição da carga horária foi bastante alterada, Jeffrey, Assis e Grandin (2016) afirmam que, diante da prática, a principal característica da Resolução de 2015, é um retorno a uma dissociabilidade entre a teoria e a prática, característica da Resolução de 2002, superada na Resolução de 2005 e retomada na atualidade. Fator que tem gerado diversas discussões quanto a reordenação dos mais diversos cursos de graduação em Pedagogia.

EMENTAS DE DISCIPLINAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Em relação as disciplinas de História da Educação, no PPP de 2007 do curso de Pedagogia da URCA, foram estabelecidas duas:

A primeira, está alocada na matriz no semestre inicial, é nomeada de Fundamentos Históricos da Educação, obviamente não possui pré-requisitos, é composta por quatro créditos o que perfaz 72 horas/aulas especificamente teóricas. (CRATO, 2007, s/p).

Em sua ementa se destacam os seguintes temas:

Concepção de Educação – produção e fração da práxis social. A construção social da História e da Educação. Educação dos povos primitivos. Educação na Antiguidade: Educação Grega e Romana. Educação na idade média. Educação na Idade Moderna. Educação contemporânea. (CRATO, 2007, s/p).

O documento ainda estabelece os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Construir um conceito de educação – produção que se situe para além da concepção empirista e aligeirada que informalmente se faz do processo educacional. Objetivos Específicos: Compreender a evolução do conceito de educação ao longo dos tempos históricos, da antiguidade ao século XXI; Perceber quais as relações possíveis de estabelecer entre educação e a noção de sociedade e de homem que caracterizavam cada época histórica; Refletir sobre a necessidade de formar o educador reflexivo e atuante na sociedade que vivencia, como pressuposto para a construção histórica de uma sociedade mais justa e igualitária.(CRATO, 2007, s/p).

A ementa direciona ainda a metodologia de ensino a ser aplicada: leitura, exibição de filmes e aula expositiva. A avaliação deve ser dividida em dois momentos, primeiro uma atividade que contemple os conteúdos iniciais apresentados e em um segundo momento uma prova dissertativa que abranja a totalidade dos conteúdos. A bibliografia básica apresenta os seguintes títulos: Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot, escrito por Peter Burk; A história da Educação através dos textos, escrito por Maria da Glória de Rosa; e História da educação: da antiguidade aos nossos dias, escrito por M. A. Manacorda. (CRATO, 2007, s/p).

A segunda disciplina, situa-se na matriz no segundo semestre, tendo como pré-requisito a disciplina de Fundamentos, foi nomeada de História da Educação Brasileira, é composta por seis créditos, o que perfaz 108 horas/aula, sendo oito dessas horas dedicadas a atividades práticas. (CRATO, 2007, s/p).

A ementa destaca os seguintes temas: “Análise evolutiva da educação brasileira; educação jesuítica, educação no império, educação na República e o panorama atual da educação.”(CRATO, 2007, s/p).

Estabelece como objetivos:

Objetivo Geral: Refletir sobre a evolução do processo educacional no Brasil ao longo dos tempos - da Colônia aos dias atuais, no século XXI. **Objetivos Específicos:** Compreender as bases sociais, culturais e políticas da educação brasileira, ao longo dos tempos históricos; Perceber quais as relações possíveis de estabelecer entre educação e a noção de sociedade e de homem que caracterizavam cada época histórica; Estabelecer a necessidade de conhecer o passado para refletir o presente e projetar o futuro educacional do país.(CRATO, 2007, s/p).

A metodologia contempla a leitura de clássicos, discussão de filmes, visita a uma instituição de ensino básico, aulas expositivas. Como avaliação, em um primeiro momento, seminários, em um segundo momento, avaliação escrita da totalidade dos conteúdos, além de um trabalho subsidiado por uma visita feita a uma escola. (CRATO, 2007, s/p).

A bibliografia básica contempla as obras de: Maria Luisa Santos, História da Educação brasileira: a organização escolar; Otaíza de Oliveira Romanelli, História da Educação no Brasil (1930 a 1973); e Dermeval Saviani, História das Ideias Pedagógicas no Brasil. (CRATO, 2007, s/p).

Como se pode perceber, atualmente, as indicações das ementas se limitam a práticas muito limitadas, a Liberdade de Cátedra pode e deve ser utilizada na elaboração dos planos de aulas para as referidas disciplinas, mas fica evidente que uma interdisciplinaridade com a pesquisa não é

objeto da História da Educação de acordo com as ementas, ainda que o curso contemple a pesquisa de um modo geral.

Na atualidade, o PPP da Pedagogia URCA está sob discussão, em observância as Novas Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, documento que será discutido na continuidade desse texto, por hora, priorizaremos o direcionamento do projeto que ainda está em vigor, como também as ementas das disciplinas de Fundamentos Históricos da Educação e História da Educação Brasileira.

A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO ALTERNATIVA PRÁTICA

A pesquisa em História da Educação é necessária, mas muitas vezes ela está ligada a graduação somente por demandas referentes a atuação do professor pesquisador na instituição de nível superior, ou seja, consolida-se, em sua maioria, através de projetos submetidos às Pró Reitorias de Pós-Graduação e Pesquisa. Ao serem aprovados, esses projetos passam a ser oficialmente vinculados a instituições de fomento, que em alguns casos, os financiam, sendo mais comum o custeio de bolsas de iniciação científica. Estas bolsas são as principais responsáveis por integrar estudantes de graduação na linha de História da Educação, o que é um número relativamente baixo, tendo em vista que normalmente os professores são autorizados a selecionar um bolsista por projeto.

Sobre as disciplinas de História da Educação, Carvalho (2005, p.p. 33, 34) afirma que com o passar dos anos, elas adquiriram uma naturalização em que são concebidas apenas como áreas de instrução, desvinculadas da pesquisa, conseqüentemente da historiografia:

(...) a história da educação ocupou, até muito recentemente, nesse campo, a posição de saber subsidiário. Cabia-lhe funcionar curricularmente como espécie de vestibulo introdutório de outros estudos, fornecendo-lhes o “contexto” ou a “origem” de uma determinada questão, a ser adequadamente estudada por especialistas de outras “ciências” da educação, tidos como mais autorizados. Esse estatuto da disciplina em programas de formação docente produziu uma espécie de naturalização: a disciplina não se define pela partilha e discussão de procedimentos que lhe conferem o estatuto de conhecimento historiográfico, para definir-se pela referência a um objeto, que, na falta da definição aludida, se reifica, se naturaliza. Os moldes em que se deu o atrelamento originário da disciplina a objetivos institucionais de formação de professores e pedagogos dificultaram, assim, até muito recentemente, a sua constituição como área de investigação historiográfica capaz de autodelimitar-se e de definir, a partir de sua própria prática questões, temas e objetos.

A graduação não tem por objetivo formar um pesquisador em História da Educação, mas acreditamos que nela, há uma oportunidade de se incentivar a prática da pesquisa nessa área do conhecimento, especialmente se as disciplinas de história não forem encaradas como subsidiárias de informação geral.

Diante das disciplinas do curso de Pedagogia URCA, mencionadas anteriormente, para superar essa ausência de relação entre os conhecimentos e a prática da pesquisa, diversas possibilidades podem ser sugeridas, especialmente se levar em consideração a realidade concreta de onde o curso se inseri, a Região do Cariri.

Em Fundamentos da Históricos da Educação, é possível fazer relação entre a característica arqueológica da região, elaborar atividades voltadas para a História Oral ampliando a compreensão dos estudantes em relação a Tradição Oral que constituiu grande parte dos conhecimentos históricos sobre diversas sociedades e que podem ainda ser uma realidade nas comunidades indígenas e quilombolas situadas na macro região do Cariri.

Na disciplina de História da Educação Brasileira Saviani (2011), em seu livro História das Ideias Pedagógicas no Brasil, reserva em sua Introdução, um trecho para explanar os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa que deu origem a uma gama de conhecimentos que foram selecionados e organizados de forma sintética no livro. Ainda que a introdução seja um breve resumo do projeto, ele possui a capacidade de ser enriquecido por um professor que deseje ampliar os horizontes de seus alunos em uma disciplina de História da Educação Brasileira, por exemplo, principalmente se for tomado um caráter interdisciplinar na gestão da disciplina, tendo em vista que Savini faz menção a correntes como o positivismo, o relativismo e muitos outros termos que nomeiam a diversidade existente na pesquisa em História da Educação.

Muitas outras possibilidades são possíveis, dependendo apenas da criatividade e desejo do professor em incentivar nas disciplinas de História da Educação ações que retirem desses conjuntos de conhecimento o mero status de disciplina que informa, tornando-as disciplinas que contribuem com a construção do conhecimento historiográfico.

CONSIDERAÇÕES

Por fim, consideramos que a História da Educação é de fundamental importância para a formação do professor pedagogo, sendo necessário enfatizá-la na graduação como alternativa na construção de conhecimento a partir da realidade concreta de onde cada graduação está inserida.

É preciso trazer para a graduação em Pedagogia uma postura que desperte os professores em graduação para a relevância da pesquisa em História da Educação, e para a associação do conhecimento científico com os métodos que o construíram. O eu pode gerar uma maior produção de pesquisas monográficas que tenham o tema como escolha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n.º 1 de 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 de Ago. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n.º 1 de 2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 de Ago. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB n.º 2 de 2015**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 15 Ago. 2017.

CRATO. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, D. **Introdução**. In: SAVIANI D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

JEFFREY, Debora Cristina; ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz; GRANDIN, Luciene. O Curso de Licenciatura em Pedagogia: uma análise das adequações normativas curriculares. **Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas**, SP v.2 n.2 p.291-310, maio/agosto. 2016.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Considerações Sobre o Ensino da História da Educação no Brasil. In: **História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. (org) Décio Gatti & Geraldo Inácio Filho. Campinas, SP; Autores Associados, Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

DO SEMI-ÁRIDO NORDESTINO: RAÍZES DA CULTURA NAGÔ, NO TERREIRO XANGÔ-AGOJÔ

Alexandro dos Santos Jesus | Alexandro7672@hotmail.com

Euclides Flor da Silva Neto | euclidesbudista@gmail.com

Carlindo Emanuel da Silva | carlindo.anjo@hotmail.com

RESUMO: Ao som dos tambores, movidos pela vibração e sonoridade das canções e reunidos num grande círculo onde a religiosidade afro-brasileira os envolve; o Centro Espirita de Umbanda Xangô Agojô surge como referência de religião de matrizes africanas, no Semi-Árido Nordeste, na cidade de Mossoró-RN. O presente trabalho objetiva analisar e refletir sobre a trajetória do Terreiro Xangô-Agojô, bem como realizar um diagnóstico a partir das vivências tradicionais dos sujeitos. A metodologia empregada foi à pesquisa bibliográfica e exploratória com entrevista semi-estruturada. Trata-se de um trabalho que estabelece um diálogo com a religiosidade afro-brasileira, em específico a Umbanda; suas crenças, cerimônias, mitos, histórias dos Orixás, colimando num sincretismo religioso em que a comunidade se contempla, se olha e se espelha na cultura nagô.

Palavras chaves: Terreiro Xangô-Agojô. Religiosidade. Cultura Nagô.

INTRODUÇÃO

O Centro Espirita de Umbanda Xangô Agogô foi fundado em 13 de maio de 1977, onde foi tirada sua primeira licença da Federação, realizada pelo Babalorixá José Neto de Almeida, atual presidente do terreiro. Iniciado aos 17 anos de idade na nação umbanda Nagô Juremeiro:

“Nagô Juremeiro é aquele que descende da Jurema, o culto a jurema sagrada. No Rio Grande do Norte predomina a Umbanda Cruzada com Jurema e com o Nagô, camdomblé Nagô, cultura africana, onde existe forte concentração no Recife, no entanto hoje não se vê o Nagô puro, devido ter se misturado com o ketu e outras nações de camdomblé. O nagô puro cultuava apenas 10 Orixás, um ritual totalmente diferente”. (WELLINGTON, Juremeiro, em entrevista concedida para a pesquisa sobre o terreiro Xangô Agogô, no dia 10 de junho de 2015)

Mestre de cerimônias da “casa” (terreiro) e também considerado referência no que tange a Umbanda Rio-grandense. Atualmente o terreiro é composto por 40 (quarenta) filhos de santos, que por sua vez realizaram uma “obrigação” para o orixá, ou seja foram batizados na Umbanda. Nesse sentido o terreiro cultua 10(dez) orixás: Ogum senhor dos caminhos dominador do ferro, Oxossi responsável pelas caças, fartura, Obaluaye orixá da cura e das doenças, Nanã orixá da morte, Oxum deusa do ouro, águas doces e beleza, Iemanjá rainha do mar águas salgadas, Xangô representa a justiça orixá da predeira, Iansã rainha dos ventos raios e tempestades; os Erésque são as crianças Cosme e Damião trazendo doçura felicidade, e Oxalá o grande orixá senhor da criação, o supremo.

O Centro trabalha numa perspectiva emancipatória, em que se desconstruem mitos, superstições sobre a religiosidade afro brasileira, desse modo trabalha-se em interação com a comunidade, através de rodas de conversas em fim de tarde, danças, música trazidas ainda do tempo da escravidão na língua nagô, criando mecanismo de aprendizagem sobre a cultura e ancestralidade, produzindo identidades sociais que abrigam saberes, poderes e resistências.

“As contribuições do Centro para com a comunidade reafirmam de forma sólida e consolidada que ao bater do primeiro tambô, o sangue e a vibração despertam nestes o pulsar da África, que não obstante se juntam e onde quer que estejam param e escutam aquilo que faz seu corpo estremecer e adentrar em uma outra dimensão”. (ROBERVAL, Juremeiro, em entrevista concedida para a pesquisa sobre o terreiro Xangô Agogô, no dia 08 de junho de 2015)

Dessa maneira, o terreiro configura-se como um centro de resgate cultural, de promoção da igualdade, de debate de oportunidades para aqueles que sempre foram oprimidos pela intolerância religiosa, tendo como função principal a valorização da ancestralidade, da preservação da cultura afro brasileira, na harmonia e na paz a qual prega, percebe-se isto claramente no hino da Umbanda

de José Manoel e Dalmo da Trindade (1961): “Umbanda é paz e amor, é um mundo cheio de luz e a força que nos dá vida e a grandeza que nos conduz. Avante filhos de fé como a nossa lei não há levando ao mundo inteira a bandeira de Oxalá”.

A umbanda torna-se então uma manifestação do povo, assim como bem expressa Woodrow Wilson da Matta e Silva (1988), mestre Yapacany:

“A Umbanda, tem uma espécie de “força misteriosa” no atrair e agradar as pessoas de todos os entendimentos... Porque, já está provado, é uma Religião genuinamente popular, do “povo pobre” e isto se dá por vários fatores importantes, dos quais vamos ressaltar apenas quatro: A) Pela absoluta tolerância e ausência de qualquer preconceito de cor ou de raça, pois não se pergunta ao necessitado de onde vem ou a que religião pertence etc., B) Pela riqueza de sua liturgia, ou seja, pela variedade de seus rituais de terreiro a terreiro. Pelos quais cada um se coloca segundo seus graus de afinidade. C) Pela dita manifestação dos fenômenos da mediunidade, que são o vértice ou a razão de ser exterior, tudo isso a par com a fama que corre sobre tal e qual terreiro com seu caboclo fulano ou preto velho sicrano. D) Pelos aspectos mágicos, isto é, pela terapêutica astral com suas defumações, seus banhos, etc...” (WOODROW, p. 18, 1988)

A maioria desses aspectos faz com que a umbanda torne-se hoje uma religião tipicamente brasileira na sua essência, por ser popular, uma manifestação cultural, um movimento social, onde o povo torna-se destaque.

PRÁTICAS RELIGIOSAS E FUNCIONAMENTO DO TERREIRO

Dentro dos terreiros da Umbanda existe uma hierarquia, organização e disciplina, que por sua vez não é diferente do terreiro Xangô Agojô. Tanto na nação Nagô como na Umbanda só existem: Pai de santo; que também é conhecido como babalorixá ou Ialorixá que no caso é o dirigente do terreiro, (sendo mulher Ialorixá, e homem Babalorixá), responsável pelo desenvolvimento espiritual dos filhos de santo, pelos terreiros e os trabalhos realizados, tanto fechados quanto abertos. O “Pai ou Mãe Pequeno (a)”, que segundo a tradição serão os futuros babalorixás ou Ialorixá, uma vez que é a segunda pessoa dentro de um terreiro de Umbanda. Médiuns de trabalho são aqueles que dão consultas, que já foram batizados ou “feitos”, variando a nomenclatura de terreiro para terreiro. Especificamente o terreiro de Xangô Agogô conta com toda essa hierarquia, sempre funcionando com horários de atendimento ao público e consultas particulares. Partindo disto outro importante aspecto no que tange aqueles que se iniciam na umbanda é a obrigação do filho de santo no terreiro que ao passar por este processo, realiza sua primeira “obrigação”, ou seja, recebe o axé do santo, uma espécie de batismo, renascimento. Depois de passado este processo o iniciado torna-se filho de santo período onde aprende as rezas, cantigas,

preceitos e os segredos da umbanda. Convém ressaltar que no candomblé se diz “feitura de santo” já na umbanda “obrigação”, realizado como se fosse um batismo do orixá no “Ori” do filho, orisignifica cabeça, servindoa obrigação para fortalecer o ori.

PRECONCEITO E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

É perceptível que a cada dia há um crescimento da diversidade religiosa, principalmente das matrizes africanas, com abertura de novos terreiros e casas religiosas, por sua vez à medida que existe esse crescimento, também há por parte dos fundamentalistas um sentimento de ódio que culmina na intolerância religiosa. Cabefrisar que o próprio Estado dando-se conta do problema criou o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa através da Lei nº 11.635 de 27 de dezembro de 2007, realizado no qual o dia é 21 de janeiro, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. Não obstante, a própria Constituição Federal define o Brasil como Estado laico, não confessional, onde Estado e Igreja são oficialmente separados, onde há a liberdade de religião. Assim a legislação do Brasil, repudia e proíbe qualquer prática de intolerância religiosa. No artigo 5º, inciso VI da Constituição Federal (1988) traz o seguinte texto: “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. Observa-se que ninguém pode obrigar ninguém a frequentar tal crença ou até mesmo invadir os locais onde realizam-se os cultos ou cerimônias religiosas.

É lícito afirmar que se observarmos a história, até a década de 60 do século XX, em que a maioria absoluta do país era católica, a umbanda e as religiões de matrizes africanas sofreram perseguições pelas delegacias que tinham como objetivo resguardar os costumes católicos. E duas décadas anteriores à umbanda foi considerada inimiga do catolicismo, chegando a criar em 1952 com a CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil o Secretariado Nacional de Defesa da Fé, como enfrentamento do crescimento dos fiéis da umbanda. Uma prova desta intolerância que já remota tempos passados foi a entrevista do Arcebispo Dom Vicente Scherer concedida a Rádio Gaúcha de Porto Alegre sobre a umbanda: “A Umbanda é a revivescência das crendices absurdas que os infelizes escravos trouxeram das selvas de sua martirizada pátria africana. Favorecer a Umbanda é involuir, é aumentar a ignorância, é agravar doença”. Discursos como estes polarizaram durante décadas constituindo um discurso hegemônico entre regiões que difundiam o cristianismo. Não obstante o Pai de Santo José Neto de Almeida constata que:

“A intolerância e o preconceito sofridos no terreiro do Rio de Janeiro, também permeia todos os espaços em que existem centros de Umbanda. Aqui, por exemplo, no Rio Grande do Norte mais especificamente em Mossoró existe um forte preconceito quando se fala em Umbanda e em Macumba, a população logo associa a “coisa do Diabo, satanás”. Este mito existe e ainda faz parte do imaginário das pessoas que não conseguem perceber a Umbanda como uma religião autenticamente brasileira na sua essência não consegue perceber que o sangue que corre nas suas veias é sangue de onde todos nós viemos, sangue africano”. (JOSÉ, pai de santo, em entrevista concedida para a pesquisa sobre o terreiro Xangô Agogô, no dia 08 de junho de 2015)

Isso demonstra que o preconceito ainda continua enraizado, incutido na sociedade, apresentando-se na intolerância, no ódio e nas diversas práticas de violação de direito, como bem salienta Juliana Steck (2013):

“O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis”. (JULIANA, em entrevista ao jornal do senado em 16 de abril de 2013)

Assim constata-se que o que vem a “assegurar” que os inúmeros casos de intolerância religiosa, possam reduzir-se são a rigidez e a dureza da lei que se apresenta de forma a proteger o culto religioso e as religiões, principalmente as de matrizes africanas que na maioria das vezes são as que mais sofrem com o preconceito.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO TERREIRO XANGÔ AGOGÔ

Diferente de outros terreiros, embora não seguindo um padrão e fugindo inteiramente da rotina religiosa cotidiana, o terreiro Xangô Agogô mesmo tendo seus preceitos fundamentais, ainda assim enfrenta desafios no que tange aos filhos de santo:

“a falta de compromisso, o pouco incentivo financeiro para custear as festas realizadas pelo terreiro, e o preconceito das pessoas que quando refere-se as religiões de matrizes africanas por ser pai de santo escuto muitas pessoas me agredirem verbalmente xingarem de macumbeiro além de muitos confundirem macumba com a religião sabemos que macumba é uma espécie de arvore africana e um instrumento musical diferentemente de religião que as pessoas por preconceito e ignorância não sabe diferenciar e usa a palavra para agredir. Além delas dizerem que não temos Deus que usamos a religião para fazer o mal as pessoas que não temos conhecimento sobre a religião”. (JOSÉ, pai de santo, em entrevista concedida para a pesquisa sobre o terreiro Xangô Agogô, no dia 08 de junho de 2015)

Outro aspecto importante e desafiador para o terreiro Xangô Agogô diz respeito às estruturas da “casa”, pois à medida que crescem os adeptos a Umbanda, o espaço da casa infelizmente não cresce junto. O apoio que o Centro recebe é apenas dos filhos de santo, não sendo suficiente para arcar com muitas despesas. Convém ressaltar que embora com muitas dificuldades físicas e humanas, de forma geral o principal desafio enfrentado hoje tanto no terreiro Xangô Agogô, como nos terreiros de todo o Brasil é o desrespeito à dignidade da pessoa humana e o direito a liberdade religiosa, que mesmo num país democrático de direito ainda existem barbáries que deixam atônitos todos aqueles que fazem parte de algum segmento religioso, a intolerância é um grande desafio.

Na medida em que há desafios também existem perspectivas de que sociedade e Umbanda possam caminhar juntas, existindo sempre compreensão das pessoas, respeito à crença e a fé, aprendendo com ela o respeito também aos irmãos de outras religiões, só assim poderemos construir uma sociedade verdadeiramente humana, uma cultura da paz, servindo de luz de esperança para toda a humanidade. Educar para a paz é possível, compreendendo as identidades sociais, os saberes dos antepassados, e entrecruzando esses saberes, assim poderemos juntos gerir uma nova sociedade, aprendendo a amar, pois ninguém nasce odiando ninguém, como bem destaca Nelson Mandela (2003):

“Somos todos iguais. Brancos, negros, pardos e amarelos. Pobres e ricos. Deficientes e ‘normais’. Somos todos um só. Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

A exemplo disso Shirin Ebadi (2003) escreveu um discurso sobre o respeito às culturas e a diversidade:

“As pessoas são diferentes, ao igual que as suas culturas. As pessoas vivem de diferentes formas e por igual diferem as civilizações. As pessoas comunicam-se numa variedade de línguas. As pessoas regem-se por diferentes religiões. As pessoas chegam ao mundo de diferentes cores e são muitas as tradições que matizam as suas vidas com diversas tingiduras e tonalidades. As pessoas vestem-se de maneiras diferentes e adaptam-se ao entorno de diversas formas. As pessoas expressam-se de maneira diferente e assim mesmo a sua música, a sua literatura e a sua arte refletem modos diferentes. Embora, a pesares destas diferenças, todas as pessoas têm um único atributo em comum: todas elas são seres humanos, nada menos, nada mais. E não importa quanto diferentes sejam, todas as culturas compartilham alguns princípios: Nenhuma cultura tolera a exploração dos seres humanos; Nenhuma religião permite a matança de inocentes; Nenhuma civilização

aceita a violência e o terror; A tortura é aborrecível para a consciência humana; A brutalidade e a crueldade são detestáveis em qualquer tradição. Dito mais sucintamente, estes princípios compartilhados por todas as civilizações refletem os nossos direitos humanos básicos. Estes direitos são tesourados e cuidados por todos, em todas as partes. Assim, a relatividade cultural não se deveria utilizar nunca como pretexto para violar os direitos humanos, posto que tais direitos simbolizam os valores mais fundamentais das civilizações humanas”.

Nestes discursos podemos perceber que os respeitos juntamente com o amor às pessoas poderão criar uma civilização digna de se viver e de se morar fraternamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a trajetória percorrida neste trabalho objetivou analisar e refletir sobre o Centro Espirita de Umbanda Xangô Agogô, que tornou-se referência no semi-árido nordestino, especificamente no Rio Grande do Norte, na luta pela dignidade do ser humano enquanto ser religioso. Ficou demonstrado ainda que partindo de uma perspectiva emancipatória o terreiro trabalha na construção de valores humanos, de uma nova sociedade, em que os sujeitos possam ser respeitados nas suas diversas escolhas, principalmente no que tange a religiosidade, rompendo assim todas as formas de opressão e criando uma nova ordem social, em que impera a isonomia, fraternidade, cumplicidade, e a coletividade entre as pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, Cavalcanti, **O que e a umbanda**, Rio de Janeiro, Ed. Eco, 1970

BRASIL. Constituição (1988). **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 07 de junho de 2015.

CISNEIROS, I. **Fundamentos de umbanda**, Rio de Janeiro, Equipe Ed.

COSTA, Oswaldo, **Umbanda, religião do Brasil**, São Paulo, Ed. Obelisco.

Hino da Umbanda. Disponível em: <http://senaladeumbanda.blogspot.com.br/2014/12/hino-da-umbanda.html> Acesso em: 01 de maio de 2015.

JURUÁ, Pedrinho. **“Umbanda – A Manifestação do Espírito para a Caridade – Módulos I, II, III e IV”** / Padrinho Juruá São Caetano do Sul, 2013 985 p.

Livro da doença a desordem. Disponível em: http://www.cebrap.org.br/v2/files/upload/biblioteca_virtual/item_765/22_03_12_18Da_doenca_a_desordem%20.pdf Acesso em 20 de junho de 2015.

Livro dos Orixás. Disponível em: http://www.capeiravadiacao.org/attachments/423_Orixas%20%20Pierre%20Fatumbi%20Verger.pdf. Acesso em 01 de junho de 2015.

Livro: “Umbanda, a manifestação do Espírito para a caridade”. Disponível em: http://www.umbanda.com.br/phocadownload/livros/LIVRO%20ORIGEM%20DA%20UMBANDA%20-%20MODULO%201_fev14.pdf . Acesso em 20 de maio de 2015.

Livro: segredos da magia de Umbanda e Quimbanda. Disponível em: <http://maemartadeoba.com.br/a%20umbanda/magia%20de%20umabanda.pdf> . Acesso em: 05 de junho de 2015.

MACIEL, Silvio P., **Alquimia de umbanda**, Rio de Janeiro, Ed. Espiritualista, 3.a ed

MONTERO, Paula. **Da doença a desordem: a magia na umbanda** / Paula Montero ; [apresentação por Candido Procópio Ferreira de Camargo] . — Rio de Janeiro : Edições Graal, 1985. (Biblioteca de Saúde e sociedade ; v. n. 10)

PEIXOTO, Norberto. **Umbanda Pé no Chão Um guia de estudos orientado pelo espírito Ramatís**. Rio de Janeiro: Editora do Conhecimento. 1ª Edição – 2008

SOUZA, Leal de. **O Espiritismo, a Magia e as Sete Linhas de Umbanda**. Rio de Janeiro: Editora Mata Verde, 1993.

TEIXEIRA, Antonio Alves, **O livro dos médiuns de umbanda**, Rio de Janeiro, Ed. Eco, 1970, 2.a ed.

_____, **Umbanda dos pretos-velhos**, Rio de Janeiro, Ed. Eco, 2.a ed.

TORRES, Byron de Freitas, **Camba de umbanda**, Rio de Janeiro, Ed. Aurora, 2.a ed.

Umbanda Pé no Chão. Disponível em: http://www.tendadeumbanda2caboclos.com.br/wa_files/umbanda_p_no_choramatis.pdf Acesso em 20 de maio de 2015.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E INCLUSÃO EM ACARAPE, CEARÁ

Virginia Neta Lima Pereira | virginia.neta.lima@gmail.com

Maria do Socorro Lopes da Silva | socorrolopes.mi@gmail.com

Antônio Roberto Xavier | roberto@unilab.edu.br

RESUMO: O Brasil passa por intensas transformações em um ritmo acelerado, produzindo novos desafios à população. A educação, e em especial a Educação de Jovens e Adultos, se insere neste contexto como um poderoso instrumento de inclusão social, assumindo papel relevante na efetivação e luta pelos direitos sociais no Brasil. Considerando os limites e possibilidades desta modalidade de ensino no contexto atual, o presente trabalho tem como objetivo identificar os avanços da EJA (Educação de Jovens e Adultos), nos anos finais do ensino fundamental entre os anos de 2014 a 2016 no Município de Acarape. A pesquisa orienta-se pela abordagem qualitativa, definindo como estratégia de aproximação com a realidade a análise documental, considerando documentos cedidos pela Secretaria Municipal de Educação, o PPP da escola investigada e, ainda, a proposta pedagógica da EJA; articulada a relatos reflexivos realizados pelos professores. O lócus da investigação é a Escola Francisco Rocha Ramos. Através da análise documental, foi verificado o início da oferta de EJA em Acarape no ano de 1996, com uma turma apenas. Hoje, a oferta se concentra na escola investigada funcionando com o ciclo do Ensino Fundamental para adultos, que corresponde às turmas da alfabetização ao nono ano. No que diz respeito à última etapa de EJA, foco desta pesquisa, identificamos que a professora investigada trabalha há três anos com essa modalidade e com esse ciclo (8º e 9º). Em seus relatos, a educadora apontou que além do livro didático, ela desenvolve projetos como: O jornal em sala de aula (leitura e escrita), Produção textual, Ética e cidadania, pesquisa de campo, entre outros. Essa mediação é um elemento propulsor que determina o sucesso do aluno, tanto para a leitura como para amotivação da autoestima, esse fator é o ápice da modalidade da EJA. Podemos entender que a metodologia de ensino tem sido um grande peso positivo, sendo reflexos da compreensão da ação pedagógica e do trabalho docente como peças fundamentais no processo de aprendizagens e de inclusão desses alunos, pois tem propiciado condições de interação dentro do contexto escolar para que os educandos possam desenvolver suas potencialidades. Diante do exposto encontramos avanços significativos em relação às aprovações que ocorreram de forma expressiva nesses últimos anos. Reconhecer a EJA como direito é exigir respeito, é refletir, é compreender diferentes possibilidades de promoção da dignidade humana, da conscientização e da emancipação.

Palavras-chave: Avanços. EJA. Inclusão.

ACARAPE: ASPECTOS FISIAGRÁFICOS

A cidade de Acarape está localizada ao norte do Ceará e faz parte da região do Maciço de Baturité, que “destaca-se no semiárido quente do Ceará por apresentar clima ameno, abundância de atrativos naturais como flora, fauna, riachos, quedas d'água, fontes de água mineral, além de um dos raros vestígios de Mata Atlântica existente no interior nordestino” (MARTINS, 2011, p. 21).

O município de Acarape fica a cerca de 56 km da capital do estado do Ceará, percurso realizado pela rodovia CE 060. Limita-se com os seguintes municípios: Norte: Guaiúba, Sul: Barreira, Leste: Pacajús e Oeste: Redenção.

Falando-se em rede de ensino, Acarape dispõe de 10 (dez) instituições educacionais distribuídas entre as zonas urbanas e rurais, sendo: 02 Centros de Educação Infantil (sede); 07 Escolas de Ensino Fundamental I e II (Sede e zona rural); 01 Escola de Ensino Fundamental II (Sede), Algumas escolas das áreas rural funciona a EJA (Educação de Jovens e Adultos), no centro de Acarape, apenas a escola Francisco Rocha Ramos funciona este tipo de Educação.

Nessa conjuntura a Secretaria Municipal de Educação trata o ensino dessa modalidade bem diferenciado, pautando-se em uma educação de qualidade voltada para o desenvolvimento de seus educandos nos níveis e modalidades de ensino assegurado por Lei, a qual estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que determina em seu art. 1º que essa modalidade de ensino além de ser obrigatória, ela é pautada na observância na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino. (BRASIL, 2000).

Assim o município através da Secretaria de Educação visa garantir à acessibilidade da clientela a partir de 15 anos e sem formação escolar o direito a educação básica com qualidade. Para tanto disponibiliza salas, distribuídas nas escolas para que essa modalidade venha ser atendida.

É uma oportunidade dos Jovens e Adultos a partir de 15 anos qualificar sua participação na sociedade a qual está inserida, com toda bagagem de conhecimentos adquiridos a partir das experiências vividas, restando-nos apenas, aprimorar tais conhecimentos e procurar inserir novos. No entanto, procuraremos atender essas necessidades partindo do conhecimento da realidade dos nossos educandos.

Nessa perspectiva, a discussão proposta nesse texto é apresentar relatos e reflexões a cerca dos avanços que o ensino da EJA, no 4º ciclo (8º e 9º ano) vem se destacando nesses últimos três anos (2014, 2015, 2016) no município de Acarape, precisamente na escola Francisco Rocha Ramos.

CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE ACARAPE

O Brasil passa por intensas transformações em um ritmo acelerado, produzindo novos desafios a população. A educação se insere como um poderoso instrumento de modernização e avanço social, isto porque a educação tem assumido papel relevante nas discussões políticas do Brasil.

A educação em todos os níveis tem passado por muitos processos de mudanças relacionadas ao desenvolvimento, é um desafio constante, a EJA-Educação de Jovens e Adultos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 no seu artigo 37: “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada” (BRASIL, 1996, p.28).

Ao longo da história do Brasil, desde a colonização portuguesa, constata-se a emergência de políticas para a educação de jovens e adultos focada no processo de alfabetização, as discussões a cerca do assunto ainda é muito recente, o reconhecimento e a definição desta modalidade como política pública de acesso e continuidade à escolarização básica ainda precisa ser muito refletida.

Apesar de que no decorrer da história, a educação do Brasil, em geral, foi tratada de forma inconsequente pelas autoridades políticas do país. A educação brasileira foi sempre colocada em planos posteriores ao crescimento econômico e interesses das classes dominantes. (STRELHOW 2010).

O autor afirma ainda que a educação continua sendo desvalorizada, e sem atendimento devido, ele cita que é só olhar para o ensino público brasileiro onde se encontra escolas sucateadas salas superlotada, corpo docente mal remunerado, um mínimo investimento. É uma lástima a situação em que se encontra a educação brasileira.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve configurar-se como uma nova possibilidade para muitas pessoas, que por diversos motivos estiveram afastadas da escola ou não tiveram a oportunidade de frequentá-la. São Jovens e Adultos que não frequentaram a escola ou de alguma forma não se beneficiaram da passagem pelos bancos escolares.

Navegando rapidamente na historia da educação de nosso município, nos reportamos a 1989, ano da primeira gestão municipal, em que foram criadas secretarias específicas de apoio à administração pública. A partir de então, a referida secretaria passou a construir e a fazer parte da nossa historia, traçando metas, abrindo caminhos e focando na otimização do processo educativo, visando oferecer aos nossos munícipes uma educação de qualidade..

Acarape com uma visão holística e pautada no desenvolvimento social aderiu a essa modalidade no ano de 1996 com uma turma apenas, mas que perseverou e concluiu o Ensino Médio anos depois.

Hoje o município conta com varias turmas de EJA que abrange Alfabetização de Jovens e Adultos, através do Programa Brasil Alfabetizado – PBA e ainda; 1º, 2º, 3º e 4º Segmentos de EJA, (fechando o ciclo do Ensino Fundamental para adultos).

Em seu plano municipal, e de acordo com as vinte metas trazida no plano nacional de educação, (Brasil,2014). O município traz metas e estratégias de implementação para a inclusão de matrícula dos alunos de 15 a 17 anos nas salas de EJA (presencial), proporcionando o acesso, permanência e garantia do direito de estudar e aprender, garantindo políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

Assim podemos verificar que este plano está em consonância com o PNE em que determina:

As diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos(2014/2024). O Ministério da Educação se mobilizou de forma articulada com os demais entes federados e instâncias representativas do setor educacional, direcionando o seu trabalho em torno do plano em um movimento inédito: referenciou seu Planejamento Estratégico Institucional e seu Plano Tático Operacional a cada meta do PNE, envolveu todas as secretarias e autarquias na definição das ações, dos responsáveis e dos recursos. (HYPOLITO, 2015, p. 15).

Acarape iniciou seu plano em 2014 compreendo o implemento das metas para serem executadas até 2024. “O processo de construção do novo PNE oferece uma oportunidade para enfrentarmos com um olhar renovado, crítico e esperançoso alguns dos antigos desafios colocados para que os direitos educativos dos jovens, adultos e idosos sejam assegurados” (PIERRO 2010, p. 15).

Nessa compreensão relatamos avanços na educação de Jovens e adultos do 4º ciclo (8º e 9º ano), nesses últimos três anos (2014 à 2016) no município de Acarape, precisamente na escola Francisco Rocha Ramos, única instituição de ensino de EJA que se situa na sede do Município.

Verificou-se nessa instituição que a turma do 4º ciclo, referente aos anos, 2014 à 2016, tiveram avanços significativos,de acordo com os dados emitido pela secretaria municipal de educação de Acarape,no ano de 2014 a 2016 foram respectivamente matriculados 20 alunos, com 4 reprovações, 22, sem reprovação e 34 sem reprovação, assim ordenadamente o índice de reprovação foram, 25%, 0%, 0%,. Diante desses resultados cremos que os trabalhos docentes vem sendo desenvolvidos com muita responsabilidade e com práticas inovadoras.

A referida escola antiga CERÚ (Centro Educacional Rural). Hoje Francisco Rocha Ramos, nome que homenageou o pai da vereadora Fausta Bessa Ramos. Ela está situada no Bairro São Benedito comunidade homenageada através do Padre Antônio Zé Maria, conta com 4.000 habitantes. Hodiernamente a escola foi ampliada para o atendimento da demanda, pois conta com 400 alunos no ensino fundamental menor (1º ao 5º ano), nos turnos manhã e tarde, onde a noite é realizado o ensino das turmas de EJA, do 2º, 3º e 4º ciclo.

De acordo com os dados nos anos de 2014 a 2016, verificou-se avanços significativos na turma da EJA do 4º ciclo, da referida escola, assim se constatou que neste mesmo período a professora Maria Rosânia Cabral da Silva Chaves, lecionou como professora polivalente trabalhando todas as disciplinas, mas com grande ênfase em Língua Portuguesa. Seu trabalho foi desenvolvido com o intuito no desenvolver habilidades e competências voltada para leitura, a visão sempre de que com os avanço na compreensão da leitura, os alunos não sentiriam dificuldades em seus estudos após o ingresso no ensino médio.

Os professores são peças fundamentais no processo de inclusão, propiciando condições de interação dentro do contexto escolar para que os educando possa desenvolver suas potencialidades. “O momento pedagógico diz respeito não apenas a conteúdos e métodos de ensino, mas também aos afetos, à visão de mundo e de homem, dos sujeitos que interagem no espaço escolar”. (DELLANI, MORAES. 2012, p. 4)

A referida professora, além de trabalhar com o livro didático, que é uma coleção integrada, ela também recebe subsídios nas formações e desenvolve em sala de aula de forma dinamiza de modo interdisciplinar, visando sempre o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Podemos citar alguns projetos que tiveram destaques durante esse período, como: Jornal na sala de aula (leitura e escrita), Produção textual, Ética e cidadania, pesquisa de campo e outros.

Imagens: práticas educativas interdisciplinares com alunos.



Fonte: Acervo da professora

Como se percebe a Educação de Jovens e Adultos tem um público bastante diversificado, o que dificulta, tanto pela brevidade do ensino quanto pelas diferenças etárias e culturais. Apesar disso Oliveira (2007) relatar que a educação de jovens e adultos hoje no Brasil, enfrenta de um lado, o desafio de responder às necessidades materiais de milhares de pessoas analfabetas que vivem em extrema pobreza, e do outro, a responsabilidade de atender às atuais exigências de um mundo globalizado. (OLIVEIRA,2007).

Nessa perspectivas não podemos deixar de lado o desejo e a auto estima do aluno em querer se apropriarem da leitura e da escrita permitindo a construção do conhecimento, e amenizaçãodo preconceito.

Como diz Oliveira (2007), As instituições devem continuar desenvolvendo uma prática pedagógica que fomente ao debate permanente sobre as relações existentes entre o saber escolar e o saber vivido, trabalhando tanto os conteúdos sistematizados como os da experiência vivida pelos alunos, numa perspectiva crítica. (OLIVEIRA 2007, p.2).

Nesse contexto,

O professor que se propõe a trabalhar com adultos deve refletir criticamente sobre sua prática, tendo também uma visão ampla sobre a sala de aula, sobre a escola em que vai trabalhar. Tem que ampliar suas reflexões sobre o ensinar, pensando sobre sua prática como um todo. Ele precisa resgatar junto aos alunos suas histórias de vida, tendo conhecimento de que há uma espécie de saber desses alunos que é o saber cotidiano, uma espécie de saber das ruas, pouco valorizado no mundo letrado e escolar. Frequentemente o próprio aluno busca na escola um lugar para satisfazer suas necessidades particulares, para integrar-se à sociedade letrada, da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita. (STRELHOW, 2010, p.2).

A busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão heterogêneo e desigual é uma missão que visa políticas públicas de Estado de inclusão principalmente entre os órgãos federativos. Vivemos atualmente um momento profícuo de possibilidades, e com a mobilização estratégica dos setores públicos e de atores sociais importantes neste cenário.

DESAFIOS E PERSPECTIVA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O termo inclusão origina-se do verbo incluir (do latim *includere*), no sentido etimológico, significa conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de. (dicionário informal). Assim, falar em **inclusão** escolar é falar do educando que está contido na escola, ao participar daquilo que o sistema educacional oferece, contribuindo com seu potencial para os projetos e programações da instituição.

A discussão sobre inclusão social é de grande importância em nossa sociedade, por estarmos vivendo em uma época em que o respeito à diversidade e a garantia ao direito à participação social de cada pessoa, o respeito às suas características (de gênero, étnicas, socioeconômicas, religiosas, físicas e psicológicas), têm emergido como uma questão ética, promovendo a reivindicação por uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a temática da inclusão social traz, como pressuposto, a ideia de uma sociedade que considera e acolhe a diversidade humana, nos diferentes tipos de atividades e nas diversas redes de relacionamentos. (DELANNI; MORAIS, 2012, p.03).

Observa-se no atual cenário educacional contemporâneo que a EJA-Educação de Jovens e Adultos é um segmento que perpassa todas as modalidades e possibilita o aluno a não abandonar sua vida cotidiana de trabalho, no entanto a devida modalidade não tem por obrigação sanar todos os problemas da educação Brasileira.

Incluir significa dispor a acolher. Rever os sujeitos da ação, reconhecendo suas atitudes, valores, limites, preconceitos, desejos e possibilidades, enquanto elementos contribuintes na

efetivação da inclusão.(Dellani, Moraes. 2012), discute a inclusão social como sendo um fator primordial, por estarmos vivendo em uma época em que as reivindicações, as lutas e os movimentos tem tomado novo rumo aos direitos e a garantia à diversidade, mas sabendo que por questões éticas essa modalidade tem se mantida até respeitada.

Ele retrata ainda que a inclusão está ligada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação. (DELLANI, MORAES. 2012).

Desta forma não podemos deixar de crê que a educação do município, precisamente no ensino da EJA da escola Francisco Rocha Ramos, não produza uma educação de qualidade, pois de acordos com os dados os relatos são positivos. Acredita-se que a metodologia de ensino tenha um grande peso de inserção nessa resposta.

Falando em metodologia, os autores (Moura. Serra, 2014), retrata a metodologia de Paulo freire, que tem como concepções metodológicas o respeito ao educando, o diálogo e o desenvolvimento da criticidade. Além, disso concebe a educação como problematizadora, que mediada pelo diálogo busca a transformação através do pensamento crítico.

A mediação é um elemento propulsor que determina o sucesso do aluno, tanto para a leitura como para a motivação da autoestima do aluno esse fator é o ápice da modalidade da EJA, não desprezando os desafios em diferentes tipos de situações vivenciadas nos mais diversos campos do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecera EJA como direito é exigir respeito, é refletir como esses direito chegaram e que educação promovemos com vista à promoção e à dignidade humana em que os sujeitos são inseridos.Nessa perspectiva, considera-se que a reflexão em torno da inclusão traz expectativas de avanços, uma vez que os esforços sempre produz resultados positivos.Sabemos que educar não se reduz a escolarizar uma vez que é por meio da educação que se espera garantir a formação de cidadãos críticos e participativos na tomada de decisão da sociedade.

A escola ainda é uma das poucas instituições sociais a que os jovens possuem como expectativas para vencer e ser reconhecido como agente transformador e participante da esfera educativa. Nesse sentido, fica como desafio à modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos criar estratégias de emancipação dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833-27841.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino © Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos **Resolução CNE/CEB Nº 1**, de 5 de Julho de 2000.

DELLANI, M. P. MORAES, D. N. M. de. **Inclusão: Caminhos, Encontros E Descobertas**. Revista de Educação do Ideau. Vol. 7 – Nº 15 - Janeiro - Junho 2012 Semestral ISSN: 1809-6220. In: www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revista_artigos/50_1.pdf<Acesso em 15 de abril de 2017>

HYPOLITO, Á. L. M. **Trabalho Docente e o Novo Plano Nacional De Educação: Valorização, Formação E Condições De Trabalho**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015

MARTINS, E. S. **Leitura e trabalho pedagógico: trajetórias e experiências de professores**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

MOURA, V. L. P da S. SERRA, M. L. A. A. **Educação de jovens e adultos: as contribuições de Paulo freire**. Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação a distância lato sensu em Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela Universidade Católica Dom Bosco. 2014.

PIERRO, M. C. di A Educação de Jovens e Adultos No Plano Nacional De Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

OLIVEIRA, M. O. De. M. Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos. Nascimento, Ad., And Hetkowski, Tm., Orgs. **Memória e Formação De Professores [Online]**. Salvador: Edufba, 2007. 310 P. Isbn 978-85-232-0484-6. Available From Scielo Books<[Http://Books.Scielo.Org](http://Books.Scielo.Org)>.

STRELHOW, T. B. Breve História Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Revista **Histedbr On-Line**, Campinas, N.38, P. 49-59, Jun.2010 - Issn: 1676-2584

ENSINO CONTEXTUALIZADO DE BIOLOGIA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Francisco Nunes de Sousa Moura | nunes.moura@aluno.uece.br

Francisco Narcélio Torres do Nascimento | narceliot@hotmail.com

Jones Baroni Ferreira de Menezes | jones.baroni@uece.br

RESUMO: o mosquito *Aedes aegypti* tem sido vetor de outras doenças além da dengue, e sua erradicação apresenta-se cada vez mais difícil devido a sua adaptabilidade aos biomas brasileiros. Assim, as instituições de ensino desempenham papel importante para sensibilizar a população quanto a essas problemáticas, tendo em vista que a atuação prática dos alunos pode permitir sensibilização à comunidade quanto aos problemas de deixar água parada sem os devidos cuidados de tratamento, bem como induz uma mudança em cenário futuro das problemáticas causadas pelo mosquito supracitado, já que os alunos terão contato prático com o problema abordado em campanhas de combate ao *A. aegypti*. Desta forma, o objetivo deste trabalho incide em relatar à vivência de uma campanha em combate a proliferação do mosquito *A. aegypti*. A idealização da campanha emergiu por um estagiário, matriculado na disciplina de Estágio Supervisionado para o 3º ano do Ensino Médio, juntamente com o professor supervisor, e ocorreu em dois momentos, sendo o primeiro uma conversa com os alunos para prepará-los e informá-los quanto as doenças e a campanha, e o segundo momento consistiu em visitas as residências da zona urbana da cidade de Ipaporanga/Ce. Analisa-se que as duas turmas observadas pelo estagiário apresentaram comportamentos distintos relacionados à teoria e a prática, sendo que uma se sobressaiu melhor em conhecimento teórico, enquanto a outra turma realizou todo o percurso de visitas proposto pelo professor e o estagiário, tendo melhor resultados na prática. Contatou-se também o comportamento educado dos alunos, mesmo diante situações em que as famílias não permitiram entrada destes em suas residências ou fechavam as portas, em alguns casos, houve a localização de larva do mosquito *A. aegypti*, e os alunos, juntamente com os agentes de endemias, realizaram coleta do material e conversaram com os membros familiares quanto à problemática de identificação das larvas do mosquito supracitado, na expectativa de mudança do comportamento destes membros familiares. Diante do exposto, observa-se a importância da produção de metodologias que complementem as teorias vistas em sala de aula, para que assim os alunos possam vivenciar múltiplos contextos, os quais possibilitam em obtenção de conhecimento. Destaca-se também a importância desta prática para o estagiário que vivenciou uma nova experiência metodológica, a qual poderá reproduzir em sua futura prática docente.

Palavras-chave: *Aedes aegypti*. Aula de campo. Estágio

INTRODUÇÃO

A dengue é uma doença transmitida pelo mosquito *Aedes aegypti*. Estudos demonstram que esse mosquito também transmite as doenças febre amarela, *Chikungunya* e *Zika*, complementarmente, em virtude das condições tropicais (temperaturas úmidas e quentes) no Brasil, o mosquito supracitado conseguiu se adaptar as condições climáticas, e desta forma facilitar a transmissão destas doenças (SILVA; MARIANO; SCOPEL, 2008).

De acordo com Levantamento Rápido de Índice para o *A. aegypti* (LIRAA) (BRASIL, 2017), que é um método de monitoramento das densidades de formas imaturas (larvas e pupas) realizado em visitas domiciliares por agentes de endemias, o Ceará contém 41 municípios identificados com altas taxas de infestação do mosquito supracitado. Segundo esses dados, a cidade de Crateús, município representante dos municípios circunvizinhos da presente pesquisa, registra uma média de 3,2 do índice de infestação predial, o que representa uma situação de alerta para a comunidade e os serviços públicos de saúde.

Segundo Viana e Ignotti (2013), os picos de epidemia da dengue no Brasil estão relacionados ao aumento dos índices pluviométricos e as variações de temperaturas nos semestres iniciais de cada ano, esses fatores somam-se em maior porcentagem com atitudes inconscientes da população ao deixar água parada em reservatórios sem os devidos cuidados.

Segundo os itens retrocitados, torna-se necessário a existência de projetos e políticas públicas voltadas para amenizar a problemática das doenças transmitidas pelo *A. aegypti*, tendo em vista que a erradicação do mosquito é quase impossível devido a sua adaptabilidade a todos os biomas brasileiros. Neste percurso de intervenção do mosquito *A. aegypti*, as instituições de ensino apresentam importante papel para contextualização dos impactos causados pelas doenças transmitidas pelo mosquito supracitado, bem como para conscientizar a população.

Lemos et. al, (2013) corroboram a importância e eficácia das instituições de ensino ao abordarem temas para discutir problemas atuais com a comunidade escolar, entre eles a dengue. Dessa forma, propostas pedagógicas que contextualizam as problemáticas causadas pelo *A. aegypti* são de caráter significativo para instigar o aprendizado dos alunos pela criatividade, dinâmica diversificada de aula e interesse pelo conteúdo.

Neste contexto, esse trabalho consiste em um relato de experiência com alunos do 3º ano do ensino médio das turmas B e C, compostos por 34 e 36 alunos, respectivamente, os quais estudam no turno vespertino. Esse relato de experiência descreve uma campanha de combate ao mosquito *A. aegypti*, realizada como projeto educacional proposto por um estagiário matriculado na

disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino Médio, no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, oferecido pela Faculdade de Educação de Crateús – Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE).

Desta forma, o objetivo geral deste trabalho versa em relatar a vivência em uma campanha de combate ao mosquito *A. aegypti*, mediante objetivos específicos de descrever os diferentes comportamentos dos alunos nas etapas de teoria e prática, bem como o percurso para realização da campanha e a importância desta prática para formação do estagiário e alunos envolvidos na ação.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, utilizando a observação como principal fonte de coleta de dados. Ela desenovelou-se na Escola Estadual de Ensino Médio Maria Vieira de Pinho, situada no município de Iraporanga, cidade localizada na mesorregião Sertões Cearense, e possui cerca de, aproximadamente, 400 km de distância da cidade de Fortaleza, capital do Ceará.

A idealização deste trabalho surgiu após as etapas de observação da prática docente do professor supervisor de estágio, o qual abordava o conteúdo de vírus, assim como as suas formas de transmissão. Nesta perspectiva, após conversa com o professor supervisor em horário de planejamento de aula, decidiu-se organizar e construir materiais para os alunos realizarem visitas às residências do município de Iraporanga, em busca de focos do mosquito transmissor da dengue, e conseguinte, realização de uma conversa com os alunos para relatar a experiência e identificar o êxito deste método teórico e prático.

Para realização da campanha dividiu-se esta em duas etapas, as quais consistiram em preparação dos alunos para campanha de combate ao mosquito *A. aegypti*, realizando uma conversa para revisar o conteúdo de vírus, direcionando essa abordagem as características gerais (transmissão, sintomas, diagnóstico e tratamento) das doenças transmitidas pelo *A. aegypti*.

O segundo momento consistiu na visita às residências do município de Iraporanga, acompanhados dos agentes de endemias, como uma forma de enriquecer a troca de saberes entre alunos, professor, estagiário, comunidade e sujeitos da área da saúde. É precípuo destacar que as duas etapas ocorreram no período das aulas de biologia, inclusive as visitas às residências, para que pudesse abranger todos ou a maioria dos alunos presentes nas duas turmas.

A EXPERIÊNCIA DA CAMPANHA DE COMBATE AO MOSQUITO *A. aegypti*

DISCUSSÕES INICIAIS SOBRE AS DOENÇAS TRANSMITIDAS PELO *A. aegypti*

A presente aula consistia na primeira prática docente do estagiário com as turmas do 3º ano B e C da escola alvo do campo de estágio. Neste percurso, realizaram-se anotações e diálogo entre as características gerais das doenças transmitidas pelo mosquito *A. aegypti*, bem como as medidas de identificação dos focos do mosquito supracitado.

Outro importante relato deste percurso teórico consiste no comportamento de curiosidade entre as turmas. Os alunos do 3º ano B corresponderam às expectativas ao se destacarem quanto ao número de questionamentos referentes ao conteúdo, assim como o comportamento plausível das curiosidades levadas, que apesar de gerar um momento de humor, rapidamente, era amenizado para ouvir explicações e aprofundamentos científicos quanto às afirmações realizadas na aula, essa ação diferenciou-se na turma do 3º ano C, os quais consideravam essas curiosidades sempre em forma de brincadeira. Entretanto, o comportamento plausível em sala de aula e a constante busca por conhecimento referente ao conteúdo, não são suficiente para se ter uma prática exitosa completa, como é possível analisar no próximo subtópico.

Rossi (2014) destaca que a teoria aplicada em assuntos como o *A. aegypti*, torna-se importante para moldar uma nova comunidade, consciente das medidas preventivas e até mesmo instigar os membros familiares, permitindo que as informações ganhem novas proporções e alterando o comportamento inconsciente da sociedade.

PROMOÇÃO DA SAÚDE: VISITA E SENSIBILIZAÇÃO DA COMUNIDADE

A aula iniciou-se com a mesma metodologia para as duas turmas, desta forma, o docente e o estagiário entregaram materiais de identificação (imagem 1) para os alunos serem reconhecidos pela comunidade, bem como materiais para coleta de recipientes que acumulem água. Foram entregues também mapas dos trajetos a serem percorridos e panfletos para informar a comunidade, juntamente com os agentes de endemias.

Quanto à abordagem nas residências, observou-se que os alunos de ambas as turmas apresentaram comportamento educado com a comunidade, apesar de algumas pessoas não permitirem entrada em suas residências ou até mesmo fecharem as portas para os alunos.

Entretanto, a maioria das famílias visitadas aceitou entrada dos discentes até seus locais de armazenamento de água, e assim, constatou-se um empenho satisfatório dos alunos para

identificação dos focos do mosquito *A. aegypti* (imagem 2). Em algumas residências houve localização (imagem 3) e coleta das larvas do mosquito supracitado (imagem 4) e um debate mais aprofundado dos alunos com os membros familiares destas residências.

Imagem 1. Materiais para identificação dos alunos (crachás, adesivos e panfletos) na comunidade.



Fonte: elaborado pelos autores.

Imagem 2. Atuação dos alunos para identificação de focos do mosquito *A. aegypti*.



Fonte: elaborado pelos autores.

Imagem 3. Reservatório com presença de larvas do mosquito *A. aegypti*.



Fonte: elaborado pelos autores.

Imagem 4. Larvas do *A. aegypti*, coletadas por agentes de endemias.



Fonte: elaborado pelos autores.

Castro e Queiroz (2013) corroboram que as escolas têm sido importantes contribuintes para relação educação e saúde pública, assim, se introduz novos conceitos na comunidade atual e futura, tendo em vista que os alunos em formação serão os atuantes ativos em gerações futuras.

Apesar do diferente comportamento dos alunos do 3º ano C na aula teórica, esses tiveram comportamento e empenho melhor do que os discentes do 3º ano B, os quais passaram a aula reclamando do percurso e não o realizaram por completo. Enquanto os discentes do 3º ano C realizaram todo o percurso, mesmo extrapolando alguns minutos do combinado para o fim da aula.

Consequente ao processo de visita nas residências, os alunos foram para a instituição de ensino, e desta forma, ocorreu o debate entre a ação realizada com a comunidade. Segundo relatos dos alunos, a ação tornou-se importante para os alunos apalpar a teoria e assim socializar conhecimento com as famílias visitadas.

Marinho, Silva e Ferreira (2015) destacam que ações voltadas para a saúde são vistas como temas transversais, e essas podem ser vistas além do campo biológicos, utilizando outras áreas para sensibilizar a população e aos alunos. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) torna-se necessário criar metodologias que promovam cuidado com a saúde e sensibilizem os alunos quanto às formas de transmissão das doenças, bem como ele pode está intervindo para que estas tomem grandes proporções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contatam-se, de acordo com o percurso de realização da atividade, que a proposta teve êxito frente aos alunos que participaram da ação, esses descobriram na prática as formas de identificação e coletas dos focos do mosquito *Aedes aegypti* e, isso se torna importante para os alunos internalizarem conhecimento e aplicarem na sociedade.

Quanto à formação, tanto o estagiário como os alunos encontravam-se em momentos críticos de formação acadêmica. Tendo em vista que as turmas de 3º ano do ensino médio estão se preparando para deixar a instituição de ensino da educação básica para ingressar no mercado de trabalho ou em uma instituição de ensino superior, isso é um ponto crítico e necessário ponderação por parte das escolas para abrirem as portas para este estagiário, pois durante a prática docente, o professor supervisor deixa de ser intermediador do conhecimento e se torna espectador das aulas de um professor em formação inicial.

Neste contexto, é necessária uma reflexão afiada pelo estagiário para que suas ações possam resultar em conhecimento para os alunos, e assim, o tempo de estágio não seja apenas de formação para o estagiário. Foi seguindo esta vertente que surgiu a proposta de realização da atividade aqui descrita neste trabalho, o qual destinou interligar o conhecimento teórico dos alunos

com a prática, e desta forma, favorecer a formação dos sujeitos envolvidos, em que os alunos obtiveram conhecimento com metodologia diferenciada, enquanto o estagiário utilizou metodologia complementar a tradicional para possibilitar aprendizagem e novas experiências com práticas educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos temas transversais. 1997.

BRASIL. Secretaria de Saúde do Governo do Estado do Ceará. **Boletim entomológico - LIRAA**, 2017.

CASTRO, E. A.; QUEIROZ, P. R. O vírus da dengue no Brasil e as medidas de prevenção, controle e erradicação. In: Amostra de produção científica da pós-graduação Lato Sensu da PUC Goiás, 8ª, 2013, Goiás. **Artigos...** Goiás: PUC, 2013

LEMOS, E. O. et al. Relato de experiência: abordagem lúdica sobre dengue para crianças de uma escola. **ANAIS DO CBMFC**, n. 12, p. 935, 2013.

MARINHO, J. C. B.; SILVA, J. A.; FERREIRA, M. A Educação em Saúde como proposta transversal: analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas concepções docentes. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 22, n. 2, p. 429-443, 2015.

ROSSI, S. D. L. **Educação em saúde**: trabalhando a dengue nas escolas de ensino fundamental do município de Goioerê-PR, 2014. 34f. Monografia (Especialista em ensino de ciências) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

SILVA, J. S. et al. A dengue no Brasil e as políticas de combate ao *Aedes aegypti*: da tentativa de erradicação às políticas de controle. Hygeia: **Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, v. 4, n. 6, 2008.

VIANA, D. V.; IGNOTTI, E.. A ocorrência da dengue e variações meteorológicas no Brasil: revisão sistemática. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 16, n. 2, p. 240-256, 2013.

ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A ATUAÇÃO NO ENSINO INCLUSIVO

Erika Bataglia da Costa

RESUMO: As políticas públicas de inclusão levaram à alteração de diretrizes curriculares para que a formação docente fosse adequada a esta nova realidade. A educação no ensino regular é uma realidade e necessidade, sendo que a cada dia se torna visível o aumento de estudantes com algum tipo de deficiência matriculados em escolas regulares. Tal crescimento gera um novo desafio para os docentes, qual seja, o de incluir estes estudantes em suas aulas, sendo que este desafio se torna ainda maior se a formação não é adequada. Sendo assim, a presente pesquisa surgiu da problemática de saber se os acadêmicos de educação física estão preparados para atuar no ensino inclusivo, tendo como objetivo geral investigar o nível de conhecimento dos acadêmicos de educação física em relação a educação inclusiva para pessoas com deficiências, verificando também se os acadêmicos têm interesse de ensinar alunos com deficiências, além de averiguar se os acadêmicos têm consciência de como fazer as adequações necessárias nas aulas. Os procedimentos metodológicos incluíram pesquisa bibliográfica e de campo, de abordagem quantitativa e qualitativa, com acadêmicos da Licenciatura em Educação Física no mês de outubro e novembro na Faculdade Terra Nordeste. A amostra foi realizada com 100 acadêmicos do sexto, sétimo e oitavo semestre do turno da manhã e noite, com ambos os sexos e diferentes faixa etárias. Pela escassez de material de estudo foi elaborado um formulário, não validado, contendo 12 questões fechadas, com base na escala de Likert, este composto por perguntas pessoais sobre a formação acadêmica, sobre conhecimento básico das pessoas com deficiência e conhecimentos específicos, procedimentais e atitudinais. Os principais autores a embasar a pesquisa foram Teixeira (2010), Barreto (2013) e Menezes (2015) entre outros. Os resultados da pesquisa demonstraram que os acadêmicos consideram a inclusão importante, conhecem pouco da legislação, acreditam que a carga horária das aulas de formação é inadequada e não se sentem preparados para atuar com pessoas deficientes. Concluímos, portanto, que deve haver adequação da carga horária na formação, além da ampliação das situações práticas para que os alunos possam de fato atuar de maneira adequada em tão importante aspecto da docência.

Palavras-chave: Inclusão. Acadêmicos. Educação Física. Formação docente.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma necessidade e os professores devem estar preparados para de fato atuar no ensino inclusivo. É preciso compreender que através da educação inclusiva se propicia a inclusão em outras esferas da vida das pessoas, levando à superação das diferenças, sendo o professor ator fundamental nesta relação. A graduação em Educação física objeto do presente artigo oferece ao formando uma noção inicial, através da disciplina de *Educação física para pessoas com deficiência*, do que o estudante deverá desenvolver para atuar como docente destes estudantes, mas isso não quer dizer que apenas com essa formação inicial ele se sinta preparado para atuar de forma a praticar a inclusão em suas aulas, podendo leva-los à desmotivação ao longo da carreira para atuar em tão importante área, um dos motivos que justificam a presente pesquisa.

A falta de apoio de gestores, a falta de material, as compreensões dos pais desses alunos em não confiar nos profissionais, entre outros obstáculos, contribuirão para que os mesmos não tenham interesse em buscar conhecimento para seu crescimento profissional quando se trata de inclusão. É essencial que o professor de educação física tenha conhecimento teóricos e práticos e esteja apto e consciente das responsabilidades que a docência exigirá, e que ele saiba sobressair-se das dificuldades que irá encontrar. Sendo assim, diante de tantos desafios, o problema norteador dessa pesquisa é tentar perceber se os acadêmicos de educação física têm conhecimento para atuar com os alunos deficientes. Sendo assim o objetivo geral desta pesquisa é investigar o nível de conhecimento dos acadêmicos de educação física em relação a educação inclusiva para pessoas com deficiências, verificando também se os acadêmicos têm interesse de ensinar alunos com deficiências, além de averiguar a importância da inclusão de alunos com deficiências na aula de educação física.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza pura pois, de acordo com Gil (2008, p 26), “a pesquisa pura busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas”. Com uma abordagem de estudo quantitativo/qualitativo que para Gil (2008, p. 28) “Quantidade e qualidade são características imanentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados”. Ainda de acordo com o autor, no “processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos” (GIL, 2008, p. 28). A pesquisa, quanto ao seu objetivo, é descritiva, quanto aos seus procedimentos é bibliográfica e de campo e os principais autores

escolhidos como embasamento para a pesquisa foram Teixeira (2010), Barreto (2013) e Menezes (2015) entre outros, pela relevância deles terem um objetivo do estudo com o mesmo propósito de investigação. Na pesquisa de campo optamos pela utilização de um formulário usando como método a escala Likert, não validado, que foi elaborado pela escassez de material de estudo do conhecimento das pessoas com deficiência, contendo 12 questões fechadas. Este foi composto por perguntas pessoais, sobre a formação acadêmica, conhecimentos básicos sobre as pessoas com deficiência e sobre os conhecimentos específicos, procedimentais e atitudinais. A aplicação do formulário foi feita pela pesquisadora nos meses de outubro e novembro de 2016, antes da aplicação foi realizada uma explicação sobre os objetivos da pesquisa. A análise dos dados foi feita por porcentagem através do Excel, usando a fórmula cont.se. Por questões éticas, foi solicitada uma autorização ao coordenador do curso de educação física, assim como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos alunos para a realização da pesquisa, realizada na Faculdade Terra Nordeste (FATENE) pelo fato da instituição ser a única faculdade do município de Caucaia e atender alunos dos municípios próximos que não tem faculdade. O universo da pesquisa foi desenhado para incluir apenas os alunos que já tivessem cursado a disciplina ‘Educação física para pessoas com deficiências’, que ocorre normalmente no 5º semestre do curso de Licenciatura de Educação Física. Segundo o coordenado do curso, a quantidade total de matriculados no sexto semestre em 2016-2 era de 66 alunos, no sétimo semestre o número de alunos era de 50 e no oitavo semestre o total de 49 alunos matriculado, totalizando 165 alunos referente aos turnos da manhã e noite. A amostra do presente estudo foi composta por 100 acadêmicos do curso, totalizando 60% do universo da pesquisa. A amostra incluiu respondentes de ambos os sexos e diferentes faixa etárias, com idade variando entre 19 a 46 anos, devidamente matriculados na instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este tópico apresenta os resultados e discussão do formulário aplicado aos discentes da presente pesquisa. O formulário respondido pelos discentes possui 12 questões, com cinco opções de escolhas que são *concordo totalmente*, *concordo*, *não concordo e nem discordo*, *discordo* e *discordo totalmente*. Em algumas situações, as opções de resposta *concordo* e *concordo totalmente* foram analisadas juntamente pois se trata de opções que correspondem a uma mesma vertente (sim) e as opções *discordo* e *discordo totalmente* (não) por apresentarem resultados muito parecidos. Abaixo, por questões de restrição de espaço, apresentaremos apenas os gráficos correspondentes às perguntas mais relevantes para a resposta à problemática sugerida.

As questões 1 e 2 foram analisadas juntamente pois tratam de duas vertentes de um mesmo aspecto (tempo de aula teórico ou prático). Os resultados demonstraram que a maioria dos estudantes (32%) concordam ou concordam totalmente que o tempo de aula teórico é suficiente, enquanto que apenas 26% pensam o mesmo em relação ao tempo prático, demonstrando que tanto aulas teóricas quanto práticas são insuficientes mas que a ausência da prática é ainda mais sentida. Ressaltamos que a quantidade de alunos que não sabem o que dizer a respeito ficou em média de 37%, um número muito alto que precisa gerar a verificação de seus motivos.

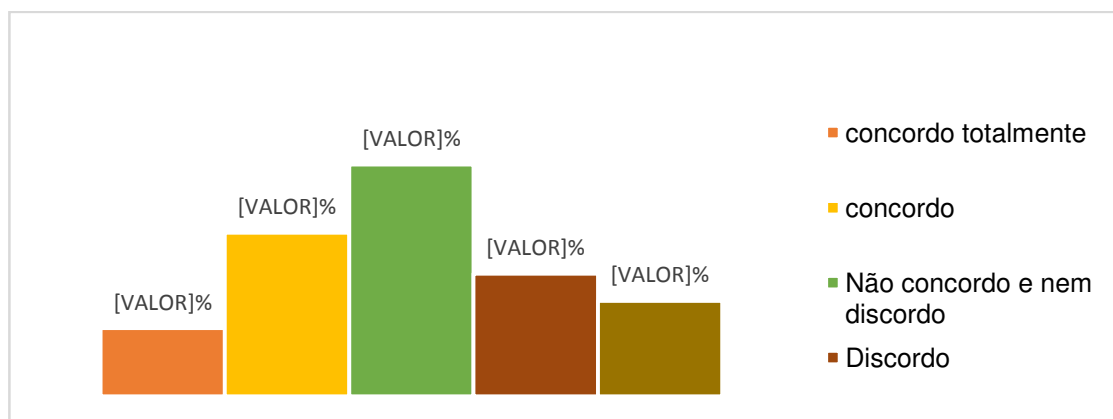
Um estudo feito por Menezes (2015) que tinha por objetivo investigar o conhecimento dos graduandos de educação física em relação a educação inclusiva para pessoas com deficiência mostrou que de 40 graduados, 15 estavam satisfeitos com o curto tempo de aula ministrada e que 25 não estão satisfeitos com o tempo de aula ministrada. A maior parte julgava que o tempo de aula para atuarem no mercado de trabalho não era suficiente. Comparando a pesquisa acima com os resultados obtidos no estudo, vejo que a insatisfação ainda permanece.

Uma pesquisa feita por Martins (2009) relatou que existem muitas instituições de ensino superior com cursos de licenciatura e que aparentemente eles não se planejam em relação a oferecer disciplinas e conteúdos relativos ao tema pessoas com deficiência, ou quando existe, o mesmo é feito de maneira superficial e precária, com carga horária reduzida e ministrada rapidamente, o que, por consequência, leva o futuro professor a não adquirir um total conhecimento, habilidades e atitudes relativas ao processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Brito e Lima (2012) dizem que a inclusão é uma ferramenta importante, mas durante a preparação do professor na formação inicial, em algumas situações essa formação deixa a desejar porque o recém-formado não consegue aplicar a teoria na prática, por isso acaba passando muitas dificuldades para incluir o aluno com deficiência. A relação dos estudos comparado com resultados analisados desta pesquisa mostra a mesma insatisfação dos discentes com o tempo de aula ministrada, ou seja, os alunos não concordam que o tempo de aula teórica e prática são adequados.

As questões 3 a 7 versam sobre cada tipo de deficiência para que fosse possível verificar se os acadêmicos possuíam algum tipo de conhecimento específico sobre uma ou outra deficiência, e foram analisadas conjuntamente por versarem sobre conhecimentos sobre deficiências (não são apresentadas, mas a maioria dos estudantes tem pouca ou nenhuma experiência, seja como estudantes ou estagiários durante a graduação, sobre as maiores dificuldades e desafios das pessoas com deficiência, seja ela física, auditiva, visual, intelectual ou múltiplas).

GRAFICO 8 - Sinto-me capacitado para atuar com inclusão de pessoas com deficiências.



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

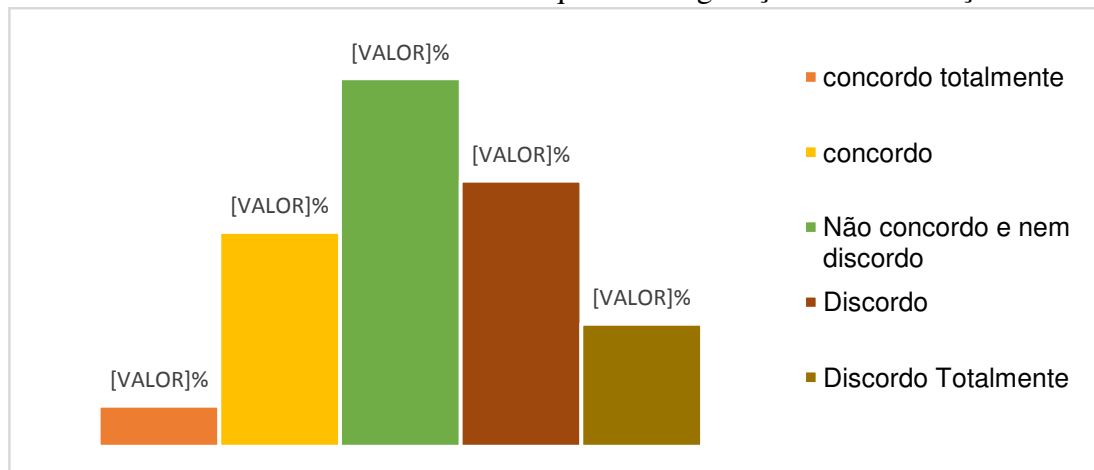
Da oitava questão até a decima segunda as perguntas estão relacionadas aos conhecimentos específicos, procedimentais e atitudinais dos discentes.

Na oitava questão pergunta se o acadêmico sente-se capacitado para atuar com pessoas com deficiências, 10% dos acadêmicos concordam totalmente e 24% concordam estarem capacitados. 34% desses alunos não concordam e nem discordam, se sentem divididos e 18% discordaram e 14% discordam totalmente, acreditam que estão incapacitados para atuar, ou seja, sentem insegurança e despreparo para atuar, Este estudo mostrou que os acadêmicos se sentem incapacitados para atuar com a inclusão de pessoas com deficiências.

De acordo com Gomez (2013) o processo de inclusão traz conhecimentos não só para os alunos com deficiência, mas traz experiências para os alunos e os professores que o cercam, pois, as diferenças tornam o trabalho escolar mais rico e dinâmico. O professor de Educação Física tem um importante papel ao desenvolver os aspectos físico e mental, adaptando suas atividades, promovendo a interação do aluno com deficiência juntamente com os demais alunos, deixando de lado qualquer tipo de exclusão ou rejeição.

Um estudo feito por Menezes (2015) perguntava aos graduandos se eles se sentiam preparados para trabalhar ou ensinar pessoas com deficiências. Dos quarentas graduandos entrevistados, dez falaram que estavam preparados e trinta não estavam preparados. Relacionando o resultado da autora acima com o da pesquisa realizada, houve um aumento satisfatório com relação a capacitação dos graduandos.

GRAFICO 10 -Possuo conhecimento adequado da legislação sobre educação inclusiva.

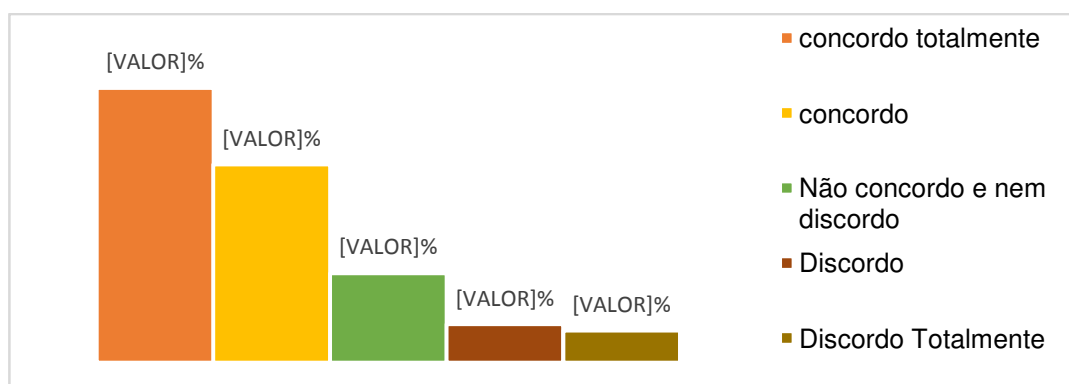


Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Na décima questão se perguntava se o acadêmico tem conhecimento da legislação sobre educação inclusiva. O estudo mostrou que 4% dos acadêmicos concordam e 21% concordam totalmente em possuir conhecimento da legislação sobre educação inclusiva, 36% não concordam e nem discordam, 26% discordam e 12% discordam totalmente em possuir conhecimento na legislação, ou seja, a ampla maioria desconhece a legislação pertinente.

Menezes (2015) disseram que a questão da formação profissional ocupa posição de destaque em discussões acadêmicas, profissionais e políticas no que se refere à inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. É importante que o profissional de educação física tenha o conhecimento das políticas públicas que garantam os direitos e deveres das pessoas com deficiências, para que em um determinado momento ele não venha falhar ou ser cobrado por algo que já lhes é garantido.

GRAFICO 11- Acredito que a prática de educação física pode ser adaptada para qualquer tipo de deficiência.

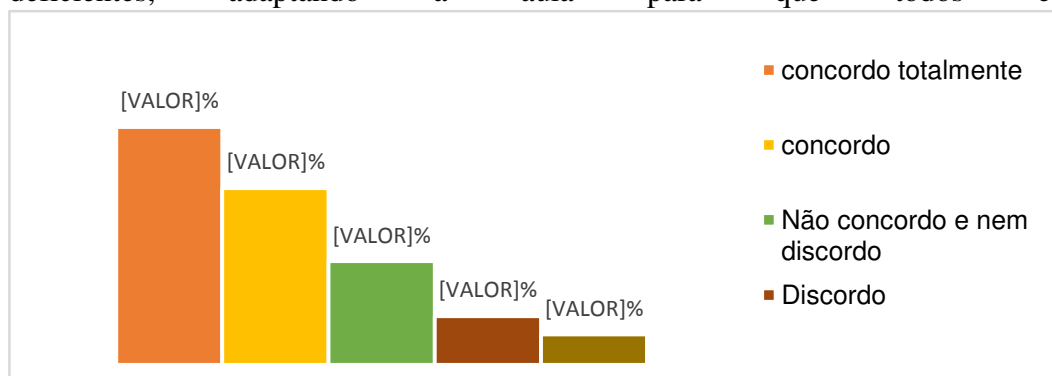


Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Na décima primeira questão se pergunta se os acadêmicos acreditam que a prática da educação física pode ser adaptada para qualquer tipo de deficiência. 74% concordam ou concordam totalmente que ela possa ser adaptada e 11 % discordam ou discordam totalmente que ela possa ser adaptada.

Menezes (2015) diz que a educação física adaptada é uma área da educação física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educacionais especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada aluno com deficiência, respeitando suas diferenças individuais. Tem como ideia principal incluir as pessoas com deficiência em um conjunto de atividade, jogos, esportes e exercícios, e os estudantes precisam ter conhecimento desse aspecto para poder atuar de maneira adequada.

GRAFICO 12- Acredito que em todas as aulas posso incluir todos os alunos, eficientes ou deficientes, adaptando a aula para que todos estejam juntos.



Fonte: elaborado pelo próprio autor

Na pergunta sobre se os acadêmicos acreditam que em todas as aulas da educação física podem ocorrer a inclusão de todos os alunos, sejam eficientes ou deficientes, 68% concordam e concordam totalmente que as aulas podem ser inclusivas e 17% não concordam e nem discordo, 13% discordam e discordam totalmente que ela possa ser inclusiva. É fator importante a ser notado o que levou 30% a não ter ciência ou não concordar com essa possibilidade.

Rodrigues (2003) comenta que a educação já não é somente para os alunos com condições de deficiência física ou mental, mas para os alunos com qualquer necessidade especial. Nesse contexto, a escola inclusiva procura responder de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas a todas as formas de diferenças de alunos (culturais, étnicas, etc.). De acordo com Aguiar e Duarte (2005) no princípio da inclusão, a Educação Física escolar deve ter como eixo

fundamental o aluno e, sendo assim, deve desenvolver as competências de todos os discentes e dar as mesmas condições para que tenham acesso aos conteúdos que propõem com participação plena, adotando para tanto estratégias adequadas, evitando a exclusão ou alienação.

É de extrema relevância que o futuro professor saiba praticar a inclusão para que ele possa garantir aos deficientes e aos que estão ao seu redor, segurança, e além disso saber adaptar uma aula, desta forma estabelecendo a confiança de todos que necessitaram de uma atenção maior.

CONCLUSÃO

A educação inclusiva é fundamental e todo profissional docente deve estar preparado para atuar junto a qualquer aluno, assim não seria diferente com a educação especial.

O objetivo do presente estudo era o de investigar o nível de conhecimento dos acadêmicos de educação física em relação a educação inclusiva para pessoas com deficiência, diante dos resultados obtidos. Após a análise dos resultados, o estudo mostrou que o discente de educação física não tem conhecimento teórico e prático para ensinar alunos com deficiências. Os acadêmicos não se sentem preparados para atuar ou ensinar alunos com deficiência. Este estudo revelou que os acadêmicos não estão satisfeitos com o tempo de aula ministrada da disciplina educação física para pessoas com deficiências e que foi insuficiente para seu aprendizado.

Verificou-se também que os discentes consideram que não têm experiência e não tem confiança em atuar com pessoa com deficiências. Este estudo mostra que os acadêmicos não estão preparados para trabalhar a inclusão e é necessário que ele esteja apto, que ele seja capaz de reconhecer a necessidade de cada um e desenvolver um trabalho de acordo com cada dificuldade encontrada. Uma grande parte dos discentes acreditam que a aula de educação física possa ser adaptada e incluir todos os estudantes eficiente e deficientes.

É essencial que os professores de educação física tenham conhecimento teóricos e práticos sobre a educação inclusiva, esteja apto e consciente de suas responsabilidades que a docência exigirá, para que ele saiba sobressair-se das dificuldades que irá encontrar.

Esperamos que essa pesquisa possa ter relevância para o conhecimento sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação física, de modo que a mesma contribuirá para ressaltar a importância que esse estudo tem na sua área de formação e ainda mostrar as qualificações desse profissional para atuar no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, J.S. DUARTE, É. Educação Inclusiva: Um Estudo na Área de Educação Física, **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, maio.-ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 10. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 46 p. – (Série legislação; n. 130). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html> acessado em: 10/04/2016

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial.** – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em 17/04/2016

BRITO, R. F. A.; LIMA, J. F. Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. **Corpo, movimento e saúde**, Salvador, v.2, n.1, p.1-12, 2012.

CRISÓSTOMO, Fabíola Rodrigues da Costa. **Inclusão dos Alunos Deficientes nas Aulas de Educação Física.** 2011. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física) Universidade Estadual Vale do Acaraú, Caucaia, Ceará, 2011.

GOMEZ, Thamyres de Souza. **Educação Física como forma de inclusão de pessoas com necessidades Educacionais Especiais.** 2013. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física) Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Brasília-DF 2013.

MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Org). **Políticas públicas e formação docente para atuação com a diversidade: Políticas e práticas educacionais inclusivas.** Natal: EDUFERN, 2009. p. 73-91

MENEZES, Layane Ellen de Oliveira. **Educação Inclusiva e a formação dos professores de educação física.** 2015. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física). Faculdade Terra Nordeste (FATENE). Caucaia, 2015.

ESTUDAR NA INFÂNCIA COM DOENÇA CRÔNICA - ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO

Andréia Gomes da Silva | andreia-lagoa@hotmail.com

Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues | senadaht@yahoo.com.br

RESUMO: Brincar, estudar, fazer amigos, conviver com a família são atividades, normalmente comuns e relevantes quando se é criança. Mas quando a infância é atravessada por uma doença crônica, romper com essas atividades é quase que inevitável e pode trazer graves comprometimentos ao desenvolvimento natural da criança. O presente trabalho tem como objetivo refletir acerca da educação escolar como estratégia de enfrentamento durante o tratamento de uma doença crônica na infância, a partir de resultados preliminares de duas pesquisas com sujeitos que vivenciaram/vivenciam essa realidade. As pesquisas integram um projeto mais amplo (MCTI-CNPq/Edital Universal -14/2014 nº462119/2014-9). Defendemos a educação como um direito das crianças, adolescentes e jovens adultos em tratamento de saúde, independente do tempo que tenham que (con)viver com a patologia. As referidas pesquisas se dão em contextos comuns – classes hospitalares e domiciliares da cidade de Natal –, e têm objetivos distintos, mas que dialogam entre si. A primeira tem por objetivo – refletir sobre o processo de inserção e reinserção escolar de crianças durante o tratamento oncológico. A segunda – conhecer as experiências relacionadas ao ser doente crônico na infância, e durante o processo de descoberta e (con)vivência com a doença, de jovens adultos que realizaram acompanhamento pedagógico em classe hospitalar/domiciliar. Nossas pesquisas fundamentam-se nos princípios teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica em Educação, na psicologia narrativa, nos estudos da infância e na experiência da docência com crianças e adolescentes com doenças crônicas. Utilizamos as narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa. Em suas narrativas, os sujeitos que experienciaram/experienciam a infância com doença crônica, nos oportunizam o entendimento da classe hospitalar como um espaço de resiliência e resignificação do adoecer, no qual, muitas crianças, vivenciam a primeira experiência educacional e dão prosseguimento ao processo de escolarização. Essas narrativas também nos possibilitam o entendimento da escola regular como um lugar de superação, conquistas e possibilidades.

Palavras-chave: A infância com doença crônica. Processo de escolarização. Narrativas autobiográficas

INTRODUÇÃO

Durante a infância a criança passa por processos importantes em seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Brincar, estudar, fazer amigos, conviver com a família são atividades normalmente comuns e relevantes para essa fase da vida. Quando a infância é atravessada por uma doença crônica, romper com essas atividades é quase que inevitável e pode trazer graves comprometimentos ao desenvolvimento natural da criança. Invasivo e doloroso, o tratamento das doenças crônicas pode implicar em inúmeras internações hospitalares, ingestão de medicamentos, afastamento de sua casa, sua escola, seus amigos e familiares.

Trocar suas roupas infantis pelo pijama do hospital; ser submetido a longos períodos de internação; deixar de conviver com os coleguinhas e familiares, ficando, quase sempre, na companhia apenas da mãe ou de um adulto próximo e o rompimento do processo de escolarização, podem trazer traumas profundos à criança (RODRIGUES e PASSEGGI, 2017). O adoecimento pode implicar em sofrimentos físicos, emocionais e educativos à criança. (Con)viver com a doença passa a ser um grande desafio imposto a esses sujeitos. É preciso buscar mecanismos de enfrentamento desse desafio, oportunizando a esses infantis vivenciarem, ao máximo, atividades rompidas com o adoecer.

Seria a garantia do direito à educação durante o tratamento de uma doença crônica uma estratégia para esse enfrentamento?

Com vistas a responder essa indagação é que, neste trabalho, objetivamos refletir acerca da educação escolar como estratégia de enfrentamento durante o tratamento de uma doença crônica na infância, a partir de resultados preliminares de duas pesquisas com sujeitos que vivenciaram/vivenciam essa realidade. As referidas pesquisas estão vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que integram um projeto mais amplo “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MCTI-CNPq/Edital Universal -14/2014 nº462119/2014-9), desenvolvido pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-PPGE-UFRN-CNPq). Defendemos a educação como um direito das crianças, adolescentes e jovens adultos em tratamento de saúde, independente do tempo que tenham que (con)viver com a patologia.

As pesquisas se dão em contextos comuns – classes hospitalares e domiciliares da cidade de Natal –, e têm objetivos distintos, mas que dialogam entre si. A primeira tem por objetivo – refletir sobre o processo de inserção e reinserção escolar de crianças durante o tratamento

oncológico. A segunda – conhecer as experiências relacionadas ao ser doente crônico na infância, e durante o processo de descoberta e (con)vivência com a doença, de jovens adultos que realizaram acompanhamento pedagógico em classe hospitalar/domiciliar. As pesquisas fundamentam-se nos princípios teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica em Educação, na psicologia narrativa, nos estudos da infância e na experiência da docência com crianças e adolescentes com doenças crônicas.

Iniciamos nossas reflexões situando a classe hospitalar e domiciliar como política pública de garantia do direito à educação de crianças, adolescentes e jovens adultos em tratamento de saúde. Em seguida, apresentamos nossas pesquisas, o processo de constituição do *corpuse* a utilização das narrativas autobiográficas como fontes e método de pesquisa.

CLASSE HOSPITALAR E ATENDIMENTO EDUCACIONAL DOMICILIAR - DIREITO DE APRENDER NA INFÂNCIA COM DOENÇA CRÔNICA

A classe hospitalar e o atendimento educacional domiciliar surgem na perspectiva de garantir o direito à escolarização de crianças e adolescentes em tratamento de saúde. Essa modalidade de ensino tem início em 1935 na França, com objetivo de atender crianças inadaptadas (VASCONCELOS, 2006). No Brasil, os primeiros registros sobre classe hospitalar se apresentam no Hospital Municipal Jesus, no Rio de Janeiro, que iniciou o atendimento educacional no ano de 1950, com o objetivo de que os pacientes retornassem as suas escolas com o mínimo de prejuízos possíveis (RAMOS, 2007).

Diante da necessidade de se garantir e regulamentar o atendimento educacional hospitalar e domiciliar do início das políticas de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, o Ministério da Educação – MEC –, apresenta sua primeira publicação acerca do tema, “Políticas Nacionais de Educação Especial” em 1994.

No entanto, apenas em 2002 o MEC publica o documento “Classe hospitalar e atendimento educacional domiciliar: estratégias e orientações”, do qual regulamenta e apresenta estratégias para implementação do serviço nos Estados. Assim,

Cumpra às classes hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu

ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral. (BRASIL/MEC/SEESP, 2002, p.35)

Para a criança com uma doença crônica ter a possibilidade de continuar seu processo de escolarização estando em tratamento ou internado no hospital é a possibilidade de estar mais próximo de sua escola e de sua vida antes do adoecimento, mas acima de tudo, é um direito. A criança doente tende a ficar passiva e desestimulada aos estudos, devido à longa rotina terapêutica imposta pelo tratamento. É preciso que eles compreendam a importância de perceber-se produtivo e capaz, em desenvolvimento, com atividades semelhantes à de outras crianças.

Para Torres apud Moreira (2002 p.36):

A atividade normal da criança é frequentar a escola. A criança que não frequenta a escola é 'diferente', 'anormal'. E a criança não deseja ser diferente ou anormal; ela quer ir à escola, conviver com os amigos, partilhar experiências, aprender, enfim, ser normal. Além disso, a performance escolar permite à criança equiparar-se aos colegas, reforçando, assim, sua autoestima tão fragilizada pela doença.

O foco do hospital é o tratamento da doença, limitando-se, muitas vezes, a uma visão meramente biomédica do sujeito enfermo. A escola é um espaço de possibilidades, e quando inserida em um contexto, muitas vezes hostil à aprendizagem escolar, como no hospital, ela precisa ter suas ações respaldadas em uma visão integral do sujeito, respeitando suas limitações e estimulando suas possibilidades, entendendo que mesmo doente é possível continuar a aprender.

Compreendemos ainda que a criança precisa construir estratégias de enfrentamento às experiências vividas no hospital (os procedimentos invasivos e dolorosos, o medo da morte, a falta de esperança no futuro entre outros) para que tenham maiores possibilidades de seguir a vida, de socializar-se e de desenvolver-se plenamente, e a efetivação do direito à iniciação ou continuidade da escolarização durante o tratamento médico hospitalar, constitui-se em uma importante estratégia. Nesse contexto, em concordância com Rocha (2012), o(a) professor (a) da classe hospitalar assume uma função determinante junto aos demais profissionais de saúde, ao promover aprendizagens significativas que corroborem para uma perspectiva de cura e de (re)construção de novos projetos de vida, seja para dar prosseguimento à escolarização em situação de internação hospitalar ou para a socialização e inclusão nos grupos sociais de origem das crianças.

Garantir a escolarização de crianças e adolescentes em tratamento de saúde é a atividade fim do atendimento educacional hospitalar e domiciliar. O Rio Grande do Norte, a exemplo, tem avançado no atendimento educacional hospitalar e domiciliar, buscando garantir e ampliar o serviço para o maior número possível de crianças e adolescentes em tratamento de saúde no Estado. Assim,

consideramos que o direito de aprender é algo inalienável a qualquer estudante, e não deve ser diferente com os que estão com uma doença crônica.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO FONTE E MÉTODO DE PESQUISA

As narrativas autorreferenciais vêm se constituindo como uma fonte de pesquisa privilegiada para a investigação científica. É pela narrativa que construímos nossa própria história. "[...] *Nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*" (DELORY-MOMBERGER, 2014, *grifos da autora*, p. 95). A narrativa revela a singularidade de um indivíduo e traz consigo marcas do contexto histórico, social e cultural em que está inserido. Ferraroti (2014, p. 42) ajuíza que "se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual".

A narrativa nos possibilita o partilhar de experiências, como bem ponderam Fernandes e Passeggi (2014, p. 2) ao afirmarem que "as experiências de um indivíduo só são conhecidas pelos outros a partir da narrativa". Ao definir as narrativas como uma privilegiada fonte de pesquisa, Passeggi (2014, p. 134), assegura que ela permite "[...] compreender como os indivíduos percebem sua condição humana em diferentes momentos da vida e em diferentes situações, e como eles se inscrevem em diferentes categorias sociais e geracionais, enquanto sujeitos singulares e universais".

Com o intuito de conhecermos as experiências educacionais dos sujeitos que vivenciaram/vivenciam um diagnóstico de doença crônica, sejam essas experiências na classe hospitalar, domiciliar ou na escola regular, utilizamos as narrativas desses sujeitos como fontes valiosas de pesquisa com o humano, entendendo que ao narrar suas próprias experiências, a criança, jovem ou adulto, se coloca no centro da história como personagem e como narrador, num processo de reflexividade autobiográfica, defendida por Passeggi (2014, p. 135) "como modo de inserção dos indivíduos na História, não apenas como espectadores do espetáculo da vida, mas também como autores e agentes dessa história".

Na pesquisa com crianças em processo de inserção e reinserção escolar, nos inspiramos no protocolo da pesquisa internacional mencionado na parte introdutória deste trabalho, que compreende na realização de rodas de conversas, onde interagem – a pesquisadora, a criança e um pequeno boneco alienígena, chamado de Alien, que veio de um planeta que não tem escola e estava ansioso para saber tudo sobre ela. As rodas são organizadas em torno de três momentos: a abertura (apresentação do alienígena à criança); a conversa (momento de interação entre a criança, o Alien e

a pesquisadora); o fechamento (quando a pesquisadora anuncia o retorno do pequeno alienígena ao seu planeta e pergunta se a criança gostaria de fazer um desenho para o Alien levar para as crianças do seu planeta contando como é a escola).

Na conversa as crianças são convidadas a contar para o Alien como é a escola, o que mais gostam e o que não gostam nela. A interação com o boneco alienígena possibilita às crianças entrarem em um universo de faz de conta, oportunizando o distanciamento necessário do mundo do adulto, possibilitando a transição entre a imaginação e a reflexão sobre o real. Participaram da pesquisa 3 (três) crianças em tratamento oncológico, acompanhadas pedagogicamente desde 2015 na classe hospitalar em que atua como docente a pesquisadora Senadaht Baracho, e que este ano retornaram à escola regular.

As narrativas autobiográficas das crianças produzidas nas rodas de conversa, nos permitem apresentar alguns sentidos atribuídos por ela a esse (re)ingressar – a classe hospitalar como um lugar de alegria, do gostar, de acesso e permanência na escola durante tratamento médico hospitalar; a escola regular como um espaço de superação, socialização e continuidade do processo de escolarização como uma representação da normalidade da vida.

A pesquisa com os jovens adultos apresentada nesse artigo tem como objetivo investigar narrativas autobiográficas de jovens que vivenciaram experiências educativas no contexto hospitalar durante a infância com doença crônica. São participantes nessa pesquisa, 2 (dois) jovens que viveram experiências relacionadas ao ser doente crônico na infância, que durante o processo de descoberta e (con)vivência com a doença, foram acompanhados educacionalmente na classe hospitalar/domiciliar em que atuava como docente a pesquisadora Andréia Gomes.

O *locus* da pesquisa é a Casa de Apoio à Criança com Câncer Durval Paiva, da qual os participantes e a pesquisadora/professora possuíam vínculo institucional, os jovens como assistidos e a pesquisadora como professora contratada pela instituição. Assim, por anos, estudantes e professora compartilharam saberes, incertezas, alegrias e tristezas, conquistas e dissabores da vida, um acompanhamento educacional que tinha por objetivo promover a continuidade da escolarização que ficava entre: instituição, hospital e escola.

Para a constituição do *corpus* da pesquisa contamos com material biográfico secundário e primário. Como nos apresenta Ferrarotti (2014), o material secundário se refere a narrativas que não foram feitas para o pesquisador, nesse caso, utilizamos publicações feitas pelos participantes em redes sociais e narrativas registradas em programa de televisão.

Na recolha do material biográfico primário, utilizaremos a entrevista narrativa. Ferrarotti (2014, p.73) ainda nos alerta para as condições que ocorrerá a entrevista, devendo acontecer numa perspectiva de paridade com o entrevistado, afirmando que a “entrevista biográfica é uma interação social complexa, um sistema de papeis, de esperas, de injunções, de normas e valores implícitos, e muitas vezes também de sanções”.

Na proposta de entrevista narrativa da pesquisadialogamos com Jovchelovitch e Bauer (2002) e Schütze (2010), que defendem a entrevista narrativa como técnica de recolha de dados do campo da pesquisa qualitativa. Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p.93) “a entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história de algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”.

As narrativas autobiográficas produzidas pelos participantes da pesquisa, a partir do material biográfico secundário analisado, nos apresentam a capacidade que os participantes desenvolveram em seguir em frente, mesmo diante do enfrentamento da doença crônica e a valorização que ambos demonstram a seu processo de escolarização e os caminhos que trilharam até a universidade.

Buscaremos nortear as entrevistas a serem realizadas com os participantes compreendendo a singularidade da narrativa do outro, buscando preservar a individualidade e ter uma postura de horizontalidade com o entrevistado. Almejamos que a entrevista narrativa ocorra com entrega e tranquilidade, que os participantes sintam a vontade para narrarem suas vivências, que seja um momento de aprendizado mútuo entre os participantes da pesquisa e a pesquisadora. Acreditamos que essas narrativas suscitarão memórias, histórias e experiências vividas na infância e suas relações com o (con)vívio com a doença crônica, bem como se deu o processo de estudar diante do enfrentamento da doença e em condição de vulnerabilidade.

EM CONCLUSÃO

Nossas pesquisas e análises ainda estão em andamento, por isso nossa conclusão encontra-se em aberto. Reconhecemos que há um longo caminho a se percorrer rumo ao conhecimento acerca das experiências educacionais de superação e enfrentamento, vivenciadas pelos infantes com doenças crônicas. Contudo, desejamos evidenciar a necessidade de pesquisas que tratem a temática, com vistas à elaboração e efetivação de políticas públicas de garantia de uma educação mais acessível, justa, igualitária e de qualidade para todos.

Podemos pontuar alguns resultados que nos possibilitam antecipar algumas considerações sobre o trabalho de autobiografização realizado pelos sujeitos que experienciaram/experienciam a infância com doença crônica sobre o seu processo de escolarização durante o tratamento de saúde, seja na classe hospitalar, domiciliar ou na escola regular. Analisamos que, em suas narrativas, a classe hospitalar configura-se em um espaço de resiliência e resignificação do adoecer, no qual, muitas crianças, vivenciam a primeira experiência educacional e dão prosseguimento ao processo de escolarização. Essas narrativas configuram a escola regular como um lugar de superação, conquistas e possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. – **Políticas Nacional de Educação Especial**. Livro 1/MEC/SEESP – Brasília, 1994.

_____. Ministério da Saúde. **Rede de Atenção à pessoa com doença crônica**. Portaria N° 483, DE 1° DE ABRIL DE 2014.

_____. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução e revisão científica: Maria da Conceição Passeggi; João Gomes da Silva Neto; Luis Passeggi. - 2.ed. - Natal/RN: EDUFRN, 2014, 146 p.

FERNANDES, I. L. G; PASSEGGI, M. C. O primeiro ano do ensino fundamental narrado pelas crianças: uma perspectiva (auto)biográfica. In: **Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da criança Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos**, 2014, Porto Alegre. Anais do Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da criança, 2014.

FERRAROTTI, Franco. **História de história de vida**/Franco Ferrarotti; tradução Carlos Eduardo Galvão, Marai Conceição Passeggi.- Natal, RN: EDUFRN, 2014.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 3. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

MOREIRA, Gisele Machado da Silva. **A criança com câncer vivenciando a reinserção escolar: estratégia de atuação do psicólogo**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002. doi:10.11606/D.59.2002.tde-27082004-145234. Acesso em: 2017-09-01.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina. SAMPAIO, Carmen Sanches. PA

SSEGGI, Maria da Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**, Curitiba, PR: CRV, 2014.

RAMOS, Maria Alice de Moura. **A História da Classe Hospitalar Jesus** / Maria Alice de Moura. – 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio.

ROCHA, Simone Maria da. **Narrativas infantis: o que contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar**. 2012. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

RODRIGUES, Senadaht Barbosa Baracho; PASSEGGI, Maria da Conceição. **A INFÂNCIA COM CÂNCER: OS SENTIDOS DA (RE)INSERÇÃO ESCOLAR, O QUE NOS CONTAM AS CRIANÇAS?** Anais do **I Congresso Internacional de Memória e Educação: Narrativas (Auto)biográficas**. Santa Maria. 2017.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. **Classe hospitalar no mundo: um desafio à infância em sofrimento**. Classe hospitalar no mundo. [citado 2006, jun 07]. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sandramaia-hospitalar.htm#_ftnref1 Acesso em 30 de agosto de 2017.

EXPERIÊNCIAS RELATADAS E REFLETIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PEDAGOGIA

Helena Amaral da Fontoura | helenaf@uerj.br

RESUMO: O presente trabalho traz reflexões sobre uma experiência em Estágio Supervisionado desenvolvida em uma escola da rede municipal de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro, por alunos e alunas de um curso de Pedagogia de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Trabalhamos em uma instituição voltada exclusivamente para a formação de professores, o que nos traz uma enorme responsabilidade e ao mesmo tempo nos possibilita pensar sobre a tarefa formativa de um lugar de amplas condições de desenvolvimento de propostas inovadoras. O objetivo do texto em tela é descrever duas situações vividas na escola campo à luz das participantes no estágio supervisionado, analisando as contribuições dos espaços formativos na formação docente e na aproximação escola básica e universidade. Os principais autores de referência em formação de professores e estágio supervisionado são Nóvoa, Tardif, Gimeno Sácristan e Pimenta, que nos auxiliam a dialogar com as situações vividas e apresentadas. A metodologia constitui-se de análise de experiências descritas narradas nos cadernos de campo das estagiárias, refletidas em reuniões de grupo na escola e na universidade. Os 26 estagiários e estagiárias do curso de Pedagogia escreveram seus cadernos de campo e indicaram quais seriam as duas experiências mais significativas a serem relatadas nesse artigo. Esta prática configurou-se mais uma instância de trabalho coletivo e discutido no grupo participante do estágio supervisionado. As principais contribuições falam de uma proposta de estágio supervisionado que caminhe para além das observações passivas e de desenvolvimento de uma atividade didática supervisionada por um docente ausente do processo para um compartilhar de todas as etapas de inserção do estagiário no campo, acompanhado e em permanente diálogo formativo. Por meio das reflexões propostas, esperamos contribuir para pensarmos no estágio supervisionado dentro de um processo de formação docente comprometido com a coletividade, com práticas de trocas e constituição do sujeito professor democrático e atuante.

Palavras chave: Estágio Supervisionado. Formação de professores. Relação Universidade – Escola Básica.

INTRODUÇÃO

Abordaremos, neste texto, uma experiência em estágio supervisionado na Faculdade de Formação de Professores (UERJ) em São Gonçalo. Consideramos que a escola é um dos locais em que o futuro professor se aproxima do exercício profissional, aprendendo sobre a ação de ensinar com outros professores.

Temos como objetivo provocar a reflexão sobre as possibilidades contidas na parceria universidade-escola básica, tendo como eixos a formação docente e o estágio supervisionado e como lócus de pesquisa a Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ), em São Gonçalo, RJ, e a escola municipal Paulo Freire, também em São Gonçalo, RJ. Apostamos em uma formação referida e referenciada no que é público, de qualidade, sempre em colaboração, em oposição a algumas propostas oficiais de formação de professores que parecem não dar conta desses aspectos.

Concebemos colaboração como um trabalho conjunto e negociado entre graduandos, professores da educação básica e professores de estágio na tomada de decisões em torno do ato de ensinar, buscando, juntos, enfrentar as incertezas e os obstáculos na construção da aprendizagem profissional docente (BOAVIDA; PONTE, 2002). Ao estabelecermos a parceria entre universidade e escola básica, partimos do pressuposto de que o professor da escola básica é um produtor de saberes (TARDIF, 2002; NÓVOA, 1997; PIMENTA, 2002a, 2002b, SACRISTÁN, 1991, PÉREZ-GÓMEZ, 2000). Isso implica reconhecer outra forma de inserção e participação do licenciando na escola, local de seu futuro profissional. Reafirmamos que o professor da escola básica é um produtor de saberes, porque, ao ensinar, mobiliza uma variedade de saberes, reutilizando-os, adaptando-os e transformando-os *pelo e para* o trabalho. A experiência de trabalho docente não é apenas um espaço no qual o professor aplica seus saberes, mas também um lugar da “reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional” (TARDIF, 2002, p.21). Mizukami (2012) percebe processos formativos como presentes ao longo da vida, vendo a escola como local de atuação, de trocas, de desenvolvimento pessoal e profissional, de entendimento e explicitação das relações teoria-prática, de produção de conhecimento

Da forma como desenvolvemos a proposta de Estágio na FFP/UERJ, acreditamos que o licenciando tem a oportunidade de se engajar na comunidade escolar, vivenciar, refletir e buscar soluções, junto com parceiros mais experientes, para os problemas enfrentados na escola. No início da sua inserção, ele entra em contato com o contexto no qual a escola está situada, a situação

socioeconômico-cultural dos alunos, os profissionais da escola e as condições físicas dela. A fim de o estagiário aprofundar sua aprendizagem, em relação à vida e ao trabalho dos professores da escola básica, às condições de trabalho, ao atendimento aos alunos com necessidades especiais e aos espaços de formação na escola, assim como também à gestão escolar, à sala de aula, às formas de organização do processo de ensino e aprendizagem, o estágio no curso de Pedagogia está organizado em três componentes curriculares – Estágio Supervisionado I (Educação Infantil), Estágio Supervisionado II (Séries Iniciais) e Estágio Supervisionado III (Curso Normal, Gestão e EJA), no momento, cada um composto por 100 horas. O relato aqui fala do Estágio Supervisionado II, em 2016.

Defendemos que o professor de estágio é aquele que promove de forma mais sistematizada com os licenciandos a reflexão sobre as condições de trabalho na escola, como a organização, os recursos materiais, questões de disciplina, violência, dentre outras, informando que nossos alunos frequentam o ambiente escolar como graduandos desde o primeiro período. É necessário que todos possam compreender *o que e o por que* ocorrem determinadas ações dos educadores, porque “essa reflexão mais ampla sobre a ação pedagógica envolve o ato de ensinar” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.104), ato de ensinar entendido como complexo, integral, corresponsável e vivido de forma lúdica e compartilhada, unido ao ato de aprender por parte de todos os envolvidos; vemo-nos como *ensinantesaprendentes* o tempo todo.

Nessa perspectiva, buscamos formar uma comunidade investigativa local, na qual “os diferentes personagens possam juntos estudar, analisar, investigar e escrever sobre o desafio de ensinar e aprender nas escolas, negociando o currículo desejável e possível para cada realidade” (FIORENTINI, 2012, p.239). Buscamos estabelecer uma parceria, assumindo com professores e licenciandos uma outra perspectiva em relação à produção de conhecimento. Isso significa assumir, com Fiorentini (2012), a visão de que professores da escola básica mobilizam e produzem saberes complexos e plurais e que podem resultar das aprendizagens acontecidas nas práticas de ensinar e aprender.

O curso de Pedagogia da FFP/UERJ teve início em 1994 e atualmente vem sendo oferecido nos turnos matutino e noturno. Contamos, no Departamento de Educação, responsável pelo curso, com 55 professores-mestres e doutores, muitos com dedicação exclusiva. Os princípios norteadores do curso de Pedagogia são os seguintes: a) a docência como eixo da formação do pedagogo; b) o atravessamento teoria-prática; c) a formação do professor/pedagogo/gestor/ pesquisador. Há convênios formais com as Secretarias de Educação tanto do Estado do Rio de Janeiro quanto das

Prefeituras parceiras, os quais dependem de uma série de trâmites burocráticos a cada ano, mas que vêm funcionando dentro do possível. Algumas regras, como a quantidade de estagiários por escola, a oportunidade que a instituição oferece para o estágio e o número de escola para cada supervisor, são rearrumadas a cada semestre, pois sabemos que a vida nas escolas é dinâmica e nem sempre segue um padrão de regularidade.

DOS RELATÓRIOS DE ESTAGIÁRIOS: UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM INDIVIDUAL E COLETIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Por meio de duas situações recolhidas de relatórios de Estágio II, durante o ano de 2016, vamos refletir sobre as articulações de conhecimentos que os futuros professores, o professor do estágio e os docentes de educação básica fazem ao inserir-se nas demandas da sala de aula e na ação de ensinar, tendo como referência as seguintes dimensões: a) compartilhamento de interesses comuns, no nosso caso, a ação de ensinar; b) engajamento em atividades docentes; c) empreendimento conjunto em prol da aprendizagem dos alunos; d) compartilhamento do repertório de discurso e ação em torno do binômio ensinar/aprender.

UMA EXPERIÊNCIA EM CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO

Destaca-se, a seguir, uma situação vivida e relatada por duas estagiárias em uma classe de alunos com defasagem série/idade, em que a professora da turma buscava fazer um trabalho diferenciado, mas estava sobrecarregada com 26 alunos sob sua responsabilidade, acolhendo as estagiárias de braços abertos:

“Éramos vistas como uma tábua de salvação, mas a sensação que tínhamos era de total impossibilidade de resolver os problemas, que eram muitos...” (Relatório de Estagiárias, 2015).

Acompanhando diariamente os esforços de professoras da escola e das estagiárias, fomos percebendo que havia confusão entre conceitos de *“prontidão”* para leitura e escrita, etapas de Emília Ferreiro, testes de Piaget, enfim, ecos de vozes de conteúdos aprendidos na universidade, tanto pelas docentes como pelas estagiárias, que ficaram soltos, como *“teorias que não servem para nada”*. Para as professoras, em abril já havia um grupo que não iria conseguir se alfabetizar, o que foi contestado por uma das estagiárias: *“ainda estamos em abril... temos muito tempo...ou não?”*

Ao identificarmos a confusão entre conceitos de *“prontidão para leitura”*, e as etapas descritas por Emília Ferreiro, propusemos um curso de extensão certificado pela Universidade, com carga horária compatível com o plano de carreira do município, que envolvesse questões relacionadas ao tema alfabetização, realizado em dois encontros de quatro horas cada, com os

professores da escola que participavam do curso; nesse caso específico, nove compareceram aos dois encontros. Havia um interesse comum em torno da questão da alfabetização.

Trocamos histórias de sucesso e insucesso de nossas práticas alfabetizadoras; lemos Emília Ferreiro e discutimos as etapas, compreendendo que não engessavam o processo; falamos de Piaget e possibilidades de diferentes formas de aprender; registramos no caderno de campo; escrevemos para os alunos em processo de alfabetização cartas sobre o que gostaríamos que acontecesse. Enfim, encontros potencializadores de reflexões sobre o tema, que oportunizaram o compartilhamento do repertório dos participantes e estudos sobre a ação de alfabetizar. Isso proporcionou um empreendimento conjunto em busca de encaminhamentos, intervenções que pudessem favorecer o processo de alfabetização, cada membro colaborava com seus saberes e conhecimentos. Isso não significa que todos acreditavam e/ou concordavam com as propostas e encaminhamentos discutidos.

As estagiárias engajaram-se nas atividades docentes, quando se propuseram a fazer um trabalho com as professoras que tentasse identificar as fases de cada aluno de modo a traçar estratégias de como lidar com as diferenças. As surpresas foram muitas, alunos que estavam destinados ao fracasso surpreenderam quando se constatou que estavam em processo de aquisição de lectoescritura, embora não identificados assim. Um deles sabia ler e escrever em letra bastão, mas não na cursiva, por exemplo. Uma questão de ajuste de planejamento deu conta dessa e de outras situações.

As intervenções das estagiárias junto com as professoras possibilitaram que compartilhassem um repertório da ação de alfabetizar, porque puderam vivenciar as rotinas, fazer e aplicar atividades, utilizar recursos e materiais na sala de aula. O estágio acabaria em julho, mas duas estagiárias seguiram com a turma, após as férias, e registraram os progressos de muitas das crianças dadas como incapazes de aprender. Os relatórios registraram alegrias, desafios, superações e desânimos, sentimentos plurais vivenciados pelos educadores.

UMA SITUAÇÃO DE INDISCIPLINA

Em uma turma de 3º ano, um ‘aluno-problema’ foi identificado. Várias queixas por parte de todos, ninguém aguentava o aluno X. Tivemos algumas conversas no grupo de estagiárias sobre como lidar com casos assim, mas X era o desafio maior da dupla que estava na sala. “*A professora até foi fazer aula de muay thay para se defender de X...*”, constava do relatório de uma das alunas, abismada com esse fato, mas, em parte, quase concordando com a professora da turma. A direção solicita a presença da mãe na escola, que nunca comparece. Descobre-se que ela está presa. O aluno

X mora com a avó, namorada de um membro de uma facção local, e não quer que X continue morando com ela porque ele atrapalha sua vida. Segundo a avó, ele é igual à mãe, não presta.

Tomar contato com as impossibilidades da escola em dar conta de casos que transcendem sua competência foi mais do que impactante para as estagiárias. Essa é uma das situações que mostram aos professores e estagiários que eles não detêm todos os conhecimentos, que precisam aprender a lidar com o não saber, com as diferenças e a diversidade cultural, social e econômica. Foi por meio dessa vivência que os estagiários puderam de fato engajar-se nas atividades docentes, porque o fato de não saber lidar com as incertezas não é dito nem socializado pelos professores, pois isso põe em risco sua função (ERAUT, 2008). Fizemos um encontro de reflexão conjunta, com as professoras e as estagiárias, utilizando um texto sobre como lidar com alunos que apresentam comportamento considerado inaceitável na escola. Levantamos possibilidades de lidar com esse e outros casos semelhantes, a direção da escola deu o seu depoimento sobre o fato de a avó querer levar X para o Conselho Tutelar, já que ele era considerado um caso irrecuperável. O interesse comum e o empreendimento conjunto dos educadores que lidavam com o aluno em torno da questão da indisciplina foram cruciais para o desenvolvimento do grupo de reflexão, já que essa questão é uma das inquietações comuns a todos os docentes.

Na aula de Educação Física surgiu um alento para essa criança de 9 anos, quase 10. A professora elogiou sua forma de jogar futebol, e as estagiárias, estando presentes, registraram o fato, passaram a falar com o aluno X sobre isso e levaram esse fato também à professora da turma, que se espantou, mas acolheu a ideia, e conseguiu ver algo positivo onde antes só havia negatividade. A interação das estagiárias com os professores de outras áreas possibilitou que houvesse um compartilhamento das potencialidades do aluno X, que não eram vistas pela professora regente. Se o professor não consegue ver as potencialidades do aluno, não poderá fazer intervenções a favor dele.

O aluno X não foi promovido, pois não alcançou as notas necessárias. Saiu da escola e nunca mais soubemos dele, mas, pelos relatórios, temos registros de situações em que X *“conseguiu terminar a prova de Matemática”*, ou, ainda, *“fez um desenho para a professora”*, e também *“conseguiu conversar com a estagiária sem agredir, apenas conversar”*. Como disse a professora: *“não conseguimos muito, mas pelo menos temos a chance de que ele tenha alguma lembrança boa da escola”*.

Uma das reflexões do caderno de campo da estagiária, *“aprendi que investimos nos alunos sem saber o que vai dar; isso serve para todos, sejam eles disciplinados ou indisciplinados, tenham*

famílias presentes ou não, sejamos nós professoras comprometidas ou enfadadas (variemos conforme o dia). Enfim, o trabalho docente é isso, acreditar no que fazemos e que algum desdobramento isso vai ter. Tiramos força não sabemos de onde...”, aborda a incerteza do que nossos atos de ensino irão provocar no outro.

Segue outro significativo apontamento do caderno de campo da outra estagiária: *“foi importante termos tido conversas com a direção, apoio da professora de Estágio e diálogos constantes com a professora da turma – aprendemos muito...”* Isso demonstra que a ação de ensinar não se constitui isoladamente, que foi necessário partilhar conhecimentos com a direção, a professora de Estágio, a professora da turma para que se buscasse compreender o aluno X e se aprendesse a lidar com ele.

REFLEXÕES COMPLEMENTARES

Observamos que as discussões, as reflexões e os estudos partiram da demanda da escola em relação à alfabetização e à disciplina, por exemplo. Não foram questões impostas pela universidade para a escola, porque todos estavam envolvidos, houve uma busca de solução conjunta, ou seja, fazer *com* a escola. O nível de participação e engajamento dos educadores possibilitou diferentes níveis de aprendizagem de cada um. Por isso, não há a necessidade de a universidade dar algum retorno à escola, porque os conhecimentos são compartilhados pelo fato de as ações acontecerem de forma conjunta entre os educadores.

Entraves observados na escola dizem respeito a uma intensificação de tarefas e do individualismo nas ações docentes (BALL, 2004) em que os professores passam a ser prestadores de conta e dispõem de pouco tempo para reuniões, e ainda dificuldades de acolhimento dos estagiários na escola, expectativas em relação às atribuições dos estagiários nas atividades a serem desenvolvidas na escola, a função do professor que irá receber o estagiário e a descontinuidade de ações entre universidade e escola.

Os membros da comunidade se engajaram em torno das questões da alfabetização e da disciplina. Isso fez com que estagiários e professores se sentissem mais apoiados para tomar certas decisões pelo fato de pertencerem a uma comunidade. No caso dos estagiários, eles envolveram-se com o planejamento de atividades para alfabetização e puderam falar/opinar com o professor de sala sobre as potencialidades do aluno X. No caso dos professores, houve um apoio de todos para refletir e buscar intervenções a serem realizadas com o aluno X, assim, eles não ficaram com toda a responsabilidade.

Ainda a respeito do planejamento das atividades para alfabetização, para que professores e estagiários pudessem elaborar as atividades e lidar com as questões do aluno X, eles tiveram que mobilizar e integrar os saberes (TARDIF, 2002) oriundos de diferentes fontes, tais como: formação profissional ou acadêmica nas diversas áreas (didática, conteúdo de língua portuguesa, psicologia, currículo, etc.), experiências pessoais e profissionais, dentre outros.

No caso da escola, ela sofre interferência das políticas educativas que têm limitado o trabalho coletivo nas unidades, incentivando a competição entre escolas pelas notas nas avaliações padronizadas em grande escala, buscando um mesmo tipo de atividades para todas as escolas, dentre outras ações. Cabe a cada escola fazer os ajustes necessários para manter o seu projeto e suas atividades, os quais considera fundamental para os seus alunos, como, por exemplo, a parceria com a universidade, buscando manter um espaço para reflexão e tomada de decisões coletivas, assim como apresentamos.

Alguns caminhos apontados pelas estagiárias nos cadernos de campo sugerem que precisamos *“aprender a diagnosticar o que os alunos sabem ou não em relação ao processo de leitura e escrita”, “planejar atividades desafiadoras para que o processo de aprendizagem dos alunos possa avançar”, “refletir sobre os rótulos de ‘incapazes’ e ‘irrecuperáveis’, que levam a baixas expectativas em relação ao processo de aprendizagem dos alunos”, “procurar enxergar as potencialidades de cada aluno” e “aprender e refletir sobre questões de disciplina e incertezas presentes na ação de ensinar”*.

Por meio das reflexões propostas, esperamos ter contribuído para pensarmos no estágio supervisionado dentro de um processo de formação docente comprometido com a coletividade, com práticas de trocas e constituição do sujeito professor democrático e atuante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.25, n.89, p.1105-1126, set/dez, 2004.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (org). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM. p.43-55, 2002.

ERAUT, Michael. Factors affecting the transfer of sharing of good practice in schools. In: NIJHOF, Win J; NIEUWENHUIS, Loek f. M. (Eds). **The learning potential of the workplace**. Sense Publishers, Rotterdam, p.113-128, 2008.

FIORENTINI, Dario. Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade. **XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP- Campinas, 2012. Livro 3. p.219- 252.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Desenvolvimento profissional da docência centrado na escola: pesquisa e prática envolvendo universidade pública. **XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP- Campinas, 2012. Livro 3. p.253-267.

NÓVOA, A. (org) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PÉREZ-GÓMEZ, Alberto. Ensino para a Compreensão. IN: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ-GÓMEZ, Alberto (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2002(a).

_____. A pesquisa em Didática (1996-1999). In: CANDAU, Vera Maria. (org) **Didática, currículo e saberes escolares**. X ENDIPE, 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002(b).

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (org). **Profissão professor**. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO PARALELA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O TREINAMENTO E AS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS

Déborah de Sousa Avelino | ds.avelino@bol.com.br
Dra. Andrea Abreu Astigarraga | astigarragaandrea@yahoo.com

RESUMO: O presente artigo é fruto de uma reflexão no Grupo de Estudos e Pesquisas Autobiográficas- GEPAS, do curso de Pedagogia, na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, durante o estágio supervisionado em educação infantil, no mesmo curso, em uma escola da rede pública municipal de Sobral-Ceará. A pesquisa objetiva descrever e analisar a minha prática docente e o processo de ensino e aprendizagem na turma do infantil III, explicitar as narrativas de aprendizagens evidenciadas no cotidiano escolar de três crianças, e a formação paralela que ocorrem entre o *treinamento* da escrita do nome próprio dos alunos e a necessidade de narrar suas vidas cotidianas no contexto familiar. Em que medida a proposta pedagógica da prefeitura de Sobral propicia a escuta sensível da realidade sócio-econômica-cultural, familiar e emocional das crianças? Por que não ouvir e dar voz a essas crianças? Por que não utilizar suas vivências e narrativas, para o ensino e aprendizagem e a formação humana das crianças? A minha participação no GEPAS me proporcionou uma autorreflexão e me instigou a escutar as crianças no momento em que o estágio me exigia o *treino* da escrita do nome próprio dos alunos. As narrativas constituem instrumento pedagógico que contribuirão no processo formativo do pedagogo. O referencial teórico-metodológico utilizado foram Delory-Momberg (2008), Passeggi (2014), Astigarraga; Gomes; Ferreira (2017). A metodologia utilizada foi qualitativa e autobiográfica, através das narrativas orais de três crianças da turma do infantil III. Dessa forma, tecemos reflexões sobre a proposta político pedagógica da educação de Sobral que avalia o desempenho dos alunos a partir de resultados. Observei que as crianças se expressam por meio da fala no ambiente escolar, mas não são ouvidas e suas vozes são negadas. Paralelamente aos *treinos* da escrita do pré-nome das crianças do infantil III, eu tinha uma atenção voltada para as narrativas dessas crianças, suas emoções, angústias, tristezas e alegrias, do contexto familiar e da construção de sua personalidade. Ouvir as crianças foi uma prática relevante que contribuiu para refletir e compreender o dualismo presente na proposta pedagógica da educação de Sobral e sua incoerência com as Diretrizes voltadas para a primeira infância, em que *treinam* crianças e anulam suas vivências.

Palavras-chave: Narrativas (auto) biográficas; Educação Infantil. Formação do Pedagogo. Política de Resultados.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo descrever e analisar a minha prática docente na turma do infantil III, em uma escola pública, no município de Sobral – Ceará. Esta experiência docente iniciou no início do ano de 2017 e está tendo continuidade até então. Atuo como estagiária na educação infantil, da rede pública municipal de Sobral-Ceará. Ao mesmo tempo, sou acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Autobiográficas- GEPAS, onde este estudo foi gestado.

Abordarei a pesquisa sob duas perspectivas: a primeira, a partir das narrativas orais das crianças da turma; e a segunda, sob o meu olhar a respeito dessas narrativas das crianças que sistematizei por escrito. Portanto, trata-se de uma abordagem da pesquisa qualitativa, com enfoque no processo formativo educacional da criança e, ao mesmo tempo, na minha formação docente, a partir da reflexão de minha prática.

A minha inserção no contexto da pesquisa se deu a partir do vínculo de estágio remunerado paralelamente ao estágio supervisionado obrigatório na educação infantil na mesma instituição, estabelecido entre Prefeitura Municipal de Sobral (PMS), Centro de Integração Empresa- Escola (CIEE) e UVA. A secretaria de educação do município de Sobral adquiriu destaque nacional com a proposta política pedagógica baseada em resultados. Mesmo que ela atue no Infantil V, através de avaliações externas, observo seus reflexos na minha prática docente, no cotidiano das crianças. Pois, no Infantil III, elas são exigidas na aquisição da leitura e escrita para serem preparadas para a avaliação externa no Infantil V. Em que medida esta proposta da prefeitura de Sobral propicia a escuta sensível da realidade sócio-econômica-cultural, familiar e emocional das crianças?

A minha atuação me permitiu compreender como acontece o processo de ensino aprendizagem em uma sala de aula do infantil III, onde atuo com vinte sete crianças, entre três e quatro anos de idade. A sala possui uma professora e uma estagiária para educar e cuidar vinte e sete crianças. O perfil delas é basicamente constituído de famílias de baixa renda, com rendimento mensal de basicamente um salário mínimo. Sendo assim, a grande maioria é beneficiária dos programas governamentais, como por exemplo, o Programa Bolsa Família, entre outros.

A partir dessa experiência no campo de estágio foi possível ouvir as crianças e construir as narrativas e um intenso diálogo reflexivo entre a prática educativa e a minha identidade como pedagoga em processo de formação. A pesquisa autobiográfica é o estudo das narrativas das escritas de si, e resgata as experiências de vida por meio das memórias, histórias e práticas de formação, permite ao sujeito narrar sua própria história em todos os aspectos, tempos e espaços que

compõem o processo de emancipação educativa.

CONTEXTO DA PROPOSTA POLÍTICA PEDAGÓGICA DE SOBRAL: EM BUSCA DE RESULTADOS

Ao ingressar na escola, as crianças trazem um repertório de experiências vividas no cotidiano, mas que, nem sempre, são consideradas significativas em sala de aula. A escola no processo de socialização assume um discurso avaliativo dos conhecimentos transmitidos. Contudo, as atividades desenvolvidas predominantes utilizam a memorização e a reprodução de conteúdo. No entanto, por outro lado, a relação afetiva entre o educador e o educando possibilita um estímulo no processo de ensino aprendizagem das crianças, o interesse, a motivação e o vínculo afetivo são proporcionadas por meio de atividades lúdicas sendo capaz de obter aprendizagens significativas.

Em que medida a proposta política educacional de Sobral atende às diretrizes que norteiam a educação infantil, tais como, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – (RCNEI) que priorizam o desenvolvimento integral das crianças por meio das atividades lúdicas ou brincadeiras, respeitando o tempo de aprendizagem de cada criança? Conforme o sistema educacional vigente no município de Sobral, as crianças do infantil III são cobradas a realizar ao longo do ano letivo, tarefas, tais como, escrever o pré-nome (o nome próprio de cada aluno).

Nas escolas do município de Sobral a proposta político pedagógica possui uma visão metódica de avaliação por resultados e com intenção na obtenção de prêmios, tais como, abono salarial aos professores e núcleo gestor. Embora isso ocorra com menos frequência na educação infantil, acaba produzido, desde cedo, nas crianças, a ideia da avaliação e da necessidade de um bom desempenho a *todo custo*. (ASTIGARRAGA; GOMES; FERREIRA, 2017, p. 290).

Simultaneamente, percebemos um distanciamento entre as conquistas normativas na educação infantil e a prática no espaço escolar sobre tais diretrizes.

Na educação infantil as provas de Códigos (Matemática) concentram-se em saber se os alunos conhecem as cores, noções de: perto, longe, pequeno, grande, leve, pesado e as formas geométrica: triângulo, quadrado, círculo e retângulo, além da escrita dos números em sequência de 0 à 30. Em Linguagem (Português) as perguntas são direcionadas ao reconhecimento das letras do alfabeto e sua escrita, a primeira letra dos nomes das crianças, sequência lógica de uma história e a leitura de palavras básicas, como: gato, boneca, bola, casa. (ASTIGARRAGA; GOMES; FERREIRA, 2017, p. 298).

Nessa perspectiva é notório, a comunidade escolar priorizar habilidades e conteúdos

assimilados pelas crianças da educação infantil, com a finalidade de atingir resultados nos anos iniciais da educação básica, essa prática na educação infantil, permite intervir na metodologia da escola, antes das avaliações nacionais para avaliar o rendimento e desempenho dos alunos, o que reforça a avaliação de conteúdos, essa contempla a proposta pedagógica da educação de Sobral.

Tampouco outros elementos não são analisados ou estimulados nos alunos, como compreender o contextos das crianças, a diversidade cultural dentro da sala de aula, pois estes elementos trazem informações necessárias a serem trabalhadas e assim estimular a emancipação e a formação da identidade no indivíduo.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

Uma das propostas da pesquisa autobiográfica é auxiliar os sujeitos a analisar e interpretar o trajeto de vida de sua própria narrativa e, a partir das memórias, realizar uma reconstrução reflexiva do ponto de vista pessoal e social do narrador. Auxilia a construir uma consciência crítica dos sujeitos pesquisados para permear o processo de formação no curso de pedagogia na trajetória formativa. Segundo Delory-Momberger (2008) é preciso tomar como tarefa educativa o:

[...] pensar o *biográfico* como uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico. Nesse sentido, somos levados a definir o biográfico como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. (DELORY- MOMBERGER, 2008, p.26).

É nessa perspectiva que as narrativas autobiográficas apontam elementos significativos no processo educativo do sujeito, possibilitando através de suas experiências formativas compreender sua relação com o mundo e a consciência do eu. O sujeito, constrói sua própria narrativa e reflete suas próprias experiências, vivências e aprendizagens, atribuindo-lhe um novo significado. Nessa abordagem de pensamento, a (auto)biografia possibilita a compreensão das circunstâncias no espaço-tempo e suas relações coletivas e individuais que compõem as narrativas de vida. Dessa forma, as narrativas de si provocam um processo educativo a partir de sua história de vida e das dimensões pessoais, profissionais, relacionais, que por sua vez, desenvolve no sujeito uma análise e interpretação no seu processo formativo.

[...] Além de sinalizar o quanto a escolarização, com seus aspectos agradáveis e traumatizantes, está prestes a ressurgir a qualquer idade, sob o menor estímulo, observou-se que essas lembranças falam mais das emoções das relações com o outro e com a cultura escolar, do que da aprendizagem dos conteúdos (PASSEGGI, 2014, p. 138).

REFLEXÕES SOBRE AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS E SOBRE MINHA PRÁTICA DOCENTE

A partir das narrativas realizadas pelas crianças estas constroem elementos significativos relevantes na aquisição da leitura e escrita, compartilhando suas vivências pessoais e necessidades de comunicar-se com o outro. Assim a criança reconhece e estabelece uma relação com a realidade e é capaz de interpretar as informações organizadas no processo de formação e autonomia da identidade. As narrativas de vida dos indivíduos estão relacionadas com os ambientes de socialização (família, escola, igreja, sociedade entre outros) onde se constrói as experiências da identidade formativa das crianças, este sentimento de pertença é a construção do sujeito, inclusive sua compreensão da realidade como sujeito capaz de narrar seu cotidiano, assumindo uma postura de *agente*.

O modo como os alunos vivem, representam e significam a escola e o que fazem ali não pode deixar de corresponder, sob ângulos e formas diversas, ao modo como eles próprios *se narram* e o que eles narram sobre si mesmos. Essa *correspondência* assume vários aspectos complementares. Por um lado, a escola, como meio social organizado e especificado nas suas tarefas e suas funções, entra em relação com uma história individual que tem sua origem antes dela, história que se manifesta num leque de determinações, representações e projeções coletivas e individuais. (DELORY- MOMBARGER, 2008, p.114-115).

A escola é um espaço que pode e deve proporcionar um ambiente para o convívio social e estimula as interações sociais com as outras crianças e com o mundo. Esse processo de aprendizagem possibilita nas crianças inúmeras experiências que vão construindo as narrativas de sua história de vida. Assim, elas conseguem representar e dar significado às suas descobertas. A escola por sua vez intervém na trajetória dos alunos, durante sua permanência nos anos escolares. Ela estabelece critérios avaliativos que determinam a partir do desempenho escolar dos alunos suas possibilidades e fracassos durante sua trajetória de vida.

Através das narrativas no âmbito escolar, as crianças manifestam seus pensamentos e sentimentos, enquanto sujeitos no processo de assimilar tais comportamentos de convivência, impostos pela escola. Essas expressões permite ao aluno, desenvolver suas habilidades de questionar e sua capacidade de dialogar momentos de seu cotidiano com a professora estagiária, conforme suas experiências e vivências de vida, essa competência amplia no universo infantil o processo de construção de sua personalidade. Nas suas relações pessoais e coletivas, proporciona a solução de conflitos e um espaço de aprendizagem na formação do sujeito.

Nossa reflexão se baseia em resultados de pesquisas em que buscamos compreender *com* as crianças, as relações que elas estabelecem com o mundo escolar e analisar como negociam os sentidos, as normas, os ritmos e valores das instituições educativas que as acolhem na promoção de sua formação intelectual e cidadã. (PASSEGGI, 2014, pag. 134).

É na instituição escolar, que destacam-se os processos de construção das narrativas infantis, como sendo uma das capacidades de comunicação que as crianças desenvolvem a partir de suas experiências do seu meio social e cultural, elas interpretam e representam a sua realidade por meio das práticas sociais. Dessa forma os alunos são capazes de construir a dimensão tempo-espaço, de acordo com sua inserção e participação nos espaços sociais.

No ato de biografar-se, contar suas próprias expressões, a criança operacionaliza as ações *de lembrar, de refletir, projetar-se no futuro e encontrar alternativas*, que incidem sobremaneira sobre seu desenvolvimento como ser social e histórico. No entanto, observamos que ainda não exploramos suficientemente essas ações, talvez porque não tratem de conteúdos escolares, currículos, programas, considerados mais objetivos, ou simplesmente porque não sabemos como lidar ainda com elas e por isso são frequentemente relegadas a um segundo plano. (PASSEGGI, 2014, pag. 140, *itálico do autor*).

Assim as narrativas tendem a desenvolver o pensar na infância, criando e recriando o conhecimento nos alunos, essas ações favorecem uma aprendizagem significativa nas relações sociais e na sua relação com o mundo, relacionando-as com suas histórias de vida.

As reflexões analisadas neste texto são resultados das falas das crianças durante as atividades de rotina em sala de aula, no infantil III. É por meio desta, que as crianças expressam suas ideias e sentimentos. Além das outras linguagens, tais como, desenhos, dança, canto, etc. Porque a escrita ainda é muito inicial.

Eu atuo como estagiária junto com a professora titular. Esta, divide a turma em dois subgrupos. Um dos grupos, composto por dez a doze crianças, ela acompanha diretamente, porque avaliou como aptos na escrita do nome próprio (pré-nome). O outro grupo, que eu acompanho, varia na quantidade, entre dez e doze crianças, conforme a frequência às aulas. Estas são crianças que estão desenvolvendo a escrita do pré nome e encontram-se na fase pré silábica I e II (conforme a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro)

A minha atuação nesse espaço escolar permitiu observar e registrar a maneira como as crianças narram seu cotidiano. Observo que as crianças se expressam por meio da fala no ambiente escolar, mas não são ouvidas e suas vozes são negadas. Percebo, a partir das narrativas orais das crianças, que seus relatos são de sofrimento, negligências, violação de seus direitos e deveres. Isso

me proporcionou um olhar mais atento e sensível para direcionar uma atenção maior para o grupo de crianças que observo e acompanho. E a partir dos relatos orais, das emoções e histórias de vida que as crianças expressam identificar sua vida cotidiana, suas culturas, gostos, espiritualidade e identidade.

CONTEXTOS FAMILIARES E NARRATIVAS INFANTIS

O ato de narrar, para a criança, é, portanto uma ação de aprendizagem, que lhe permite tomar consciência de sua imprudência e mudar seu modo de agir. (PASSEGGI, 2014, p. 142).

As narrativas descritas a seguir permitem compreender os elementos que constituem a rotina das crianças e suas inquietações. Elas narram suas vivências familiares no espaço escolar, estas são referências para elas, pois, se reconhecem como parte delas e estabelecem relação com o mundo.

Contexto familiar da criança A: Trata-se de um menino, de quatro anos de idade, residente no bairro periférico do município de Sobral, conhecido pelo seu alto índice de violência e criminalidade. Essa narrativa aconteceu no dia em que estávamos realizando uma atividade sobre a escrita do seu nome enquanto eu, a professora estagiária, *treinava* a escrita do nome próprio de cada aluno. Ao invés de se concentrar na escrita do seu nome, a criança A narrou a sua situação familiar. Atualmente, estão presos: a sua tia e a sua avó. O seu pai é vendedor de drogas. A criança relata constantemente que a polícia aborda seu pai na rua onde moram. Outra situação que marcou minhas observações foi a atitude que a mãe da criança teve ao ir deixar o mesmo na escola, ela mostrou-se alterada com o comportamento da criança ao chorar por que queria um brinquedo que estava sendo usado por outra criança. A mãe bateu no rosto de seu filho, na presença de seus colegas e de outros pais no interior da sala de aula. A professora titular da turma relatou a situação para a coordenação. Mas não houve maiores providências por parte da escola.

Narrativa da criança A “Tia, sabia que a polícia outro dia parou meu pai lá na rua, ele tava vendendo maconha! Ah tia, maconha é aquele bagulho que gente grande usa e cheira assim. Ah, tia você sabia que minha mãe hoje foi visitar minha tia no presídio, e ela só vai chegar tarde hoje.”

Contexto familiar da criança B: Trata-se de uma criança com quatro anos de idade, residente em um bairro violento próximo à escola. Ela é cuidada pela avó. A sua mãe cuida das outras filhas. A mãe da criança comercializa substâncias químicas (drogas) próximo à sua casa. Apesar da criança ser cuidada pela avó, a mãe - sempre que pode - leva a criança à escola, ela

mostra-se bastante preocupada com a filha durante sua permanência no ambiente escolar. Faz várias recomendações à professora titular da turma, tais como: dar atenção, principalmente em conflitos com as outras crianças, para os colegas não baterem nela, empurrar, ou beliscar, para ter cuidado com objetos pequenos para não correr o risco da criança engolir.

Narrativa da criança B: “Hoje minha irmã jogou um copo de vidro na mamãe, aí quebrou, aí ela chorou e minha irmã saiu de casa. Lá na rua não tá bom, minha mãe arranhou uma casa aí minha avó brigou! Porque ela saiu e não quer voltar.” A narrativa aconteceu durante a realização da atividade no livro.

Contexto familiar da criança C: Trata-se de uma criança com quatro anos de idade, residente no mesmo bairro de seus colegas de sala e reside com sua mãe. A mãe da criança tem uma relação homossexual.

Narrativa da criança C: “Tia, eu sou menina ou menino? É porque eu não sei se sou menina ou menino. Tia, esse banheiro é de menina ou de menino? Tia, por que eu não posso ir para o banheiro dos meninos? Tia você é homem ou mulher?”

Esse relato ocorreu durante algumas idas ao banheiro, momento este que a criança sente-se mais confortável para estabelecer um diálogo com a professora estagiária. Na narrativa da criança C, percebemos o processo de construção individual de uma criança em perceber ou se reconhecer no seu corpo, suas inquietações permitem uma conversa com a professora estagiária durante a ida ao banheiro sobre sua identidade corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo descrever e analisar a minha prática docente no contexto de uma escola da rede pública municipal de Sobral-Ceará durante o vínculo de estágio na turma do infantil III, dando ênfase às observações e escutadas narrativas das crianças. As narrativas das crianças A, B e C são relatos da convivência familiar e de como essas relações familiares influenciam nos papéis e posições apropriados pelas crianças no seu processo formativo. Visto que a ausência de conteúdos que abordam o corpo humano impossibilita a criança em reconhecer seu próprio corpo talvez seja um reflexo de uma escola que enfatiza os conteúdos de linguagens e códigos, visando a obtenção de resultados sem proporcionar na educação infantil o desenvolvimento integral e a formação de identidade.

No decorrer dos *treinos* da escrita do pré-nome das crianças do infantil III, eu tinha uma atenção voltada para as narrativas dessas crianças, suas emoções, angústias, tristezas e alegrias, do

contexto familiar e da construção de sua personalidade, momentos estes que as crianças relatavam situações e percepções do seu cotidiano. Ouvir as crianças foi uma prática relevante que contribuiu para refletir e compreender o dualismo presente na proposta pedagógica da educação de Sobral e sua incoerência referente às Diretrizes voltadas para a primeira infância, em que *treinam* crianças e anulam suas vivências.

Por que não ouvir as crianças? Por que não utilizar suas vivências e narrativas, para trabalhar o pensar e desenvolver o processo de ensino e aprendizagem das crianças? Essa vivência permitiu um constante diálogo reflexivo entre a prática educativa e a minha identidade como pedagoga, em processo de formação no espaço escolar. A minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Autobiográficas- GEPAS, proporcionou-me uma autorreflexão e me instigou a escutar as crianças no momento em que o estágio exigia de mim o *treino* da escrita do nome próprio dos alunos. a pesquisa autobiográfica contribuiu para a minha formação continuada não só na construção profissional, mas também pessoal, proporcionando-me uma experiência de vivenciar e conviver de perto com os problemas e obstáculos da profissão, no contexto atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASTIGARRAGA, Andrea; GOMES, Carmemsilva; FERREIRA, Fernando. Os desafios da formação de educadores infantis na perspectiva interdisciplinar em escolas com política de resultados. In: **Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância-Investigação, formação docente e culturas da infância**, 2, 2016, Santo Tirso. **Anais...** Santo Tirso: WHITEBOOKS, 2017. P. 290- 300.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**. Figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto e LuisPasseggi. Natal: EDUFRN, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina. SAMPAIO, Carmen Sanches. PASSEGGI, Maria da Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014. 1º Ed. p 138-142.

HISTÓRIA ORAL PARA CRIANÇAS: REFLEXÕES E PROPOSTA

Daiana Araújo de Oliveira | araujo.daiana@gmail.com

Israel Torres Rodrigues de Oliveira | itpedagogia@gmail.com

RESUMO: muitas vezes a prática educativa está limitada ao uso do livro didático e realização de tarefas que basicamente podem ser caracterizadas como questionários, a história de cada indivíduo que passou pela escola pode atestar essa realidade, ressaltando aquelas poucas instituições que possuem um projeto diferenciado. Com base nesse fato, esse artigo justifica-se pela necessidade de apresentarmos uma reflexão sobre a construção do conhecimento científico a partir da própria prática científica. A História Oral é rica e pode ser aliada como possibilidade metodológica para os professores da educação básica. Com este intento, buscamos responder a seguinte problemática: Como a História Oral pode servir de método para o enriquecimento da prática educativa na educação de crianças? O objetivo estabelecido para responder essa pergunta foi: refletir a prática educativa por meio de propostas baseadas na cientificidade relativa a História Oral. A metodologia escolhida foi baseada no procedimento bibliográfico, descrito por Fonseca (2013) como aquela que faz uso de análises teóricas apresentadas em registros escritos, sejam eles físicos ou digitais. Apresentamos como principal referência o autor Paul Thompson (1992) que defende a História Oral como uma alternativa para a realização e enriquecimento da pesquisa histórica, inclusive na educação de crianças. A partir da pesquisa realizada é possível compreender que a utilização da História Oral é uma alternativa significativa que aliada a prática de projetos educacionais auxilia a criança tanto na construção do conhecimento histórico, como no desenvolvimento pessoal de atividades sociais básicas, além de possibilitar a elas a utilização de ferramentas tecnológicas atualmente muito inseridas no cotidiano e no lar de cada uma delas.

Palavras-chave: História Oral. Projetos. Atividades de Pesquisa para Crianças.

INTRODUÇÃO

Muitas vezes a prática educativa está limitada ao uso do livro didático e realização de tarefas que basicamente podem ser caracterizadas como questionários. A história de cada indivíduo que passou pela escola pode atestar essa realidade, ressaltando aquelas poucas instituições que possuem um projeto diferenciado.

Um outro fato, é que comumente no meio escolar, os professores costumam elaborar atividades práticas voltadas muito mais para a disciplina de Ciências “da natureza” do que para as Ciências Sociais, com isto, queremos incentivar a pesquisa em História por meio de suas metodologias como uma possibilidade devidamente adequada para atividades práticas com crianças.

Com base nos fatos apresentados, esse artigo justifica-se pela necessidade de uma reflexão sobre a construção do conhecimento científico a partir da própria prática científica. A História Oral é rica e pode ser aliada como possibilidade metodológica para os professores da educação básica.

Com este intento, buscamos responder a seguinte problemática: Como a História Oral pode servir de método para o enriquecimento da prática educativa com crianças? O objetivo estabelecido para responder essa pergunta foi: refletir a prática educativa por meio de propostas baseadas na cientificidade relativa a História Oral.

A metodologia escolhida foi baseada no procedimento bibliográfico, descrito por Fonseca (2013) como aquele que faz uso de análises teóricas apresentadas em registros escritos, sejam eles físicos ou digitais.

Apresentamos como referência principal o autor Thompson (1992) que defende a História Oral como uma alternativa para a realização e enriquecimento da pesquisa histórica, inclusive na educação de crianças. Outros autores relevantes utilizados foram Meihy (2005) e Alberti (1990) na área de História Oral, Ariès (1981) e Heyhood (2004) quanto a discussão dos conceitos de criança e infância, documentos norteadores da educação brasileira também foram utilizados.

A partir da pesquisa realizada é possível compreender que a utilização da História Oral é uma alternativa significativa que aliada a prática de projetos educacionais auxilia a criança tanto na construção do conhecimento histórico, como no desenvolvimento pessoal de atividades sociais básicas, além de possibilitar a elas a utilização de ferramentas tecnológicas atualmente muito inseridas no cotidiano e no lar de cada uma delas.

A HISTÓRIA ORAL

A História assim como a História Oral possuem uma relação muito estreita, de acordo com Thompson (1992) a História surge como tradição oral, na medida que os grupos sociais em tempos e condições remotas transmitiam a própria memória coletiva através da oralidade. Com o surgimento da escrita, a História configura-se formalmente através do registro escrito. Ainda assim, a oralidade é uma prática encontrada em diversos grupos sociais como uma alternativa de perpetuação da memória de certos grupos nos dias de hoje.

Meihsy (2005) esclarece que a História Oral moderna surge em 1948, na cidade de Nova York, mais especificamente na Universidade de Columbia. Tudo se deu através da iniciativa de Allan Nevins, que ao organizar um arquivo por meio de entrevistas gravadas e posteriormente transcritas formalizou uma prática inovadora na pesquisa em História. Nesse caso, a necessidade de se fazer um registro escrito a partir das memórias e experiências dos participantes de uma pesquisa sobre a Segunda Guerra Mundial, através de um áudio gravado possibilitou a democratização de novas possibilidades na construção de documentos históricos, ganhando assim, o status de moderno, tendo em vista que até então a oralidade nunca havia sido utilizada dessa forma em uma pesquisa.

Meihsy (2005, p. 92) afirma ainda que:

A História Oral nasceu vinculada à necessidade do registro de experiências que tinham repercussão pública. Os efeitos e a aceitação coletiva dessas narrativas determinaram seu sucesso independentemente do registro oficial. Isso equivalia a uma nova noção de cidadania.

Por outro lado, não existe uma aceitação plena das práticas utilizadas pela História Oral, especialmente pelos pesquisadores tradicionais, positivistas, e a própria História Oral possui diversas formas de ser encarada e compreendida.

Um dos limites da História Oral, é que ela está presa a necessidade de um tema próximo que possibilite uma articulação com o presente, assim como Alberti (1990, p. 4) esclarece:

[...] a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos

Com isto, podemos perceber que a História Oral, é uma alternativa que promove a interação social, a descoberta de vivências e outras formas de perceber fatos de um passado não tão distante que em muitos casos divergem ou confirmam a história oficial através do relato de pessoas que vivenciaram a época em questão.

CONCEITOS DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Sobre criança, é importante ressaltar que no período da Antiguidade Clássica, uma das formas de pensamento sobre o termo foi o elaborado por Platão (2010), para ele, a criança era algo diferente do adulto, limitada, e por isso, merecia repudio e desprezo, mas aquelas que fossem filhas de cidadãos deveriam ser educadas na infância para que se tornassem novas lideranças e governassem a *polis*.

Ariès (1981), apesar de todas as críticas feitas a sua obra, considerou que a criança, na Idade Média, ao completar sete anos de idade e possuir certa desenvoltura na fala e menor dependência, passava a ser considerada e a agir como um adulto em miniatura. O autor entende que o sentimento de infância é algo que surge a partir da Revolução Industrial, quando as famílias abastardas passam a ter um cuidado especial com as crianças.

Heywood (2004), quanto aos conceitos de criança e infância, afirma que é possível compreendê-los como diferentes, mas indissociáveis, porque para ele, toda criança vive uma forma de infância, logo, não existe apenas uma infância, mas diversas, que variam de conformidade com as condições concretas de cada uma. O autor esclarece ainda que o termo criança se refere a um grupo social considerado sujeito histórico, que vive em sociedade, produz cultura e está sujeito as transformações políticas, econômicas e sociais; enquanto que infância, consiste em uma abstração sob a forma de etapa da vida.

É possível notar a semelhança entre o conceito de criança elaborado por Heywood (2004) e o que atualmente classifica o termo na Resolução nº 5 de 2009, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, nesse documento, criança é um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 14).

O conceito trazido na Resolução nº 5 de 2009, se limita a idade de seis anos, referente a Educação Infantil, mas nos possibilita a compreensão de criança enquanto ser que interage com a realidade e produz cultura, conhecimento, e que possui uma visão de mundo.

Nessa mesma linha mencionada anteriormente, um outro documento nacional, intitulado como Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade, nele está registrado que:

[...] as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo, é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa. (BRASIL, 2007, p.p. 16, 17).

Logo, tendo apresentado a diferença entre o conceito de criança e infância, a caracterização da criança enquanto sujeito histórico, e a relevância do pensamento e visão de mundo que elas podem elaborar justifica a prática da pesquisa histórica como uma alternativa metodológica, é possível discutir a utilização da História Oral como prática na educação de crianças, tendo em vista a capacidade que elas possuem de interagir em um contexto social, além de desenvolve-las nas práticas sociais que caracterizam a pesquisa.

A HISTÓRIA ORAL PARA CRIANÇAS

A utilização da História Oral como uma alternativa prática não é nenhuma novidade, Thompson (1992) em sua consagrada obra *A Voz do Passado*, ao escrever sobre a utilização de projetos baseados nessa prática, apresenta diversos exemplos bem-sucedidos de professores e professoras que no pós-guerra, adotaram a História Oral para incentivar seus alunos a conhecerem memórias e histórias de vida de pessoas mais velhas, sendo estas, entrevistadas pelas próprias crianças.

O autor anteriormente mencionado afirma ainda que:

A história oral ajusta-se particularmente bem ao trabalho por projeto. Isso porque a natureza essencial do método é, ela mesma, criativa e cooperativa. É verdade que a evidência oral, uma vez coletada, pode ser utilizada pelo estudioso independente tradicional que trabalha apenas na biblioteca. Isto porém significa perder uma das principais vantagens do método – a capacidade de localizar a nova evidência exatamente onde se deseja, saindo para o campo. O trabalho de campo, para ser

bem-sucedido, exige habilidades humanas e sociais ao trabalhar com os informantes, tanto quanto conhecimento profissional. Isto significa que os projetos de história oral de qualquer espécie começam com vantagens incomuns. Exigem uma série de habilidades que não serão monopolizadas pelos mais velhos, especialistas, ou que escrevem melhor, e assim permitem a cooperação em base muito mais igualitária. Deles nos vem não apenas estímulo intelectual, mas, às vezes, por ingressar na vida de outras pessoas, uma experiência humana, profunda e comovedora. E podem realizar-se em qualquer lugar – pois toda comunidade carrega dentro de si uma história multifacetada de trabalho, vida familiar e relações sociais à espera de alguém que a traga para fora. (THOMPSON, 1992, p. 217).

Logo, respondendo nossa problemática, a História Oral, nos dias atuais, pode ser utilizada em sala de aula na educação de crianças, através da aplicação de projetos.

De acordo com Thompson (1992), os resultados, naquela época, foram diversos, tanto em escolas da Inglaterra quanto dos Estados Unidos, fosse na educação de crianças abaixo de sete anos, ou acima, com utilização de simples questionários, ou com gravadores, chegando ao ponto de se fazer a transcrição dos dados coletados, suas análises e por fim, a organização dos documentos em material publicado a nível local ou ainda, a nível nacional.

CONSIDERAÇÕES

A educação de crianças, seja ela infantil ou escolar, pode e deve adotar a História Oral como uma prática no cotidiano educacional da criança, mas para isso aconteça, se faz necessário democratizar essa prática tão pouco estimulada na formação do professor pedagogo.

Na atualidade, o acesso a ferramentas que permitam a gravação de áudio permite que qualquer professor utilize a técnica de entrevistas com as crianças para que elas conheçam e aprendam sobre a história objetiva e concreta de onde estão situadas, assim como, auxilia no desenvolvimento de atividades sociais básicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 Ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 5/2009**. Brasília: MEC, 2009.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da Pesquisa Científica. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância.** Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis.** Tradução: Edson Bini. 2. ed. Bauru-SP: Edipro, 2010.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HISTÓRIAS DE PROFESSORES: VOZES QUE ECOAM EM HORIZONTES RURAIS

Baltazar Campos Cortez | baltazarafirmativo@gmail.com

RESUMO: O propósito deste trabalho é discutir a abordagem do conceito de prática educativa e a sua aplicabilidade no campo educacional, necessariamente no contexto das escolas rurais do município de Oeiras, estado do Piauí. O estudo está pautado em pesquisas realizadas para discussões e debates no campo da educação, mas precisamente a educação rural. Desse modo, a partir de novas sistematizações do conceito de prática e as suas possibilidades de estudos e uso no âmbito escolar, através de depoimentos e histórias de vida de professores do eixo rural-urbano do município de Oeiras- Piauí, procura explicar e discutir o termo proposto, no intuito de colaborar com o debate hoje constituído institucionalmente, a partir da operacionalização das novas políticas para a educação do campo, iniciadas no ano 2000, através das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Este trabalho está fundamentado em estudiosos da área: Vásquez (1997), Schön (1992), Pimenta (2002), Tardif (2002) e Souza (2007), dentre outros. Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, a metodologia utilizada para produção dos dados está apoiada nas histórias de vida e nos depoimentos de quatro professores rurais (participantes da pesquisa) através da escrita de memoriais de formação, depoimentos e entrevistas. Como resultados alcançados, a pesquisa apontou para as questões que os professores constroem seus saberes pautados nos processos contínuos de formação, na interação com os seus pares, na vivência das práticas nos espaços escolares; a consecução de um planejamento previamente elaborado e pensado para atender às reais necessidades dos alunos, desvincilhamento de práticas educativas alienadoras, reflexividade na ação, durante a ação e depois da ação, recuperação da sua autoestima. E, por fim, chegamos à conclusão que as práticas educativas estão em constantes movimentos. Os depoimentos, as histórias contadas pelos participantes da pesquisa muito nos disseram e muito ainda irão nos dizer quando estabelecermos o vínculo pesquisador-pesquisados.

Palavras-chave: Práticas educativas. Histórias de vida. Professor rural.

PALAVRAS INICIAIS

O estudo propostotrata do uso e apropriação do conceito de práticas educativas a partir de histórias de vida de professores e os seus aspectos de formação imbricados ao longo da carreira. No sentido de organizar melhor as ideias apoiamo-nos em estudos de pesquisadores que se dedicam à investigação sobre a educação, tais como Vásquez (1997), Schön (1992), Pimenta (2002), Tardif (2002) e Souza (2007), dentre outros.

O texto organiza-se em torno das ideias acerca de uma discussão introdutória, denominada Palavras Iniciais, expondo o conceito da terminologia prática/práxis. Em seguida, discutimos o que é prática e depois, apresentamos as concepções e as práticas educativas dentro do contexto específico, no caso, o contexto rural. O estudo que delineamos utilizacom o suporte teórico as ideias de Souza(2007), que contribuiu sobremaneira nas discussões referentes às histórias de vida, autobiografias e relatos de formação sobre a escola, a sala de aula, o fazer docente quedelineou a nossa proposta de estudo, ilustrando o texto com fragmentos de histórias de vida e relatos de professores que, ao longo de uma época, fizeram-se docentes, tornaram-se professores, compuseram suas memórias, suas experiências de formação e práticas educativas.

A PRÁTICA EDUCATIVA A PARTIR DE CONCEITOS E REFLEXÕES

O que caracteriza uma atividade humana como uma ação educativa ou não? Será a forma como é realizada ou o fim que pretende alcançar? De certa forma, tanto a forma como é desenvolvida, como o objetivo que pretende alcançar está presente na ação educativa, pois o fim determina a metodologia adotada.

Se uma determinada prática de formação tende a formar um sujeito crítico, comprometido com a transformação do mundo e autônomo, a sua metodologia tem que ser democrática, conscientizadora e favorecedora de análise crítica da realidade concreta com suas feiúras e belezuras. Não se ensina a ser livre sem a prática da liberdade. Não se ensina a ser crítico sem o exercício da criticidade. E não se constrói a democracia com ações autoritárias.

Antes de entrarmos na questão da prática educativa, propriamente dita, pensemos e vejamos o significado do termo “educar”. Educar (*educare*, em Latim) significa “instruir” e “criar”. Daí, que durante muito tempo, a escola se limitou a simples função de transmitir o saber já produzido pela humanidade e controlar o comportamento dos alunos. Porém, educar é muito mais abrangente e complexo, que instruir. Trata-se de um processo de comunicação cultural e

socialização por meio do qual a humanidade transmite seu saber e possibilita a ressignificação do saber transmitidos e a construção de novos conhecimentos pelas gerações mais novas.

Entendida da forma como fora supracitada, a educação não se restringe ao espaço escolar, mas como atividade inerente, eminentemente humana, que nos acompanha em todos os espaços. É um equívoco pensar que a educação é uma prática apenas escolar. A escola é apenas um dos espaços onde ela acontece.

Hoje é comum a distinção entre educação formal, educação não formal e educação informal. A primeira refere-se à educação escolar, onde o ensino é sistematizado. A segunda, alude à educação extraescolar, também intencional, mas que acontece em outros espaços de formação como ONG's, casas de recuperação, etc. Por fim, a terceira diz respeito à educação que acontece no cotidiano, sem planejamento, sem intencionalidade, sem conteúdo programático, mas que também educa.

PRÁTICA EDUCATIVA COMO AÇÃO HUMANA

Como se percebe, a prática educativa é inerente ao ser humano. Intencional ou não, toda prática humana educa. É por isso que, enquanto ação, a prática educativa não pode se restringir ao espaço escolar. A família, a religião, a sociedade e, claro, a escola, também é responsável pela educação.

A escola educa, porém, sua prioridade é ensinar ao aluno o conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história. Aliando ao ensino, está o papel de educar o sujeito para a autonomia epistemológica, para que, sendo capaz de fazer a leitura das palavras possa fazê-la de forma crítica. Fazendo a leitura do mundo, possa reescrevê-lo através da escrita das palavras e através da história.

A essência da ação educativa, segundo Freire (2011), é o diálogo. No diálogo há um compartilhamento de visões de mundo. Este “partilhar com” o outro a nossa visão de mundo não na tentativa de impor nossas crenças a ele, mas buscando a construção de uma consciência coletiva fundada no diálogo e na reflexão crítica, que é o verdadeiro sentido da educação. Portanto, a prática educativa enquanto ação humana é um comprometimento político e amoroso que me sensibiliza para a luta em prol da libertação do oprimido.

Todavia, existem várias tendências ou abordagens em educação que orientam e/ou orientaram as práticas educativas ao longo da história da humanidade. Concepções diferentes de ensino-aprendizagem, homem, mundo e sociedade estruturam os paradigmas que norteiam a

estrutura da escola, definem o conteúdo a ser utilizado e a forma de abordagem do mesmo, além da prática educativa. Portanto, o paradigma vigente determina a educação que será ofertada pelo sistema educacional institucionalizado.

Em “Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, Silva (1999), ao refletir sobre as concepções que atuam na elaboração dos currículos escolares, identifica três teorias que servem de base à educação. São elas: Teoria Tradicional, Teoria Crítica e Teoria Pós-crítica.

Para o autor supracitado, as concepções definidoras do que se deve ensinar em sala de aula e, conseqüentemente, a metodologia a ser empregada, em determinado momento/espço histórico foi pautado por um paradigma Tradicional-Humanístico, noutro, pelo paradigma Crítico e noutro por um paradigma Pós-Crítico. Contudo, isso não significa que os três não coexistam.

Saviani (2001), seguindo uma linha de raciocínio semelhante à de Silva (1999), faz uma caracterização que identifica também três abordagens que orientaram e em alguns casos ainda orientam as práticas de professores e educadores de modo geral. São elas: Teorias Não-Críticas, Teorias Crítico-Reprodutivistas e Teoria Histórico-Crítica.

DISCUTINDO A PRÁTICA DOCENTE

Segundo Ferreira (1997, p. 15), prática seria “o ato ou efeito de praticar, uso, experiência, exercício, rotina, hábito”. É um saber advindo da experiência técnica, é a aplicação da teoria. O termo deriva-se do grego “práktikós” de “pratein”, que significa agir, realizar, fazer. De acordo com Japiassu e Marcondes (1993), está relacionado à ação humana sobre os objetos quando aplicado um conhecimento numa atividade efetiva.

O termo práxis (em grego) é utilizado por Marx para designar a relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem ao transformar a natureza com seu trabalho transforma a si mesmo (JAPIASSU e MARCONDES, 1993, p. 99). O autor considera a práxis como uma “atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com caráter estritamente utilitário que se infere do prático na linguagem comum” (VÁSQUEZ, 1997, p. 57).

A prática pedagógica manifestada como atividade humana poderá passar a ser uma atividade utilitarista ou orientada por ações conscientes. Consideramos prática pedagógica repetitiva ou reflexiva. No primeiro caso, a prática repetitiva, a unidade teoria/prática se rompe, os conhecimentos são fragmentados, não existe espaço para a criatividade e a ação. Já no segundo caso, a prática reflexiva, segundo Freire (1979, p. 9) anuncia que “ninguém educa ninguém, como

tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Pimenta (2002) afirma que num processo mecânico de ensino-aprendizagem, a teoria encontra-se dissociada da prática. Quando ocorre, o conhecimento e seu processo são tolhidos e dificultados, pois reconhecer a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para compreender o processo de construção do conhecimento.

Assim, o saber docente é constituído a partir da relação entre a prática e a teoria, que é o resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma espécie de saberes e o educador é responsável pela transmissão desse saber produzido Pimenta (2002).

Para consecução das análises, apresentamos depoimentos de professores que exercem suas práticas pedagógicas no entorno rural do município de Oeiras-Pi, lócus da investigação, onde se observou duas vertentes da ação: o professor na sua prática pedagógica enquanto professor leigo e, em seguida, o professor após frequentar os cursos de qualificação a nível médio.

DEPOIMENTOS DOS PARTICIPANTES E ANÁLISE DOS DADOS

Como ilustração apresentamos depoimentos de 4 participantes pesquisados. A partir de contatos pré-estabelecidos, pesquisador e pesquisados tiveram a oportunidade de colher novos depoimentos e assim, observar as “novas” práticas no espaço sala de aula onde estes sujeitos atuam. Esclarecemos que os nomes dos sujeitos aqui anunciados são nomes fictícios, tendo em vista o acordo estabelecido com os mesmos mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

PRIMEIRO DEPOIMENTO

Falando sobre minha prática em sala de aula antes, nós podemos ver hoje a diferença porque, mostrar assim um quadro do antes e do hoje... Antes, a gente vê que era uma questão só tradicional, era o professor com aquele medo ainda de trabalhar, com aquela vergonha, com aquela timidez, e hoje não. São trabalhos onde a gente faz relatório, faz visitas [...] a gente vê que ele está preparado mesmo. Não faz vergonha de forma alguma... (Professora Ivanilde)

Na fala da professora Ivanilde, percebemos o nível de evolução que ela adquiriu, saindo de uma prática tradicional para a prática inovadora. É perceptível o grau de satisfação no discurso dos professores estudados. Seus discursos são permeados pela satisfação em usar novas técnicas e novos métodos de ensino. Reconhecemos o grau de evolução a partir de um saber-fazer, mediatizado pelo

saber-ser, um nível de amadurecimento a partir das novas práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula.

Tardif (2002), aponta que os saberes oriundos da experiência no trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Para ele, ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho, apenas um espaço de aplicação de saberes do professor, sendo ele mesmo saber do trabalho sobre saberes.

Define de modo geral o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerentes, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O fato da formação dos professores leigos no eixo rural ter ocorrido num processo aligeirado, constatamos na pesquisa realizada que, de fato, mudanças significativas foram percebidas nas suas novas práticas educativas. Vejamos, a seguir, o depoimento nº 02 da professora Celina Maria:

SEGUNDO DEPOIMENTO

[...] Era um trabalho tradicional, que a gente levava mais questão professor autoritário dentro da sala de aula [...] Hoje eu trabalho consciente. Vou para dentro da sala de aula por que sei que vou dar conta do recado. Faço planejamento todos os meses. Antes, estudo cada momento em que eu vou para dentro da sala de aula. Eu vou sabendo o que é que eu vou fazer dentro da sala de aula [...]. A minha maneira de avaliar é através de cada conteúdo repassado ou então cada atividade a cada dia [...] (Professora Celina Maria)

Observamos, no depoimento da professora a que a inovação na prática escolar se dá a partir do planejamento das aulas como elemento possibilitador para se traçar um mapa ou mesmo um roteiro do que se vai fazer em sala de aula. Percebemos a preocupação da professora no que diz respeito à sua atenção focada na aprendizagem dos alunos.

A superação de práticas alienadoras, consequências de uma formação deficitária ou até mesmo incoerente, para práticas de formação reflexiva dá-se não pela simples substituição do conhecimento espontâneo pelo conhecimento científico, no entanto, com a assimilação da formação reflexiva, desde um primeiro momento poderemos construir histórias de práticas de formação onde o professor reflita sobre sua prática e a partir da tomada de consciência reconstrua seu conhecimento não só na aplicação de teorias para explicar realidades, mas elaborando sua própria teoria e desenvolvendo por ela um processo científico de autonomia didático-pedagógica e é neste sentido que nos aproximamos do conceito reflexivo de Donald Schön (1992).

Desse modo, a prática pode tornar-se repetitiva e o ‘conhecimento na ação’, mecânico, originando-se a reprodução automática de sua aparente competência prática. Para Schön (1992), se o professor reflete na ação e sobre a ação, ‘converte-se num investigador na sala de aula. “Afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende de técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior da escola pela administração” (SCHÖN, 1992, p.105-106).

As histórias de vida ou as histórias das práticas de formação docente dão distinção, ao estudo porque está incrustada nas relações sociais estabelecidas pelos docentes. Evidenciamos mais duas histórias de vida de professores.

A história de vida do Professor Raimundo, revela o quanto os aspectos das relações sociais e de vida determinam as práticas educativas em sala de aula, como podemos conferir a seguir:

TERCEIRO DEPOIMENTO

Comecei a vida escolar um pouco atrasado, com 12 anos de idade. Minha família não conhecia a importância da escola. Sendo elas analfabetas. Não davam importância ao conhecimento formal. Assim, comecei a frequentar a escola por minha própria vontade. Não havia o interesse dos maiores para me incentivar a um futuro melhor [...] Meus professores de ensino fundamental eram ótimos como pessoas, mas como profissionais, usavam muito o tradicionalismo [...] Dessa forma, causou-me a deficiência de não ter muita coragem de me expressar. [...]. (Professor Raimundo Nonato)

Na fala do professor Raimundo Nonato como aconteciam as atividades curriculares, confundindo-se com costumes e festividades locais, sendo esta uma prática evidente de muitos professores leigos, que, sem a devida formação, incorporavam as tradições da cultura local em suas práticas educativas cotidianas. Tais práticas educativas refletem a força do currículo oculto na atividade de sala de aula ou mesmo como atividade para preencher o tempo em virtude do despreparo profissional do professor, que até mesmo pela força das tradições de identidade cultural local que prevalece sobre o currículo oficial. Tal ênfase poder-se-ia constituir como um elemento indispensável para a aprendizagem dos alunos, porém, torna-se um escamoteamento de conteúdo do currículo oficial em razão dos poucos conhecimentos pedagógicos do professor leigo, conforme o período a que se reportou o nosso personagem na sua história de vida.

Maria do Perpétuo Socorro, participante do estudo revela-nos como uma história de vida se funde com uma história de práticas de formação e vice-versa.

Reconhecemos que em muitas situações, o professor rural não só percebe sua exclusão profissional, como também sua exclusão social. Porém, o exercício do magistério, mesmo em condições de professor leigo, ajuda a recuperar sua autoestima em relação às experiências vividas. A história de vida da Professora Maria do Perpétuo Socorro nos esclarece isso:

QUARTO DEPOIMENTO

Em 1961 eu vim para a cidade, estudar numa casa onde minha mãe era amiga dessa senhora [...] Os meus pais não tinham condições de me colocar em casa própria [...] Era uma vida sofrida [...] era um trabalho, como se fosse um trabalho que você tivesse responsabilidade de tomar de conta daquela casa [...]. (Professora Maria do Perpétuo Socorro)

A história da professora Maria do Perpétuo Socorro, ressalta a luta de grande parcela da população por acesso aos benefícios sociais, a luta contra a exclusão, pela democracia, no sentido da igualdade dos direitos e, por conseguinte, a luta pela conquista da cidadania. A mesma professora prossegue no seu relato:

Eu comecei a trabalhar lá no interior em 1970. Foi assim, foi um período muito sofrido [...] eu comecei lecionando sem ganhar, assim como eu estou lhe dizendo, porque naquela vontade de ensinar aquelas crianças, a saber, alguma coisa. Depois quando foi em 1970, isso foram mais ou menos em 1968, 1969, que eu fiquei lecionando assim, quase mesmo só para ajudar [...] Eu já estava com 20 anos quando comecei a trabalhar pela prefeitura [...] A escola era a casa do meu pai [...] era simplesmente a mesa com bancos [...] porque naquela época não se tinha móveis [...].

Do imprevisto ao imprevisto, o professor leigo rural vai desenvolvendo sua prática não só pedagógica como social. Ambas caracterizadas pela experiência assistemática, pela imitação, incorporada na trajetória das relações cotidianas. As práticas pedagógicas do professor leigo rural desenvolvem-se no ensaio-erro, tendo como referência a sua história estudantil e como modelo, seus antigos professores.

CONSIDERAÇÕES

Ressaltamos que a proposta aqui apresentada foi no sentido de mostrar como as histórias de vida se confundem com as nossas histórias de formação, com as nossas práticas educativas. Sendo assim, concluímos que as histórias de vida permitem-nos adentrar num emaranhado de situações, de conflitos, de confissões, de crenças e de oportunidade ao estabelecermos um campo que sempre está em movimento.

As práticas educativas estão em constante movimento. Os depoimentos, as histórias contadas pelos participantes da pesquisa muito nos disseram e muito ainda irão nos dizer quando estabelecermos o vínculo pesquisador-pesquisados.

Não concluímos, porque ainda há muito o que observar e analisar a partir de cada história, de cada prática educativa executada nos diversos espaços da escola, da sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda e outros. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, Márcia Ondina V. et al (Orgs.). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Paulo. Oikos, Brasília: Líber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 13 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982.

JAPIASSU, Hilton, MARCONDES. **Dicionário básico de filosofia**. 3. Ed. Ver.eamp. – Rio de Janeiro: Jorge Zahur, 1996.

NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 27 de Agosto 2017.

PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 34. Ed. Rev. Campinas, Autores Associados, 2001.

SCHON, Donald. Professores como profissionais reflexivos, in: Nóvoa, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: 1997.

INTRODUÇÃO A PSICOLOGIA NA ESCOLA: AÇÃO EDUCATIVA X *NATION PROZAC*

Adessandra da Silva Carneiro | adessandra.11@hotmail.com

Alexandro da Silva Carneiro | alexsilva1010@hotmail.com

Elisandra da Silva Carneiro | elisandratorquato@hotmail.com

RESUMO: A presente proposta de comunicação partiu de reflexões pautadas na obra Sobre a Psicopatologia da vida cotidiana (1901) de Sigmund Freud (1856-1939) e na obra Seis estudos de Psicologia (1964) de Jean Piaget (1896 – 1980), bem como no filme Geração Prozac (2001). O presente trabalho objetiva conhecer de que modo o conhecimento da psicologia pode cooperar com uma prática docente mais concernente com essa questão que precisa ser repensada em nossos dias, dada sua abrangência e interferência na vida e na aprendizagem dos alunos. O trabalho justifica-se, ao considerar as pesquisas recentes segundo a OMS, do crescente número desses transtornos no mundo, e no Brasil tem atingido números recordes, sobretudo no que se refere à ansiedade. Essa questão afeta enormemente e tende a ser a doença mais afetante em todo o mundo nos próximos anos e já dá sinais disso. A problemática gira em torno da personagem Lizzie, do filme que aqui se abordará e para tal a questão paira na análise dessa questão considerando a passagem da infância a vida adolescente e na questão que envolve ao modo como o inconsciente, essa região do inconsciente se manifesta em nossas relações humanas, sendo útil também seu conhecimento na prática escolar, naquilo que Freud denomina de atos falhos, não no sentido de perceber os transtornos nisso e sim em perceber a manifestação do Id na vida cotidiana. A ordem argumentativa aparecerá na seguinte ordem: Primeiro, apresentar o caso exposto, a saber a história de Lizzie, personagem do filme. Segundo, realizar uma abordagem, segundo as fases do desenvolvimento em Piaget, mais especificamente da infância a adolescência, que abrange o caso de Lizzie. Terceiro, em apresentar a ideia base da obra freudiana em comparação a algumas cenas da personagem do filme. E por último, pensar, na ação docente diante disso. Disto resulta, a emergência de repensar sobre essa questão, que é um sintoma da sociedade contemporânea na qual vivemos. Logo, fato é que o cenário geral e também o escolar, é permeado por grande individualismo em que ninguém se importa com ninguém. É preciso pensar instrumentais onde a própria sociabilidade, as relações entre professores e aprendentes, não que tenham que ser terapeutas, já que se exige do professor verdadeiros malabarismos.

Palavras-chave: Psicologia. Escola. Atuação.

GERAÇÃO PROZAC: CONHECENDO O CASO EXPOSTO

O filme *Geração Prozac* estreou em 08 de setembro de 2001 e se trata de uma história real, baseada na obra de Elizabeth Wurtzel (1967). O filme provém do livro de mesma temática, *Nation Prozac*. Essa escritora é também diretora do filme que conta sua história, sendo por isso sua autobiografia, ou seja, seus escritos são do gênero das memórias confessionais. O seu título é uma referência ao Prozac, o antidepressivo prescrito a Wurtzel.

Esse texto se traduz como um convite a conhecer as confissões de Elizabeth, que no filme é apelidada de Lizzie. A referida personagem relata um fato importante ainda concernente a infância, momento em que fala dos problemas que envolviam sua família, culminando mais precisamente no divórcio dos pais (Mrs. Wurtzel e Donald), em que o pai simplesmente partira, não tendo assim, participado da sua vida, em contrapartida relata a excessiva participação da mãe. Esse fator parece ter sido um ponto fundamental em toda a trama, influenciando determinadamente na vida de Lizzie. Assim, a ausência do pai passa a ser interpretada por ela como abandono, enquanto a superproteção da mãe parece ter atrapalhado o seu processo de subjetivação.

É pertinente tocar em um ponto que se refere as escolhas de Lizzie e sua liberdade. Embora seja compreensivo que Mrs Wurtzel desejasse o melhor para a filha, sobretudo quando se refere a sua formação. A impressão tida é que ela um tanto quanto impõe seus desejos a filha, no sentido de uma sublimação daquelas realizações que desejaria ter feito e acabou não realizando, sendo que na idade de Lizzie optara por ser mãe, esposa e Dona de casa. É como se Lizzie não tivesse tido um processo livre de sua subjetivação, em que tomou para si anseios, desejos e sonhos que não eram seus, uma vida em que não foi harmoniosamente construída como genuinamente sua. Em certo momento, até profere que não precisaria ir a Harvard para ser escritora, mas fôra, pois seu caminho já parece um tanto quanto traçado, não pela única pessoa que deveria tê-lo feito, ela mesma. Lizzie ao que parece, talvez precisasse realizar suas próprias escolhas, enfrentar seus próprios medos, errar e não ter o exemplo da mãe como possibilidade universal, mas apenas como um referencial. Nesse sentido, as vezes parece que Mrs. Wurtzel, em outros termos diz: “Lizzie, eu tinha uma vida inteira quando engravidei de você e me casei, realize o que eu não pude realizar, pois sei onde leva um caminho diferente desse que lhe indico a trilhar, algo diferente disso, é uma vida onde não mais terá escolhas”. Suponho que seja uma demanda muito pezarosa, efetivar escolhas que não são suas, viver uma vida que não é autenticamente sua, haja vista certa anulação de si, suas vontades e

anseios, supressão de sua liberdade e escolhas não espontaneamente suas, e em simultâneo a hiperproteção da mãe e o abandono do pai.

Além disso, as constantes brigas, mesmo que por telefone entre os pais a desconcertava e a fazia viver em um ambiente hostil, o que afetou sua saúde mental, sobretudo naquela fase que concatenava vivências da infância e da adolescência e a culminação de todo um processo de formação da personalidade na entrada na vida acadêmica e em outros espaços de ser e de conviver. Considerando também que os pais costumam ser o ponto de apoio e a referência, aqueles que promovem um primeiro educar da criança. Desde os 11 ou 12, ou seja, na infância ela já começara a fazer terapia, motivada sobretudo pela separação dos pais e esse cenário exposto. Desde a infância Lizzie encontra entraves a socialização, conforme sua fala no filme: “Desde que era pequena, minha mãe e eu sempre passávamos o tempo juntas. Eu não me enturmava com a maioria das crianças na escola. Eles me achavam estranha, então me faziam sentir estranha”.

Chegando a universidade e passando a morar no campus, de certa maneira conquista sua liberdade no jogo de forças que tinha com a mãe, em que desde criança focava seus esforços em participar de competições esportivas, lendo e escrevendo, indo a museus e shows e aumentando cada vez mais sua produtividade escrita, não que isso seja ruim, mais quando em demasia e considerando a falta de sociabilidade com outras crianças e a estranheza que relacionava a sua imagem pessoal, esses fatores de certo modo tinha seus impasses na vida de Lizzie.

Apesar desses fatores, Lizzie acaba por envolver-se com drogas, álcool e fumo. Em diálogo com sua companheira de quarto profere: “Estamos em Harvard, podemos fazer o que quisermos”. Começa a expor-se, indo a festas, mais sem deixar que as pessoas fizessem parte de sua vida, uma exposição sem solidariedade. O que no início representava sua liberdade, a conquista de certo poder sobre seus quereres, começa a interferir em suas produções.

Nesse meio tempo, ela prova ecstasy, cocaína, maconha, abusa constantemente dessas substâncias. Perde a virgindade aos 19 anos e começa a namorar. Por volta de 1985 rever o pai e mesmo considerando o bom tempo que vive na universidade, relembra o trauma deixando em sua vida, pelo conseqüente abandono. Tem um declínio, apresentando vários sintomas de depressão, dentre eles, insônia, desleixo com a higiene pessoal, anorexia e agressividade. Os seus pensamentos são pessimistas e tomam cada vez maiores proporções, o que a faz desesperar-se. Parecia crer que as pessoas não gostavam dela e que sentiam pena. Parecia que ninguém se importava. O mundo diante dela era quieto, silencioso.

A certa altura do filme, ela retoma a terapia. Ao pesquisar as causas dos problemas do seu psiquismo, diz a terapeuta não querer falar na infância ou no pai, que só está na terapia por não conseguir escrever. Segundo ela, escreve desde sempre e a primeira coisa que escrevera foi um poema, cujo tema era seu pai e desde então precisa escrever, por necessidade. Falava que precisava de alguém que desligasse seu cérebro e ligasse seu coração. O escolhido fora Rafe. Ela começou a namorar, a principio, o rapaz demonstrara-se compreensivo, mas esconde dela que tem uma irmã com problemas mentais e que participa ativamente no cuidado e tratamento dela. Em meio a acusações e dramas infundados, Rafe afasta-se dela, aquele cuja função deveria ser “salvar” a sua vida.

Assim, não só Rafe, seu namorado, mais também Noah e Ruby, seus amigos, que a levaram certa vez ao hospital, contra a sua vontade, vendo que Lizzie não apresentava melhora em seu tratamento, acabaram por se afastar dela. Esse fato é bastante relevante, já que corriqueiramente isso ocorre no cotidiano, pois dificilmente as pessoas, mesmo as mais próximas se dispõem a ajudar e acompanhar nas dificuldades dos outros. O contexto dos dias atuais e das vicissitudes da vida cotidiana contribui para um exacerbado individualismo. E aos poucos, o depressivo ou é isolado ou se isola, quando percebe sua inadequação frente ao mundo globalizado.

Quando vem pra casa de sua mãe comemorar o aniversário juntamente com os avós, Lizzie apresenta um mal comportamento, começando a fumar e beber naquela ocasião e dizer e agir de forma a chatear seus parentes. Ela dorme e quando acorda, pensa: “Sonhei com todas as coisas que queria ter dito, o contrário que saiu da minha boca. Queria ter dito, mãe, por favor, perdoe-me, por favor ajude-me. Sei que não tenho o direito de me comportar assim (...) Eu me odeio. Eu odeio as coisas que faço.”

Depois em meio a brigas e discussões, pede perdão a mãe e diz que não falou de coração. Lizzie sofre com o medo de rejeição do pai e por isso sofria com medo que Rafe a rejeitasse, o que a deixou bem chateada quando ele se afastou, todavia por um tempo julgara que estava em um relacionamento feliz. Sofria com a ausência de suporte emocional e material.

Lizzie promete a mãe que ficará bem e ela só começa a melhorar após o uso do antidepressivo chamado prozac, dizia que ficaria bem graças a “boca de crack”, e as ajudas da traficante Dra. Starling. Por outro lado, cabe aqui salientar a preocupação de Lizzie que sente que não é a mesma com o uso da medicação. Sente que faz e diz a coisa certa, sob o efeito desse tratamento, sente-se como se a própria verdade que emana da sua carcaça psíquica fosse mascarada. Sente que sua verdade é sua personalidade emocionalmente afetada, mais que é assim que ela é,

genuinamente. Diante disso, a terapeuta expressa que a escolha é de Lizzie, tomar ou não a medicação. Segundo a médica ela precisava de espaço para respirar, se fortalecer e seguir em frente.

O fato é que esse filme é riquíssimo para uma análise da infância e da adolescência, em isolados, todavia principalmente em suas relações. Partindo desses pressupostos se vê que na adolescência, Lizzie entra em depressão, que não constitui ato imediato, mais um processo de acontecimentos e de fatores, tendo o emocional abalado por esse conjunto de coisas e nesse entremeio de busca de ficar bem e de tratamentos, todos se afastaram dela, o pai, o namorado, os amigos. Apesar de ter recaído nesses problemas emocionais, desde a infância faz terapia. Nisso se deve pensar também que nessa fase e na busca de tentar entender o transtorno de humor que perpassava seu cotidiano, Lizzie retornava constantemente as memórias da infância e suponho que seu primeiro escrito tenha supremacia na compreensão daquilo que, devido ao modo como ela encarou e internalizou essas vivências, pensamentos e emoções acabaram por contribuir com o desenvolvimento de sua depressão nervosa. De certo modo, somos os principais responsáveis pelo modo que reagimos e internalizamos as coisas, é algo típico do modo como construímos nossa personalidade e lidamos com a intrapessoalidade e a interpessoalidade.

NATION PROZAC E OS SEIS ESTUDOS DE PSICOLOGIA: PRIMEIRA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

A psicologia do desenvolvimento é uma área de conhecimento da psicologia que estuda o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos: físico motor⁰, intelectual, afetivo-emocional e social – desde o nascimento até a idade adulta, isto é, a idade em que todos

Nesse ponto, gostaríamos de focar na obra de Piaget, a saber, os *seis Estudos de Psicologia*, se pautando, sobretudo na primeira infância, dos sete aos doze e na passagem dessa, para a adolescência. Isso se justifica em razão da personagem Lizzie, ter sido enfocada principalmente nesses dois períodos e na adolescência está constantemente remontando a memórias desse período. Antes disso, recordemo-nos alguns pressupostos essenciais.

Piaget aborda que o desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e finda na vida adulta, orientando-se para o que ele denomina de equilíbrio, de modo que difere que como consecução do nosso crescimento físico se tem a maturidade dos órgãos, por outro lado, a vida mental evolui na direção de um ponto final.

Consonante a Piaget, é preciso perceber a relação entre desenvolvimento e equilibração progressiva, que parte sempre de um estado de menor equilíbrio para um equilíbrio superior. Se no

desenvolvimento orgânico se tem um processo que chega a um ponto estágio, no desenvolvimento mental, há uma ascendência, seguida de um processo regressivo, que converge para a velhice. Trata também das funções da inteligência e da afetividade, como equilíbrio móvel.

É preciso perceber essa noção de equilíbrio, visto que é nesses termos que Piaget descreve a evolução dessas fases que aqui, nesse estudo, particularmente interessa, a saber, a da infância e da adolescência. Por outro lado, se destaque o desenvolvimento mental, que diz respeito a uma construção contínua, que ele compara a um grande prédio.

Na fase da infância, que antecede os sete anos não se distingue com nitidez a atividade privada das atividades feitas em colaboração, ocorre o chamado egocentrismo. Ainda que haja interação entre as crianças não se sabe se elas ouvem umas as outras, mesmo envolvidos na mesma atividade não se pode afirmar seguramente se há socialização e ajuda mútua entre elas.

Segundo Piaget, na infância os sete aos 12 anos, esse processo de ajuda mútua entre as crianças e de socialização é perceptível. Há avanços tanto em sentido individual, quanto em sentido coletivo. Individualmente, concentração; Em coletividade, colaboração quanto a atividades comuns, havendo cooperação entre esses dois aspectos.

De acordo com Piaget a criança se torna capaz de reflexão, conseguindo distinguir seus pontos de vista, dos pontos de vista alheios. Há, por assim dizer um progresso na reflexão, e à medida que se socializa, o próprio pensamento facilita à atividade reflexiva, a saída do egocentrismo, a relação com outros e o constante evoluírem do uso da linguagem e da comunicação.

Daí, segundo Piaget, deriva também a capacidade de cooperação, a noção de pontos de vista diferentes do seu. As explicações já se dão no plano da linguagem, que já tem quase que completamente superado a fase egocêntrica. Há, além disso, progresso racional e do pensamento. Quanto à afetividade, à vontade e os sentimentos morais, depois de um longo período de transformações na afetividade e os progressos na socialização e compreensão de pontos de vista diferentes dos seus, se vê que nessa fase se caracteriza pela aparição dos sentimentos morais, organização da vontade e querer que permite uma mais plena integração do eu com a vida afetiva. Ademais, os primeiros sentimentos morais, advêm do respeito da criança em relação aos pais.

No que diz respeito à adolescência, Piaget advoga que se poderia pensar nessa fase como algo passageiro, devido às mudanças corpóreas, marcada pela puberdade que separa o adolescente da infância, e obviamente devem ser considerados esses fatores, no entanto esta não esgota a análise desse período.

Segundo Piaget, existem sim oscilações e estas não é uma especificidade da passagem da infância para a adolescência, mais algo comum na passagem de um estágio para outro. No caso da adolescência as oscilações concernentes a puberdade se dão, sobretudo, porque os próprios jovens dão demasiada atenção à afetividade e ao pensamento.

Na verdade, segundo Piaget, é na adolescência, mais do que na fase anterior que se consolida as conquistas relativas ao pensamento e a afetividade com muito mais segurança. São esses poderes que em um primeiro momento causam perturbação e instabilidades, mais com o tempo só tende a consolidar e fortalecer o indivíduo.

Se comparado as crianças, o adolescente constrói sistemas e teorias, ou seja, o pensamento formal torna-se possível e as operações lógicas expressas nas mais variadas linguagens. Nessa fase também, já elaborada as operações formais, e efetivadas as construções do pensamento, a vida afetiva do adolescente, afirma-se pela conquista da personalidade e pela inserção na sociedade adulta.

Desse modo a relação que se pode estabelecer com o filme, se baseia na relação aqui existente entre as fases do desenvolvimento, mais especificamente a passagem da vida infantil para a ávida adolescente e é possível enfatizar cenas bem exatas no filme, que nos possibilita pensar a Lizzie quando criança e o fato de mesmo em uma fase em que devia ter se socializado com outras crianças, até seria uma forma de melhor superar a situação da família, ou melhor, a separação dos pais e assim, se as coisas fossem diferentes, quem sabe ela não teria desenvolvido o transtorno de ansiedade. Mais nem sempre as pessoas querem se importar com os fatos alheios e os incluir em sua roda de amigos. Foi nesse sentido que Lizzie aproveitou-se da outra vertente dessa reflexão e capacidade de socialização, já que na infância trabalhava com sua concentração individual, participando dos mais diversos eventos e concepções e trabalhando a escrita.

Interessante também ponderar que sendo a adolescência o principal momento de consecução da personalidade, dever aqui se pensar o papel dos medicamentos na vida dela ou ainda a questão da afetividade e das regras morais estarem sendo atreladas em um primeiro momento aos pais e isso ter sido ma referencia um tanto quanto conturbada. Então, tem se uma teoria que aplicada a vida de Lizzie pode pensar a questão da sociabilidade ou sua ausência, talvez uma possível pertencesse ao egocentrismo, uma imagem pessoal defasada em virtude do modo como os outros a viam e o excesso de exigências da mãe.

Considero importante compreender os três tipos de concepção inatista, ambientalista e interacionista, mais aqui acho aplicável esta última, que mostra que os conhecimentos são

adquiridos por meio de uma interação com o meio, numa interação de fatores, discordando das anteriores por discordarem dos ambientalistas e da outra por ignorar fatores da maturação.

Em outros termos, segundo o interacionismo, é preciso que se dê especial importância ao fator humana presente no ambiente. É através da interação com outras pessoas, adulta e crianças que desde o nascimento, o bebê vai construindo suas características (seu modo de agir, de pensar, de sentir e sua visão de mundo (seu conhecimento) rica concepção para se analisar o meio em que Lizzie viveu e tentar entender sua trajetória e as conseqüências de suas vivências.

UM COLÓQUIO COM FREUD: PENSANDO SOBRE A PSICOPATOLOGIA DA VIDA COTIDIANA

Na psicopatologia da vida cotidiana já nos lembram de início, atos falhos, erros de escrita, de modo que aquilo que ele quer mostrar nesse livro, devemos nos reportar ao título, a um termo mais específico psicopatologias, que na psicanálise são as doenças mentais. Se *patos* se refere a doenças e psico, ao seu caráter mental, de modo mais genérico se poderia dizer que é o estudo das doenças mentais. Na psicanálise se tem as psicoses, as neuroses, as perversões como patologias psíquicas, mais como se poderia pensar aqui o interesse do Freud não é tanto sobre as doenças mentais, como por exemplo falar de histeria.

O interesse dele é mostrar como o inconsciente aparece no cotidiano, no dia a dia. E essa é uma questão muito curiosa, que aparecem nos sonhos e seus conteúdos. Mais a visão geral que se tem é de que os sonhos são desimportantes., podendo ser um pensamento de quem ainda está adentrando ao conhecimento psicanalítico.

Freud desde os seus primeiros estudos com Breuer mostra que o inconsciente aparece nos sintomas, os sintomas neuróticos, os sintomas psicóticos, os sintomas perversos. Estes sintomas tem sentido e não aparecem do nada. No caso da Dora, uma dor de cabeça que é histérica ela tem sentido, não é do nada e sem significado. É um significado psíquico do inconsciente para aquela pessoa. Digamos que algumas pacientes sentiam dor e problema nos braços, porém um médico clínico analisando não havia nenhum problema clínico, muscular. Em outros termos biologicamente não havia um problema, mais psicologicamente sim.

Freud mostra isso que o inconsciente aparece nos sintomas. E na análise e tratamento dos sintomas, com terapias e outros mecanismos usados, os sintomas vão diminuindo, também por se conhecer melhor. O inconsciente aparece nos sonhos, nos sintomas e nos atos falhos.

Em a psicopatologia da vida cotidiana, Freud vai mostrar que o inconsciente também aparece em nosso dia a dia, ou nos dizeres do Chaves “Foi sem querer querendo”. Se por um lado

não foi da vontade consciente da pessoa fazer aquele ato, mais por outro lado foi querendo, e aí vem o sentido do consciente. E os atos falhos representam essa formação de compromisso, se por um lado eles realizam uma vontade do inconsciente, por outro lado também realiza uma vontade do consciente. Então fica nesse conflito e esse conflito acaba engendrando os atos falhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREUD, Sigmund. **Sobre a Psicologia da Vida Cotidiana**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

PIAGET, Jean. **Os seis estudos da psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ª Ed –Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

SITES RELACIONADOS:

BRITO, Monique Araújo de. Resenha:**Medicalização da Vida: Ética, Saúde Pública e Indústria Farmacêutica**. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000900036> Acesso em: 15 de março de 2017.

CHADE, Jamil. **Brasil é o país mais depressivo da América Latina, diz OMS**. Disponível em: <<http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-o-pais-que-mais-sofre-com-depressao-na-america-latina,70001676638>> Acesso em: 15 de março de 2017.

Consumo de antidepressivos dispara pelo mundo. Disponível em: <<https://setorsaude.com.br/consumo-de-antidepressivos-dispara-pelo-mundo/>> Acesso em: 20 de março de 2017.

Depressão cresce no mundo, segundo OMS; Brasil tem maior prevalência da América Latina. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bemestar/noticia/depressao-cresce-no-mundo-segundo-oms-brasil-tem-maior-prevalencia-da-america-latina.ghtml>> Acesso em: 20 de março de 2017.

Medicalização da Vida. Disponível em: <<http://www.fasdapsicanalise.com.br/medicalizacao-da-vida/>> Acesso em: 20 de março de 2017.

MENDLOWICZ, Eliane. **A Sociedade contemporânea e a depressão**. Disponível em: <<https://www.uva.br/trivium/edicao1/artigos-tematicos/4-a-sociedade-contemporanea-e-a-depressao.pdf>> Acesso em: 20 de março de 2017.

INVERTENDO A LÓGICA: ENSINAR/APRENDER HISTÓRIA ATRAVÉS DA PERGUNTA

Antonio Vilas Boas | vilasbencao@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar resultados preliminares sobre a utilização da pedagogia da pergunta como recurso metodológico para o ensino de História, nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, do turno noturno e de uma instituição pública de ensino no estado da Bahia, mais especificadamente no município de Conceição do Jacuípe. O desenvolvimento dessa metodologia, em sala de aula, resultou da constatação de uma postura passiva e mnemônica por parte dos estudantes, quando da realização das aulas e das atividades avaliativas. A grande maioria dos estudantes limitava-se a ouvir e escrever, esperando, em seguida, responder um questionário e decorá-lo, preparando-se, desse jeito para as avaliações. Tomando como base as ideias de Freire (1985); CERRI (2011), etc., começamos a colocar em prática “o perguntar”, mas não um perguntar aleatório, ou um perguntar por uma definição de conceitos, mas questionamentos simples, baseados em ilustrações feitas nos quadros de giz, indo de ideias mais simples para outras mais complexas, administrando, sempre, o desequilibrar do estudante. Não há, nessa metodologia, perguntas bobas, mas perguntas que nos conduzem ao cerne dos problemas. Com a adoção desse outro e diferente fazer, percebemos mudanças nas atitudes dos alunos para com as aulas da disciplina de História. A atenção cresceu bastante, pois muitos estudantes esperam os questionamentos para participarem das discussões, dando as suas contribuições. Com isso, o nível de indisciplina caiu consideravelmente, pois as atenções estão voltadas para outro foco, qual seja, o falar do professor que desencadeará a participação do aluno. Ainda como um dos resultados dessa prática da pedagogia da pergunta nas salas de aulas, ressaltamos o desenvolvimento da escrita, pois após as respostas, são formados esquemas no quadro de giz, esquemas esses que servirão para subsidiar a elaboração textual, elemento que servirá para estudos e posterior uso nas atividades avaliativas.

Palavras – chave: Ensino. Pergunta. Protagonismo.

INTRODUÇÃO

Em 1935, Murilo Mendes, ao fazer uma análise sobre o ensino de História enfatizava a existência de um “ódio entranhado dos jovens daquela época para com a disciplina” (MENDES, 1935) e completava a sua fala pedindo absolvição ampla para com os adolescentes de então, subentendendo-se que estes não seriam os responsáveis pela construção de tal comportamento.

De lá para cá já se passaram mais de oitenta anos e muita coisa mudou, inclusive na área de ensino de História, mas tais transformações não se constituem em pré-requisitos para concluirmos que o sentimento dos adolescentes atuais tenha acompanhado esse processo de mudanças a tal ponto de não precisarmos mais pensar na afirmação de Mendes (1935). Pelo contrário: se nos determos nas concepções dos estudantes acerca da disciplina em epigrafe, com certeza, as impressões, na sua grande maioria, parecem acompanhar às dos idos da década de 1930, do século passado.

A constatação das nossas afirmações são oriundas dos acompanhamentos dos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs) e de alguns Relatórios de Estágios Supervisionados elaborados e defendidos pelos graduandos do Curso de Licenciatura em História, da Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV, Conceição do Coité, no Território de Identidades do Sisal.

Muitos desses Trabalhos de Conclusão de Curso, aos quais nos referimos acima, trataram, principalmente, da aplicação da Lei 10639/2003, à qual não vamos nos deter especificadamente, mas utilizaremos de algumas das entrevistas utilizadas pelos graduandos, com estudantes da educação básica para, a partir delas, embasar a nossa ideia inicial sobre a falta de prazer dos jovens/adolescentes do século XXI para com as aulas de História.

Já quanto aos Relatórios de Estágios Supervisionados, eles trazem narrativas acerca da atuação do graduando como professor-regente nas aulas da Educação Básica, tanto no ensino fundamental II, como no Ensino Médio e nesses relatos é possível extrair as visões dos estudantes desses níveis de ensino em relação à disciplina História.

Esse exercício inicial servirá para percebermos a não afinidade de muitos dos estudantes em relação a matéria ensinada, mas num momento posterior e baseado na nossa atuação como professor, também, da Educação Básica e trabalhando no turno noturno com jovens e adultos, sinalizaremos com a possibilidade desse quadro ser revertido a partir do momento em que a construção das aulas forem planejadas com base no diálogo, ou como diria Freire, na pedagogia da pergunta, livrando-nos do verticalismo historicamente imposto e caminhando noutra perspectiva,

qual seja a do estabelecimento da horizontalidade como procedimento teórico metodológico para a atuação no campo escolar.

A HISTÓRIA E AS HISTÓRIAS SOBRE ELA NARRADA POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL-MÉDIO.

No pórtico que dá acesso a um dos campus de uma universidade pública do estado da Bahia, alunos da educação básica são questionados acerca do que estavam fazendo naquele ambiente. Rapidamente, um deles responde: “a professora nos trouxe para vermos papéis velhos”. Como se quisesse, urgentemente, se livrar daquele espaço, os personagens avançam em direção ao ônibus escolar que os transportará de volta à instituição de ensino de onde vieram.

Os “papeis velhos” mencionados pelos alunos da narrativa acima referem-se aos documentos existentes no Centro de Documentação da Universidade, ao qual os mesmos foram convidados a visitar, numa aula de campo ministrada pela professora da escola. O Centro de Documentação (CEDOC) em questão, guarda processos das mais diversas naturezas, oriundas de algumas comarcas do interior baiano.

O exemplo acima serve para compreendermos a visão construída pelos jovens/adolescentes acerca da disciplina História. Para eles, “velho” significa ultrapassado, destituído de qualquer importância, portanto deve ser rapidamente esquecido, ou numa linguagem mais contemporânea, “deletado”. Também não seria de se esperar uma outra postura de jovens que integram uma geração na qual o “ritmo acelerado das informações, da ciência e da tecnologia [...] imprime [...] o desaparecimento em relação ao passado”. (RODRIGUES, 2011, p. 94).

Excluir o passado das suas vidas está relacionado, dessa forma e também, ao fenômeno chamado “tempo”, categoria não somente polissêmica, mas, também, polêmica, dado aos inúmeros debates e questionamentos que são feitos acerca do mesmo, mas sem o qual “a História não sobrevive [...] pois se trata da sua matéria prima e [...] inteligibilidade. (BARATZ, 2013, p.11).

Para o estudante dos dias atuais, que, é claro, não é mais aquele de décadas atrás, existe uma multiplicidade de tempos, acompanhados de diversos olhares, “tais como: objetivismo e subjetivismo; reversibilidade e irreversibilidade; percepção individual e coletiva, dentre outros e tudo isso numa velocidade jamais vista antes, situação extremamente relacionada aos diversos usos propiciados pelas novas tecnologias.

A grande maioria dos alunos considera que os tempos de hoje são os do agora; desse instante; do momento, que são vividos alucinadamente tal qual o movimento dos dedos nas telas

dos aparelhos eletrônicos. Esses “outros tempos”, frutos da sociedade contemporânea, tem distanciado os alunos de quaisquer instituição que não acompanhem esse ritmo, inclusive as escolas, pois estas continuam tendo como referência as “narrativas científicas apoiadas no livro didático e no uso intensivo da pedagogia hierárquica, na qual o professor tem o monopólio do discurso”. (FAVERO, 2010, p.10).

Essa constatação pode ser sentida na fala de quatro estudantes da rede pública municipal de ensino do município de Conceição do Coité, no interior do estado da Bahia.

A visão dos alunos sobre a disciplina foi objeto, também, de questionamentos por nossa parte. Você gosta de estudar História foi a pergunta realizada para quatro dos estudantes oriundos da Comunidade Quilombola do Maracujá e atualmente pertencentes à Escola Evódio Ducas Resedá, no povoado de Almas. Dos quatro alunos entrevistados, três deles afirmaram categoricamente não gostar da disciplina, justificando o seu comportamento em razão da mesma tratar de coisas antigas. Para Roisele, “a disciplina é chata demais, pois somente fala de coisas antigas”; Analene também concordou com a colega e reafirmou o falar do passado como justificativa para a sua concepção. “Assuntos antigos” também foi a desculpa usada por Wilson para não gostar da disciplina, situação idêntica a Elias. (SANTOS, 2017, p.32-33).

É justamente essa relação entre os tempos, principalmente o passado-presente que tem se constituído como um dos pontos nevrálgicos da disciplina, pois o ensino de História baseado tão somente na narrativa do passado não permite ao estudante compreender qual a função da mesma e desse tempo senão o deixá-los informados sobre algo acontecido, vivenciado e como tal destituído de qualquer importância para eles.

A rejeição de muitos alunos em estudar história pode não ser somente uma displicência com os estudos ou uma falta de habilidade com essa matéria, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo, que não encontram nenhum ponto de contato com o tempo histórico tal como aparece na narrativa de caráter quase biográfico das nações ou da humanidade. (CERRI, 2011, p.17).

Por outro lado, um ensino assentado, tão somente no momento atual, reduz a possibilidade de compreensão da historicidade existente entre os acontecimentos, bem como conduz a interpretações simplistas e a perda de referências espaciais e temporais. Para Chauí (2006, p. 32) “[...] sob os efeitos das tecnologias eletrônicas e de informação, [...] tudo se passa aqui sem ‘aqui’ sem distâncias, diferenças nem fronteiras [...] tudo se passa ‘agora’ sem passado e sem futuro”.

Isso é muito comum nos dias atuais em razão da grande quantidade de informações disseminadas diariamente pelos meios de comunicação das mais variadas naturezas e que

impossibilita uma análise mais aprofundada das mesmas, reduzindo, assim, as possibilidades de conexões, fragmentando as interpretações e anulando as possíveis relações entre os tempos históricos, deixando-os soltos e a mercê dos sujeitos de então.

Desprezo, inutilidade, inexistência de significados para a vida cotidiana são algumas das concepções ainda bastante presentes nos estudantes dos níveis fundamental e médio da educação básica, redundando na desatenção e falta de interesse.

É muito difícil despertar o interesse e a atenção dos alunos. Eles não veem significado algum nas aulas de História, mesmo quando procuramos romper com uma história linear, factual, etc., partindo para outras fontes diversificadas. (SOUZA, 2011, p.18).

Diante desse cenário desmotivador para o profissional responsável pelas aulas de História, resta perguntar o que fazer para mudar a visão dos alunos acerca da disciplina, tornando-a significativa para eles. Uma das saídas seria entender como esses alunos aprendem. Nesse caso, seria preciso deslocarmo-nos do processo de ensino e compreender os processos de aprendizagem.

PERGUNTAR, PERGUNTAR SEMPRE

Comumente, afirmamos que o diálogo é uma conversa, ou pensando em algo mais informal, um bate papo entre duas ou mais pessoas acerca de determinado conteúdo, seja este do dia a dia das pessoas ou outro situação que necessite de uma reflexão mais aprofundada.

Tanto numa como noutra situação, a existência de diálogo requer a interação entre os personagens responsáveis pela ação, mostrando que, para a prática do diálogo, necessário se faz a interação entre os sujeitos envolvidos, “isso porque não se trata de discurso feito pelo filósofo para si mesmo, que o isole em si mesmo, mas de uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca”. (ABBAGNANO, 2007, p. 274).

O diálogo como ferramenta para a construção das aprendizagens se constituiu numa das preocupações de Paulo Freire, como forma de opor-se não somente a uma prática bancária, na qual o aluno se torna alguém que não interage com o professor, mas uma contestação ao autoritarismo presente na nossa sociedade.

O autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade. E, mesmo quando isto não ocorra explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cômodo. (FEREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46).

Para o educador brasileiro, a pergunta questiona as estruturas vigentes e as desafia, portanto, o diálogo implica num convite à mudança, à transformação e, justamente por isso, não se trata de um exercício aquiescente, consensual, mas provocador e por isso sujeito ao estabelecimento de conflitos, pois à medida que questiona o “natural” “o consensual” ele, o diálogo, ameaça com o equilíbrio e o conforto das posições estabelecidas.

Ao analisar as falas dos estudantes e observar aulas de alguns professores de História, percebemos o quanto o diálogo, e esse de forma questionadora, se mantém ausente dos espaços escolares, impondo aos alunos um silêncio que, rompido, se transforma em contestação à autoridade, contestação essa sujeita aos mecanismos punitivos.

A inexistência do diálogo em forma de pergunta nas salas de aulas contribui para o aumento da indisciplina e afugenta o aluno de acompanhar as discussões, restando-lhe à indiferença em relação à disciplina.

Ao trazermos a questão da pedagogia da pergunta para as aulas de História, estamos tratando, também, do processo de formação de professores, pois na maioria das vezes este concebe a formação apenas e tão somente como o acúmulo de conteúdos, condição suficiente e necessária para que o professor seja bem sucedido nas suas práticas.

Neste aspecto, é paradoxal verificar como persiste, nos meios acadêmicos, a concepção de que, para ensinar História, basta a apropriação, nos cursos de formação, pelo futuro professor, dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica, negligenciando-se a preocupação com estudos sobre a aprendizagem, ou seja, com a construção das noções e dos conceitos no pensamento da criança ou do jovem. (CAIMI, 2007, p.21).

Caimi (2007) chama a nossa atenção para o reducionismo imposto aos cursos de formação de professores e, ao mesmo tempo, acena com a possibilidade de alargarmos a nossa concepção em relação ao processo de ensino aprendizagem, destacando a necessidade de, o profissional, conhecer melhor como o aluno aprende.

Tomando como base as visões de estudiosos como Piaget, Vigostky, Ausubel, o processo de construção do conhecimento se dá a partir da interação realizada entre professores e alunos, observando-se até onde estes podem ir sozinhos, para, a partir desse lugar, aquele contribuir no sentido de que os objetivos traçados possam ser alcançados.

Nesse cenário, a linguagem é imprescindível visto que contribui para materializar a interação entre professores e, assim, promover a aprendizagem. Abre-se, assim, espaço, para os questionamentos e as construções possíveis de serem realizadas em decorrência das respostas obtidas.

DETALHANDO O EXERCÍCIO DA PEDAGOGIA DA PERGUNTA

Perguntar não é um exercício fácil e isso tem uma intrínseca relação com a nossa formação social caracterizada, segundo Oliveira (1999, p.59), pelo [...] complexo da violência, proibição da fala, mais modernamente privatização do público.

Um apanhado histórico mostra os poucos instantes que pudemos chamar de marcados pelo respeito às falas do outro. Colonizados pelos europeus, nos impuseram a obediência; quando livres, as amarras que nos prendiam ao colonizados foram desfeitas, mas a construção de um pensamento baseado no autoritarismo e no complexo da violência não conseguiram ser destruídas por completo e, assim, formamos a identidade nacional.

Pensar um ensino de História baseado na pergunta impõe-nos, imediata e inicialmente, repensarmos a nossa formação baseada quase que exclusivamente em função de um verticalismo, que anula com as oportunidades de questionamentos e de construções baseados nestes.

Pensar também na pergunta como exercício metodológico para o desenvolvimento das aulas de História, significa imprimir uma abertura para o outro, buscando compreendê-lo, principalmente naqueles momentos em que respostas ou perguntas se distanciarem completamente do contexto discutido.

Levando-se em consideração esses “pensares”, iniciaremos o nosso exercício a partir de perguntas simples, todavia não simplistas e que incentivem o hábito do diálogo em sala de aula, pois pouco acrescentaria começarmos a nossa atuação numa aula questionando a um dos alunos – em uma turma de mais de 30 – o que seria determinado conceito, como por exemplo, “revolução”. O silêncio seria a resposta, com certeza, mais presenciada pelo professor, silêncio esse capaz de provocar desânimo e insatisfação em dar continuidade à aula.

Para ajudar-nos nesse processo, o hábito de desenhar imagens facilita bastante, mesmo que a habilidade docente para tal exercício não seja lá das melhores. Aliás, temos observado que as imagens “não perfeitas” são aquelas que possuem a maior possibilidade de efetivação do questionamento e da participação em sala por parte dos discentes.

Assim sendo, a imagem de uma camisa pode nos ajudar a desenvolver o conceito de matéria prima, bem como de produtos, mão de obra, meios de produção e, dessa forma, introduzirmos, com a participação dos alunos, os estudos sobre a Revolução Industrial no século XVIII, na Inglaterra.

Exemplificando:



Fonte: http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-843692680-molde-de-camiseta-gola-polo-_JM

A partir do desenho da imagem no quadro, podemos iniciar os nossos questionamentos, tais como:

Professor: O que temos ao quadro?

Essa pergunta parece por demais simples e óbvia, mas traz consigo a possibilidade de participação em massa das pessoas presentes na sala de aula.

Alunos: Uma camisa.

Professor: Do que ela é feita?

Alunos: Tecido.

A partir dessa resposta temos a chance de dizer aos alunos que “tecido” é a matéria prima utilizada para a feitura da camisa e aí avançarmos nas perguntas.

Professor: O tecido é a matéria prima da camisa. O que seria matéria prima?

Alunos: aquilo que pode ser usado para fazer alguma coisa....

Percebam que utilizando as suas próprias palavras, os alunos vão dando forma a um conceito, algo diferente do que aconteceria se os professor chegasse à sala e dissesse o que seria a matéria prima.

CONCLUSÃO

Com uma atuação embasada no ato de perguntar, percebemos uma grande mudança no cenário das salas de aulas às quais ensinamos, mudanças essas caracterizadas por uma postura mais dialógica por parte dos estudantes, o que leva, também, a redução dos índices de indisciplina nas aulas.

Além dessa consequência, poderíamos citar a elaboração textual, por parte dos alunos e mediado pelo professor, construção essa feita a partir dos esquemas construídos nos quadros de giz e que dão sustentação para a escrita e o processo de leitura.

Assim, para nós, a introdução da pedagogia da pergunta nas aulas de História não significou somente romper com o verticalismo estabelecido historicamente que colocava o professor como o centro do conhecimento, cabendo aos alunos, manter passividade diante das narrativas, mas com essa prática, o aluno assume o seu lugar como construtor do seu próprio conhecer, enxergando nos textos das avaliações muito das suas falas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARATZ, Jaime. **O tempo histórico no ensino fundamental**. Salvador: Dois de Julho, 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**. V.11, n.21, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHAUI, Marilena. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 6.ed. Paz e Terra, 1985.

MENDES Murilo. **A história no curso secundário**: monografia para o concurso da cadeira de Metodologia do Ensino Secundário do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Gráfica Paulista/ João Bentivegna, 1935.

OLIVEIRA, Francisco. **Privatização do público, destituição da fala e anulação do dissenso**. In: Oliveira, Francisco; PAOLI, Maria Célia. Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis, RJ: Vozes. Brasília: NEDIC, 1999.

RODRIGUES, André Wagner. **História, historiografia e Ensino de História em relação dialógica com a Teoria da Complexidade**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011.

SANTOS, Matheus Silva. **O ensino de História para quilombolas: um estudo de caso na Escola Evódio Ducas Resedá**. Conceição do Coité, Ba: UNEB, 2017.

SOBRINHO, Antonio Fávero. O aluno não é mais aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. **ANAIS. I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.

SOUZA, Patrícia Carneiro de. **ENSINAR É APRENDER**. Relatório de Estágio Supervisionado III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Conceição do Coité, 2011.

JOGOS ELETRÔNICOS: LUDICIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA

Sávyo Enrico Rodrigues Alves| savyo.alves@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como perspectiva pensar a possibilidade do uso de jogos com temáticas históricas em sala de aula. A observação tem aporte teórico metodologicamente centrado em suas perspectivas na Educação Histórica a fim de compreender a consciência histórica criada pelos alunos através dos contatos com os jogos e como os mesmos podem ser potencialmente utilizados no processo ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto de que o processo de degustação dos jogos e as suas estruturas mecânicas podem auxiliar na cognição histórica. Os jogos representam simulacros verossímeis a aspectos da vida humana, a construção das regras mecânicas e a indução a eventos durante a prática lúdica podem se tornar importantes ferramentas no desenvolvimento do pensamento histórico de crianças e adolescentes. Para cumprir os objetivos propostos, o presente trabalho conta inicialmente com duas perspectivas metodológicas distintas, mas que possuem pontos de consonância. A primeira escolha metodológica é perpassa pelo campo da etnografia e a segunda está relacionada a educação histórica que propõe o uso de fontes históricas - muito comumente usadas na pesquisa em História – na sala de aula. O conceito etnográfico do *interacionismo simbólico*, que abarca o contato entre pesquisador e pesquisado, ajudou a mapear quais tipos de fontes históricas estão mais próximas à realidade social dos alunos pesquisados. As ideias dispostas no trabalho a seguir foram construídas partindo da exposição dos jogos em uma oficina na Semana da Pedagogia da UECE no ano de 2016. É importante ressaltar que os depoimentos e as atividades escritas foram responsáveis por definir os rumos tomados pela pesquisa, dessa forma as ponderações a respeito do potencial dos jogos em sala sofreram metamorfose, na medida em que foram confrontadas com os resultados práticos das atividades propostas.

Palavras-chaves: Educação. História. Jogos.

O presente artigo nasceu a partir de inquietações pessoais minhas quanto sujeito-historiador, ao refletir de onde advinham os diversos discursos e representações presentes nos jogos, e como eram constituídas suas temáticas históricas.

O que começou como questionamentos pessoais, passou a ganhar corpo com a primeira experiência com jogos em sala, que ocorreu no EEM Liceu Domingos Brasileiro, uma instituição gerida pelo Governo do Estado do Ceará e localizada no bairro Planalto Airton Senna, periferia da cidade de Fortaleza. No caso em questão, através da utilização do jogo *Valiant Hearts* – produzido pela Ubisoft – fomentei uma revisão do conteúdo da Primeira Grande Guerra, utilizando a temática central abordada, assim como as mecânicas presente no jogo.

Outra experiência importante na construção da temática de pesquisa aqui apresentada, diz respeito a uma oficina recém-ministrada na Semana de Integração Pedagógica da UECE, que tinha como temática principal a utilização de jogos em sala de aula.

Para encerrar a explanação a respeito da minha trajetória com os jogos e ensino, a dois meses comecei a integrar o grupo da UCEG (União Cearense de Gamers). A minha contribuição ao grupo materializa-se em textos escritos para a coluna quinzenal intitulada: “*O ponto de fuga*”, que se predispõe a debater características histórico-filosóficas presente nas temáticas abordadas nos jogos. Tais experiências abriram precedente para a fomentação de questões mais sofisticadas a respeito da viabilização do jogo como ferramenta didática.

Inicialmente três questões básicas são importantes para justificar os pontos abordados no trabalho que se segue:

A primeira indagação seria pensar qual produto que resulta da equação proveniente do contato sujeito-jogo. Partindo desta interrogação procurei mapear o impacto que os jogos tem no processo de formação da consciência histórica dos alunos.

A segunda pergunta que motiva o presente projeto se relaciona com o atual regime de historicidade que nos encontramos, intitulado por François Hartog como *presentismo*.

Segundo Hartog, enfrentamos uma crise de conjuntura temporal no mundo contemporâneo, pois a nossa nova maneira de se relacionar com o tempo indica a deterioração do ideal de futuro – por conta da rápida transformação tecnológica, perdemos a capacidade de imaginar o futuro – e a incapacidade de estabelecer relações estáveis com o passado, pois a voracidade do tempo proliferam diversos mecanismos de memória a todo instante. (HARTOG, 2003)

Os aparelhos que se adéquam como exemplo para ilustrar tal tese, são os *smartphones*. Tais mecanismos de comunicação, conseguem executar tarefas que, há alguns anos, eram desempenhadas por vários outros objetos. Dentre os quais podemos citar: calculadora, calendário, computadores etc. Dessa forma, os *smartphones* ficam cada vez mais próximos de seus donos,

tornando-os literalmente parte integrante de seus corpos, e criando para seus usuários uma atmosfera temporal voraz, por conta da grande quantidade de informações que se pode acessar através do aparelho.

Se partirmos do pressuposto de que uma grande parcela dos adolescentes brasileiros foram introduzidos muito cedo a tecnologias de comunicação, e se entendermos os *jogos eletrônicos* como um importante signo desse período, proponho então o seguinte questionamento: A utilização dos *games* em sala de aula poderia então caracterizar uma importante ferramenta empática com a realidade de nossos alunos?. Dessa forma, tal artigo tem a ambição somar esforços e contribuir para o desenvolvimento dessa seara de pesquisadores que trabalham com a possibilidade de jogos eletrônicos em sala de aula.

Para além das questões norteadoras do projeto, existe um debate filosófico que embasa tal intenção de pesquisa. Que pode ser explicada através da metáfora trabalhada em um dos encontros do GPFOHP, intitulada: “barco, o porto e o mar”.

Explicando a metáfora, o barco é a sala de aula, o porto é a escola – Universidade – e o mar é a totalidade que abrange a dialética do conhecimento. A partir disso a proposta de pensar os jogos como instrumentos didáticos tem que cumprir a missão de conceber aos educandos ferramentas de leitura do mundo, para além do virtual, e assim ultrapassar seus próprios barcos e portos internos.

Segundo Marlene Rosa Cainelli, ao analisar planos de aula do estágio supervisionado dos alunos da Universidade Estadual de Londrina (UEL) na década de 1980. Existia uma tentativa de propor um diálogo atrativo com os educandos, entretanto a abordagem científica da História acabava ficando alienada a esse processo, como podemos perceber no trecho a seguir:

“O que acontece nos cursos de formação de professores, especificamente no curso de História da Universidade Estadual de Londrina, é um distanciamento entre a história científica e a história escolar, pois, para a maior parte dos nossos alunos, a história científica é para a pesquisa e aquela a ser ensinada é a do livro didático. Neste sentido, o conhecimento histórico a ser ensinado estaria condicionado a ser apenas um conteúdo vulgarizado nas escolas do Ensino Fundamental e do Médio através dos manuais escolares (...)” (CAINELLI, 2008, P, 137)

Corroborando com a citação acima, as experiências que contribuíram para a fomentação deste trabalho não tem a intenção de banalizar o uso dos jogos no processo ensino-aprendizagem na busca de um possível diálogo empático com o educando, entendendo o jogo eletrônico como uma ferramenta comum no cotidiano do mesmo, mas questionar quais as possibilidades de utilizar os

games em sala. Para tal, o problema a nortear esse esforço de pesquisa, são: Compreender o processo de produção dos jogos, quem os produz e porque os produzem de tal forma? Compreendendo os mesmos como uma ferramenta lúdica e que não foi produzida para fins didáticos.

No senso comum, os jogos eletrônicos são conhecidos como “*videogames*”, contudo esse termo é ambíguo, pois pode designar tanto o *software* como a plataforma (ou console), entretanto, pensando através de termos técnicos, o *videogame* é o *software* decodificado e produzido para o entretenimento. O fato de um *software* ter sido produzido para fins de diversão não o torna um “*jogo*”, pois, só podemos considerar o *videogame* como uma prática lúdica quando algum sujeito – sozinho ou em grupo - tem interação com o mesmo. (VIANA E ALVES, 2015).

Os jogos têm especificidades complexas que estão presentes desde o seu processo de produção até a forma de interação que o sujeito tem com o *game*. Algo em específico presente na mecânica dos jogos é a capacidade de *imersão* que o jogo proporciona ao sujeito, dando a ele a possibilidade de participar do destino que a história do jogo pode vir a tomar, o que propõe ao educando possibilidades de pensar o processo de passagem da História de maneira alternativa, quando comparado ao que ele estuda no livro. Peter Lee afirma que:

“Podemos descobrir o que pensam os estudantes sobre os cursos de ação alternativos que poderiam fazer mais sentido do que aqueles que são apresentados actualmente em determinadas ocasiões-chave do passado (...) Rejeitar meramente em relação ao passado um curso alternativo de acções permite apenas aos alunos ver o curso das acções como a coisa óbvia a fazer, tornando não inteligível o que *foi feito*.” (LEE, 2003, P. 35)

Interagindo com a perspectiva acima questionei antes das minhas atividades com jogos os seguintes pontos: Os alunos, chegam às escolas com conhecimento prévio da história, e parte dessa formação pode ter sido fomentada de maneira dinâmica através dos jogos, então como apresentar para tais sujeitos a História de maneira factual e óbvia? Nesse sentido como a imersão que o jogo proporciona pode ajudar no questionamento de conceitos importantes da História? E principalmente como fazer isso sem cometer anacronismos nem comprometer o conhecimento histórico?

Os jogos por apresentarem diferentes temáticas e mecânicas distintas podem ser adaptados ao local onde serão trabalhados, no caso desta pesquisa, por se passar em uma escola da periferia e se tratando de alunos adolescentes a utilização de jogos que dialogue com a sua realidade se torna

um ponto importante. Além de debater que determinado jogo se passa em uma realidade parecida com a dele, podemos levá-los a questionar o porquê de sua realidade ser aquela e assim através dessa leitura crítica dos jogos inseri-los em uma condição de pensar mudanças para seu entorno.

Quando em pensar a realidade do educando através do jogo, me alinho a perspectiva inglesa da Nova Sociologia da Educação (NSE) que ganhou espaço no Brasil na década de 1990 participando da construção de documentos importantes na orientação curricular do docente como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S). Tal movimento buscava “criticar os currículos vigentes por construírem identidades falsas e acabadas, consideradas como um objeto estático num contexto de mudança.” (TÁVORA, P. 134, 2010). A alternativa a imobilidade curricular proposta pela NSE foi a busca pela compreensão das diferenças. Então as escolhas dos jogos da pesquisa terão a preocupação em selecionar jogos que contemplem questões de gênero, raciais e sociais.

Zenilda Botti Fernandes afirma que “(...) o sentido pedagógico é configurado no relacionamento entre os elementos das práticas educativas nos contextos sociopolíticos. (...)”. (BOTTI, 2009, p. 182). Dito isso, podemos conferir que o sentido de educar está diretamente ligado a capacidade de que o professor deve estar atento às delimitações culturais presentes no universo de seus alunos, fazendo com que os mesmos adquiram ferramentas para refletir acerca do mundo que os rodeia.

Na oficina citada na justificativa apresentada na Semana de Integração Pedagógica da UECE, realizei uma atividade que discorreu da seguinte maneira: Primeiro expus os participantes da oficina ao jogo Valiant Hearts que trata da primeira guerra mundial, fazendo com que eles jogassem o jogo e pudessem desvendar as mecânicas do software. Em seguida fiz uma leitura coletiva de dois textos, um era o trecho do livro “Sobre História” do historiador Eric Hobsbawm, onde ele falava sobre a realidade europeia no pós-guerra e o outro era um relato de um padre britânico sobre seu trabalho em uma enfermaria durante o conflito. Por fim pedi um texto comparando as três fontes.

Entre os variados textos produzidos pelos participantes da oficina, dois se destacaram por sua distinção analítica, no texto 1 temos a seguinte afirmativa:

“Existem visões diversas sobre momentos históricos.
Durante o acontecimento (primeira guerra mundial) as visões e relatos mais verídicos são de pessoas que estiveram presentes (como o relato do padre que ajudou os feridos na guerra).” (ANDREZA LIMA ARAÚJO)

Apesar de admitir a formação múltipla do conhecimento histórico - “existem visões diversas sobre momentos históricos” - o texto acima cria uma hierarquização a respeito da

veracidade de quem conta a História, atrelando a aqueles que foram testemunhas oculares dos acontecimentos os mais capazes de fazer uma leitura dos acontecimentos históricos.

Já no segundo texto Andressa Bastos afirma:

“Diante das 3 versões podemos observar a diferença de tempo entre eles (...) O padre detalha seu ponto de vista, ajuda feridos, participa desse período histórico caracterizado por tragédias. (...) Enquanto o historiador expõe seu pensamento sobre a época, sem ter vivido, apenas por seus estudos da História.(...) O jogo traz a História do papel para a tela, trazendo em imagens algumas “curiosidades” e mostra um pouco do que foi vivido pelas famílias naquele tempo.” (ANDRESSA BASTOS)

No segundo relato ainda temos a hierarquização da autoridade sobre a História, colocando a testemunha ocular como a melhor forma de retratar o passado, pois foi quem o viveu. Contudo o segundo relato demonstra um nível mais complexo em sua análise, na medida em que afirma não só a diferença entre as versões, mas a distinção de tempo de onde elas foram produzidas, além de está atento a mudança tecnológica de cada versão, o fato do jogo levar a “História do papel para a tela”.

Essa atividade agregou ponderamentos interessantes sobre a pesquisa. O primeiro está relacionado a ajuda que a atividade lúdica pode ajudar no mapeamento da consciência histórica dos educandos, entendendo suas especificidades de aprendizado em História. O segundo ponto relaciona-se com a compreensão dos diálogos históricos os alunos vão produzir ao serem expostos aos jogos.

Voltando a etnografia e a sua premissa de entendimento cultural dos sujeitos pesquisados. A escolha de jogos e temáticas específicas podem ser feitas para abarcar a realidade de onde o aluno está situado, que se trata de uma escola, que fica em um bairro periférico e convive diariamente com problemas sociais, a escolha por jogos que dialoguem com essa realidade é interessante para que o discente se enxergue dentro do processo histórico e compreenda a formação do seu meio social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBANY, Arthur. Videogame Arte. Teresópolis, RJ: Novas Ideias, 2008.

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do projecto à avaliação.Braga: Uminho. Para uma educação histórica de qualidade.** Actas das IV Jornadas internacionais de educação histórica, p. 131-144, 2004

BOTTI, Zenilda Fernandes. **Metodologia pedagógica e suas implicações no cotidiano escolar.** Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas / José Albio

Moreira de Sales, Marcília Chagas Barreto, Isabel Maria Sabino de Farias (Organizadores) _ Fortaleza: EdUECE, 2009. 252p.

CAINELLI, Marlene Rosa. **Os saberes docentes de futuros professores de História: A especificidade do conceito de tempo.** Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.134-147, Jul/Dez 2008

LEE, Peter. **“Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”:** compreensão da vida no passado. Braga: Uminho. Educação Histórica e Museus., p.19-36, 2003.

_____. **Progressão da compreensão dos alunos em História.** In. BARCA, Isabel.(org.).Perspectivas em Educação Histórica. Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Uminho, 2001.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo.** Tradução de Andréa S. de Menezes, Bruna Breffart, Camila R. Moraes, Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

RIBEIRO, Cassandra Joye. FORTES, Odmir M. C. Filho. **Tecnologias digitais na prática curricular: Desafios e oportunidades.** Currículo: diálogos possíveis / Alice Nayara dos Santos e Pedro Rogério [organizadores]. - Fortaleza: Edições UFC, 2013.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. **Pesquisas em Educação Histórica.** Educar, Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006. Editora UFPR

VIANA, Helyom Telles. ALVES, Lynn. **Ensino de História e Videogame: Problematizando a Avaliação de Jogos Baseados em Representações do Passado.** XI SJEEC. Jogos Eletrônicos – Educação – Comunicação. 2015.

NARRATIVAS FORMATIVAS DE UM DISCENTE NA CONSTRUÇÃO DA (AUTO) FORMAÇÃO

Stenio de Brito Fernandes | steniondre@hotmail.com

RESUMO: Este artigo trata da trajetória de formação de um discente no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e relaciona-se à linha de pesquisa de Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente. Partimos da seguinte questão: como as experiências vivenciadas pelo discente em processo de formação no Mestrado em Educação possibilitam a construção da formação e (auto)formação como prática de saber? Objetivo é analisar por meio das narrativas (auto) biográficas como as experiências vivenciadas pelo discente tem contribuído para o processo de formação e (auto) formação como prática do ser formador. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base no Método (Auto) Biográfico a partir das narrativas (auto) biográficas, apoiado em Josso (2010) que estuda sobre as narrativas de formação e sobre a escrita da própria vida. Ao narrar saberes da formação (re)construo as experiências geradas no processo (auto)formativo, e (re)significo minhas memórias, narro o meu percurso na construção da minha formação acadêmica. Apontamos as narrativas (auto) biográficas como caminhos para a reflexão da prática no processo de formação, gerada por práticas, saberes e significações, na relação com o outro e na busca da (auto) formação de si.

Palavras-chave: Discente. Formação. Narrativas (auto) biográficas.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da trajetória de formação de um discente no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e relaciona-se à linha de pesquisa de Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente. Em que curso no semestre 2016 – POSEDUC/UERN, na condição de aluno regular no referido programa. Discutimos questões de ordem metodológica, trazendo conceitos e dimensões da literatura da pesquisa (auto) biográfica a partir da revisão da literatura aprofundadas no decorrer das aulas do mestrado em educação do Programa – POSEDUC/UERN, sobre a pesquisa (auto) biográfica.

Partimos da seguinte questão: como as experiências vivenciadas pelo discente em processo de formação no Mestrado em Educação possibilitam a reconstrução da formação como prática de saber? Objetivo é analisar por meio das narrativas (auto) biográficas como as experiências vivenciadas pelo discente tem contribuído para o processo de formação e (auto) formação como prática do ser formador.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base no Método (Auto) Biográfico a partir das narrativas (auto) biográficas, apoiado em Josso (2010) que estuda sobre as narrativas de formação e sobre a escrita de si, que nos remete a diferentes possibilidades, considerando que trabalhar como sujeitos narradores permite uma reflexão sobre suas experiências de vida e profissional. Acrescentamos as contribuições de Souza (2006) que reflete sobre a (auto) compreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual e coletiva.

O Método (Auto)Biográfico, de acordo com Josso (2010) expressar o escrito da própria vida, onde o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros. Segundo Souza (2006), é possível se pensar na possibilidade da formação dos professores, nas suas histórias de vida, suas implicações e fertilidades, partindo da singularidade e subjetividade das narrativas (auto) biográficas no processo de formação inicial.

Esse artigo encontra-se organizado em duas partes: na primeira, abordo narrativas de um professor de Geografia no processo de formação e (auto)formação. Na segunda parte, narrativas de experiências formadorade um discente do mestrado em educação (POSEDUC/UERN): construindo saberes e significados.

NARRATIVAS DE UM PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E (AUTO)FORMAÇÃO

O meu retorno para a universidade me permitiu buscar o ser formador que se forma, o ser que se faz na relação com os outros, e o ser que se forma através das coisas. Para Josso (2010), todos esses pontos estão ligados entre os saberes e a vida, entre a vida cotidiana e os problemas internacionais, com a possibilidade de escolher e buscar conhecimentos nos livros, independentemente daqueles selecionados pelos professores.

No ano de 1998, concluí o curso de geografia. A minha formatura, representou a concretização de um sonho, marcou um ponto de partida para o caminho da docência, passei momentos de aprendizagem e superação. A conclusão do curso de licenciatura em geografia me oportunizou a busca para a efetivação como professor. Segundo Josso (2010), a experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. A partir de 1999, eu comecei a enfrentar concursos públicos, tanto municipais como estaduais. A cada um que eu participava e não chegava a uma boa colocação, percebia que o conhecimento ao longo do curso de geografia era limitado e não saímos prontos da universidade. Tinha uma longa jornada de estudos, criar estratégias de estudos para objetivar as minhas metas. Minha caminhada educacional não se constitui apenas de vitórias, houve percalços no caminho, os quais serviram de aprendizagem.

No ano de 2002, me inscrevi no concurso na cidade de Porto do Mangue/RN, com realização em 2003. Para a concretização dos meus objetivos, o meu nome estava na lista dos aprovados. Nesse momento passou um filme na minha cabeça, lembrando os momentos de dedicação e persistência. Pela primeira vez iria exercer a minha profissão de professor iniciante. Estava muito ansioso e confiante para assumir.

Desde o início, na minha relação professor/aluno estabeleço um diálogo, com a confiança e sentimento de afetividade, que permite esse elo de cumplicidade e pluralidade. Na prática, procuro ser um sujeito reflexivo, que busca a construção e (re) construção do saber ensinado ao lado do educando. Freire (1996), explica que não há docência sem decência, as duas se explicam e não se reduzem à condição de objeto de um ou do outro. Como educador, procuro obter o respeito e admiração dos meus alunos através do meu prestígio e competência quanto ao conhecimento.

A busca constante pela minha (auto)formação não parou mais. Em 2004, cursei especialização em História do Brasil República, pela UERN, no *campus* de Assu/RN. Concluí o

curso no ano de 2005, mesmo ano em que o governo do Estado do Rio Grande do Norte/RN abriu o edital para a realização de concurso público. Passar no concurso do estado do RN, era o meu maior objetivo. As provas foram realizadas em 2006, na cidade de Macau/RN. Para mais uma realização profissional, o meu nome constava na lista dos aprovados. A convocação só saiu em março do ano em curso. Essa aprovação, marcou mais uma realização para minha vida. Estava em um momento de crescimento, de experiência e de aprendizagem.

De 2006 a 2012, minha trajetória de formação foi delineada na escola Estadual Josélia de Sousa e Silva, onde exerci a função de professor de Geografia. Pela minha seriedade no exercício da docência, na mesma escola exerci a função de gestor escolar, de 2010 a 2011. Participei de vários cursos de formação, com temáticas voltadas para a educação e o social. Não há como negar, minha formação profissional se constitui de significados, de aprendizagem, pela troca de saberes e experiências, na utilização das experiências com os meus pares e alunos, e na reflexão de si e do outro.

Como gestor escolar, procurei me relacionar com o outro exercendo uma autoridade por competência, fundada nas relações interpessoais de respeito. Procurei construir admiração por parte do grupo de pessoas com quem convivia, segundo Freire (1996), a segurança com que a autoridade docente se move implica outra a que se funda na sua competência profissional e nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência.

No decorrer de minha experiência em Porto do Mangue/RN, em 2012, participei do processo para diretor escolar, mais uma vez, a comunidade escolar me elegeu, pela segunda vez, para o mesmo cargo. Mas renunciei a missão por motivos profissionais e familiares. Logo em seguida, pedi transferência para a Escola Estadual Dom Costa, em Mossoró/RN. O meu retorno para Mossoró ampliou as oportunidades para minha formação continuada.

O meu retorno para a Universidade, começou em 2013, quando me escrevi na seleção para aluno especial do Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), para concretização da minha meta, estava na lista dos selecionados para cursar a disciplina Tópicos Especiais em Educação II: Pós-Estruturalismo e Políticas Curriculares. Nesta disciplina, recebi grandes contribuições para o meu desenvolvimento profissional enquanto docente da Rede Básica de Ensino, relacionadas ao conhecimento sobre os contextos locais.

Na seleção de 2014 do mestrado em educação (POSEDUC/UERN), concorri para aluno regular, chegando à fase da entrevista. Essa experiência me proporcionou bastante leitura e me mostrou que era possível eu ser aprovado no programa de mestrado, mesmo sabendo que não era

fácil. No segundo semestre do mesmo ano, participei da seleção novamente para aluno especial do mesmo programa. Solicitei vaga para duas disciplinas, mas, não obtive êxito. Concomitante a essas tentativas, participei da seleção para o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Mídias na Educação, realizado em julho de 2014, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), por meio do Núcleo de Educação à Distância (NEAD), sendo aprovado para o campo de Caraúbas/RN. Conclui o curso em 2015.

Em seguida, prossegui com a minha trajetória de formação continuada, participando de cursos e de eventos em âmbito local, regional, nacional e internacional, na área da educação e inclusão. Foram muitos caminhos percorridos. Segundo Tardif (2012), os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. É na formação continuada onde encontram os diferentes saberes na convivência com os seus pares.

Como relatei anteriormente, desde 2003, quando ingressei na carreira docente, venho participando de cursos de formação na área da educação e inclusão, tanto pela rede estadual como municipal. O ano de 2013 marcou um ano de mudança profissional e de novos desafios. No primeiro semestre de 2013, conclui o curso de extensão em LIBRAS – Nível I, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, promovido pela DAIN. Em 2014, continuei participando como ouvinte em seminário, minicurso promovidos por instituições na área educacional. No ano de 2015, prossegui no caminho da formação continuada, vivendo muitos momentos de aprendizagem, tanto na área educacional, de um modo geral, como na Inclusão. Posso dizer que foi um ano de grandes realizações no meio acadêmico.

No semestre 2015.2, passei na seleção para cursar a disciplina especial do Mestrado em Educação (POSEDUC/UERN), intitulada “Memória, Formação e Pesquisa (Auto) Biográfica”. No mesmo ano, a Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas – DAIN, realizou o II Encontro Regional de Narrativas (Auto) Biográficas (ENARB), povos do Campo: Memória, Saberes, Tradição, no Campus Central da UERN, na cidade de Mossoró/RN. Nesse evento, apresentei pela primeira vez um artigo e participei como monitor, vivenciando momentos de aprendizagem e saberes compartilhado.

Em dezembro de 2015, novamente, a Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas realizou o II Seminário Potiguar: Educação, Diversidade e Acessibilidade: uma questão de efetivação de direitos, no Campus Central da UERN, na cidade de Mossoró/RN. Na ocasião, apresentei pela segunda vez

um artigo intitulado “Lições de vida e de aprendizagem de um professor de Geografia com alunos surdos: desafios e possibilidades”. Ao mesmo tempo, participei como monitor no evento.

Continuei, dando passos largos para minha formação continuada. No ano posterior, 2016, segui participando de eventos ligados à área da inclusão. Como aluno especial do POSEDUC/UERN, nos semestres 2015.2 e 2016.1, construí oportunidades de participar pela primeira vez, de uma experiência de nível internacional. Apresentei um artigo em Cuba, no IX Encontro Internacional denominado “Presença de Paulo Freire”, realizado em Cienfuegos. O trabalho intitulado: “Narrativas (auto) biográficas da história de escolaridade: experiências educativas como prática de construção de poder”. Nessa produção, trabalhei a metodologia da pesquisa (auto) biográfica, que permite a (auto) reflexão e a formação continuada.

É inegável que a participação neste evento me deu a oportunidade, como aluno da disciplina especial do mestrado (POSEDUC/UERN), de me consolidar na pesquisa, como também de conhecer e aprender mais com professores experientes de outras universidades. Finalizada a primeira disciplina do mestrado, em caráter especial, cursei, no semestre 2016.1, outra disciplina, denominada “Tópicos Especiais em Educação I: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Pude dá continuidade a minha formação acadêmica por meio do fazer pesquisa, bem como conhecer e aprender mais sobre a temática voltada para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No término dessa disciplina, fiz minha inscrição para concorrer a uma vaga na seleção de aluno regular no POSEDUC/UERN. À época estava me preparando para a viagem à Cuba. Ao retornar ao Brasil, me submetei à prova escrita e para a concretização dos meus objetivos, o meu nome estava na lista dos aprovados. Cada fase era uma esperança para a realização de um sonho. Passei no projeto e, em seguida, participei da fase de entrevista. Por fim, estava entre os aprovados no mestrado em educação da UERN. O sonho se concretizou. A dedicação e perseverança caminhavam comigo.

NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS FORMADORA DE UM DISCENTE DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO (POSEDUC/UERN): CONSTRUINDO SABERES E SIGNIFICADOS

Agora como aluno regular, no semestre 2016.2 participo de maneira efetiva do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação Inclusiva da UERN. Em 2017, esse grupo de pesquisa passou por mudanças em sua estrutura e foi redefinido novo nome e outra linha de pesquisa, hoje o grupo se chama: “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memória (Auto) Biográfica e Inclusão” (GEPEMABI/UERN). Tem como objetivo promover investigações e estudos

sobre a inclusão, creditando diálogos acerca das políticas públicas e das práticas inclusivas que encenam a promoção da inclusão em diferentes espaços de aprendizagem: universidade, educação básica, contextos formais, não formais e informais.

Atuo, em conjunto com os demais alunos do POSEDUC/UERN, no Projeto de extensão em andamento proposto pela DAIN, o qual vem sendo realizado uma vez por mês, desde setembro de 2015, quando do lançamento do Projeto ReFaz, pelo Ministério Público, em parceria com a UERN e através da Pró-reitora de Extensão (PROEX/UERN).

Essa é uma Ação intitulada Histórias de Vida em Música, Teatro e Desenho - Vozes Silenciadas, e tem como objetivo trabalhar a construção de saberes e fazeres de detentos na perspectiva da (re) socialização, através do aprendizado da música, do exercício do teatro e do desenho. Ou seja, é um projeto com uma prática que busca promover a recuperação desses sujeitos por meio do convívio social, considerando a Lei de Execução Penal e seus dois eixos: punir e (re) socializar. O projeto se fundamenta na busca pela (auto) formação, autonomia e independência dos apenados em seu lugar de vivência, pela troca de experiências e compartilhamento do seu saber/fazer, motivados pela verticalização de ações no mote da Educação para a Diversidade e Inclusão.

Em rodas de conversa, eu e os demais integrantes do grupo que executa o projeto trabalhamos com as narrativas (auto) biográficas, desenhos, peças teatrais, e histórias de vida dos apenados. Compreendemos que é preciso a viabilização de ações e políticas voltadas para a diversidade e inclusão, instigando a construção das dimensões da vida dos sujeitos apenados para a (re) socialização. Isso implica em ações com olhar para a diversidade e a inclusão de sujeitos privados de liberdade, considerando a responsabilidade da academia com sua prática para além dos muros.

Devo dizer que a minha formação voltada para a inclusão não para por aqui, em outubro de 2016, participei da produção de dois artigos como coautor. O primeiro tem por título “Narrativas de uma pessoa com visão monocular: sentimentos e angustias de um discente”, e o outro “Narrativas de famílias de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais”. Ambos foram apresentados na modalidade Comunicação Oral, no III Congresso Nacional de Educação (CONEDU), realizado no Centro de Convenções na cidade de Natal - RN.

Participei ainda como coautor de produções para três outros grandes eventos, o XV Encontro Cearense de Historiadores da Educação – ECHE; o V Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação – ENHIME; e o IV Simpósio Nacional de Estudos

Geoeducacionais – SINECGEO. Este último sobre a temática “LDB 20 Anos: Política, História e Espaços Educacionais. O evento aconteceu na Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal do Ceará - UFC, nos dias 16, 17 e 18 de novembro de 2016. O trabalho aprovado e apresentando intitulado “Lições em espaço escolar: narrativas de professores e intérpretes libras” e tem por objetivo analisar a importância e a atuação dos profissionais Intérpretes de LIBRAS na sala de aula regular da Educação Básica, e o seu reconhecimento pelos professores das escolas do município de Mossoró/RN.

É importante mencionar ainda outros eventos de Inclusão aos quais foram submetidos mais três trabalhos, dos quais sou coautor, refiro-me ao II Congresso Internacional de Educação Inclusiva e a II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva e direitos humanos: políticas e práticas sociais, ocorridos nos dias 16 a 18 de Novembro de 2016, em Campina Grande – PB. Os trabalhos aprovados e apresentados foram: “Estudo de caso de uma aluna com surdez bilateral profunda”; “Memórias de sala de aula: narrativas (auto) biográficas de ex-alunas de Paulo freire, da cidade de Angicos”; e “Formação continuada através dos diários de classe: lugares de memória, formação e inclusão de discentes surdos”.

Por meio dessas experiências relatadas, hoje compreendo que os discentes do Programa de Mestrado devem estar atentos às mudanças e trilhar a formação continuada, isso permite a apreensão de saberes, competências e habilidades para a construção de um trabalho de pesquisa de forma autônoma e emancipatória, na socialização com o outro, e que favoreça uma educação como prática de libertação.

Estou afastado da Rede Municipal e Estadual de Ensino para cursar, como aluno regular, o mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em (POSEDUC/UERN) no semestre 2016.2. Sobre a minha trajetória de formação continuada, posso dizer que me levou para o caminho do conhecimento. Na convivência com os professores mais experientes aprendi muito mais e todas as oportunidades por mim vivenciadas me serviram como lições e superações, transformando-me em um ser (auto) formador e reflexivo. Segundo Josso (2010), esse aprendizado só ocorre quando o sujeito em formação se torna consciente das (auto) transformações sofridas sob a ação do seu ambiente, (auto) geradas por ele no seu percurso de vida.

Devo registrar que a caminhada como aluno em caráter especial no Mestrado em Educação (POSEDUC/UERN), me direcionou para uma (auto) formação acadêmica, favorecendo a (re) construção da minha prática pedagógica. Na verdade, o meu crescimento teve início com meu reingresso na universidade, quando construí oportunidades de aprender e conviver com professores

e com os outros colegas. Nessa caminhada, construí, (re)construí e, como foi exposto aqui, apresentei alguns trabalhos de pesquisa em eventos. Pude conhecer novas teorias metodológicas e científicas, contextualizar e viabilizar a história oral através das narrativas (auto) biográficas.

No mês de outubro de 2016, vivenciamos outra experiência formadora ao lado da professora orientadora e alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN. Trata-se da criação do Grupo de Teatro Paulo Freire e Companhia. O grupo de teatro tem como objetivo narrar a experiência formativa proporcionada pela arte teatral experimentada nas atividades e oficinas de construção e composição da cena teatral propostas no projeto. Com ênfase nas narrativas por meio do método (auto) biográfico e nos ensinamentos de Paulo Freire.

A estreia do Grupo de Teatro Paulo Freire e Companhia, aconteceu na abertura do III Seminário Potiguar: Educação, Diversidade, Acessibilidade e Direitos Humanos, promovido pela Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN/UERN), realizado no dia 07 de dezembro de 2016, no Hotel Villa Oeste. A peça apresentada foi baseada no Cordel, intitulado “O ataque de Mossoró ao Bando de Lampião”, autoria do cordelista mossoroense Antônio Francisco. Essa apresentação, marcou mais um momento de experiências formativa em minha vida.

Aproveito para externar aqui a minha alegria por ter sido selecionado no Mestrado em Educação e digo que não se deve desistir dos sonhos, mas apostar na disciplina e compromisso, acreditar que é possível. No momento atual, como aluno regular no Programa de Mestrado em Educação (POSEDUC/UERN), posso dizer que estou tendo a oportunidade de fazer pesquisa, mesmo como pesquisador iniciante, cujo foco é conhecer e aprender através das discussões no decorrer do curso, ao lado de professores pesquisadores experientes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Externo a relevância do Método (Auto) Biográfico, que durante todo esse processo formativo e (auto) formativo, me fez (re) pensar a necessidade de (re) significação da minha (auto) formação, além de me proporcionar um novo olhar para a minha prática pedagógica como professor de Geografia.

Ao narrar saberes da formação (re)construo as experiências geradas no processo (auto)formativo, e (re)significo minhas memórias, narro o meu percurso na construção da minha formação acadêmica. Apontamos as narrativas (Auto) biográficas como caminhos para a reflexão da prática no processo de formação, gerada por práticas, saberes e significações, na relação com o outro e na busca da (auto) transformação de si.

Nesse percurso, penso que é possível evidenciar a (auto) formação através das experiências vivenciadas em todos os momentos de construção do saber, fazer e ser, enquanto agente reflexivo no processo educativo, aprendemos com Freire (1996), que o educador nunca estará pronto, dada a incompletude do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2 ed. rev. e amp. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A Arte de Contar e Trocar Experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Disponível em: EC Souza - Revista **Educação em Questão**, 2006. Acesso em: 15 set. 2015.

O FUNK CONSCIENTE COMO INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Mirian de Fátima Melo Costa | mirian_melo27@hotmail.com

Andrea Abreu Astigarraga | astigarragaandrea@yahoo.com

RESUMO: O objetivo deste relato de experiência é descrever e analisar a experiência no estágio supervisionado em educação infantil, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual vale do Acaraú – UVA. Durante as observações, percebi que as crianças ouviam um tipo de *funk* com letras inadequadas para suas fases de vida. Em que medida este tipo de artefato cultural subjetiva as crianças da educação infantil? Portanto, descreverei e analisarei o processo de ressignificação das músicas *funk* ostentação e proibidão para o *funk* consciente da MC Soffia. A pesquisa se deu mediante as observações objetivas com os alunos da turma do infantil III. Além disso, apliquei um questionário com a professora titular da turma para conhecer melhor a metodologia da professora. Com este questionário e com as observações foi possível perceber que a professora enfatizava mais o conhecimento focado em conhecimentos dos eixos Códigos e Linguagens (propostos pela política de resultados da Secretaria de Educação de Sobral – Ce), desconsiderando as vivências e relações interpessoais dos alunos. Portanto, este estudo trata-se do relato de experiência do estágio supervisionado em educação infantil e teve caráter descritivo-exploratório. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação, o diário de bordo e a pesquisa bibliográfica, tendo como autores: Alves-Mazzoti (2001); Fazenda (2013); Goulart (1995); Lima (2012); Pimenta (2004); RCNEI 1998). Apresentamos outra proposta enfatizando os aspectos históricos e culturais beleza negra, apresentando as músicas da Mc Soffia. Desta forma foi possível fazer com que as crianças olhassem para a cantora infanto-juvenil como espelho positivo de si mesmas.

INTRODUÇÃO

O funk brasileiro tem origem na cultura afro- americana e possui vários tipos: ostentação, melody, proibidão e o consciente. Os três primeiros, geralmente, estão associados a estereótipos, tais como, a marginalização, conteúdo erótico-sexual e com representação negativa das mulheres. O *funk* consciente, por outro lado, apresenta um conteúdo nas letras que traduz empoderamento, pois as funkeiras utilizam as músicas e as danças onde seus corpos demonstram que elas se sentem mais fortes e mais valorizadas.

Essa discussão é relevante porque o *funk* pode representar diversas realidades e culturas, ou seja, como violência, drogas e erotismo, podendo influenciar de alguma forma negativa o desenvolvimento da criança. Mas, por outro lado, o *funk* pode contribuir como formação de opinião, ajudar no movimento corporal, empoderamento feminino, contribuindo para a autonomia, etc.

Esse contato com os vários tipos de *funk* surgiu durante as observações realizadas para o estágio supervisionado, na sala do Infantil III. As crianças apresentaram, a partir da cultura da sua comunidade, uma apropriação de músicas de *funk* com conteúdo pejorativo. Então, elaborei como objetivo do meu projeto fazer um contraponto com a realidade envolvendo uma nova perspectiva mostrando o *funk* consciente como forma de trazer à conscientização das crianças tanto no aspecto cultural e social como também na valorização da beleza negra. Para isso, utilizei com base o *funk* da Mc Soffia que compõe músicas baseadas na história da África, mostrando a sua realidade de vida e a diversidade cultural e social.

Portanto, partindo dessas duas problemáticas, o projeto foi desenvolvido de forma interdisciplinar, mostrando o envolvimento das disciplinas e buscando garantir a qualidade do desenvolvimento dos educandos, de forma que eles interagissem com o que estava sendo proposto, de forma que fosse construído com eles a possibilidade de oferecer o conhecimento sobre a musicalidade na qual eles já conheciam, como a batida o ritmo do funk, mas com uma outra proposta, ou seja, o Funk consciente de Mc Soffia – uma criança negra - cantando, mostrando seu cabelo afro e suas bonecas negras.

Desta forma, fazer com que as crianças olhassem para si mesmas e vissem a sua identidade, suas características e assim desenvolver a expressão, o movimento e também contribuir

no desenvolvimento cognitivo e o fortalecimento social e cultural. A construção de saberes baseados na cultura africana proporcionou que eles assistissem vídeo, músicas e contação de história.

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E O *FUNK* CONSCIENTE COMO INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA

Na educação infantil é necessário apresentar de forma consciente as diferenças culturais e sociais para que as crianças possam compreender essa diversidade existente na sociedade, e assim ver estas circunstâncias sociais no qual ele está inserido. Vale ressaltar o seguinte aspecto sobre diversidade étnica e racial no RCNEI (1998) que destaca:

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 confundir estereótipos culturais e favorecendo pouco a construção de conhecimentos sobre a diversidade de realidades sociais, culturais, geográficas e históricas (p.165).

Desta forma, podemos observar que o tema diversidade étnica e racial mesmo estando como proposta curricular da escola é pouco abordado na escola e mesmo quando são abordados são desenvolvidos de forma superficial e pouco significativas para os alunos, deixando de enfraquecida a formação cultural destas crianças.

Na infância de uma criança negra existe pouco espaço para a visibilidade da sua identidade fazendo com que muitas vezes ela construa uma visão negativa sobre si. A escola deve agir como mediadora para que a criança negra possa construir sua identidade e se ver como membro dessa sociedade com direitos.

No entanto, é notório que houve o crescimento da valorização da cultura negra, pois muitas mulheres estão quebrando paradigmas em relação ao cabelo afro, este que é símbolo bastante forte da cultura negra. Está mais comum vermos na televisão e na indústria musical o crescimento da exposição e valorização das características étnicas.

O *funk* consciente tem característica mais diferenciada dos outros tipos de *funk*, pois através da música são abordadas questões reflexivas sobre a sociedade, como o preconceito, racismo, desigualdade social entre outros. Desta forma o *funk* consciente pode ser de alguma forma

usado no processo educativo, pois ele irá desenvolver nas crianças o pensamento crítico/reflexivo acerca da sua comunidade e da sociedade que está inserido.

Portanto, com a abordagem desse tema na infância fará com que as crianças compreendam essas diferenças étnico raciais evitando assim a intolerância racial que acontece de várias maneiras na sociedade que muitas vezes acaba passando despercebido.

A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A proposta interdisciplinar consiste em uma perspectiva de um modelo que integra vários tipos de conhecimentos evitando um conhecimento fragmentado e assim construindo um conhecimento integrado.

Para Figueiredo (S/D, p.03) “A interdisciplinaridade é uma possibilidade de resgatar o homem e sua totalidade. Dessa forma, é preciso situá-la de forma contextualizada, para garantir uma aprendizagem significativa, não apenas pedagogicamente, mas no contexto da própria formação integral das futuras gerações”. Desta forma o aluno se apropria das áreas do conhecimento de forma mais consistente, pois tais áreas estão fortemente relacionadas e compreende-las desta de forma integrada irá contribuir para a formação da consciência social.

A construção de um novo paradigma educacional reflete como o modelo educacional disciplinar é um conhecimento fragmentado que não contribui para uma melhor relação de aprendizagem do aluno, pois os conteúdos estudados são divididos e fora do contexto social do educando, fazendo com o que o aluno não estabeleça conexão do conteúdo estudado com a sua realidade.

Nas escolas, para que ocorra essa mudança é necessário que aconteça uma ruptura de paradigma, e que ocorresse uma mudança dentro de todo o contexto da escola, em toda a gestão e nos professores, pois este modelo de educação interdisciplinar exige novas realidades.

Para Goulart (1995, p.97): “A nossa dificuldade em admitir a possibilidade de um modelo curricular diferente prende-se a questões dos que nos imobilizam, condicionando nossa maneira de ver as coisas”. Desta forma a escola permanece no conhecimento fragmentado, para aqueles que

são detentores do poder se torna bastante favorável, pois não existirão pessoas reflexivas, ou seja, a massa é facilmente governada.

Alves (2001, p. 169) afirma que:

No currículo disciplinar tudo pode ser controlado: o que o aluno aprende, como aprende, com que velocidade o processo acontece e assim por diante. Tudo pode ser avaliado: o desempenho do aluno, a “produtividade” do professor, a eficácia dos materiais didáticos etc. Da mesma forma, todo o processo pode ser metrificado e o desempenho do aluno traduzido numa nota, às vezes com requintes de fragmentação, incorporando no número de casas decimais.

Para a educação infantil a interdisciplinaridade irá fortalecer a construção do saber e a integração dos conhecimentos, fazendo com que a criança tenha a possibilidade de aprender desde cedo de forma integrada tanto dos conhecimentos como também com a sua realidade, formando uma totalidade e uma aprendizagem significativa. haja desde infância a visão contextualizada, que esteja relacionada com as vivências e com os conhecimentos científicos e sociais.

Segundo Alves (2001, p. 172)

A interdisciplinaridade se complexifica: fala-se em diversas modalidades, além de uma pluridisciplinaridade, de uma transdisciplinaridade, como forma de conectar os mais diversos campos de saberes e possibilitar sua comunicação, inclusive com a criação de novos campos, não disciplinares, mas efetivamente interdisciplinares.

É de extrema importância à interdisciplinaridade na educação infantil para que seja deixado a proposta de ensino-aprendizagem tradicional, na qual os alunos estão sujeitos aos mesmos conteúdos de forma repetidas e desconectadas, ou seja, o aluno não saberá trazer esta aprendizagem para sua melhoria como pessoa e ser social. Vale ressaltar a importância para o currículo da escola além dos conteúdos interdisciplinares abordar temas transversais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se deu mediante as observações objetivas com os alunos da turma do infantil III. Além disso, apliquei um questionário com a professora titular da turma para conhecer melhor a metodologia da professora. Com este questionário e com as observações foi possível perceber que a professora enfatizava mais o conhecimento focado em conhecimentos dos eixos Códigos e Linguagens (propostos pela política de resultados da Secretaria de Educação de Sobral – Ce),

desconsiderando as vivências e relações interpessoais dos alunos. Com base nas observações realizadas, foi possível perceber a apropriação de músicas de *funk* com conteúdos inadequados à elas.

A elaboração do quadro aconteceu durante a disciplina de elaboração de projeto interdisciplinar na educação infantil do curso de pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, com a mediação da professora da disciplina. Também recebi auxílio da professora da turma do infantil III. Após, o projeto foi apresentado para a coordenadora da escola e aplicado na sala de aula.

Portanto, este estudo trata-se do relato de experiência do estágio supervisionado em educação infantil e teve caráter descritivo-exploratório. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação, o diário de bordo e a pesquisa bibliográfica, tendo como autores: Alves-Mazzoti (2001); Fazenda (2013); Goulart (1995); Lima (2012); Pimenta (2004); RCNEI 1998).

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

DATA	EIXO	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS	ATIVIDADE
Primeiro dia	Linguagem e Artes e movimento	- Conhecer o <i>funk</i> consciente (Mc Soffia) - Conhecer as palavras Das letras das músicas	- Diferenciar letras de músicas dos <i>funk</i> ostentação, proibidão e consciente.	Atividade de Motivação: Roda de conversa: Que músicas <i>funk</i> eles conhecem? Vídeos da Mc. Sofia: Menina pretinha, África. Cantar e dançar as músicas da Mc. Soffia Desenhar a menina pretinha Letra da música e as partes principais da música.
Segundo dia	Linguagem e Artes	- Conhecer aspectos da cultura Afro-brasileira. - Desenvolver a autonomia	- Vestimentas e dança da cultura africana	Roda de conversa sobre as músicas do <i>funk</i> consciente da MC Soffia. Características da cultura afro-brasileira se vestindo e dançando as músicas da Mc Sofia. Contação de história da Menina

		- Conhecer a diversidade social e cultural	- Contação de histórias sobre discriminação racial	bonita do laço de fita. Brincadeiras com uma boneca negra Brincadeira com palavras-chave: menina, bonita, fita. Montagem destas palavras com letrinhas e E.V.A.
Terceiro dia	Sociedade, Natureza Código (Matemática)	- Conhecer o mapa da África. - Conhecer e diferenciar os animais africanos. - Identificar brincadeiras africanas. - Relacionar a quantidade (número) com a figura de um animal africano. - Desenvolver a noção de diversidade cultural através da criatividade	- Mapa da África - Animais Africanos - Brincadeiras cultura Africana. - Máscaras africanas	Mostrar o mapa do continente africano e conversar sobre a cultura, as pessoas africanas e os animais. Brincar com o jogo Labirinto de origem Moçambicana: Será feitos 3 grupos de 10 crianças em cada labirinto. Em cada canto do labirinto tem uma imagem de animal com o número chegando até 12. A criança joga o dado e de acordo com o número, a criança se posiciona para o local no labirinto que tem a mesma figura do animal e com o mesmo número que tem no dado. Confecção de máscaras africanas
Quarto dia	Artes			Atividade de Culminância do projeto: Apresentação de todas as atividades desenvolvidas pelos alunos ao longo da semana à escola

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a aplicação do projeto foi fundamental para que as crianças ampliassem o seu conhecimento de mundo e trouxesse novos questionamentos sobre a nossa sociedade. Com

apresentação do funk da Mc Soffia possibilitou uma nova ressignificação do funk, pois a música despertou um novo olhar das crianças sobre elas mesmas, desta forma, o projeto contribuiu tanto para o conteúdo musical das crianças como também na relação das duas irmãs, fazendo um novo ponto de vista sobre a beleza negra fugindo da beleza padrão.

Vale ressaltar a importância da realização desta experiência do estágio para que possibilite uma formação acadêmica mais consistente e construa um futuro professor/pesquisador, que a partir da observação será possível a intervenção que se constrói a partir das experiências de vida do educando.

A partir desse projeto e da realização do mesmo, pretendo continuar a proporcionar mais experiências de forma que estejam relacionadas com as problemáticas encontradas em sala, ou seja, outras vivências que tenham haver com a realidade das crianças na qual futuramente trabalharei, como no projeto que apliquei, que a partir do meu olhar sobre aquelas crianças pude proporcioná-las algo que tenha haver com a sua cultura e com a sua forma de viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith (Org). **Linguagem, espaços e tempos no ensino e aprender**. 2º ed. Rj. ENDIPE: DP&A, 2001.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

GOULART, Iris Barbosa (Org.). **A educação na perspectiva construtiva: reflexões de uma equipe interdisciplinar**. 2ª ed. RJ: Vozes, 1995.

FIGUEIREDO, Regina Coelho de Souza. **Interdisciplinaridade contextualizada: um construção do saber**. S-d

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012. cap. 09.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.- (Coleção docência em formação. Serie saberes pedagógicos).p. 33-45.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFORMAL COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Jéssica Yule Lisboa Barbosa | yulelisboa@gmail.com

Robson Carlos da Silva | robsonuespi64@gmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados da aplicação de uma atividade que objetivou a exposição, para crianças, de um teatro de fantoches de livros literários infantis em um ambiente aberto, a qual foi desenvolvida na Praça da Estação, no município de Campo Maior-PI. O “Projeto Leitura na Praça” foi elaborado por acadêmicos do curso de pedagogia bloco I tarde da Universidade Estadual do Piauí do Campus Heróis do Jenipapo, com a orientação da Prof^a Mestra Márcia Evelin de Carvalho. Deve-se considerar que é por meio de atividades lúdicas que a criança vai explorar cada vez mais sua criatividade, aperfeiçoando a sua autoestima e seu desenvolvimento. Elas reforçam o potencial associativo, pois estabelecem relações entre situações reais e imaginárias, proporcionando viver processos reais, por meio de adequações simbólicas; e estão ligadas a atividades prazerosas sem o caráter formal do ensino. O problema dessa pesquisa versa sobre de que maneira a formação do professor e suas práticas pedagógicas desenvolvidas contribuem para a formação de leitores críticos, assim como, é capaz de despertar o interesse e o gosto da criança pela ação de ler, desenvolvendo a percepção crítica do mundo e da realidade? Neste sentido a pesquisa se justifica na necessidade de fixar a atenção do público infantil, de forma que eles absorvam o máximo possível as contribuições que as temáticas podem oferecer. Levar a leitura aos diversos lugares é um benefício para a sociedade, já que o livro propicia a construção do saber através da leitura, a qual deve ser compreendida como um processo complexo e que vai além de passar o olho pelo texto procurando decodificar as palavras ali presentes. Percebendo no modelo tradicional uma didática onde as crianças se dispersam, tentamos aplicar uma nova metodologia envolvendo o lúdico, caráter essencial e marcante, nas atividades desenvolvidas na educação infantil. A referida atividade teve por finalidade ampliar o repertório literário e intensificar a prática de leitura das crianças ali presentes. Neste artigo, pretende-se investigar qual a contribuição do teatro de fantoches para a formação de leitores, no momento, em que a leitura constitui um dos processos básicos para aquisição do desenvolvimento e aprendizagem.

Palavra-chave: Lúdico. Formação de leitores. Literatura Infantil.

INTRODUÇÃO

Já dizia a célebre frase de Bartolomeu Campos de Queiroz: “O livro é passaporte de viagem”, ou seja, a leitura nos permite encontrar o desconhecido e conhecer mundos novos, que pareciam até então distantes demais da nossa realidade. Fica desta forma evidente a importância fundamental que a leitura exerce sobre a sociedade, sendo que dela dependemos para nos tornarmos seres ativos e comprometidos com a cidadania. Contudo, a leitura em seu sentido original, ou seja, realizada por meio da curiosidade, do entusiasmo e da paixão pela busca do conhecimento e da reflexão, em detrimento da leitura superficial e feita por obrigação, constitui o verdadeiro sentido do ato de ler, isto é, a mesma só ganha significado para o leitor quando vista de forma atrativa e capaz de despertar o prazer.

Basta verificarmos as palavras de Daniel Pennac quando o mesmo diz: “O verbo ler não suporta o imperativo” para comprovarmos que a leitura não deve ser vista como uma obrigação chata e rotineira, mas como uma atividade prazerosa capaz de conquistar o interesse de quem a realiza por paixão. Nesse sentido, percebemos então a necessidade de fazer florescer esta paixão pela leitura nas crianças, já que é uma característica das mesmas querer sempre buscar e conhecer coisas novas e descobrir outros horizontes. É através da leitura que a criança encontrará auxílio para mergulhar com segurança nesse mundo cheio de aventuras. Em vista dessa necessidade foi desenvolvido um projeto intitulado “Projeto de Leitura na Praça” que teve como finalidade despertar o interesse crítico das crianças perante o texto.

Levar a leitura aos diversos lugares é um benefício para a sociedade, já que o livro propicia a construção do saber através da leitura, a qual deve ser compreendida como um processo complexo e que vai além de passar o olho pelo texto procurando decodificar as palavras ali presentes. Acerca desse aspecto, Kleiman (1996) diz que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão.

Neste sentido, o “Projeto de Leitura na Praça” objetivou despertar a curiosidade, desejo e o prazer infantil pela leitura, considerando que “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive” (LAJOLO, 1994, p. 7). A leitura constitui um dos processos básicos para aquisição do conhecimento e para o desenvolvimento na sociedade, pois é “pela linguagem que os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura” (BRASIL, 1998, p. 19).

Para fundamentar a discussão proposta, foram relevantes as opiniões de Almeida e Vitiello. Segundo Almeida (2003), a educação lúdica aparece como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo. Assim, a educação lúdica não pode ser considerada apenas como brincadeira, passatempo ou diversão para ser realizada em sala de aula, pois a ludicidade contribui para muitos aspectos que podem ser alcançados em um grupo. Vitiello (1997) afirma que a atividade em grupo é uma estratégia que incentiva os participantes a confiar no auxílio e na avaliação dos colegas e promove a independência da autoridade do professor. Dessa forma, percebemos a necessidade da dinâmica em grupo, visando aumentar as ações participativas dos alunos nos processos de aprendizagem.

Nesse sentido, mostramos ao longo deste trabalho, as contribuições e relevâncias da ludicidade para o desenvolvimento de atividades desenvolvidas no âmbito da educação infantil. Apresentou-se, ainda, algumas propostas que podem ser desenvolvidas como atividades educativas na utilização do lúdico, onde foi dada a devida importância para atividades lúdicas no contexto informal, ou seja, em ambientes abertos, e a forma como as mesmas podem incentivar a participação ativa dos alunos ao longo do andamento das atividades.

A leitura do texto literário costuma ser vista pelos alunos como um exercício cansativo, contudo, discutida de uma forma lúdica e contextualizada, o texto passa a adquirir um valor significativo aos olhos dos educandos e a participação dos mesmos perante as discussões se torna maior não apenas em aspectos quantitativos, mas também qualitativos.

O lúdico é um instrumento que permite a inserção da criança na cultura, por meio do qual podem permear suas vivências internas com a realidade externa. É um facilitador para a interação com o meio, embora seja muito pouco explorado. A pesquisa se justifica na necessidade de fixar a atenção do público infantil, de forma que eles absorvam o máximo possível as contribuições que as temáticas podem oferecer. Percebendo no modelo tradicional uma didática onde as crianças se dispersam, tentamos aplicar uma nova metodologia envolvendo o lúdico, caráter essencial e marcante, nas atividades desenvolvidas na educação infantil.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM

O lúdico é um recurso didático dinâmico que, apesar da exigência de extremo planejamento e cuidado na execução da atividade organizada, vai garantir resultados eficazes na educação. Atualmente, o jogo é a atividade lúdica mais trabalhada pelos professores, pois estimula

as várias inteligências do aluno, permitindo que o mesmo se envolva em tudo que esteja realizando de forma significativa.

De acordo com Vygotsky (1991), a brincadeira é entendida como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos essenciais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere. O educador pode trabalhar os jogos, as brincadeiras, os brinquedos e, para isso acontecer, é necessária a vivência, o sentido, a percepção. O professor precisa saber selecionar as situações importantes dentro da sala de aula, percebendo e sentindo e de que forma irá auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

É por meio de atividades lúdicas que o aluno vai explorar cada vez mais sua criatividade, aperfeiçoando a sua autoestima. Elas reforçam o potencial associativo, pois estabelecem relações entre situações reais e imaginárias, proporcionando viver processos reais, por meio de adequações simbólicas; e estão ligadas a atividades prazerosas sem o caráter formal do ensino.

O lúdico na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento das crianças, pois são atividades primárias, as quais trazem benefícios nos aspectos físico, intelectual e social. Brincando, a criança desenvolve a identidade e a autonomia, assim como, a capacidade de socialização, através da interação e experiências de regras perante a sociedade. Com as atividades desenvolvidas dentro da sala de aula, através do lúdico, brincadeiras e brinquedos disponibilizados para as crianças é possível identificar e reconhecer se os educadores estão preparados e conscientes da importância de trabalhar o brincar dentro da sala de aula.

Um dos objetivos do trabalho lúdico é o de auxiliar o aluno na obtenção de melhor desempenho na aprendizagem através da utilização de uma metodologia espontânea, divertida e recreativa. O lúdico atua também como forma de comunicação dos alunos, tornando a aprendizagem de acordo com o seu modo de vê o mundo, respeitando suas características e raciocínios próprios. É Almeida (1994) que associa a educação lúdica à prática democrática:

A educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação do aluno integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1994, p.41).

Além de propiciar situações em que haja uma interação maior entre os alunos e o professor numa aula diferente e criativa, sem ser rotineiro, o educador pode desenvolver, através do lúdico, atividades que sejam divertidas e que, sobretudo, ensinem os alunos a descobrir valores éticos e

morais, formando cidadãos conscientes dos seus deveres e de suas responsabilidades. Acerca disso Dias (2013) afirma que:

Desenvolver o lúdico no contexto escolar exige que o educador tenha uma fundamentação teórica bem estruturada, manejo e atenção para entender a subjetividade de cada criança, bem como entender que o repertório de atividades deve estar adequado as situações. É interessante que o jogo lúdico seja planejado e sistematizado para mediar avanços e promover condições para que a criança interaja e aprenda a brincar no coletivo, desenvolvendo habilidades diversas. Nesse sentido, a psicologia pode contribuir nessa compreensão do desenvolvimento global dessa criança e fornecer subsídios para a educação infantil no sentido de aprimorar as técnicas de manejo. (DIAS, 2013, p. 7)

A motivação do educador escolar para proporcionar a atividade lúdica é fundamental para que o aluno possa despertar o interesse para criar, desenvolver, participar, buscando a construção do conhecimento. O desenvolvimento lúdico, nas práticas pedagógicas docentes, na escola, não deve ser visto apenas como descontração, mas, sim, como meio para o desenvolvimento do aprimoramento do raciocínio lógico, cognitivo e social, de uma maneira espontânea para o aluno, facilitando a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, promovendo os processos de socialização, expressão e construção do conhecimento.

O lúdico viabiliza uma série de aprimoramentos em vários âmbitos de desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Por meio da dinamicidade o aluno inventa, descobre, experimenta, adquire habilidades, desenvolve a criatividade, expande o desenvolvimento da linguagem, proporcionando além de situações prazerosas, o surgimento de comportamentos e assimilação de regras sociais. Sendo de extrema importância para o desenvolvimento do aluno, o lúdico auxilia na aquisição de novos conhecimentos, em sala de aula, facilitando no processo ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

O referido projeto foi desenvolvido na Praça da Estação, no município de Campo Maior-Pi, o qual foi intitulado como “Projeto Leitura na Praça” tendo como elaboradores os acadêmicos do curso de pedagogia bloco I tarde da Universidade Estadual do Piauí do Campus Heróis do Jenipapo, com a orientação da Prof^a Mestra Márcia Evelin de Carvalho. Para a realização da referida atividade, fez-se necessário o desenvolvimento de um círculo a fim de proporcionar oportunidades para uma leitura livre e prazerosa, na qual as crianças possam manifestar, também, suas experiências individuais acerca da temática escolhida.

Acerca do processo de leitura, Kleiman (1996, p.17) diz que “a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão”. Portanto, iniciamos o projeto com uma roda de socialização, onde apresentamos cantigas de roda, fizemos brincadeiras e dinâmicas. Em seguida, fez-se uma apresentação teatral do conto “O Príncipe Sapo”, onde utilizamo-nos de fantoches e nos fantasiamos dos personagens da referida história. Assim, o círculo se torna uma ferramenta eficaz, durante os momentos de leitura, já que o mesmo é capaz de proporcionar a interação entre os leitores, o que constitui, segundo Kleiman (1996), um aspecto fundamental no processo de leitura.

Dessa forma, partimos do pressuposto de que a leitura deve ser vista primeiramente enquanto um ato prazeroso, e não apenas como um exercício rotineiro, imposto pelo professor durante as aulas, para trabalhar os aspectos gramaticais do texto. Segundo as palavras de Daniel Penac (1993, p.05), “o verbo ler não suporta o imperativo”, por isso buscamos estratégias dinâmicas que auxiliassem na realização de uma leitura em grupo, sendo esta espontânea e não imposta.

Como instrumento de pesquisa utilizou-se a observação participante, por permitir o registro de fatos importantes acontecidos durante a presença do pesquisador no campo de estudo. O presente artigo trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e por meio da abordagem descritiva observacional, no qual podemos analisar o retorno das atividades junto às crianças.



(Depois da peça “O Príncipe Sapo”. Foto: Jéssica Lisboa)(Início da leitura dos livros infantis com as crianças. Foto: Jéssica Lisboa)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a atividade lúdica é uma prática indispensável para o desenvolvimento dos alunos no que diz respeito à interação, à participação, à fixação de conteúdos e à construção de posicionamentos crítico reflexivos, pois possibilita um engajamento do alunado de forma “não forçosa” desde o fixar a atenção até refletir sobre o aprendizado. Tal atividade permite a partir do diálogo, o debate e a interação dos alunos com a realidade social, econômica e política na qual estão inseridos.

A importância do lúdico na educação infantil, bem como na construção do processo de imaginação, criatividade, desenvolvimento motor, interação social e no aprendizado de regras. Desse modo, entende-se que a vivência lúdica no contexto escolar abre caminhos para a integração de vários aspectos do ser humano, bem como na esfera emocional, corporal, cognitiva, espiritual, e possibilita cada sujeito participativo aluno e professor a se perceber enquanto um ser único e relacionar-se melhor consigo mesmo e com o mundo, o que implica um enfrentamento mais autêntico frente às suas dificuldades. Assim, é fundamental que a família, a escola e a criança formem um tripé que sustente essa etapa essencial na vida da criança.

Quando se trabalha o lúdico foco está em chamar a atenção dos alunos de forma que eles possam ter o real interesse para que haja o melhoramento nos processos de aprendizagem. As atividades lúdicas funcionaram como uma motivação no ambiente escolar, posto que aumentaram a procura pelo auxílio e orientações dos professores na escola, dessa vez não mais apenas esclarecendo dúvidas, mas também discutindo e refletindo, trocando saberes a respeito de temas e conteúdos apresentados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1994.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- BASÍLIO, Maria Rodrigues. **O lúdico em sala de aula**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/MARCIA%20RODRIGUES%20BASILIO.pdf>.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2003
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1996.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993

O PROFESSOR PESQUISADOR REFLEXIVO: PERCURSOS FORMATIVOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SOCIOLOGIA

Maria Alda de Sousa Alves | aldasousaalves@gmail.com

Marciana Silva de Oliveira | marciana.silva10@yahoo.com

Kewliane Fernandes de Lima | kewliane-fernandes@hotmail.com

RESUMO: Os estágios supervisionados constituem componente curricular obrigatório na formação inicial de professores para educação básica. A superação entre teoria e prática (Pimenta, Lima, 2011); a dimensão da pesquisa no ensino (Demo, 1996); a conjugação observação/ intervenção (Vianna, 2007, Miranda, 2008) e a formação de professores reflexivos (Perrenoud, 2002) são alguns desafios que se lançam aos professores orientadores dos estágios nos cursos de licenciatura. No caso dos estágios supervisionados em sociologia existem especificidades que são inerentes à própria consolidação da disciplina nos currículos escolares, historicamente caracterizada por intermitências e ausência de tradição. Este trabalho busca trazer reflexões concernentes a formação de professores de sociologia a partir de experiências docentes e discentes na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em 2016.2. A metodologia de ensino ora utilizada é pautada na pesquisa como forma de apreensão do espaço escolar e seus atores, num diálogo interdisciplinar entre as Ciências da Educação e Ciências Sociais e entre as esferas macro e micro. Trata-se, também, de uma sistematização, problematização e análise das principais questões observadas pelos discentes e apresentadas em relatório final de estágio supervisionado I. São relatos de experiências das primeiras aproximações com as escolas campos do estágio, bem como dos percursos formativos (em construção) e dos desafios e possibilidades de atuação daí decorrentes.

Palavras-chave: percursos formativos, estágios supervisionados, ensino de sociologia.

INTRODUÇÃO

A formação de professores de sociologia na educação básica na UNILAB configura-se por meio dos chamados componentes de formação básica, dentre os quais, a Sociologia da Educação I e II; as Práticas de Ensino em Sociologia, e os componentes didático-pedagógicos, que são os Estágios Supervisionados I, II e III, estes últimos totalizando 400h/a, conforme institui o Ministério da Educação – MEC.

É na condição de professora orientadora do Estágio Supervisionado I, em 2016.2, na referida instituição, e com base em experiências vivenciadas anteriormente como professora substituta dos Estágios Supervisionados no curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará, que intento pôr em destaque os caminhos trilhados no processo formativo de licenciando(a)s em suas primeiras aproximações com as escolas, quais sejam: uma escola pública de ensino médio regular, aqui destacada, e uma escola pública de ensino médio profissionalizante, localizadas no centro da cidade de Redenção-Ce. Serão ressaltadas neste trabalho as observações registradas nos relatórios de Estágio Supervisionado I elaborados pelos discentes da disciplina, no que toca as principais reflexões e problematizações encontradas no decorrer de suas incursões nas escolas campo de estágio, cotejando com leituras motivadoras realizadas no decorrer do semestre.

Parte-se de uma perspectiva da escola como espaço sócio-cultural (Dayrell, 1996) constituída de sujeitos heterogêneos, sejam eles professores ou jovens alunos, com bagagem cultural e universos de vida plurais, além de saberes, desejos e interesses que vão além do instituído em diretrizes e orientações curriculares. Atrelada a esta perspectiva, a dimensão da pesquisa no ensino, ou nas palavras de Demo (1996) do “educar pela pesquisa”, na educação básica, encontra-se presente em todas as etapas do processo formativo de licenciandos em sociologia, no sentido de despertar-lhes a curiosidade inerente ao saber científico, além do emprego de técnicas e instrumentos de coleta de dados que fazem parte de sua formação. Prima-se, aqui, pela superação da dicotomia entre bacharelado e licenciatura, inerente ao campo das Ciências Sociais.

Olhar a escola num diálogo reflexivo entre os aspectos micro e macro da realidade social e tendo em conta a dimensão da cultura (Brandão, 2009) é uma outra perspectiva que orienta esta experiência de formação inicial de docentes para o ensino médio, através dos estágios supervisionados. Neste sentido, no Estágio Supervisionado I, intenta-se a realização de um estudo

exploratório de tipo etnográfico no espaço escolar, por meio da utilização de diários de campo, elaboração de roteiros e realização de entrevistas com atores escolares, registro iconográfico, análise de documentos, como os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas, grades curriculares e relatório de desempenho de alunos. Algo que será detalhado nas linhas que se seguem.

OLHAR “DE DENTRO PARA DENTRO” E “DE FORA PARA DENTRO”: PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE AS ESCOLAS CAMPO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Sabendo-se que a sociologia da educação se caracteriza pelo olhar sociológico na análise dos processos educativos, partimos da compreensão que observar o ambiente escolar é olhar não apenas para a escola e suas formas de socialização, mas para a própria dinâmica da sociedade onde a escola está inserida.

Durkheim foi um dos percussores da sociologia da educação, quando ainda no século XIX escreveu sobre a função das escolas na sociedade, compreendendo a educação como um fato social. De acordo com o autor, o objetivo contido na educação é conduzir a criança por um caminho moral estabelecido e muito necessário para a sua interação na sociedade, ou seja, a escola tinha, na sociedade estudada por ele, o papel de garantir o aprendizado de normas e valores morais, reproduzindo o conhecimento racional humano e moral as novas gerações.

A escola como espaço de aprendizado das diferentes regras sociais ainda é marcante e estruturante na sociedade contemporânea, entretanto devemos ter clareza que essas regras são mutáveis e que elas implicam cultivar um tipo ideal de pessoa, podendo-se configurar uma problemática pertinente da educação escolar. Mas, como explicitado por Dayrell (1996) a escola também é um espaço de construção do novo, o que nos possibilita diferentes olhares sobre o seu funcionamento.

Nessa compreensão, este relatório apresenta a Escola Padre Saraiva Leão, situada no centro de Redenção e pioneira, como é apresentada, no que se refere à educação pública da cidade. Cabe-nos neste relato de experiência narrarmos o exercício de olhar para a escola de dois pontos de vistas: “olhar de dentro para dentro” e “de fora para dentro”, garantindo a observação do funcionamento escolar, suas características e o modo como as coisas externas interferem direta ou indiretamente nesse ambiente. E ainda compreender de que forma o contrário também ocorre, tendo em conta que:

Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. (DAYRELL, 1996, p. 137).

Neste relatório pretendemos explicar as eventualidades, os limites e as dificuldades percebidas. Trata-se de uma escola na qual a maioria dos alunos advém de zonas rurais e são filhos de agricultores, os quais saem de suas casas muito cedo e só retornam no início da noite. Para dar sustentação a nossa pesquisa ficamos observando durante muitos dias o entorno e dentro da própria escola. Utilizamos, como ponto de partida, a leitura de Juarez Dayrell (1996), onde nos é sugerido analisar a escola como espaço sócio cultural, com um olhar voltado ao cotidiano dos alunos e demais integrantes da instituição.

Houve um tempo em que a escola era vista com uma visão macro. Na década de 1980 começa a surgir um novo modo de analisar a escola. Falar da escola como um espaço sociocultural é também dizer que ela tem duas dimensões, uma institucional com normas e regras que interfere na vida do sujeito e a outra são as ações do cotidiano, onde os sujeitos interagem com alianças ou conflitos (Ibidem, 1996, p.136-137).

Neste primeiro estágio nos detemos apenas às observações sem interferências diretas nas atividades e rotinas da escola. Após cada visita a escola, dialogamos sobre as nossas vivências naquela instituição e traçamos algumas problematizações, buscando trazer a dimensão da pesquisa para o estágio (Pimenta, Lucena, 2011) A pesquisa, de cunho exploratório, foi realizada de abril de 2017 a junho do mesmo ano.

INVESTIGANDO A ESCOLA, SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA E SEUS ATORES

A escola de ensino médio regular Padre Saraiva Leão, situada no centro da cidade de Redenção, no Ceará, é pioneira no tocante a oferta do ensino público, contando com 101 anos de fundação, desde 1915, no então governo de Antônio Pinto Nogueira Acioly. Esta escola teve a primazia de uma de suas salas ter sido palco do grande feito abolicionista. Em 1975 é denominada Escola de Primeiro Grau Padre Saraiva Leão. No ano de 2000, recebe a nomenclatura de Escola de Ensino Fundamental e Médio Padre Saraiva Leão. Atualmente a escola recebe a denominação de Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Padre Saraiva Leão, sendo que em 2016, a escola

passou a ofertar ensino regular integral para as turmas de 1ª series, em 2017 as 1ª e 2ª séries em tempo integral, e em 2018 prevê-se a oferta para as três séries do ensino médio.

A escola se situa dentro de uma política educacional do governo do Estado do Ceará, no intuito de concretizar o Plano Nacional de Educação, o qual visa “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica”. A expansão das escolas de tempo integral faz parte, ainda, do plano de governo intitulado “*Os sete Cearás*”, que tem como objetivo na área de educação, assegurar a todo cidadão uma sólida formação educacional básica, inclusiva e de qualidade, institucionalizando a escola em tempo integral e modernizando a gestão educacional.

Logo na entrada da escola nos deparamos com um grande cartaz que traz os seguintes dizeres “*Uma em cada quatro escolas estaduais funcionando em tempo integral*”, o que situa a Escola Padre Saraiva Leão como pertencente ao inovador projeto do governo estadual de expandir o tempo integral para as escolas de ensino regular do Estado. Para a concretização de tal proposta educativa destas escolas, a escola Padre Saraiva Leão, aderiu a projetos como Diretor de Turma, NTPPS, Jovem do Futuro, bem como execução de ações como aprendizagem colaborativa, a qual visa à efetiva aprendizagem do aluno, o que exige maior empenho dos professores, maior envolvimento dos pais, mais cobranças pelo núcleo gestor, bem como maior comprometimento dos alunos. Existem, ainda, os clubes, que consistem em uma série de atividades culturais, esportivas, e tecnológicas, em que o aluno irá executar o seu “protagonismo juvenil”. Para tanto, para cada atividade – dança, jogos diversos, música, informática, rádio, jornal – foi eleito um professor ou professora que age como espécie de “padrinho/madrinha” da atividade a ser desempenhada. O tempo eletivo, por sua vez, é primordial para a efetivação da proposta pensada pelo governo, uma vez que são ofertadas disciplinas não obrigatórias no núcleo comum, mas que buscam aprofundar o ensino-aprendizagem - disciplinas como história local, práticas de laboratórios, informática, entre outras – as quais tem o papel de ocupar o tempo na escola integral.

Ao saber sobre a oferta de tempo integral na escola Padre Saraiva Leão, logo nos perguntamos o porquê de ter sido esta escola escolhida para fazer parte do projeto piloto do governo. Utilizando a fonte de pesquisa na internet, descobrimos que se destacam, entre outros fatores, as seguintes condições para tornar as escolas elegíveis, quais sejam: o baixo índice de aprovação e o índice de 50% ou mais dos alunos recebendo Bolsa Família. Assim, nos deparamos

com outro diferencial da escola mencionado em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e confirmado em nossas pesquisas com estudantes, que se refere ao fato de 98% dos alunos atendidos serem provindos da zona rural do município de Redenção, serem filhos de agricultores e se encaixarem dentro do perfil de vulnerabilidade socioeconômica.

A ESCOLA E SEUS ATORES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A escola possui um núcleo discente com 232 estudantes distribuídos nas três séries do ensino médio. Na perspectiva de conhecer um pouco sobre o corpo discente e apontar algumas características destes, preparamos um questionário a ser respondido por eles. No entanto conseguimos resposta de apenas 21% dos estudantes. As idades variam de 14 a 21 anos, sendo que a maioria dos estudantes pesquisados estão na faixa etária dos 16 e 17 anos. Quando perguntados sobre o trabalho fora do espaço escolar nenhum dos estudantes disse exercer alguma função, ou seja, apenas estudam, uma vez que estão na escola em tempo integral.

Perguntamos aos discentes como eles se consideram em relação à cor e raça, 73% se declaram pardos, 20% se declaram negros, 5% brancos e 1% se amarelo. Nenhum dos entrevistados declarou ser de origem indígena. Em seu Projeto Político Pedagógico, ainda em fase de atualização, a escola declara que mais de 90% dos discentes são de comunidades rurais. Nossa pesquisa apontou para 60% de estudantes oriundos das comunidades rurais especificadas pelos estudantes. Os 5% moradores de outras cidades são também da zona rural de Guaiuba ou Acarape. No entanto, é preciso observar que dos 30% que responderam que moram em Redenção, estes não especificaram o bairro, portanto, podem ter ainda moradores de zonas rurais não informadas.

Perguntamos sobre a renda familiar e a profissão de quem sustenta a casa em que os estudantes moram. Com base na resposta é possível afirmar que 76% dos estudantes vivem com renda de até dois salários mínimos, sendo que destes 59% tem renda de até 1 salário. Os demais estudantes não informaram sua renda ou por que não quiseram ou por que não souberam informar a renda da família. As profissões dos pais são diversas, sendo que muitos são filhos de agricultores/as. Traçado, minimamente, o perfil socioeconômico dos estudantes da escola Padre Saraiva Leão, nos preocupamos em saber sobre o interesse dos mesmos em relação à educação. Ao perguntarmos sobre dar prosseguimento aos estudos 32% dos estudantes afirmaram não querer fazer um curso superior. Dos que pensam em dar continuidade aos estudos, pensam em se formar em áreas como: Informática, Pedagogia, Engenharias, Jornalismo, Química, Educação Física, Direito, Medicina,

Letras, Criminologia, Enfermagem, Ciências exatas, e alguns deles ainda não se decidiram sobre qual curso querem fazer.

Os estudantes, por conta do tempo integral, possuem clubes de extensão onde aprofundam conhecimentos sobre as disciplinas regulares e desenvolvem atividades artísticas e culturais, e tem um primeiro contato com algumas profissões. Dentre os clubes que nossos entrevistados participam estão: Filme, Dança, Informática, Química, Grêmios Escolares, Rádio, Ciências dentre outros. Perguntamos ainda aos estudantes sobre temas que eles gostariam de aprofundar em sala de aula ou fora dela. Dos temas que pontuamos, os estudantes demonstraram interesse em refletir sobre sexualidade e gênero (39%) Pobreza e desigualdade (20%), Direitos Humanos (17%), Juventude e escola (17%), por exemplo. A demonstração de interesse em aprofundar temas pertinentes à questão social é importante para elaboração de conteúdos e didáticas de modo a ter a participação dos estudantes nos espaços de debates na escola.

OS ATORES DOCENTES

Buscou-se compreender, neste momento, quem eram os docentes da instituição. Para tanto, a coleta de informações aconteceu em diferentes momentos: a primeira delas se deu a partir de dados quantitativos repassados pela coordenação, o mesmo procedimento foi utilizado para a obtenção de respostas preliminares sobre os estudantes e funcionários. Outros dois métodos foram utilizados a fim de complementar os esclarecimentos iniciais. Aplicou-se um questionário curto, semiestruturado, divididos em blocos com questões relacionadas à identificação pessoal e dados profissionais. Por último aconteceram duas entrevistas com professores da área de ciências humanas.

A escola conta com dezesseis professores, somente um destes é concursado. Conseguimos aplicar os questionários junto a oito. Três homens e cinco mulheres. Seis optaram por não identificar seus nomes. No geral, são professores jovens, com idades entre vinte a trinta e cinco anos, somente um não respondeu. Residem entre os municípios de Redenção, Barreira e Guaiuba, a maioria possui residência própria e divide com a família. A média salarial pessoal e familiar foi declarada com variação entre um e dois salários, ou dois a três. Quanto à carga horária profissional, a variação é entre 80h/a até 200h/a. Quatro assuntos foram apontados como áreas de interesse que desejariam conhecer ou aprofundar num curso de formação continuada, são eles: práticas educacionais com uso das tecnologias, história da África, cultura etc. drogas, distúrbios de

aprendizagem e dificuldades – transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDHA). Dois pontos são curiosos, somente um se autodeclarou negro(a), contra a unanimidade de pardos. Após a aposentadoria, a maioria diz que pretende “não fazer nada”, sem exemplificar o que o *nada* significa. O questionário alcançou professores com formação em biologia, química, letras/português, ciências da natureza e matemática (2), história e geografia, educação física e análise de sistemas/licenciatura em computação.

As entrevistas com os dois professores da área de ciências humanas ocorreram no dia 21 de julho de 2016 no ambiente da própria escola. Aconteceram coletivamente, com quatro entrevistadores e um entrevistado por vez, com intuito principal na compreensão da trajetória docente. Utilizamos a técnica de entrevista não estruturada. Segundo Minayo (2008) ela consiste da “conversa com finalidade”, por um roteiro invisível que deve orientar o pesquisador e não de cerceamento da fala dos pesquisados. O entrevistador trabalha com um esquema de pensamento, trilhando constantemente para encontrar os fios relevantes para a manutenção do diálogo. Então, acreditamos que este formato possibilita que as falas aconteçam espontaneamente, trazendo à tona informações pessoais, de grupos e complexidades que sequer tinham sido formuladas ou percebidas anteriormente ao entrevistador. A narrativa de si acompanhada a compreensão do que é a instituição são indispensáveis para se conhecer parte da realidade prática do *chão da escola*. Segundo Moraes (2004) quem decide o que deve ser contado é o narrador, ainda que seja o narrador que dirija a conversa.

Resumidamente, nas duas narrativas aparecem aspectos pessoais para a escolha pela docência, sendo apontada como decisão tomada ainda no ensino médio ou quanto à oportunidade possível de trabalho em meio a poucas alternativas oferecidas na cidade. Os estudantes foram os mais citados durante falas e em diferentes perspectivas, tanto em sentido territorial, como fator influente no baixo interesse ou estímulo aos estudos. A presença da UNILAB e o fluxo de universitário dentro do espaço escolar, tem sido visto como a principal influência para que mais jovens busquem o ensino superior e qualificação.

PARA FINALIZAR

A partir da observação da Escola de Ensino Integral Padre Saraiva Leão, proporcionada na disciplina de Estágio Supervisionado I, podemos perceber a escola como um espaço sócio-cultural, conforme apontado por Dayrell (1996), em que os indivíduos, a sociedade, o entorno escolar, os

atores discentes e docentes, o espaço estrutural e físico, nos possibilitam perceber a identidade institucional da escola como um processo de construção processual e constante. E mais além, nos proporcionam refletir sobre as práticas e os desafios docentes, presentes nos aspectos sociais e culturais que marcam a escola, seu meio social e o universo discente. O Estágio supervisionado, portanto, nos proporcionou por meio da observação, da pesquisa, dos dados quantitativos coletados, e do recurso da oralidade, obter características próprias da escola esta entendida como espaço marcado por aspectos políticos, sociais e culturais próprios, que embora sempre presentes diferenciam-se em suas particularidades. Assim, a disciplina de Estágio Supervisionado I, nos forneceu subsídios para ações futuras de intervenção no espaço escolar, nos permitindo ir além do “*olhar, ver e escutar*” (GEERTZ, 2011), ou seja, da observação propriamente dita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Antônio Erlanilson Tavares, LIMA, Kewlianne Fernandes, MARTINS, Laudiano da Silva, OLIVEIRA, Marciana Silva, et al. **Relatório de Estágio Supervisionado I**, semestre 2016.2, curso de licenciatura em Sociologia, UNILAB.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. MEC / SASE. 2014

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Algumas palavras sobre cultura e educação**. In: ROCHA, Gilmar, et al. *Antropologia & Educação*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Temas e Educação; 10).

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural**. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Hedra, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2011.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10ª ed.- São Paulo: Hucitec. 2008.

O TRABALHO DE ALFABETIZAR ADOLESCENTES NOS CENTROS DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Eliziete Nascimento de Menezes | eliziete20@yahoo.com.br

Francisco Gonçalves de Sousa Filho | fg.fil@bol.com.br

RESUMO: A fase da adolescência é uma transição entre a infância e a vida adulta. Nesse período da vida o adolescente busca uma identidade se inserindo em grupos que compartilham dos mesmos interesses e perspectivas. No decorrer das experiências vividas e compartilhadas com seus iguais eles são capazes de influenciar e sofrerem influências tanto positivas como negativas. Diante disso, compreendemos que nesse processo de autoconhecimento e autoafirmação muitos jovens, por motivos diversos acabam cometendo atos infracionais, sendo submetidos, portanto, a medidas socioeducativas. Como consequência, é muito comum entre os adolescentes o abandono escolar, comprometendo o desenvolvimento das competências da leitura e escrita na idade certa. Diante dessa situação surge a nossa grande questão: como acontece o processo de alfabetização de adolescentes que, atualmente, estão cumprindo medidas socioeducativas? O objetivo deste trabalho foi analisar a prática pedagógica das professoras que desenvolvem o trabalho de alfabetizar adolescentes que, atualmente, encontram-se em situação de privação de liberdade nas Unidades de Medidas Socioeducativas, considerando a dinâmica da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a rotina dessas instituições, bem como as peculiaridades que diferem essa ação docente nos Centros de Medidas do trabalho que é realizado na escola regular. Para dar conta desse objetivo, apoiamos-nos teoricamente nos trabalhos de autores que versam sobre o trabalho docente (TARDIF, 2014), (THERRIEN, 2003; 2007); as teorias cognitivas da aprendizagem (LAKOMY, 2014), entre outros. Como percurso metodológico, optamos por pesquisa qualitativa. O trabalho constou de aplicação de questionários *online* entre as professoras socioeducadoras. A construção e as análises dos dados foram realizadas utilizando as respostas dos questionários respondidos. A análise dos dados nos permitiu perceber que, acerca do trabalho desenvolvido entre os menores, as entrevistadas responderam que recebem formação sistemática, porém são desafiadas todos os dias a atrair este aluno e resgatar o interesse pelos estudos, além das dificuldades que enfrentam com uma rotina diferente da escola regular. Portanto, podemos concluir que as professoras fazem o trabalho docente levando em conta seus saberes experienciais, entre outros saberes destacados por nós nesta pesquisa. Dessa maneira, percebemos um interesse por parte das docentes em desempenhar um trabalho produtivo, dinamizar as aulas, e alcançar os adolescentes nos três níveis de ensino, resgatando a autoestima, sob o intuito de alfabetizá-los e reinseri-los na sociedade.

Palavras-chave: EJA. Adolescentes. Alfabetização. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe analisar o trabalho de alfabetização dos adolescentes nos Centros de Medidas Socioeducativas, que se encontram em conflito com a lei. Os adolescentes estão amparados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), que em seu artigo 104 versa: “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei”, portanto, para esses adolescentes que se encontram em conflito com a lei, foram desenvolvidas políticas públicas com enfoques restaurativos conforme o Manual de Medidas Socioeducativas:

pelo caráter pedagógico atribuído às medidas socioeducativas, estas devem ser compreendidas como um período que deve colaborar para a construção do projeto de vida pessoal e social do(a) adolescente e para formação de um jovem autônomo, competente e capaz de resignificar os desafios vivenciados no seu cotidiano (FORTALEZA, 2016, p.14).

A modalidade de ensino aplicado é da Educação de Jovens e Adultos (EJA), já que muitos desses adolescentes não foram alfabetizados na idade certa, e para Nascimento (2016) “O conhecimento modifica o homem, assim considera-se que a EJA - educação de jovens e adultos, é capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa” (NASCIMENTO, 2013, p.10). Portanto espera-se que a educação dê um novo sentido à vida desses adolescentes e que eles tenham a oportunidade de refazer um novo projeto de vida.

Ciente disso, a presente pesquisa indaga: como acontece o processo de alfabetização de adolescentes que, atualmente, estão cumprindo medidas socioeducativas no município de Fortaleza (CE)? O objetivo do trabalho foi, portanto, analisar a prática pedagógica das professoras que desenvolvem o trabalho de alfabetizar adolescentes que, atualmente, encontra-se em situação de privação de liberdade nas Unidades de Medidas Socioeducativas, considerando a dinâmica da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a rotina dos Centros, bem como as peculiaridades que diferem este trabalho docente nos Centros de Medidas do trabalho que é realizado na escola regular.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DOCENTE ENQUANTO PROFISSÃO DE INTERAÇÃO HUMANA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.

As sociedades modernas e tecnológicas têm exigido da escola e dos professores a função de educar, a educação, portanto, continua sendo uma necessidade “inerente à sociedade humana”

(SAVIANI, 2016, p.11). Nascimento (2013) refirma as palavras de Saviani no que concerne a importância da educação para o homem que “é um ser social, apto a aprender. Através da educação se forma sua identidade, ideologia e o seu modo de vida” (NASCIMENTO, 2013, p.09).

Para Tardif (2014), não obstante o reconhecimento do valor da educação, o ensino no modo de produção capitalista tem ocupado uma posição secundária, pois “o tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a ‘verdadeira vida’, ou seja, o trabalho produtivo” (TARDIF, 2014, p.17). Nessa visão, o trabalho sobre a matéria inerte, ou matéria viva é considerado de grande importância, já que constitui a base das sociedades industriais. Nessas sociedades “os agentes escolares têm sido vistos como trabalhadores improdutivos” (Ibidem). No entanto, o pesquisador defende que o trabalho docente está “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”. Ele se baseia em quatro constatações para defender essa tese: a primeira é de que a categoria de trabalhadores que produzem bens materiais está em decadência; a segunda é que os profissionais que controlam o conhecimento estão ocupando progressivamente posições importantes; a terceira é que profissões emergentes ligadas à tecnologia estão em ascensão e a quarta é que as transformações em curso estão favorecendo as profissões de interação humana como médicos, advogados, assistentes sociais, psicólogos, professores entre outros.

As profissões que lidam com pessoas trabalham no sentido de melhorar a situação humana. A educação por sua vez tem nas relações com as pessoas seu processo de trabalho e, portanto, merece tal importância. Tardif (2014) completa dizendo que é preciso “destacar o status cada vez mais importante que a docência vem recebendo” (TARDIF, 2014, p.28).

Toda a discussão anterior dialoga com o que o renomado educador Paulo Freire (1996) escreve na sua obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, nela, Freire diz na epígrafe do primeiro capítulo que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p.23), ou seja, é impossível acontecer o processo de ensino-aprendizagem sem a interação entre esses dois atores.

Conforme citado anteriormente, Tardif (op. cit.) diz que o “trabalho docente constitui uma das chaves de compreensão das transformações atuais”. Assim sendo, é através da educação que podemos ter esperanças de transformações sociais. E com o objetivo de produzir tais transformações e cumprindo o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Secretaria Municipal de Educação no município de Fortaleza (CE), em parceria com o

governo do estado mantém um programa de alfabetização na modalidade EJA nos Centros de Medidas Socioeducativas. A expectativa é a de que os adolescentes em situação de liberdade assistida, ou privação de liberdade, contemplados pelo programa sejam alfabetizados e tenham igual oportunidade de reinserção social. Essa expectativa se apoia no conceito de aprendizagem de Fontana (1998, p.157) citado por Lakomy (2014) que diz: “o aprendizado consiste em uma mudança relativamente persistente no comportamento do indivíduo devido à experiência” (LAKOMY, 2014, p.12). Para Lakomy (op. cit.) “a aprendizagem não é a simples passagem da ignorância ao saber sem resistência, ou conflitos, [...] trata-se de um fenômeno a partir do qual um sujeito toma para si uma nova forma de conduta, transformando a informação adquirida em novos [...] hábitos e atitudes” (Ibidem).

A PESQUISA COM AS PROFESSORAS DA EJA NOS CENTROS DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA (CE)

O trabalho de pesquisa, através de abordagem qualitativa, foi realizado com aplicação de questionários *online*s quais foram respondidos por seis (06) professoras alfabetizadoras da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Centros de Medidas Socioeducativas na cidade de Fortaleza (CE). Os seus nomes não foram divulgados, apenas o perfil a fim de que sejam preservadas suas identidades.

Os sujeitos são professoras de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental na modalidade EJA lotadas em Centros de Medidas Socioeducativas no ano de 2017 e trabalham nos turnos manhã, tarde e noite. Essa busca foi feita entre a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME), as formadoras dos professores da PMF, por contato pelas redes sociais, entre outros meios disponíveis.

Para o acesso às informações que, posteriormente foram analisadas através de uma abordagem qualitativa, empregamos como instrumento de coleta de dados o questionário *online* estruturado em nove perguntas abertas e fechadas, as quais foram pensadas para que as socioeducadoras expressassem seus pontos de vista sobre a formação continuada e refletissem sua prática pedagógica. Organizamos as respostas dos questionários, categorizamos e então produzimos a interpretação dos dados gerados a partir das leituras que nos forneceram os fundamentos teóricos para as conclusões advindas das análises e considerações necessárias.

Os questionários respondidos foram analisados na íntegra, com cada resposta analisada isoladamente. No entanto, para este trabalho, centramos nosso olhar nas questões as quais as

professoras descrevem a sua prática docente nos Centros de Medidas Socioeducativas na modalidade EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Levando em consideração que a proposta da EJA se baseia na perspectiva de alfabetizar jovens e adultos que, por razões diversas, ainda não se apropriaram da leitura e da escrita, buscamos analisar a prática pedagógica das professoras que alfabetizam adolescentes que, atualmente, encontram-se em situação de privação de liberdade nas Unidades de Medidas Socioeducativas, considerando a dinâmica da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a rotina dos Centros, conforme descrevemos a seguir.

Através das respostas das socioeducadoras percebemos que há unanimidade na opinião das professoras acerca da importância da formação continuada para desenvolver um trabalho com os alunos dos Centros de Medidas Sócioeducativas, principalmente pela questão do acompanhamento sistemático. Esta necessidade de acompanhamento e formação, em nossa interpretação, parece ser maior do que o acompanhamento e formação esperado pelo professor da escola regular pelo fato de ser um trabalho com jovens “em situação de privação” de liberdade como uma das educadoras destaca.

O processo de escolarização dos educandos nas Unidades de Medidas Socioeducativas por sua vez acontece de forma bastante peculiar, pois em vários aspectos é diferente do modo como acontece o processo de ensino-aprendizagem na escola regular. Isso chamou-nos a atenção e nos levou a fazer as observações e apontamentos que se seguem.

Segundo as professoras pesquisadas, os socioeducandos estudam com livros da EJA moderna, tal como acontece na escola regular, ou seja, existe um material estruturado que serve de apoio para que o professor desenvolva seu trabalho de escolarização dos seus alunos. Também segundo elas há vinculação entre as instituições, pois socioeducadores e socioeducandos são matriculados em uma escola regular, isto se dá em um processo que cada Centro é vinculado a uma escola regular. Todavia, entre muitas dessemelhanças que observamos, uma das mais curiosas consiste no fato de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) acontece regularmente no período noturno e os adolescentes dos Centros de Medidas estudam nos turnos manhã ou tarde. A leitura que fazemos desta medida é que isto pode acontecer também por questões de segurança.

Outro fato peculiar é o tamanho das turmas que variam entre 6 até 10 alunos, entre as professoras pesquisadas. Geralmente os Centros possuem três turmas pela manhã e três no turno da tarde, sendo uma turma em nível de primeiro ano, outra em nível de segundo ano e a outra de terceiro fundamental, respectivamente. A rotina das aulas acontece em um período de três horas pela manhã com as turmas matutinas e com duração de três horas à tarde. Esta é outra diferença que percebemos na estrutura e articulação da rotina dos Centros, pois a duração das aulas é mais curta e não existem os tempos previstos na agenda da escola regular, por exemplo, como acolhida, agenda, lanche, recreio, relaxamento etc.

As professoras geralmente possuem uma turma pela manhã e outra à tarde. As alfabetizadoras fazem avaliações diagnósticas, porém não aplicam nota aos alunos que, por sua vez, são avaliados por conceitos expressos em relatórios que registram o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um deles. Os socioeducandos são promovidos para a(s) série(s) posterior(es) mediante desempenho, segundo elas. Apesar de neste ponto enxergarmos um aspecto semelhante à escola regular, pela questão dos relatórios, contudo pontuamos outra distinção na prática docente dessas educadoras, em virtude das condições diferenciadas de trabalho e do perfil de estudantes. Existe o regime de redução de pena através da somatória dos dias estudados, pois a cada três dias estudados se reduz um dia da pena. (Portal Brasil, 2014). Entretanto, apesar de em alguns Centros existirem alunos sentenciados, isso só acontece com os adultos, segundo uma delas.

Entre tantas particularidades que os Centros possuem na sua dinâmica de aulas, muitas vezes essas aulas não acontecem por motivo de visita, de chegada, transferência ou saída de adolescentes, de rebelião, entre outros motivos que tornam a prática dessas educadoras tão diversificada e desafiadora. A partir daí podemos compreender o desafio que é para estas professoras resgatar a autoestima desses alunos, a fim de reinseri-los na sociedade através da educação.

Por conseguinte, no percurso desta análise, o que evidenciamos é que os conhecimentos e habilidades que as professoras mobilizam diariamente nas salas de aula, no desenvolvimento do trabalho nos Centros de Medidas Socioeducativas na modalidade EJA, tem sido fruto de um somatório de iniciativas das formações recebidas e também uma construção de saberes que permeiam a prática docente, a qual jamais poderia ser negligenciada pelos administradores dessas iniciativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, com este estudo, que o trabalho desenvolvido nos Centros de Medidas Socioeducativas é permeado de um saber-fazer docente orientado nas formações continuadas e as

professoras procuram fazer o melhor. Para isso, levam em conta suas experiências pessoais, sua prática docente e todas as estratégias de ensino ali aprendidas sobo intuito de despertar o interesse, resgatar a autoestima e favorecer o aprendizado dos socio-educandos.

Ressaltamos que os resultados a priori encontrados são amostras iniciais de uma pesquisa em andamento e que, no entanto, esperamos estar ainda assim contribuindo para os estudos concernentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Centros de Medidas Socioeducativas, à formação continuada e à prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Adolescentes dos Centros Socioeducativos voltam às aulas**. 2017. Disponível em: <<https://ce.gov.br>> Acesso em: 02 mai 2017.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Trabalho Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Manual de Medidas Socioeducativas de Fortaleza**. SETRA, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/06/2016.Manual_medidas_socioeducativas_Fortaleza.pdf> Em: 02.06.17 às 10h 00min.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática docente**. Ed. Paz e Terra, São Paulo, 1996.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Curitiba: Ed. InterSaberes, 2014.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Orgs.). **Formação e práticas docentes**. Fortaleza: UECE. 2007

Ministério da Justiça. Ministério da Educação. Departamento Penitenciário Nacional (Depen). Portal Brasil. **Lei prevê redução de pena para os presos que estudam**. 2014. Disponível em: <www.brasil.gov.br> Acesso em: 22.06.17 às 12h 20min.

NASCIMENTO, Sandra Maria do. Educação de Jovens e Adultos EJA, na Visão de Paulo Freire. Campinas, SP, 2013. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4489/1/MD_EDUMTE_2014_2_116.pdf>. Acesso em: 30.08.2017.

SAVIANI, Dermeval. A Nova Lei da Educação - LDB: trajetórias, limites e perspectivas. Ed. Autores Associados. 12ª edição, São Paulo, 2011.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. **Experiência e Competência no Ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar**. Publicado em: Revista Educação em Debate. nº 45, 2003.

TERRIEN, Jacques; MAMEDE, Maíra; LOIOLA, Francisco. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. *In.*: SALES, José Álbio Moreira de; BARRETO, Marcília Chagas; NUNES, João Batista Carvalho; NUNES, Ana Ignez Belém Lima; FARIAS, Isabel, Maria Sabino de;.

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO BASE PARA APRODUÇÃO EM SALA DE AULA

Francisca Risolene Fernandes Queiroz | risolene.fernandes@bol.com.br

Francisca Genifer Andrade de Sousa | geniferandrade@yahoo.com.br

Juliana Lara Pereira Silva | julialapessi@hotmail.com

RESUMO: O ensino dos gêneros textuais no Brasil só foi validado em 1998, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), incluindo-os nas aulas de língua portuguesa como uma nova metodologia de ensino. Deste modo, este trabalho tem como escopo apresentar os resultados de uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo desenvolvida com professores do ensino básico atuantes nos anos iniciais no município de Horizonte-Ce, região metropolitana de Fortaleza. Os dados obtidos vêm evidenciar como os professores ministram suas aulas de produção textual em sala de aula mediando aos gêneros textuais. Constata-se haver desinteresse por parte de alguns professores no que concerne à inovação do ensino, o que resulta na formação de alunos que não conseguem redigir um texto sem maiores dificuldades. A esse respeito, elencamos alguns fatores: falta de incentivo e de políticas públicas voltadas para a educação. Percebe-se que a educação continuada é indispensável para assegurar o sucesso da educação, pois, é de grande valia que os educandos possam contar com profissionais qualificados e aptos para atender as suas necessidades particulares. Dessa maneira, se faz necessário que a secretaria de educação de Horizonte, invista em mais em cursos formativos para os educadores, principalmente o ensino dos gêneros como subsídios para a produção textual.

Palavras chave: Leitura. Metodologia. Produção textual.

INTRODUÇÃO

Enquanto estudantes e pesquisadores da educação básica brasileira, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo tendo em vista averiguar como os professores do ensino fundamental dos anos iniciais abordam o ensino de produção textual em sala de aula. A referida pesquisa foi realizada em uma das 31 escolas do município de Horizonte Ceará, região metropolitana de Fortaleza. Vale salientar que a instituição em estudo vem demonstrando um desempenho satisfatório nas avaliações externas no que tange a leitura e a interpretação textual.

Em contrapartida, observando os resultados da avaliação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) de 2016 daquela instituição, ficamos bastante aguçados para compreender a divergência entre os resultados das avaliações de leitura e produção textual, visto que a aprendizagem da escrita deveria ocorrer paralela ao ensino de leitura, ou seja, na medida em que os alunos vão se tornando leitores proficientes, a escrita dos diversos gêneros também deveria aflorar na mesma proporção. Sabemos que o ensino de leitura é muito importante para a formação das crianças que estão em processo de alfabetização, mas não podemos nos ocultar diante o ensino da produção textual, visto que eles andam entrelaçados, ou seja, um depende do outro. Os PCNs (1997, p.58) nos confirma esse pensamento:

A produção de textos orais e escritos no interior de um projeto de trabalho requer também o exercício da competência interativa, uma vez estabelecidos grupos de trabalhos que devem apresentar produtos finais de seu processo de aprendizagem.

É necessário refletir com os alunos sobre os gêneros textuais para que conheçam a diversidade textual, mas também é primordial mediar o ensino de leitura à produção de textos em sala de aula. Caso contrário, teremos alunos leitores, identificadores de gêneros e incapazes de produzi-los. Como aborda Solé, (1998, p.172), “ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Aprender a ler requer que se ensine a ler”.

A partir dessa abordagem, observamos que assim como a leitura, a produção textual também precisa ser ensinada em sala de aula mediada ao ensino de leitura, pois só assim a escrita aflorará com mais naturalidade. Através da escrita é que vamos confirmar se realmente houve a compreensão do texto. Porém, se faz necessário que se ensine a escrever textos, fomenta a curiosidade dos alunos através de questionamentos que despertem neles o censo crítico para a

oralidade e para a escrita, pois só demonstrando a estrutura deles e trabalhando a compreensão leitora dos mesmos não torna os discentes leitores e escritores com autonomia.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada mediante o desenvolvimento de dois modelos de pesquisa: qualitativa (MARTINS, 2004) e quantitativa (GUNTER,2006), que se tornou viável a partir da aplicação de um questionário com educadores da educação básica, tendo como objetivo tomar conhecimento das estratégias de produção textual abordadas por eles. Tal investigação apoiou-se na análise dos dados coletados com 9 (nove) docentes da rede municipal do município de Horizonte-CE.

O questionário de caráter subjetivo foi desenvolvido com os professores que se encontravam presentes em um momento de estudo, no planejamento coletivo proporcionado pelo núcleo gestor da escola e orientado pela secretaria de educação do município em questão. Foram abordados 10 (dez) sujeitos, sendo que somente 9 (nove) se dispuseram a responder o documento.

Optamos por essa metodologia porque acreditamos que o estudo se tornava mais rico e verdadeiro, já que os professores dispõem de diversas estratégias de ensino, e a subjetividade de cada um, externalizada mediante a escrita, é o percurso mais indicado para tomar conhecimento das mesmas.

A pergunta que norteia esta pesquisa; é a 3ª questão, que tem como objetivo conhecer as metodologias que os professores utilizam ao ministrarem as aulas de leitura e produção textuais a partir dos gêneros trabalhados em sala de aula. As perguntas referentes ao ensino de gramática foram inseridas porque elas têm uma função primordial ao texto, que é a coesão.

O questionário englobava os seguintes questionamentos: (01) Qual a importância de abordar a produção textual em sala de aula?, (02) Como você ministra essa produção?, (03) Os gêneros textuais contribuem para a escrita dos alunos? De que forma?, (04) O ensino da gramática é importante para produção textual? Justifique. (05) Como você ensina a gramática em sala de aula? Os itens serão mencionados e discutidos no desenvolvimento desse trabalho.

A escolha por desenvolver esta pesquisa no município de Horizonte deve-se ao fato do mesmo apresentar a abertura necessária para a efetivação deste estudo. Por razões éticas, no próprio

ato da pesquisa não foi solicitado que os participantes se identificassem, portanto, neste documento as suas identidades serão igualmente preservadas, assim como o nome da instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar dos gêneros textuais entrarem em cena, no Brasil, somente a partir de 1998, quando foram legalizados pelos PCNs em todo o país, documento esse, que se baseava teoricamente por Vygotsky e por Bakhtin, indicando aos professores e aos alunos uma prática reflexiva com texto.

Há indícios da existência deles no ocidente desde a época de Platão. Marcuschi (2008, p.147), “o estudo dos gêneros textuais não é novo e no ocidente, já tem pelo menos 25 séculos, se considerarmos que sua observação sistemática, iniciou-se com Platão” sendo dividido em três gêneros: o lírico, o épico e o dramático.

Em contra ponto, a linguística textual se disseminou no Brasil na década de 1970, com o intuito de descrever os fenômenos sintáticos e semânticos presentes no texto, já que não aceitavam uma frase complexa ser considerada texto. Foi nesse período que surgiram as gramáticas textuais.

Diante dessa inquietação, o texto passa a ser considerado pelos linguistas como: “unidade linguística com propriedades estruturais e especificações” KOCH (1997, p.11). Assim, percebemos que cada gênero tem sua tipologia própria e deveria ser bem ministrado em sala de aula, partindo do macro para compreender as partes menores se contrapondo aos linguistas anteriores (FERREIRO, 2011).

Os estudos continuaram e, na década de 1980, surgiram novas concepções de texto (KOCH, 2006). Os textos deixam de ser tratados como estruturas prontas e acabadas e passam a ser considerados como elementos constitutivos de interações sociais e comunicativas dos usuários da língua, isto é, uma estrutura complexa, mas possível de modificações. Dessa forma, o texto passa a ser considerado como um resultado dos processos mentais (KOCH, 2006), ou seja, todo ser humano possui conhecimentos prévios que devem ser ativados antes e durante a leitura para que ocorra a interpretação do texto com proficiência (FERREIRO, 2001).

O índice de analfabetismo funcional no Brasil ainda é um dado muito preocupante, pois são muitas as pessoas com ensino médio completo que conseguem decodificar o código, mas que não são capazes de aferir seus pensamentos de acordo com o texto lido, ou seja, decodifica o código, mas não compreende e nem consegue elaborar textos diversificados. Para professora da

UnicampAna Lúcia Guedes Pinto, essa defasagem reflete as desigualdades socioeconômicas históricas no país e aponta para a necessidade de mais investimento na educação básica pública.

No questionário aplicado nesta pesquisa, uma das indagações direcionadas aos professores dos anos iniciais buscou tomar conhecimento de como os gêneros textuais contribuem para a produção de textos. Os 9(nove) participantes afirmaram que os gêneros textuais são de grande relevância para a produção dos textos em sala de aula, mas somente quatro deles afirmam trabalhar a produção textual mediando a leitura ao gênero em estudo, explicando suas estruturas, levando os alunos a praticar a escrita observando o texto em exposto. Observa-se que a minoria traça novos objetivos para formar leitores com proficiência e permitir que os alunos se tornem escritores dominantes do código.

Todos acreditam que o ensino de gramática é importante, mas somente (4) quatro deles mencionam trabalhá-la a partir dos gêneros textuais, deixando subentendido que os demais ainda continuam usando o texto como pretexto, trabalhando as partes menores como pensavam os linguistas anteriores, uma vez que, a partir do texto, podemos planejar as aulas, começando pela leitura e suas estratégias, buscando compreender os elos gramaticais presente nele e posterior encaminhar a produção textual observando a estrutura do gênero estudado.

Conforme exposto anteriormente, o ensino dos gêneros textuais, segundo os PCN's, vem sendo trabalhado no Brasil desde o final da década de 90. Mesmo assim, ainda encontramos professores que ministram suas aulas de leitura, de produção e de gramática, separada do texto, como se não fosse partes interligadas de um contexto. Isto só nos confirma uma inquietação levantada inicialmente, a de que os alunos se sobressaem nas avaliações de leitura e interpretação textual e deixa a desejar as de produção, ou seja, os alunos daquela instituição e/ou do município em estudo têm um desempenho melhor na leitura e compreensão leitora, mas talvez sejam incapazes de produzir textos com coesão e coerência.

O professor independente da área que leciona, é pra ser um eterno pesquisador, eterno aprendiz, deve estar sempre se reciclando, estudando, adquirindo novas estratégias de ensino (PIMENTA, 2002). Pois, já não se ensina da mesma forma que nos ensinaram. Aquela didática ficou para trás e o aluno de hoje exige uma metodologia diferenciada, pois, muitas vezes o professor tem que competir com a tecnologia. Por isto, que o educador deve estar sempre refletindo sobre sua prática docente e adequando sua metodologia de acordo com as mudanças, incluindo também as

tic's nas aulas, objetivando mesclar o conteúdo com o lúdico para prender atenção dos alunos e ocorrer à assimilação do conhecimento.

Acreditamos que a secretaria de educação, deveria promover capacitações para os professores, ofertando oficinas praticas de como mediar à leitura do gênero paralelo a produção textual. Visto que, muitos professores não têm interesse em pesquisar novas estratégias de ensino, ficando muitas vezes escravos somente das orientações que vem da secretaria.

De ante dos gêneros, pode-de-á trabalhar as estratégias de leitura desde a predição à produção textual sem sair do contexto, sem usar o texto como pretexto. Também deveria ser ministrado o ensino de produção desde a educação infantil, adequando-se ao nível em que o aluno está inserido e prolongando até o terceiro ano do ensino médio, visto que a produção textual deveria fazer parte da vida estudantil dos alunos, assim como os números da minha vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho, desenvolvido mediante questionário com docentes com docentes da educação básica, nos anos iniciais, do município de Horizonte foi compreender como eles trabalhavam a produção textual em sala de aula a partir dos gêneros textuais. Mediante tal estudo, apurou-se que a maioria dos educadores sabe da relevância de trabalhar os gêneros em sala de aula, como também consideram significativo.

Contatamos que a falta de interesse de alguns professores em buscar inovar em suas práticas contribuem significativamente para os alunos sentirem maiores dificuldades na hora de redigir um texto, por mais simples que sejam. Verifica-se que o professor não pode ser considerado como único responsável, pois por traz de uma educação de qualidade, pois há vários fatores que ajudam a contribuir para o sucesso ou a defasagem escolar. Podemos elencar alguns fatores: falta mais incentivo, de política pública voltadas para a educação, à família é o fator primordial, pois é a base de tudo, o próprio aluno; o querer dele é fundamental. Contudo, um professor motivado, pode mudar o rumo dos alunos, incentivando-os a querer buscar o interesse de vencer as barreiras citadas anteriormente.

Percebe-se que a educação continuada é indispensável para assegurar o sucesso da educação, pois é de grande valia que os educandos possam dispor de profissionais qualificados e aptos para atender as suas necessidades particulares. Dessa maneira, se faz necessário que a

secretaria de educação de Horizonte, investida em mais em cursos formativos para os educadores, principalmente o ensino dos gêneros como subsídios para a produção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª Ed. São Paulo. Cortez, 2011.

GUNTER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** V.22, n.2, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, H, H, T, de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. v. 30, n.2. São Paulo, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo Cortez, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PENITENCIÁRIA FEDERAL MOSSORÓ/RN, EDUCAÇÃO EM CÁRCERE: NARRATIVAS DA PROFESSORA

Magnólia Maria Oliveira Costa |magnoliamarinho@hotmail.com

Marcos Randall Oliveira de Freitas | randall.ufc@gmail.com

RESUMO: O artigo “PENITENCIÁRIA FEDERAL DE MOSSORÓ/RN E A EDUCAÇÃO EM CÁRCERE PRIVADO: AS NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA”. Traz como objetivo relatar através das vivências de uma professora visitante do PRONATEC, como acontece o processo de educação enquanto artifício mediador da aprendizagem e cidadania no sistema da Penitenciária Federal de Mossoró/RN. A pesquisa busca compreender a possibilidade de mudanças no comportamento dos apenados que estão a mercê da liberdade, estão impossibilitados da liberdade e não da educação e no retorno à sociedade como a educação possibilita este processo. O problema de pesquisa é entender de que forma a educação pode contribuir para a cidadania e ressocialização dos apenados na Penitenciária Federal de Mossoró/RN, através dos relatos de experiência de uma professora do PRONATEC que atuou por 1 ano na Penitenciária Federal de Mossoró/RN, estes servirão para elucidar os objetivos propostos. O referencial teórico está fundamentado nas leituras de autores renomados como: FOUCAULT (1987), BONFIM (2011), FERREIRA (2002). Com relação as narrativas, trabalharemos com: FAZENDA (1997), FREIRE (1999), HALBWACHS, (2013), PASSEGGI (2003), Josso (2003). A metodologia se fundamenta em três momentos: o primeiro, o processo de formação; o segundo momento, a seleção para a Penitenciária Federal; o terceiro ocorreu na vivência da sala de aula da Penitenciária. Os resultados apontam que é possível a ressocialização através da educação, pois a liberdade, que ora é privada, pode ser fruto de uma mudança de comportamento, a regeneração possibilita ao apenado seguir na sociedade como qualquer ser humano. As considerações finais indicam que foi uma experiência exitosa para minha prática docente, agora vista com um olhar crítico acerca da problemática que compete a todas as pessoas. Minhas conclusões após essa vivências fortalece cada vez o entendimento de que a educação muda a consciência das pessoas, as pessoas conscientes do seu papel mudam o mundo.

Palavras-Chave: Educação no Sistema Prisional, Apenado, Reinserção social, Professor.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição Federal, no artigo 205: Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF.1988).

Da mesma forma no Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; A educação é garantida para todas as pessoas e está direcionada para o pleno desenvolvimento da personalidade do ser humano e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Apresentar publicamente o movimento financeiro pelo qual o Estado é responsável é uma das ações de apoio a assistência educacional. É também uma das prestações básicas mais importantes tanto para o homem enquanto sujeito livre, com também para àquele indivíduo que se encontra privado de sua liberdade, estabelecendo-se, neste sentido, como um componente do tratamento penitenciário como meio para a ressocialização do indivíduo, para que ao retomar sua liberdade, possa viver socialmente como um cidadão comum.

É preciso que haja políticas públicas que viabilizem os direitos educacionais de todos os cidadãos independente de sua condição social, livre ou preso. A partir desse pressuposto o trabalho também visa distinguir e compreender quais possíveis medidas a serem tomadas dentro das sanções penais, com o intuito de oferecer aos indivíduos que estão sem liberdade o direito à educação, para que quando esteja fora da organização penal tenha mais facilidade de convivência com pessoas e se interajam com a sociedade.

O estudo também tem como objetivo demonstrar tanto quanto possível, a educação das pessoas presas infiltrando-as no processo educacional, levando em consideração que, após a volta da liberdade, essas pessoas possam continuar sua educação sem dificuldade, partindo do princípio de que por estar presa o indivíduo não pare com seu processo sequencial de conclusão dos estudos, permitindo assim, uma maior probabilidade de inclusão na sociedade com possibilidade de fazer parte do mercado de trabalho e da sociedade.

O estudo ainda visa relatar de forma equitativa a vivência como professora no Presídio Federal de Mossoró/RN através do PRONATEC, do momento da seleção, da formação e da

execução das aulas no interior do presídio, Bem como a importancia dessa participação neste programa para a minha prática pedagógica e não deixando de ressaltar o quanto foi significativo e emocionante enquanto ser humanoviveciar algo tão irreal para grande parte da sociedade, que não tem noção de como é importante compreender esse processo.

CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO.

A Penitenciária Federal de Mossoró foi inaugurada no dia 3 de julho de 2009, no município brasileiro de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte. Com a iniciativa, o Departamento Penitenciário Nacional (Depen), do Ministério da Justiça, ajuda a combater o crime organizado e a isolar criminosos de alta periculosidade, que comprometem a segurança dos presídios, que possam ser vítimas de atentados ou que estejam em Regime Disciplinar Diferenciado (RDD). A idéia é evitar que os presos continuem atuando dentro dos presídios e cooptando outros detentos.

Toda infra-estrutura das unidades federais foi pensada para que rebeliões, tentativas de fuga e de resgate sejam integralmente descartadas. São 12,7 mil metros quadrados de área construída e capacidade para 208 presos em celas individuais, divididas em quatro alas. A penitenciária também possui 12 celas de isolamento para presos que cumprem o RDD. O presídio será monitorado 24 horas por dia por cerca de 280 câmeras de vídeo, que enviam imagens em tempo real para duas centrais de monitoramento: na própria unidade e no setor de inteligência penitenciária do Depen, em Brasília.

O PRONATEC

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. A LEI Nº 12.513, DE 26 DE OUTUBRO DE 2011

[Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego \(Pronatec\); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador \(FAT\), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino](#)

Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.

O Pronatec busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. De 2011 a 2014, por meio do Pronatec, foram realizadas mais de 8,1 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e de qualificação profissional, em mais de 4.300 municípios. Em 2015, foram 1,3 milhão de matrículas.

PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO

O Programa Brasil Profissionalizado destina-se à ampliação da oferta e ao fortalecimento da educação profissional integrada ao ensino médio nas redes estaduais. Por meio do programa, o governo federal repassa recursos para as redes de educação profissional dos estados e do Distrito Federal. O Governo Federal realizou convênios junto aos estados e ao Distrito Federal que totalizam cerca de dois bilhões de reais para a construção, reforma e ampliação de escolas estaduais, instalação de laboratórios de apoio aos cursos técnicos e capacitação de docentes e gestores escolares. Até o final de 2015, foram construídas, reformadas e ampliadas 342 escolas públicas estaduais aptas a ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Além das iniciativas voltadas ao fortalecimento das redes de educação profissional e tecnológica existentes no país, o Pronatec criou a Bolsa-Formação, por meio da qual são ofertados cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, utilizando as estruturas já existentes nas redes de educação profissional e tecnológica.

IFRN E O PRONATEC

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, e implementado no mesmo ano no IFRN. O objetivo é de ampliar e diversificar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Os cursos são gratuitos e presenciais nos Campi do IFRN, dando direito ao aluno de receber a Bolsa-Formação Estudante e Trabalhador, referente a despesas de material didático, fardamento, alimentação e transporte.

Criado em 2013, o Pronatec Presídios é uma iniciativa que busca promover a ressocialização de detentos. Esta oferta exclusiva já beneficiou mais de 25 mil apenados em todo o Brasil. Entre os cursos ofertados, os mais buscados são da área de infraestrutura, como pedreiro e carpinteiro. No RN, a Escola Agrícola de Jundiáí oferta cursos de Assistente Administrativo,

Auxiliar de Biblioteca, Auxiliar de Recursos Humanos e Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão.

Para participar do Pronatec Presídios, é necessário que a previsão de progressão da pena (de fechado para semiaberto, por exemplo) seja superior à duração do curso. A cada 12 horas estudadas os participantes tem pena reduzida em um dia.

REFERENCIAL TEÓRICO

FOUCAULT (1987), retrata que antes da inauguração das prisões como artefato para punições, ela já havia sido gestada na sociedade a partir do momento em que os mecanismos de poder repartiam, fixavam, classificavam, extraíam forças, treinavam corpos, codificavam comportamentos, mantinham sob visibilidade plena, constituíam sobre eles um saber que se acumulava e se centralizava sobre os indivíduos (p. 195).

A Lei 12.433/2011, que entrou em vigor no dia 29 de junho de 2011, alterou sensivelmente o panorama da remição de penas no Brasil. Ao modificar a redação dos artigos 126, 127 e 128 da Lei de Execução Penal passou a permitir que, além do trabalho, o estudo seja causa de diminuição de pena. BONFIM (2011), Pelo trabalho ou pelo estudo, o apenado tem a oportunidade de diminuir o tempo de sua pena de condenação. Essa oportunidade de reduzir a pena, segundo a nova lei, vigora aos presos cautelares e aos libertos em regime aberto ou em livramento condicional.

Segundo Ferreira (2002) acerca da frustração do condenado. Pois, ao alcançar o tão esperado momento de liberdade, "deixando para trás os portões fechados das masmorras nas quais se transformou a prisão" e com a esperança de encontrar abertos os portões da sociedade, "o que encontra pela frente é um outro portão fechado, muito maior do que aqueles que deixou para trás, que é a estigmatização da sociedade.

Para tratar das narrativas enfocamos Freire (1978) ao se fazer opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes a que cabe realmente lutar por sua liberdade juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisa ganhar a consciência crítica da opressão, nas práxis desta busca

HALBWACHS, (2013) a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, a transformações e mudanças constantes, PASSEGGI (2003), Na memória individual fica o nível voluntário ou involuntário da memória, bem como os níveis perceptíveis, imaginativos e afetivos da memória

METODOLOGIA

O processo metodológico foi viabilizado através de estudos em autores que tratam a temática e como, Foucaut, Ferreira, Freire, documentos do PRONATEC, entre outros que servem de subsídio para a pesquisa, bem como em consonância com os relatos da minha experiência enquanto professora da disciplina de Ciências do Presídio Federal de Mossoró/RN, e depois como professora de geografia. Os relatos partem da minha inquietação de entender o que não está explicitamente evidenciado e como a educação pode trazer benefícios aos apenados pós retomada de sua liberdade e não exatamente um aparato para tornar dóceis os que praticam os crimes e redimem suas práticas.

RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADAS NA PENITENCIÁRIA FEDERAL DE MOSSORÓ /RN.

Inicialmente houve a seleção de professores para atuar no PRONATEC/ IFRN/ RN. Posterior já tinha uma certa curiosidade em conhecer o programa do sistema prisional, me incrível no processo seletivo. O mesmo era composto de três etapas. A primeira era a inscrição, onde relatava o interesse em fazer parte do quadro de professores. E a segunda, a seleção do currículo. E a terceira um treinamento no Penitenciária Federal, para conhecer seu interior e os processos de entrada e saída. Ao ser selecionada, houve a entrega de documentos e a primeira visita ao Penitenciária para uma conversa com o Delegado. Onde foi focado que tudo que víssemos lá era para deixar lá. Bem como todos os procedimentos e modo de comportamento dentro da Penitenciária. Sobre o vestuário, relatou-se que aos professores só era permitido a cor cinza, uma vez que, cada segmento tem sua cor específica. Para os apenados a cor é azul, agente preto, os profissionais da saúde branco.

Também foi focalizado que não poderíamos usar nada que chamasse a atenção dos apenados, tipo, acessórios de beleza, cabelos soltos, nada que tivesse metal, pois poderíamos não passar nos detectores de metais. E para entrar na linha das ALAS, cada professor tinha um número criado pelo setor da Inteligência e que mesmo sabendo o número deveríamos trazer um documento de identificação com foto sob pena de não entrar para ministrar as aulas. Ainda que deveríamos ser neutros, e tomar cuidado para não avançar o limite de distância da sela, os procedimentos de entrada e saída, horário de ambos.

O Interesse pela temática surgiu enquanto graduanda do curso de História/FAFIC- da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. Pois tomei conhecimento a respeito do processo de ministrar aula em presídios no 2º período do curso. A curiosidade foi despertando grandemente minha inquietação de fazer parte do processo e conhecer de perto o entorno prisional, comumente a isso, também na Faculdade de Educação agora como professora Substituta, onde uma colega ministrava aulas no presídio e relatava fatos referente a rotina, e isso despertava ainda mais meu interesse. De forma que o fascínio só aumentou e o desejo de adentrar no sistema penitenciário para conhecer como se processa esse tempo na vida de um sujeito privado de sua liberdade, como se comporta os alunos apenados.

O primeiro impacto, ao ser selecionada foi existencial momentos de resistência, um misto de sensação de prazer e ao mesmo tempo de pavor, tanto por parte da minha família, quanto por mim. Pois os relatos que chegavam aos meus ouvidos eram somente referentes ao espaço como fúnebre, macabro, de sofrimento, de solidão, de falta de amor, miséria. Mas como já tinha participado do processo e não sou de voltar a trás das minhas decisões, resolvi enfrentar, o enfrentar fazia parte de um processo de mim comigo mesma.

O segundo impacto que quase me fez desistir, foi entrar na Penitenciária, mas é preciso deixar claro que este momento estávamos todos os professores e coordenadores do processo, então de certa forma me senti meio que protegida, pois sentia que naquele momento não estava só. Era o primeiro passo do treinamento. Tivemos uma reunião com o delegado, onde repassou todas as informações acima citadas, e o mais incrível foi entrar no interior da Penitenciária, para conhecer, mas ainda não entramos na ALA propriamente dita. Fui designada para ministrar aulas na ALA DELTA. Os professores elaboravam as aulas com antecedência de uma semana e enviava para a pedagoga, ela corrigia e enviava para a inteligência, para ser autorizada. Somente após a autorização a aula poderia ser ministrada. Era preciso tomar muito cuidado para não adentrar em assuntos que pudessem dar margem a questionamentos, ou incentivar o apenado a se rebelar. As aulas eram ministradas na presença de um agente, e os apenados tinham um limite de proximidade da grade. Assim os apenados ficavam de um lado da grade e eu do outro.

Desta forma, o primeiro dia foi um misto de sensação de alegria e medo. Fui selecionada para ministrar Ciências, referente ao Ensino Médio. Aconteceu todo o estado de programação a das aulas, era uma novidade da qual eu me sentia feliz e receosa. O mais incrível é que ao entrar na sala

de aula, eu passei a ver os apenados simplesmente como alunos. Que a prática de sala de aula é a mesma. Ver naqueles homens estigmatizados com a maus, agora como meus alunos.

Ao decorrer dos dias, cada vez mais me encontrava enquanto ser humanizada, pois percebia o quanto era terrível estar na situação deles. Um dos momentos mais relevantes e emocionantes foi quando em uma aula passei o filme para eles “Cartas para Deus” . Onde após o filme eles teriam que fazer o resumo do filme e escrever uma carta para Deus. Esse foi realmente um dos mais marcantes para minha vida e prática docente. Pois tive o privilégio de ter contato com essas pessoas que em sua essência são mal vistas pela sociedade como um todo, mas que também são seres humanos que por motivos alheios as nossas presenças enquanto professor e ministrante de um determinado conteúdo, não nos diz respeito. E saber que mesmo estando ali, eles têm sonhos, desejos, fé em Deus, amam, sofrem, choram, são infelizes, alguns até se acostumam com a situação, etc. Mas que são seres humanos.

O processo de ministrar aula no interior da penitenciária é como um mundo diferenciado, para nós educadores que trabalhamos em espaços de salas de aula composto de cadeiras, quadros, livres, onde o mais distante que ficamos dos alunos é a distância entre as carteiras e o birô. Ao passo que no sistema penitenciário federal, a sala de aula se configura de forma diferente, a qual é dividida por uma grade, onde de um lado ficam os apenados e do outro o professor.

Desta forma os apenados não podem chegar próximo ao professor como acontece nas escolas normais. Mesmo assim podemos evidenciar o quanto pe significativo para eles estarem neste espaço de socialização e conhecimento, pois além de estarem juntos, coisa que é difícil acontecer, eles também demonstram um respeito muito grande pelo professor, sempre que ia sair eles me entregavam a Jesus e pediam que eu não desistisse, que continuasse. É mister lembrar que eles passavam por um processo para assistir as aulas, são escolhidos por bom comportamento e que ao ser escolhido para o sistema educacional vai se reduzindo sua pena. O nosso maior objetivo ao ministrar aula em um sistema Penitenciário é a aprendizagem do aluno através da humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais esta pesquisa nos mostra que a educação no sistema penitenciário tem causado alguns benefícios, partindo do princípio das palavras de Freire a obra Educação como Prática da Liberdade “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Nestas perspectivas, situa-se o presente artigo no contexto educacional do

sistema penitenciário de modo geral, de forma relevante do sistema do Presídio federal de Mossoró/RN, de acordo com o debate pedagógico no interior desta diversidade de culturas e comportamentos

É notório que às práticas escolares reproduzem os valores e a ética contextualizada pela sociedade, conseqüentemente para nós educadores devemos estar aptos a exercer um novo papel, ampliando-se no intuito de compreender a realidade e aprimorar os processos avaliativos, tramitando sempre no sentido de adequá-los às necessidades dos alunos, independente de qual seja sua especificidade.

E por fim, a pesquisa não tem o intuito de cessar a discussões acerca do assunto levando em consideração que a problemática em destaque se faz presente de certo modo em nosso cotidiano e se faz necessário que haja mais ênfase em suas nuances. Assim, espero que a pesquisa possa contribuir como inspiração e como fonte para outros que estudantes que desejam enveredar no assunto. As considerações finais indicam que foi uma experiência exitosa para minha prática docente, agora vista com um olhar crítico acerca da problemática que compete a todas as pessoas. Minhas conclusões após essa vivências fortalece cada vez o entendimento de que a educação muda a consciência das pessoas, as pessoas conscientes do seu papel mudam o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONFIM, Delane Silva da Matta. **A garantia constitucional do direito à educação pelo disciplinamento do preso com o avanço da reforma da Lei nº 12.433/2011. Jurisprudência Mineira / Tribunal de Justiça de Minas Gerais**, v. 62, n. 199, p. 51-55, out./dez. 2011.

FERREIRA, Rosânea Elizabeth. **Análise crítica do sistema carcerário brasileiro: um enfoque sobre a realidade prisional**. Curitiba, 2002, 72 f. Monografia (Graduação em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

FOUCAULT, Michel. **F86v Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p. meio.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo, 21ª ed: Paz e Terra 1996.

_____, **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1999.

AQUINO, Eliane Maria de. **Educação de jovens e adultos nas prisões e suas práticas pedagógicas**. Especialização (Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014.

CABRAL, Luisa Rocha; SILVA, Juliana Leite. **O trabalho penitenciário e a ressocialização do preso no Brasil**. Revista do CAAP, 2010 (1), Belo Horizonte, jan-jun, 2010.

UNESCO et al. (2006) Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: Unesco
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149515por.pdf>. Acesso em 18 de maio de 2015 às 08h29.

PRÁTICA DOCENTE AVALIATIVA: ESPAÇO DE MEDIAÇÃO DO DESEMPENHO DISCENTE

Josélia dos Reis Pinto dos Santos | joselia.voce@hotmail.com

Jovina da Silva | profjov@hotmail.com

RESUMO: Considera-se relevante evidenciar que avaliar o educando é um fator significativo em seu desenvolvimento com fins de estabelecer eficiência no processo de ensino e aprendizagem, e para que isso aconteça torna-se necessário que o professor esteja apto a exercer essa função de avaliador para que não torne o ato de avaliar conflituoso e torturante. Esse trabalho objetiva investigar a prática avaliativa do docente, enfocando sua implicação no desempenho escolar do aluno, tendo como questão central: como a prática avaliativa do professor interfere no desempenho escolar do aluno? Para tanto, utilizou-se como pressuposto metodológico, a caracterização de uma pesquisa de cunho bibliográfico e de abordagem qualitativa subsidiada pelos fundamentos teóricos de: Hoffmann (2000), Libâneo (1994), Freire (1987), Gardner (1995), dentre outros autores. O olhar investigativo enfocou a importância da avaliação mediadora no processo educativo. Os resultados do estudo mostram que as práticas avaliativas contribuem para a aprendizagem do aluno quando utilizada de forma processual, onde os aspectos qualitativos predominam sobre os quantitativos, constituindo assim uma ferramenta de análise do desempenho escolar que elucidam confrontos entre metodologia e aprendizagem. Nessa perspectiva, pretende-se contribuir para o processo de ensino e aprendizagem por meio da construção de relações didático-pedagógicas e de empatia necessárias na excelência do ensinar e aprender. Infere-se que o processo avaliativo exige um preparo pedagógico e compromisso docente, investimento das instituições escolares e políticas públicas que viabilizem uma educação que desenvolva competências pessoais, sociais e profissionais, contribuindo para o exercício da cidadania e construção de uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Avaliação docente. Prática Pedagógica. Desempenho Discente.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade a relevância da avaliação da aprendizagem tem ganhado espaço nos debates, seja no âmbito social, jurídico, educacional e intrapessoal, nas diversas formas de solucionar possíveis confrontos, na gestão pedagógica e administrativa para o bom funcionamento das instituições educacionais, visto que a avaliação é considerada como um espaço essencial no processo de ensino e aprendizagem que põe o aluno como sujeito importante na relação de troca de informações e construção de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem constitui uma ferramenta indispensável na prática docente, provocando mudanças e reflexões a partir de suas implicações no campo educacional, ainda mais quando há elucidação de resultados provenientes de processos avaliativos o que propicia ao docente um estado de alerta para o repensar metodológico e fomentar estratégias facilitadoras do desempenho docente e discente.

Nessa perspectiva, o desempenho escolar está intrinsecamente ligado às práticas avaliativas quando diz respeito ao domínio dos conteúdos e desenvolvimento das competências e habilidades no processo de ensino e aprendizagem. As práticas avaliativas aqui discutidas, são postas como estratégias docentes que permitem *feedback* dos assuntos discutidos em sala de aula de modo a descobrir até que ponto o aluno está usufruindo do que está sendo desenvolvido pelo professor.

Dessa forma, as práticas avaliativas favorecem a abordagem educacional e social tendo em vista que sua aplicabilidade é concebida como um repensar docente e discente frente aos conflitos, possibilitando mudanças pessoal, social e profissional em sociedade plural. Entretanto, a avaliação também é concebida de forma limitada, quando tradicionalmente visa à classificação, que indiretamente coloca o aluno à margem do sucesso escolar.

Neste sentido, torna-se importante discutir os diferentes significados e funções que a avaliação possui dentro da perspectiva docente, com o intuito de compreender os instrumentos utilizados e como se pode intervir para a eficácia da aprendizagem discente. É nesta intenção que apresenta-se uma reflexão frente às práticas e metodologias avaliativas que ocorrem no cotidiano escolar. Para isso, a fundamentação do estudo tem como aporte teórico os estudos de Hoffmann, Gardner, Freire, Libâneo, entre outros autores. No próximo item, apresenta-se a discussão acerca da avaliação da aprendizagem como elemento inerente ao ensino e aprendizagem.

A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO COMO MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Nas últimas décadas vem ampliando-se as discussões acerca do processo de avaliação da aprendizagem, sendo considerada como instrumento que mensura a compreensão e assimilação do assunto por parte do aluno por meio de provas baseadas em notas e que fornecem uma classificação. Propõe-se o seguinte questionamento: como o professor pode ajudar o seu aluno a não preocupar-se apenas com a obtenção de notas e com o mínimo de aprendizagem para ser aprovado? A história da educação brasileira mostra que em cada época era predominante um tipo de abordagem avaliativa no processo de ensino e aprendizagem em que cada uma apresenta ênfase em diferentes perspectivas que caracteriza a avaliação durante aquele período em que predominava determinado modelo avaliativo.

Nessa discussão, Paulo Freire (1987), afirma que o professor na educação bancária será sempre aquele que sabe, enquanto o aluno será sempre o que não sabe. Visto por esta concepção, percebe-se que as práticas avaliativas estarão centradas no modelo tradicional que classifica o aluno como mero receptor baseado também na educação exposta por Freire (1987) quando preleciona que o professor deposita as informações e os alunos passivos recebem tais informações sem crítica ou indagação.

Desse modo, faz-se necessário apresentar alguns conceitos sobre a avaliação para que se possa compreender sua aplicação e consequência no campo educacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) asseguram que avaliar é “Emitir em juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito de suas consequências” (PCN, 1997, p. 58).

Nessa compreensão, avaliar exige estabelecimento de critérios, tomada de decisão a partir dos resultados, sejam eles positivos ou negativos são elementos norteadores da ação, visto que a mesma desencadeia a reflexão. A avaliação no contexto social é apresentada como diagnosticadora do comportamento humano e fonte de equilíbrio em sociedade na medida em que avalia os princípios e ações a serem aplicadas.

Tratando-se das práticas avaliativas numa abordagem educacional, as quais devem atender às exigências da articulação entre ensino e aprendizagem quando significa uma ponte para a autonomia e emancipação do pensar e agir, pois a avaliação surge como suporte que sustenta a vida escolar quando atribuída no âmbito educacional como qualitativa, ocupando-se de dados referentes ao processo de aprendizagem escolar. Nessa concepção, exige-se comprometimento por parte do corpo docente em fazer valer o alcançado dos objetivos previstos. Com esse pressuposto Libâneo (1994, p. 195) corrobora quando discute que

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Percebe-se a contínua tarefa que as práticas avaliativas possuem quando são caracterizadas como elemento inerente ao ensino e aprendizagem, como explicita o autor acima, permanentemente a avaliação norteia os passos do corpo docente visto que é necessário haver algo que possa revelar se os alunos estão alcançando os objetivos estabelecidos e se há desenvolvimento das habilidades.

Portanto, conceber a avaliação como parte inerente ao processo educacional é entendê-la como instrumento essencial na busca de progressos, caso haja a presença de conflitos e dificuldades, além de constituir um ferramental de trabalho pedagógico, os seus resultados orientam a escolha de novas metodologias, um repensar do planejamento na intenção de retomar os processos que subsidiam o alcance dos objetivos.

A avaliação vista como uma necessidade de melhorar as relações interpessoais, evidencia-se então a finalidade de que as práticas avaliativas no âmbito escolar identifiquem o nível de relações sociais e dialógicas, que possibilitam uma troca de informações que se complementam dando sentido, preenchendo lacunas no processo de ensino e aprendizagem e permitindo a dialética didático-pedagógica.

AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

Compreende-se a prática educativa como ato intencional que favorece o sucesso do aluno no âmbito da aprendizagem. Dessa forma, contribui para o aluno ter uma vida social sadia desenvolvida de forma equilibrada, crítica e reflexiva. A avaliação deverá assumir uma nova característica frente à intencionalidade da educação, pois o que antes se entendia como avaliação a mera prova, hoje pressupõe atividade permanente e processual no ensino e aprendizagem.

A avaliação assim concebida, é ato transformador no âmbito pedagógico visto que se tem em mente a compreensão de educação como ação intencional implicadora em um processo intrínseco na prática educativa, logo existe o intuito da resignificação constante das relações seja sociais ou educacionais.

A prática avaliativa do ensino não deve ser vista como elemento isolado, pois se assim for concebida não propiciará aprendizagem significativa. Desta forma, provoca outra intencionalidade, isto é, um baixo desempenho escolar e, conseqüentemente causa o fenômeno evasão escolar.

Historicamente, a avaliação pautava-se na mensuração e classificação do aluno, na qual evidentemente era posto o aluno como responsável do fracasso escolar. Desde o desenvolvimento de linhas teóricas e psíquica referentes à área educacional, compreendeu-se que o desempenho do aluno não deve ser mensurado apenas por provas de cunho somativo, mas por meios pedagógicos alternativos a mensuração.

Gardner (1995) um grande estudioso, propôs a teoria das inteligências múltiplas que evidencia o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos por alternativas pedagógicas, o que antes era mensurado por teste de Q.I. Este autor defende a ideia de que os indivíduos não aprendem de uma mesma maneira, logo o professor não deve avaliar de uma única forma. Na mesma compreensão, Armstrong (2001) enfatiza os tipos de inteligências que podem ser desenvolvidas pelo corpo docente de modo a adequar suas práticas avaliativas às potencialidades que cada aluno possui. Portanto, o processo avaliativo pode ser consolidado a partir das “Inteligências linguística, Inteligência interpessoal, Inteligência intrapessoal, Inteligência lógico-matemática, Inteligência musical, Inteligência espacial, Inteligência corporal-cinestésica” (ARMSTRONG, 2001, p. 14-15).

Compreende-se que o sucesso escolar frente às práticas avaliativas deve prevalecer em primeira instância, o desenvolvimento da aprendizagem significativa, definido por Madruga (1990, p. 83) quando diz que “a aprendizagem significativa considera a bagagem trazida pelo aluno em aproveitamento pelo professor”, partindo da concepção construtivista na qual o aluno e o professor vão construindo suas identidades pelos conhecimentos prévios do aluno, o que requer dos envolvidos destreza e habilidades.

Nesse entendimento, o corpo docente deve atentar para o objetivo da avaliação, a clareza e a linguagem que utilizará, evitando sentido ambíguo a fim de que os tipos de avaliação, formativa, diagnóstica, somativa e autoavaliação tenham funções claras, que desconstrua a visão linear e punitiva do aluno. Essas modalidades avaliativas utilizadas pelo professor influenciam no desempenho escolar do aluno, seja provendo ou não sua aprendizagem.

Sobre os tipos de avaliação, a formativa é caracterizada por ser contínua e processual, a partir do diagnóstico das potencialidades e fragilidades dos alunos, assim, possibilita organização do processo de ensino e aprendizagem considerado por Blaya (2016) como uma “bússola

orientadora” expressa por comentários construtivos ao invés de atribuição de notas. Por outro lado, a avaliação somativa expressa-se através da classificação que permite indicar qual o grau de rendimento do aluno, centrado no conteúdo, realizado no fim do período de aulas. Esse tipo de avaliação é utilizado tradicionalmente para

examinar os resultados obtidos, são utilizados teste e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles. (WACHOWICZ e RAMANOWSKI, 2003, p. 124-125).

O pensamento desses autores demonstra os riscos e os desafios que são postos ao aluno quando o mesmo é submetido somente a avaliação somativa com a finalidade de mensuração, evidenciado pela fácil classificação e ponto de partida para as estratégias de sanar conflitos obtidos. Percebe-se então, que existe forte presença de tal avaliação nas redes de ensino seja público ou privado, as quais tornam os boletins coloridos e levam os alunos a recuperação ou reprovação e ainda, serve de discriminação ao promover comparações entre alunos fracos e fortes.

Enquanto a avaliação formativa se realiza durante as atividades de ensino e aprendizagem, a avaliação diagnóstica é realizada antes mesmo que o processo de construção de conhecimento comece, pois a mesma tem a finalidade de diagnosticar os conhecimentos prévios do aluno de modo a se adaptar ao prosseguimento de estudos que posteriormente possa contribuir para os sujeitos do processo juntos partilhem os diversos saberes. Nesse olhar, entende-se que os três modelos clássicos avaliativos são utilizados no âmbito escolar. No próximo item apresenta-se uma discussão acerca da avaliação como elemento influenciador no desempenho do aluno.

PRÁTICAS AVALIATIVAS: INFLUÊNCIA NO DESEMPENHO ESCOLAR

Compreende-se que avaliar é um ato que gera reflexão, no mesmo modo que a avaliação direciona o avaliador e quem é avaliado para os resultados positivos pondo em evidência decisão a ser tomada frente às dificuldades e sucesso. Procura-se significar neste estudo que as práticas avaliativas não restringem-se somente a aplicação de avaliação formativa, diagnóstica ou somativa, mas devem buscar interação e envolvimento do aluno com as atividades propostas pelo docente.

Dessa forma, avaliar o educando no processo de ensino e aprendizagem vigente não é algo meramente técnico, pois envolve uma série de fatores ligados ao dia a dia, principalmente na relação que envolve professor e aluno. Os referidos fatores devem ser analisados, tais como: a

autoestima, o respeito à cultura do aluno, seus preceitos ideológicos, sentimentos e aspectopolítico. A literatura mostra que o desempenho escolar é resultante de vários fatores, desde simples relação professor-aluno a metodologias avaliativas incoerentes com a realidade do aluno. Hoffmann (2000, p.52) corrobora com essa ideia quando ressalta que o aluno

Constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações mais complexas e abstratas.

Nessa perspectiva, constata-se que devem ser construídas as habilidades que o professor almeja em sua prática avaliativa com vistas a superar o autoritarismo e propiciar a constante autonomia do aluno, pois a avaliação se desenvolve em uma situação dialética que permite a aquisição de competências e habilidades discentes.

No fazer pedagógico o corpo docente precisa ter uma visão holística do processo educacional enfatizando a avaliação como um elemento renovador do presente. Portanto, é importante definir estratégias que viabilizem de forma qualitativa e que contribua para aprendizagem do aluno, tais como: debates, trabalhos em equipe, visitas, confecção de recursos pedagógicos, interpretação de informações, participação em dinâmicas, dentre outros instrumentos que podem ser utilizados pelo professor como estratégias avaliativas, pois percebe-se que “muitos professores entendem o princípio de valorizar as respostas “erradas” dos alunos, considerando-as ponto de partida para a continuidade da ação educativa” (HOFFMANN, 2000, p. 87).

Considerando a importância da prática avaliativa, o professor ao escolher seu processo avaliativo deve partir dos objetivos e habilidades previstos para o ensino e aprendizagem, visto que os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula só serão aplicados em sociedade se houver consonância com a realidade vivida pelo aluno. Diante disso, questiona-se: o que fazer quando o professor mediador desse processo de ensino e aprendizagem interfere de maneira que o aluno ao invés de progredir e aprender, regreda na aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades?

O questionamento acima não é notado pelo corpo docente pelo fato de a avaliação sempre ter sido relacionada com ao exercício de poder, na medida em que oferece ao professor a possibilidade de controlar a turma, usada como instrumento de dominação, capaz de despertar o medo do aluno, principalmente aqueles com alguma dificuldade na aprendizagem. Diante dessa problemática, o

professor deve fazer uma autoavaliação e refletir sobre como ajudar cada aluno de acordo com a capacidade de aprendizagem de cada um, mediando relações e dando conta da dinâmica da sala de aula, assim, essa dinamicidade e flexibilidade vão favorecendo seu olhar avaliativo.

Nesse cenário, a avaliação da aprendizagem é mediadora, uma vez que o professor tenha um profundo conhecimento nesse processo de construção, pois os alunos passam a construir de maneira mais significativa os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento.

A concepção de aprendizagem de Piaget (1977) pressupõe desequilíbrio, conflito. Reflexão e resolução de problemas. Cabe aos adultos mediar a aquisição de ferramentas culturais (linguagem e símbolos) das crianças e jovens que lhes possibilitem refletir sobre as suas experiências, articulando ideias, construindo compreensões cada vez mais ricas acerca da realidade (HOFFMANN, 2007, p. 21).

Assim, o papel do professor é muito importante e nunca irá desaparecer, porém precisa ser modificado a cada dia, em especial no processo avaliativo, passando de detentor do conhecimento para facilitador e inspirador do aprendiz. Ele precisa estar disponível e com vontade de mudar, estimulando seus alunos, para que eles superem o medo e o receio da sala de aula e adentrem no contexto da aprendizagem. O aluno precisa do professor para mostrar o caminho assertivo tendo em vista a aquisição de conhecimentos úteis no seu dia a dia e para formação profissional, o que reconhece a importância da avaliação mediadora nesse processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem constitui uma temática relevante no debate da educação atual, o que exige mudança de concepção e adoção de instrumentos avaliativos de caráter formativo, que respeite as diversidades individuais e culturais do aluno. Objetivou-se nesse estudo, investigar a prática avaliativa docente, sua contribuição no desempenho escolar do aluno, os resultados mostraram que a atividade avaliativa interfere no desempenho escolar, ultrapassando a mera obtenção de nota ou conceito com fins de aprovação ou reprovação. Entende-se que a avaliação no seu sentido mais amplo e coerente, sua primordial finalidade é estabelecer eficiência no processo de ensino e aprendizagem de forma contínua e plural.

A repercussão do processo avaliativo é perceptível no dia a dia da escola e depende primordialmente da percepção docente no que diz respeito aos instrumentos avaliativos utilizados e a capacidade do professor de reavaliar continuamente seus métodos e intervir de maneira mediadora

ao constatar que o fluxo normal de ensino- aprendizagem não esteja ocorrendo ou acontecendo de forma insatisfatória.

Diante do exposto, percebeu-se que as práticas avaliativas contribuem para o avanço da aprendizagem discente quando utilizadas com vistas ao ensinar e aprender efetivos e também, como uma estratégia de análise do desempenho escolar de modo a dirimir conflitos no ensino e aprendizagem. Conclui-se que o processo avaliativo requer um preparo e compromisso docente, investimento da instituição escolar e políticas públicas que viabilizem uma educação que desenvolva competências pessoais, sociais e profissionais, rumo ao exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Prefácio Howard Gardner. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BLAYA, Carolina. **Processo de Avaliação**. Disponível em: http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_07_20_tex.htm. Acesso em: 20 de Outubro de 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2016.

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

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática da construção da pré-escola a Universidade**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **O Jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MADRUGA, J. A. G. Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: La teoría del aprendizaje verbal significativo. In: COLL, C. et al. **Desarrollo psicológico y educación, II**. Madrid: Alianza Editorial, 1990. p 81-9.

ROMANOWSKI, Joana Paulim, WACHOWICZ, Lílian Anna. **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. SC: UNIVILLE, 2003.

PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS MULHERES CONSTRUTORAS DO FUTURO EM UNPANEMA/RN

Carlindo Emanuel da Silva | carlindo.anjo@hotmail.com

José Augusto Pinto | abolir@hotmail.com

Euclides Flor da Silva neto | euclidesbudista@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho objetiva realizar uma reflexão a partir das vivências da trajetória das mulheres do Projeto de Assentamento Nova Vida, localizado no município de Upanema/RN, numa perspectiva freiriana, isto é emancipatória (FREIRE, 2008), pondo em ênfase a questão de gênero. Trata-se de um relato da vida cotidiana do grupo, descrevendo desde a criação e fundação, até os dias atuais, tendo como foco principal suas lutas, conquistas e avanços. A metodologia empregada foi à pesquisa bibliográfica e a de campo com utilização de entrevistas semiestruturadas e oficinas para discutir o histórico do grupo. Este trabalho configura-se dentro de uma prática educativa das mulheres, que tem como fim possibilitar em conjunto seu avanço e inserção social.

Palavras-chave: Mulheres. Educação informal. Práticas educativas. Movimentos sociais.

INTRODUÇÃO

O Grupo de Mulheres Construtoras do Futuro do PA. (Projeto de Assentamento) Nova Vida no município de Upanema/RN, foi fundada logo após a participação de três mulheres da comunidade na Marcha das Margaridas no ano 2000. Antônia Claudia, Antônia Farias e Rita de Cássia relatam que ao retornarem da Marcha das Margaridas, trouxeram consigo a sensação de reconhecerem pela primeira vez sua própria identidade. Dessa forma, sentindo a necessidade de multiplicar e dividir as experiências vivenciadas durante o encontro convidaram outras mulheres para a formação de um grupo, surgindo como agente mobilizador, organizativo, lutando para romper com todas as formas de opressão, discriminação, pobreza e violência sexista, que trazem consequências e deixam sequelas na vida das mulheres.

Inicialmente, para a formação do grupo, solicitaram o apoio do Padre Pedro Neefs, líder religioso que era bastante ligado à reforma agrária e aos movimentos sociais e eclesiais de base, o qual se prontificou a colaborar com o grupo, da mesma forma que já havia contribuído com a ida das três mulheres para Brasília. No entanto, os primeiros passos dados pelas mulheres na construção do grupo foram de intensas “batalhas”, no que tange ao enfrentamento de seus maridos; que rejeitaram a ideia de organização de mulheres; do próprio assentamento que não comungava com a possibilidade da autonomia das mulheres, e da falta de “ânimo”, atrelado ao medo que as mulheres tinham em torna-se um grupo de caráter feminista. À medida que existiam problemas e dificuldades para a mobilização e organização das mulheres, havia também momentos oportunos de divulgação com o objetivo de multiplicação do grupo.

Partindo dessa perspectiva o grupo; ainda reduzido passou a realizar eventos na comunidade, tendo como foco principal as datas comemorativas e as celebrações religiosas, até que em julho de 2001 o Padre Pedro Neefs convidou o grupo a participar de uma oficina de plantas medicinais na cidade de Campo Grande-RN. Neste momento o grupo pode perceber que uma “semente” começava a germinar naquela comunidade, fruto de um trabalho incessante e incansável de apenas três mulheres.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E EMANCIPATÓRIAS

A partir da primeira experiência na oficina de plantas medicinais vivenciadas por duas mulheres da comunidade, Maria de Lima e Francione Freitas, na qual receberam o certificado referente há 120 horas aula do curso, o grupo de mulheres começou a se expandir e a se multiplicar.

Não obstante, logo após a realização e término do curso, elas colocaram em prática o aprendizado, começaram a produzir remédios fitoterápicos e a comercializar no próprio assentamento e comunidades vizinhas.

“A produção era realizada no Centro Comunitário da própria comunidade e como a procura pelos remédios caseiros foi crescendo, houve a necessidade de montar uma sala de produção e realizar a capacitação de novas companheiras. Neste momento as antigas participantes do grupo foram as monitoras neste processo de capacitação das mulheres”. (MARIA, monitora, em entrevista concedida para pesquisa sobre as práticas do Grupo de Mulheres Construtoras do Futuro)

Convém ressaltar que o processo de capacitação das mulheres contou ainda com um importante intercâmbio realizado em Recife-PE para conhecer uma experiência de uma farmácia viva.

O cultivo das plantas medicinais estimulou nas mulheres o desejo de realizar a plantação de hortaliças e plantas frutíferas que eram consumidas e comercializadas no assentamento e em comunidades vizinhas, muito embora a dificuldade de água neste período impediu a ampliação das atividades naquele momento. “No entanto, mesmo com todas as dificuldades, o grupo nunca deixou de participar dos encontros, oficinas, fóruns municipais, estaduais e nacionais, reivindicando seus direitos e buscando melhorias para as mulheres”. Salienta Maria de Lima.

Partindo dessa trajetória de luta e resistência, em 2006, algumas representantes do grupo tiveram a oportunidade de receber o então presidente Luís Inácio Lula da Silva na cidade Apodi-RN, o qual na oportunidade assinou juntamente com outras mulheres os primeiros contratos do PRONAF MULHER do Brasil. O PRONAF MULHER previa investimentos em duas atividades principais: apicultura e bovinocultura. Nesse sentido, as mulheres iniciaram os trabalhos com a criação de abelhas e bovinos leiteiros, que desse modo oportunizou ao grupo ampliar suas atividades, passando a produzir também doce, queijo, balas, cocadas e outros subprodutos do leite, tanto para o consumo como para a comercialização na merenda escolar.

No interior dos movimentos sociais, surge produção de saberes, construção de formas de aprendizagem que ultrapassam o espaço escolar, gerando mudanças e tendo um caráter educativo em suas ações. Na trajetória das Mulheres Construtoras do Futuro que hora se articulava com as transformações sociais, em seguida com as da natureza, sempre teve como foco principal a construção de novas relações sociais de gênero, através da mística, dos símbolos, dos discursos e de

todos os movimentos que realizavam. Buscando sempre a igualdade e a isonomia como bem estabelece o documento de Emancipação da Mulher do do senador ARRUDA (2008):

“Combate à discriminação, aos preconceitos e racismo nos hábitos e costumes, realizando um forte embate em todas as dimensões da cultura, valorizando a luta pela democratização da mídia, no convívio cotidiano nas organizações sociais para desconstruir os estereótipos estabelecidos. Confrontar-se com as discriminações de gênero, raça, etnia e livre orientação sexual presentes nos livros didáticos, na linguagem preconceituosa e nas salas de aula, garantindo assim uma educação não discriminatória e diferenciada em relação ao papel social da mulher. Lutar por uma educação pública, laica e de qualidade, pela imediata implementação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica que amplia o financiamento à educação e o piso nacional salarial dos profissionais da educação”. (ARRUDA, 2008, p.15)

Nesse sentido através das formações, dos cursos, das palestras e fóruns, as mulheres começaram o processo de Ação-Reflexão a partir de suas realidades, reelaborando novos significados, novos projetos tanto de vida como de sociedade. Com base nas vivências compartilhadas, elas começaram a realizar leituras de mundo e de suas próprias vidas.

[...] a libertação das mulheres trabalhadoras de qualquer tipo de opressão e discriminação. Isso se concretiza na organização, na formação e na implementação de experiências de resistência popular, onde as mulheres sejam protagonistas de sua história. Nossa luta é pela construção de uma sociedade baseada em novas relações sociais entre os seres humanos e destes com a natureza. (MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS, 2004, p. 5)

Faz-se necessário que as mulheres se encontrem em igualdade para com os homens, emancipando da situação subalterna a qual se encontra na família e na sociedade, desconstruindo os mitos que a sociedade tenta divulgar. Não obstante é lícito afirmar que mesmo com tantos contrastes as mulheres por meio das inúmeras lutas travadas conseguiram avanços gradativos como: o direito ao voto, divórcio, entrada no mercado de trabalho, alcance de cargos executivos, entre outros, sendo fruto de várias conquistas vitoriosas.

“A luta geral das mulheres por sua emancipação deve considerar a condição feminina e ter presente que, para alcançar um novo patamar, exige-se sua inserção no movimento progressista da sociedade brasileira. Às mulheres interessa um novo projeto de desenvolvimento, acelerado e sustentável com mais direitos sociais e distribuição de renda, aprofundando a democracia e fortalecendo a soberania nacional. Para a concretização deste objetivo é imprescindível à atuação numa perspectiva de unir amplas forças políticas e sociais e, ao mesmo tempo,

aprofundar a atuação e ligação com os movimentos sociais”. (ARRUDA, 2008, p.13)

LUTAS E CONQUISTAS

Mesmo com todas as dificuldades e enfrentamentos, com as relações assimétricas de gênero, as questões da submissão feminina no trabalho, a reprodução social de que as mulheres foram feitas “passar, amamentar, cozer”, em que muitas vezes as mulheres chegam a ganhar metade dos salários dos homens ainda que exercendo a mesma função, numa sociedade de profundos contrastes, as mulheres construtoras do futuro pela sua capacidade de organização e mobilização começaram a ganhar visibilidade, até no âmbito nacional com seus trabalhos populares em que preservam a cultura do povo, a cultura passada de pai para filho através dos tempos, compreendendo a realidade em que estão inseridas. “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias”. (FREIRE,1979)

Por outro lado, o ano de 2006 foi de grandes conquistas para o grupo, três mulheres conseguiram progredir nos estudos, duas entraram na universidade cursando Pedagogia da Terra e outra ingressaram no curso técnico de enfermagem. Das experiências e conquistas, Toinha Farias em entrevista relata:

“Foram seis anos de luta, muitas críticas e elogios, várias barreiras tinha no meu caminho para não conseguir chegar lá, mas nada me fez desistir, e consegui passar no vestibular. Dentro de tantos desafios digo que sou uma sonhadora realizada, fui assistir a posse do presidente Lula, o que foi uma honra em receber o convite para um evento dessa natureza. Olhando para nossa história posso destacar dois importantes momentos tanto para mim quanto para as outras companheiras, a conquista do meu diploma em Pedagogia da Terra e a posse do presidente Lula”.

Figura 1e 2- Participação das Mulheres Construtoras do Futuro em evento do CF/08



Fonte: <http://www.cactustecnologia.com.br/cf8site/historico.php> e <http://centrofeminista.com/2013/12/19/cf8-realiza-formacao-feminista-com-as-mulheres-da-regiao/>. Acesso em 15 de junho de 2015.

APOIOS E PARCERIAS

Nos últimos anos, com o apoio do Centro Feminista 08 de Março o grupo iniciou o trabalho de produção de polpa de frutas o que tem contribuído de forma significativa com a renda das mulheres e com o fim do desperdício de alimentos; pois antes, em função da sazonalidade das espécies frutíferas da região, uma grande quantidade de frutos como a cajarana, a acerola e outras se estragava. Devido a esta ação, hoje ocorre o aproveitamento para a produção de polpas tanto para o consumo das famílias como para venda nas escolas e comércios locais.

O grupo de mulheres tem tido papel importante para a comunidade desde a sua fundação. São as mulheres que tem lutado pela instalação de uma creche no assentamento, o que contribuiria para que pudessem dedicar mais tempo as suas atividades produtivas. Já foram elaborados projetos, feitas solicitações aos órgãos públicos responsáveis, no entanto esta é uma realidade ainda distante, mas mesmo com várias dificuldades, as mulheres continuam reivindicando esta política.

Além da batalha pela creche, a articulação do grupo em parceria com o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras sem Terra (MST) o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Upanema e Marcha Mundial das Margaridas, conseguiu uma turma do Saberes da Terra para mulheres da comunidade que tinham o sonho de voltar a estudar, assim oportunizando a concluírem o ensino fundamental em 2011. A possibilidade do estudo ampliou o horizonte de algumas mulheres que continuaram os seus estudos no ensino médio, com o sonho de poder chegar aos bancos da universidade.

Assim, as mulheres Construtoras do Futuro do PA. Nova Vida – Upanema-RN vão construindo sua história de vida e luta, com uma produção diversificada para o consumo e para o

comércio, lutando pelo acesso as políticas públicas e pela dignidade das mulheres viverem da agricultura familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa realizada pode-se perceber que desde sua fundação até os dias atuais as mulheres do grupo vêm se organizando, construindo uma história de vida, de luta e de resistência. Lutando pelo acesso a políticas públicas, pela dignidade das mulheres, por sua inserção social como sujeito de direito, pelo fim da cultura sexista, da discriminação e opressão, fatores empregados na sociedade, a fim de criar uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Inácio. **Emancipação da Mulher, uma luta de todos**. Senado Federal, Brasília, 2008.

ALVES, B. M. **Ideologia e feminismo: a luta pelo voto no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1980.

BRUSCHINI, C. **Trabalho feminino no Brasil: novas conquistas ou persistência de discriminação?** Disponível em: <http://www.fgv.br>. Acesso em: 20 de junho de 2015.

CARVALHO, Luzia M. S. Santos. **A mulher trabalhadora na dinâmica da manutenção e de chefia familiar**. IN: Revista Estudos Feministas, v.6, n.1, 1998.

COELHO, Virgínia Paes. **O trabalho da mulher, relações familiares e qualidade de vida**. In: Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Editora Cortez, 2002, Ano XXIII, n. 71.

Documento de Emancipação das Mulheres do Senado Federal. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/385451/Emancipacao%20da%20Mulher_Uma%20Luta%20de%20Todos.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 de junho de 2015.

HAHNER, June Edith. **Emancipação do Sexo Feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil**. 1850-1940. Florianópolis/Santa Cruz do Sul, Ed. Mulheres/EDUNISC, 2003.

_____. **Educação e Mudança**. 12. ed. Campinas: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

LOURO, G. **Gênero, História e Educação: construção e desconstrução**. **Educação e Realidade**. Vol.20 (2), jul/dez. 1995a.

Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil). **Deliberações do MMC Brasil**. Brasília: MMC Brasil, 2004.

NIZZA SILVA, Maria Beatriz. **Cultura e Sociedade no Rio de Janeiro (1808 – 1821)**. São Paulo/Brasília, Ed. Nacional/INL, 1977.

PRAXIS PEDAGÓGICA X GERAÇÃO PROZAC: PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Elisandra da Silva Carneiro | elisandratorquato@hotmail.com

Alexandro da Silva Carneiro | alexsilva1010@hotmail.com

Sherla Angelim de Melo | sheurapsyke@hotmail.com

RESUMO: A presente proposta de comunicação partiu de reflexões pautadas na obra *Sobre a Psicopatologia da vida cotidiana* (1901) de Sigmund Freud (1856-1939) e também no filme *Nation Prozac* (2001), bem como, numa análise em jornais que explicitam o problema que aqui se procura tratar. A pesquisa em questão objetiva conhecer as causas dos transtornos mentais, especialmente a depressão, a abrangência em que atinge os indivíduos e as consequências disso pra vida cotidiana, sobretudo a vivência escolar: a relação entre educadores e educandos. A problemática se justifica dada a ocorrência de muitos casos em todo o mundo, e de modo especial, o número crescente no Brasil e a parca habilidade e mecanismos da escola para cooperar com possíveis soluções, ainda que não se trate apenas de uma questão micro, já que encontram suas causas também no contexto histórico, com uma maior ocorrência de transtornos depressivos, sobretudo no mundo moderno. A problemática paira em torno da seguinte questão: Como fazer da escola uma teia de relações que viabilizem transformações mais efetivas e solidárias com problemas como este, que em 2030, fará parte da doença mais comum no mundo? A metodologia argumentará na seguinte ordem: Primeiro *Geração prozac*: conhecendo o caso exposto. Segundo, A sociedade contemporânea e a depressão e em analisar dados a respeito. Terceiro, os perigos da medicalização da vida, findando com a atuação da prática pedagógica diante disso. Disto resulta que, os dados são alarmantes e é preciso repensar a prática docente no que se refere ao caso em questão. Conclui-se que, fato é que tem sido um desafio pro mundo e pro Brasil e pras escolas e universidades, ainda que não se veja as lutas que as pessoas com transtornos enfrentam. Muitas vezes só cansam outras vezes só vê que está sozinho no mundo e o sem sentido pela aspereza das relações medíocres e superficiais, noutras vezes só desistem dos estudos e outras vezes se suicidam, sendo esta uma causa campeã desse ato. Devemos sentir de certo modo responsáveis por essa realidade que entenderá em breve a se tratar do problema mais afetante no planeta, já há tempos em curso. Nesse sentido é tempo da escola, dos professores, alunos e comunidade escolar rever sua própria função, sua própria práxis diante disso, é tempo de (re) pensar.

Palavras-chave: Escola. Psicologia. Transtornos mentais

GERAÇÃO PROZAC: CONHECENDO O CASO EXPOSTO

O filme *Geração Prozac* estreou em 08 de setembro de 2001 e se trata de uma história real, baseada na obra de Elizabeth Wurtzel (1967), uma brilhante jovem, que tem planos de estudar Jornalismo na conceituada universidade de Harvard, entretanto problemas familiares fazem com que ela entre em profunda depressão, pondo seus planos em risco. O filme provém do livro de mesma temática, *Nation Prozac*. Essa escritora é também diretora do filme que conta sua história, sendo por isso sua autobiografia, ou seja, seus escritos são do gênero das memórias confessionais.

O subtítulo do livro chama-se *Jovem e deprimida na América; Memórias*. É uma autobiografia publicada em 1994, descrita por Elizabeth por volta dos seus 26 anos, sobre suas experiências com depressão. Nesse sentido, foi que o livro foi adaptado a um filme com o mesmo nome. O seu título é uma referência ao Prozac, o antidepressivo prescrito a Wurtzel.

É imprescindível que se tenha em mente que doenças psíquicas acometem os indivíduos desde longa data, no entanto se deve considerar que o período que envolve a vida da autora perpassa do recente século XX ao XXI, nos estados Unidos da América, onde segundo a personagem relata, as vezes, pensar que se está vivendo em uma geração prozac, nos Estados Unidos da Depressão. Isso nos remete ao fato de que esse distúrbio é cada vez mais comum na pós modernidade, geralmente podendo se referir ao estresse, demandas e exigências que são atribuídos as atividades que a contemporaneidade acarreta, podendo está atrelada a uma série de fatores a depender do caso.

A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E A DEPRESSÃO: ANALISANDO DADOS

Segundo Mendlowicz, e em consonância com Freud (1856-1939), não é possível pensar o sujeito independente da cultura e do contexto histórico em que ele está inserido, já que o mesmo é também constituído socialmente e nas inter-relações com outros indivíduos. Essas relações incidem sobre o sujeito, influenciando em seus desejos, afetos e fantasias. As interações entre os homens se dão dentro de um contexto histórico específico, em uma época e cultura específica e é nessa conjuntura que o ser humano formará sua personalidade, ou em outros termos, consolidará sua subjetividade. Ademais, o sujeito abordado na vertente da psicanálise é aquele do *pathos*, que possui suas pulsões primordialmente de caráter natural, no entanto a cultura é quem dita às maneiras para lidar com tais pulsões. Portanto, o homem deve ser pensado dentro de um contexto e vivendo sob a égide de certa cultura.

Segundo o mesmo artigo, Freud em seus textos voltados para a questão cultural, não deixou de abordar se existiam condições que poderiam favorecer o aparecimento e desenvolvimento de quadros patológicos, fazendo várias ponderações e observações nesse sentido. Interessou-se por várias temáticas que envolviam as práticas e valores sociais que pudessem possibilitar diálogos no que concernem as sintomatologias.

Conforme a autora, as pesquisas feitas pela Associação Americana de Medicina, por volta de 1989, às pessoas nascidas após 1945, sofreram maiores riscos de desenvolverem o transtorno depressivo. Tal distúrbio fora mais comum no mundo pós-guerra, passando a ser um caso de saúde pública. Sem exclusão, todas as faixas etárias foram afetadas, sendo que antes não era tão comum e generalizada entre pessoas de todo o mundo, independentemente das faixas etárias.

Desde o século XIX, que se estudam as relações entre as psicopatias e a sociedade. Naquele século, as pesquisas giravam em torno do que se denominava Neurastenia, que seria considerada a doença da vida moderna, com as mudanças oriundas da nova época, advindas do desenvolvimento industrial e da formação das grandes cidades. Sobre a neurastenia, termo criado por George Beard (1839-1883), em 1969, é importante considerar:

A neurastenia foi considerada como um esgotamento nervoso fruto das mudanças na sociedade (...). O fator social destaca-se como causa mais importante. Quase todos os sintomas cabiam na classificação de neurastenia: diminuição das funções, fadigas, falta de apetite, fragilidade permanente nas costas, histeria, dores de cabeça, etc. Qualquer sintoma não sustentado por uma anormalidade orgânica era considerado como um caso de neurastenia. (2009, p. 44)

As causas elucidadas para esse problema são as mais diversas, como aponta Mendlowicz, nas pesquisas que realizou em outros autores. Ela faz referência à questão da organização social, as transformações que ocorreram na sociedade industrializada, as maiores exigências no campo profissional. Ademais, procura desenfreada pelo dinheiro e os bens de consumo que por meio dele podem ser obtidos, além do progresso da técnica e as exigências para que se obtenha a independência econômica. Em outros termos, o indivíduo passou a querer luxos que eram inacessíveis para suas posses, para sua classe social.

Toda essa exposição leva-nos a concluir a impossibilidade de pensar e entender algumas vicissitudes do ser humano, independentemente de um olhar sobre a cultura que o cerca. Se acresça as palavras de Norbert Elias (1897-1990), citadas por Mendlowicz:

Autor enfático quanto à constituição do homem pela sociedade em que vive, afirma que não há nenhuma possibilidade do ser humano ser estudado, a não ser sob a ótica de sua inserção numa determinada rede social, da qual depende inteiramente. Considera que, de forma alguma, se pode pensar um eu sem um nós. Coloca-se

frontalmente contra a oposição dentro e fora, interior e meio ambiente. Defende que o desenvolvimento individual se dá como numa conversa contínua, em que as colocações e perguntas de um evocam as respostas do outro, e o rumo da conversa depende da relação entre os dois interlocutores (2009, p. 45)

No pensamento de Elias, acima exposto, se percebe que não é possível compreender o ser humano, quando dissociado da sociedade que faz parte e das relações que estabelecem com outros homens, da cultura que faz parte e dos movimentos históricos em sua dialética. “Os indivíduos estão em constante mudança dentro da sociedade em que vivem, não sendo, portanto, entidades estanques, isoladas”.

A realidade é que existe uma série de ideais que são exigidos pela sociedade e que apenas uma pequena margem de pessoas consegue realizá-los. Aqueles que realizam, encontram equilíbrio entre suas vontades e os determinantes exigidos pela sociedade, aqueles que não preenchem os requisitos, sentem-se insatisfeitos, frustrados. Sentem por fim, certo embrutecimento emocional daquilo que nutriu sua infância e adolescência.

Os fatos aludidos nos levam a pensar que a vida em sociedade precisa se tornar mais harmoniosa e para que isso ocorra se faz premente que seus objetivos possam ser atingidos, e na relação em que aqui é pensada a relação entre indivíduo e estrutura social, se devem considerar formas de deixar de favorecer as pulsões e seu caráter maléfico na vida dos indivíduos. É preciso, pois possibilitar a efetivação dos anseios e metas dos indivíduos em sua concretude.

Mendlowicz também ressalta ponderações de Bauman (1925-2017) , no sentido de que a liberdade sendo algo tão superestimada na contemporaneidade, é em contrapartida, o que mais tem contribuído para a ausência de bem estar para nossos contemporâneos. Se antes, se valorizava a segurança, agora é seu oposto. Ainda assim, ela não é atingida, ao passo que é incessantemente desejada. Nas relações interpessoais, o outro é mera fonte de prazer, descartável, logo consumida. Não é tolerado nada que fuja as relações pautadas no prazer, de tal modo que não se formam relações duradouras, constantes e instáveis.

Assim, pensar essas questões é pensar nos tempos modernos e suas incertezas. Tal contexto não remete a catástrofes históricas como se poderia pensar, contrariamente, ela foi assimilada pelo sistema capitalista. Essa instabilidade e incerteza são tomadas nesse sentido como algo normal. É nesse cenário que se insere o indivíduo e que se exige que ele adapte se a esse tipo de sociedade. Sem mais delongas, que se evidenciem as palavras de Bauman, interpretadas por Mendlowicz:

Seja qual for o domínio - escola, família, negócios, profissões - houve uma mudança radical na sociedade. Não se preza mais a obediência, a disciplina, a conformidade à moral vigente, mas, sim, a flexibilidade, a rapidez de reação, a capacidade de mudança. Espera-se que o indivíduo tenha completo domínio de si, mobilidade psíquica e afetiva, capacidade de ação. Exige-se que o indivíduo demonstre uma extrema maleabilidade adaptativa a um mundo sem permanência, instável, provisório, denominado por Bauman de “modernidade líquida” (2009, p.49)

Considerando a análise histórica baseada no que acima foi exposto, é interessante buscar fatos e dados atuais que corroborem com a versão acima esboçada. Aqui se usará o Estadão Jornal Digital, em um tópico especial de saúde, bem como, o site do G1 digital, no tópico sobre bem estar. A primeira fonte traz como manchete: Brasil é o país mais depressivo da América Latina, diz OMS, enquanto a outra manchete anuncia: Depressão cresce no mundo, segundo OMS; Brasil tem maior prevalência da América Latina. Além também, de uma matéria mais recente, da Agência Brasil (EBC), com a manchete: No dia Mundial da Saúde, OMS alerta sobre depressão. Dentre os países que apareceram com suas porcentagens nas matérias, destacam-se os seguintes (Ver no quadro abaixo):

QUADROS DE TRANSTORNOS DEPRESSIVOS NO MUNDO (DADOS DA OMS)	
Países	Porcentagem (%)
Ucrânia	6,3 %
Austrália	5,9 %
Estônia	5,9 %
Estados Unidos	5,9 % - 17,4 milhões
Brasil	5,8 %– 11,5 milhões
Cuba	5,5 %
Paraguai	5,2 %
Uruguai	5 %
Chile	5 %
Guatemala	3,7 %
Salomão	2,9 %

Segundo essas duas matérias, a população mundial afetada com depressão é de 4,4%, que corresponde a 322 milhões de pessoas no mundo, segundo informações prestadas pela Organização Mundial de Saúde, a OMS e publicadas nessas matérias recentes desse ano.

Em escala global, as mulheres são as principais afetadas, com em média 5,1 % desse número, enquanto a taxa entre os homens é de 3,6%.

Em relação à última década, entre 2005 e 2015, o número só tem crescido segundo informes, em uma média de 18,4% em relação aos últimos dados fornecidos.

Ainda segundo a matéria e em consonância com a OMS, a depressão é a doença que mais contribui com a incapacidade no mundo, em cerca de 7,5% sendo a principal causa de morte por suicídio. Em 2015, 788 mil pessoas morreram por suicídio no mundo. Sendo a segunda maior causa de morte entre os jovens em 2015, segundo a matéria e se tópico Bem Estar, entre jovens de 15 e 19 anos.

Segundo o Estadão o Brasil tem a maior taxa de pessoas com depressão na América Latina e uma média que supera os índices mundiais. Sendo o segundo nas Américas. Ademais, segundo a OMS é o país com maior prevalência de ansiedade no mundo, com uma média de 9,3% e essas duas doenças costumam vir acompanhadas uma pela outra.

A MEDICALIZAÇÃO DA VIDA E O (SEM) SENTIDO DOS ANTIDEPRESSIVOS

Segundo Fãs de psicanálise, falar em medicalização é se reportar a problemas que não sendo de origem médica, acabam por sê-lo. Nesse processo de transformação, incluem-se como doenças médicas, transtornos e distúrbios, que genuinamente falando, não pertencem à esfera médica, mais perfazem uma micro história que envolve a vida individual, mas que perfazem também uma macro história, no sentido de envolver o tempo presente e serem consideradas o mal do século, sendo portanto e também de origem política, social, cultural e principalmente afetivas. Na resenha de book, Ciência e vida coletiva, se verifica que:

A medicalização é um fenômeno através do qual a vida cotidiana é apropriada pela medicina e interfere na construção de conceitos, costumes e comportamentos sociais. A questão da ética encontra-se particularmente em um momento de discussão no Brasil; unida à área da saúde pública e aliada ao tópico da indústria farmacêutica, permite importantes discussões (2012, p.1)

Em consonância com a mesma página, a sociedade brasileira é um claro exemplo do que tem ocorrido, pois se vive constantemente esse processo de medicalização na busca de reduzir ou sanar os sofrimentos de ordem psíquica. Conforme pesquisas já arrolada, o Brasil é recordista na

América Latina nos casos depressivos e também tem o maior índice de transtornos ansiosos. Nessa busca de solucionar essas questões da psique/alma/espírito, se busca compreendê-las por meio de teorias biológicas, fisiológicas e comportamentais. Os problemas psíquicos mais comuns, que afetam a vida das pessoas e por vezes apresentam uma série de sintomas, que poderiam muitas vezes ser de fato confundidos com doenças da alçada das áreas médicas, sem na realidade ser, frequentemente são: a ansiedade, o estresse, a depressão, síndrome do pânico, transtorno bipolar e fobias.

A página que aborda sobre a medicalização da vida, pertencente ao âmbito da psicanálise, destaca ainda que além do grande número de medicamentos prescritos aos adultos, tem ainda outro dado mais preocupante, o aumento desse número também entre as crianças: a medicalização na infância. Assim, crianças e adolescentes que diferem das personalidades catalogadas como normais, são considerados como necessitados de medicação, de posologias, que as enquadre no “rebanho”, no mundo comum, banal e cotidianamente perfeito e não medicado.

Por fim, se afirma que não se trata de contestar o contributo medicamentoso, visto são aliados importantes no tratamento desses sofrimentos humanos:

Distante de contestar a utilidade dessas substâncias químicas e desprezar o conforto que elas trazem, o mais importante é esclarecer que os psicofármacos quando prescritos – de forma criteriosa e responsável, tornam-se um importante aliado na luta contra o sofrimento humano. Mas de forma alguma se deve restringir o tratamento apenas a uma resposta medicamentosa, portanto, é preciso contextualizar o uso abusivo que se faz de antidepressivos, antipsicóticos e ansiolíticos. (2016, p. 1)

Para concluir esse tópico e melhor tomarmos as dimensões dessa problemática, apresentarei da matéria que traz como manchete: Consumo de antidepressivos cresce no mundo. Essa pesquisa foi realizada por levantamento de informes da *Organization for Economic Cooperation Development* (OCDE). Nesse sentido, é pensado o uso de antidepressivos no mundo, baseando-se na ideia prévia de que em alguns países, um em cada dez adultos é aconselhado a tomar antidepressivos.

A pesquisa fora realizada com quatro mil europeus por importantes veículos de comunicação na Europa, a saber, *The Guardian*, *Le Monde*, *La Stampa*, *Gazeta Wyborcza* e *Suddeutsche Zeitung*.

Segundo os psiquiatras os antidepressivos devem ser receitados para casos graves, pois terapias como a TCC funcionam igualmente e de modo mais eficaz, embora em longo prazo, porém ela é pouquíssimo usado.

As taxas de aumento do mercado consumidor são as seguintes: Nos EUA, mais de 10% dos adultos consomem esse tipo de medicamento. Na China, o mercado cresceu 20% nos três anos, Enquanto Portugal e Espanha tiveram um aumento de 20% nos últimos cinco anos. No Brasil, desde 2008, a venda de medicamentos dessa natureza no Brasil subiu 48%. Acresça-se a estimativa da Organização Mundial da Saúde, segundo as quais as estimativas para os próximos 20 anos são preocupantes, Já que o uso dobrou na última década.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA DIANTE DISSO

Ao considerar que a incidência de sintomas depressivos tem aumentado, e conhecendo os efeitos negativos desses sintomas na aprendizagem, é ideal que a escola ou a universidade esteja atenta a esses casos e tente ver de que modo, enquanto instituição pode fornecer algum suporte psicológico ao seu público discente e também docente.

Fato é que o cenário geral e também o escolar, é permeado por grande individualismo em que ninguém se importa com ninguém. É preciso pensar instrumentais onde a própria sociabilidade, as relações entre professores e aprendentes, não que tenham que ser terapeutas, já que se exige do professor verdadeiros malabarismos. Prioritariamente, no caso infantil, é importante ainda mais atenção dos mestres, para que sejam feitos os devidos encaminhamentos, talvez num primeiro momento até para um psicopedagogo, para excluir ou não outras possibilidade e agir da maneira mais eficaz e humana possível.

É um desafio pro mundo e pro Brasil, para suas escolas e universidades, ainda que não se veja as lutas que as pessoas com transtornos enfrentam. Muitas vezes só cansam outras vezes só vê que está sozinho no mundo e o sem sentido pela aspereza das relações medíocres e superficiais, noutras vezes só desistem dos estudos e outras vezes se suicidam, sendo estas causas campeã desse ato. Devemo-nos nos sentir de certo modo responsáveis por essa realidade que em 2030, será a mais afetante no planeta.

Nesse sentido é tempo da escola, dos professores, alunos e comunidade escolar rever sua própria função, sua própria práxis diante disso, é tempo de pensar. Por hora fiquemos com as palavras do Mestre Paulo Freire via pensador: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREUD, Sigmund. **Sobre a Psicologia da Vida Cotidiana**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.
PIAGET, Jean. **Os seis estudos da psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24º Ed –Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

SITES RELACIONADOS

BRITO, Monique Araújo de. Resenha:**Medicalização da Vida: Ética, Saúde Pública e Indústria Farmacêutica**. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000900036> Acesso em: 15 de março de 2017.

CHADE, Jamil. **Brasil é o país mais depressivo da América Latina, diz OMS**. Disponível em: <<http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-o-pais-que-mais-sofre-com-depressao-na-america-latina,70001676638>> Acesso em: 15 de março de 2017.

Consumo de antidepressivos dispara pelo mundo. Disponível em: <<https://setorsaude.com.br/consumo-de-antidepressivos-dispara-pelo-mundo/>> Acesso em: 20 de março de 2017.

Depressão cresce no mundo, segundo OMS; Brasil tem maior prevalência da América Latina. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bemestar/noticia/depressao-cresce-no-mundo-segundo-oms-brasil-tem-maior-prevalencia-da-america-latina.ghtml>> Acesso em: 20 de março de 2017.

Medicalização da Vida. Disponível em: <<http://www.fasdapsicanalise.com.br/medicalizacao-da-vida/>> Acesso em: 20 de março de 2017.

MENDLOWICZ, Eliane. **A Sociedade contemporânea e a depressão**. Disponível em: <<https://www.uva.br/trivium/edicao1/artigos-tematicos/4-a-sociedade-contemporanea-e-a-depressao.pdf>> Acesso em: 20 de março de 2017.

PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DA GESTÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR

Antonia Maria Cardoso e Silva | antoniacardoso208@yahoo.com.br

Maria de Fátima Sousa Silva | fatimasilvaa@hotmail.com

RESUMO: Para que a escola funcione com o seu real objetivo é necessário a atuação de profissionais que estejam realmente envolvidos e inteirados do seu processo de funcionamento. Nesse contexto destaca-se duas áreas: a gestão e a supervisão escolar. Diante disso, o objetivo deste trabalho é auxiliar os profissionais da educação no aprofundamento de seus conhecimentos a respeito dos princípios e práticas da gestão e da supervisão escolar, tendo como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica baseada em autores como: Libâneo (2004), Saviani (2006), Silva (2013) entre outros. Quanto aos seus princípios e práticas, a gestão escolar está articulada em promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias tendo como objetivo garantir o avanço dos processos sócio educacionais. Em relação aos seus princípios e práticas, a supervisão escolar procura garantir a execução daquilo que foi planejado para ser implementado na escola. Nota-se que apesar de parecidas, a gestão e a supervisão são áreas diferentes, mas que, no entanto se complementam para promover o funcionamento do sistema educativo de maneira eficaz. Entende-se como Gestão Escolar a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos. Quanto a Supervisão Escolar esta se baseia em dar suporte para o professor em sua prática, potencializar seu trabalho de forma a conectar-se efetivamente com o contexto escolar. Nesse contexto, o principal objetivo deste trabalho é auxiliar os profissionais da educação no aprofundamento de seus conhecimentos a respeito dos princípios e práticas da gestão e da supervisão escolar. Em relação aos seus princípios e práticas, a supervisão escolar é um mecanismo que visa garantir para execução do que foi planejado para se instaurado em uma escola. Quanto ao contexto histórico da Gestão Escolar, nota-se que é bastante marcado pelo aparecimento do profissional pedagogo que passa a atuar como direcionador e organizador de todo o contexto escolar. No contexto histórico da supervisão escolar percebe-se que o profissional assume basicamente um papel de “inspetor” onde se dava uma ênfase em ao ‘controlar’, ‘executar’ e ‘fazer cumprir’ o trabalho escolar. Com a criação de programas e instauração de Leis essa concepção passa a ser outra onde o papel da supervisão baseia-se na em garantir a execução do que foi planejado

Palavras-chave: Práticas. Gestão Escolar. Supervisão Escolar.

INTRODUÇÃO

A escola é um dos ambientes onde o ser humano passa a maior parte de sua vida. É neste lugar onde se constrói e se transfere concepções e saberes sobre o mundo.

Para que a mesma funcione com o seu real objetivo é necessária atuação de profissionais que estejam realmente envolvidos e inteirados do seu processo de condução. Entram em cena duas áreas que tornam esse funcionamento organizado e efetivo: a gestão e a supervisão escolar.

Entende-se como Gestão Escolar a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos.

Quanto a Supervisão Escolar esta se baseia em dar suporte para o professor em sua prática, potencializar seu trabalho de forma a conectar-se efetivamente com o contexto escolar.

Nesse contexto, o principal objetivo deste trabalho é auxiliar os profissionais da educação no aprofundamento de seus conhecimentos a respeito dos princípios e práticas da gestão e da supervisão escolar.

Apresentando uma metodologia de pesquisa baseada em uma revisão bibliográfica, onde constitui-se em uma pesquisa realizada em publicações científicas, periódicos, livros, anais de congressos etc. (RODRIGUES, 2008); este trabalho é norteado por autores como Libâneo (2004), Saviani (2006), Silva (2013) e entre outros.

Refletir sobre as os princípios e práticas da gestão e supervisão escolar é de suma importância para compreender os processos que norteiam a nossa educação. Para tanto, este trabalho está estruturado nos seguintes tópicos: breve histórico da Educação Nacional, Conceituando Gestão e Supervisão Escolar, Contexto histórico da Gestão e da Supervisão Escolar no Brasil e por fim Princípios e Práticas da Gestão e Supervisão Escolar, seguido pelas Considerações Finais do trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

CONCEITUANDO SUPERVISOR ESCOLAR

Assim ao se estabelecer o conceito de supervisão, é importante esclarecer o seu sentido etimológico formado pelos vocábulos **super** (sobre) mais **visão** (ação de ver), indicando a atitude de ver com mais clareza uma ação qualquer, no seu sentido **estrito** pode-se dizer que o termo significa olhar o todo, dando ideia de visão global (SILVA, 2013).

Rangel (1988) Alarcão (2004) e Silva (2013) trazem em períodos diferentes concepções a respeito da conceituação do profissional supervisor escolar.

Segundo Rangel (1988), o supervisor escolar é um profissional que dá: “assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”.

Já Alarcão (2004), refere-se a este profissional como um líder, definindo como objeto de seu trabalho “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas”.

De acordo com Silva (2013):

“O supervisor escolar faz parte do corpo de professores de qualquer escola e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação e organização das atividades didáticas e curriculares além da promoção e estímulo de oportunidades coletivas de estudo. Nesse contexto, podemos inferir que o papel do supervisor está atrelado à gestão da escola como um todo, uma vez que ele busca junto com o professor minimizar as eventuais dificuldades do contexto escolar em relação ao ensino e a aprendizagem dos alunos”.

Pode-se inferir por meio destas três definições que, a supervisão escolar é um mecanismo de garantia para execução do que foi planejado, exigindo um profissional preparado para o exercício desta função, visto que ele acaba desempenhando diversas funções dentro da sua função precípua.

CONCEITUANDO GESTÃO ESCOLAR

A palavra Gestão que advém do verbo latino **gero, gessi, gestum, gerere**, cujo significado é levar sobre si, carregar, chamar para si, executar, exercer e gerar. Desse modo, gestão é a geração de um novo modo de administrar uma realidade, sendo, então, por si mesma, democrática, pois traduz a ideia de comunicação pelo envolvimento coletivo, por meio da discussão e do diálogo (FERREIRA & SOUZA, 2009).

Quanto a Gestão Escolar, entende-se com sendo o processo político administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada (BORDIGNON & GRACINDO, 2001).

No contexto educacional gestão é considerada um processo democrático para construir um caminho real na melhoria da qualidade de ensino, que deve ser construída na colaboração e fundada em uma verdadeira federação de esforços coletivos e participativos (DAVIS & VIEIRA, 2002).

Dessa forma, a gestão escolar é formada por vários profissionais: como o diretor de escola, coordenador, assessor e orientador pedagógico, orientador e supervisor educacional, o professor que tem a função de gestor de sala de aula e também todos os funcionários de uma escola.

CONTEXTO HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

O final da década de 1980 foi o marcado pela redemocratização do nosso país, a gestão democrática da educação e da escola pública tornou-se o centro do debate educacional. Período que representou o fim de um regime militar onde era dada pouca importância a uma educação de qualidade, onde ocorreu o sucateamento da escola pública e a desvalorização dos profissionais da educação.

Após o período de 1964, a formação do pedagogo ganhou destaque. Nesse momento, período de instalação do Regime Militar, é que se iniciou a hierarquização de funções como administração, supervisão, planejamento e inspeção escolar entre outras por meio da Lei 5540/68, que representou a reforma universitária. A atuação do pedagogo tinha como foco a direção e o controle do processo escolar.

A Reforma Universitária de 1968, reflete a dicotomia entre o planejar e o executar na escola, onde o pedagogo-especialista era o responsável pelo planejamento, controle e avaliação. Com a Constituição de 1988, a gestão democrática passa a ser um princípio na organização do sistema de ensino público que encontrou eco na Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 9394/96.

Nessa constituição muda-se o papel do pedagogo, deixando de ser um especialista em supervisão ou orientação escolar passando a assumir a função de coordenar todo o trabalho de organização do trabalho pedagógico e também administrativo sem dissociar sua atuação do caráter formativo; a este “novo” profissional é atribuída a denominação de pedagogo unitário (PAQUINI & SOUSA 2012).

No contexto educacional brasileiro, especificamente a partir do regime militar, o planejamento foi amplamente difundido sob o foco de instrumento de controle e sistematização do sistema educativo. Esse modelo de organização técnica foi duramente criticado durante a década de 1980 e comparado com a necessidade de um planejamento que contemplasse todas as dimensões pedagógicas da escola: o ensino, a aprendizagem e o processo de avaliação (LIBÂNEO, 2004).

Desta forma o governo lança mão de planos que se vinculam ao discurso da gestão democrática tais como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares, Plano de Mobilização Social pela Educação, entre outros

que expressam o discurso da responsabilidade da sociedade civil na consolidação de uma escola pública de qualidade.

Posteriormente surge o PPP (Projeto Político- Pedagógico) que se constitui em um importante instrumento que favorece a ratificação do processo democrático. Segundo Libâneo (2004) o “PPP se constitui em um importante instrumento que contribui para a superação de um modelo tecnicista e a concretização de uma prática progressista que explicita a participação de sujeitos críticos com competência de atuar criticamente na escola e na comunidade”.

Assim o pedagogo como gestor escolar tem o papel de proporcionar a participação de professores, funcionários, alunos e pais que discutem e propõem o trabalho pedagógico que supere os conflitos e autoritárias e que, sobretudo, promovam a mudança de uma estrutura escolar fundamentada na fragmentação de funções.

CONTEXTO HISTÓRICO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NO BRASIL

O primeiro registro legal sobre a atuação do Supervisor Escolar no Brasil é de 1931. Neste período estes profissionais tinham que cumprir com as normas ‘prescritas’ pelos órgãos superiores, e eram chamados de ‘orientadores pedagógicos’ ou ‘orientadores de escola’, tendo como função básica à inspeção (ANJOS, 1988).

No entanto é necessário destacar que o papel deste profissional não era este e sim de ser um orientador pedagógico (SAVIANI, 2006).

Mas este papel, não é assumido em sua essência, pois no final da década de 50 e início da década de 60, em virtude do acordo firmado entre Brasil e Estado Unidos da América para implantação do Programa de Assistência Brasileiro- Americana ao Ensino Elementar, o PABAAEE, o Supervisor Escolar tem estritamente a função de controlar e inspecionar. Rangel (1988) transcreve a Portaria nº 06/77 da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, sobre as atribuições do ‘orientador pedagógico’, nomenclatura dada ao Supervisor Escolar naquele Estado Planejamento, acompanhamento, avaliação e controle:

1.1- Planejar a dinâmica da orientação pedagógica em consonância com os objetivos da unidade de ensino; (...1.4- Acompanhar o desenvolvimento do currículo, em entrosamento direto com a Direção do estabelecimento e a equipe de orientação educacional; 1.5 Avaliar, continuamente, o processo de ensino-aprendizagem com vistas à realimentação do sistema; (...) 1.8- Elaborar, implementar ou opinar sobre projetos de caráter técnico-pedagógico.

Por meio dos textos explanados acima, percebe-se que é dado ao Supervisor Escolar um papel que contém em si traços do Inspetor Escolar que dava ênfase ao ‘controlar’, ‘executar’, ‘fazer cumprir’.

PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DA GESTÃO ESCOLAR

É importante destacar que a Gestão Escolar baseia-se na atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias que visam garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos.

De acordo com Ferreira e Souza (2009) a Gestão Escolar tem como práticas:

- Promover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula;
- Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referencia os objetivos da aprendizagem;
- Garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos.

Presume-se que Gestão Escolar é destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários a efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Compete, pois, a gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, sem as quais todos os esforços e gastos são despendidos sem muito resultado (LUCK, 2008).

Segundo Luck (2008) o fim último da Gestão Escolar:

[...] é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano da escola desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam pensar criativamente: analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, oralmente e por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos.

Conforme os últimos estudos sobre os estilos de Gestão Escolar Libâneo (2001) classifica quatro concepções de gestão: a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrática-participativa.

A primeira delas é Concepção técnico-científica, onde se baseia na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, tendo como objetivo sempre a racionalização dos trabalhos e a eficiência dos serviços escolares.

A segunda é a Concepção autogestionária a sua base esta na responsabilidade coletiva sem a presença de uma direção centralizada. Esta concepção valoriza muito a capacidade do grupo criar, instituir as suas próprias regras.

A terceira é denominada de Concepção interpretativa onde a sua base se encontra na percepção de que a escola é uma realidade social subjetivamente construída.

Concepção democrática-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe.

PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DO SUPERVISOR ESCOLAR

O trabalho de um supervisor se caracteriza pela coordenação e organização das atividades didáticas e curriculares além da promoção e estímulo de oportunidades coletivas de estudo (SILVA, 2013).

Pode-se inferir que o papel do supervisor está atrelado à gestão da escola como um todo, uma vez que ele busca junto com o professor minimizar as eventuais dificuldades do contexto escolar em relação ao ensino e a aprendizagem dos alunos.

A supervisão escolar é um mecanismo de garantia para execução do que foi planejado, exigindo um profissional preparado para o exercício desta função.

Como base formativa a supervisão escolar deve ter como compromisso as orientações da LDBEN nº 9.394/96 que estabelece os princípios de liberdade e solidariedade humana, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além desses compromissos, Freire (1993) destaca que, “[...] o supervisor escolar deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo, tendo função determinante na formação dos educadores [...]”.

O trabalho do supervisor escolar tem como função primeira de fiscalizar e vigiar, mas também buscar orientar o docente na sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações pode-se perceber que as mudanças políticas implicaram em muitos dos direcionamentos da gestão e da supervisão escolar. Quanto ao contexto histórico da Gestão

Escolar, nota-se que é bastante marcado pelo aparecimento do profissional pedagogo que passa a atuar como direcionador e organizador de todo o contexto escolar.

No contexto histórico da supervisão escolar percebe-se que o profissional assume basicamente um papel de “inspetor” onde se dava uma ênfase em ao ‘controlar’, ‘executar’ e ‘fazer cumprir’ o trabalho escolar. Com a criação de programas e instauração de Leis essa concepção passa a ser outra onde o papel da supervisão baseia-se na em garantir a execução do que foi planejado.

Quanto aos seus princípios e práticas, a gestão escolar está articulada em promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias tendo como objetivo garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos. Em relação aos seus princípios e práticas, a supervisão escolar é um mecanismo que visa garantir para execução do que foi planejado para se instaurado em uma escola. Nota-se que apesar de parecidas, a gestão e a supervisão são áreas diferentes, mas que, no entanto se complementam para promover o funcionamento do sistema educativo de maneira eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANJOS, A. dos. **Relação entre a função de liderança do Supervisor Escolar e a satisfação de professores:** estudo de caso na 1ª D. E. de PortoAlegre. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: PUCRS, 1988.
- BORDIGNON, G. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2004.
- DAVIS, C.; VIEIRA, S. L. **Gestão da Escola: desafios a enfrentar.** Rio de Janeiro: DP&A Editora ANPAE, 2002.
- FERREIRA, J. R. A. de A.; SOUZA, A. **Gestão Escolar: Desafios e Possibilidades,** Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1383-6.pdf>> Capturado em: 27 mar. 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. **Educação básica no brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB):** Lei nº 9.394/96.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Capturado em: 15 marc. 2017.
- LIBÂNEO, J. C. **A organização e a Gestão da Escola: Teoria e Prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **O sistema de organização e gestão da escola.** In: **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Vozes, 2004. p. 62-78.
- LUCK, H. **Liderança em Gestão Escolar.** Petropolis, RJ: Vozes, 2008.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, RANGEL, M. (org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SILVA, L. S. **GESTÃO ESCOLAR: OLHAR PARA REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (2010-2013)**, MARINGÁ, 2014. Disponível em: <www.dfe.uem.br/TCC-2014/Letcia_Simes_Silva.pdf> Capturado em: 27 mar. 2017.

SILVA, A. M. C. E. **SUPERVISÃO ESCOLAR E AS INTERVENÇÕES DO SUPERVISOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**, Lisboa, 2013. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3761/ANTONIA DISSERTA%C3%87%C3%83O_FINAL_-_25_JAN_13.pdf?sequence=1> Capturado em: 28 mar. 2017.

SAVIANI, Demerval: **A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função á profissão pela mediação da idéia**. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5ª Ed São Paulo: Cortez, 2006.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político - Pedagógico**. São Paulo-SP:, Libertard, 2001.

PROJETO JOVEM DE FUTURO: A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO

Maria Valnice da Silva | valnicecanao@hotmail.com

Marcia Betania de Oliveira | marciabetaniauern@gmail.com

Jean Mac Cole Tavares Santos | maccolle@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho aborda processos formativos docentes desenvolvidos no Projeto Jovem de Futuro (PJF), um programa consolidado como política de educação para as escolas públicas de ensino médio no Estado do Ceará. Considera a relevância da formação docente e das metodologias utilizadas para o desenvolvimento do referido projeto, buscando entender em que contexto essas formações foram realizadas, como repercutiram nas práticas docentes; também, qual a compreensão de interdisciplinaridade que norteia os documentos do PJF, cuja orientação sobre a interdisciplinaridade está presente por meio de um cardápio de metodologias. Seu estudo possibilita compreender questões como as políticas de programas e projetos educacionais, a relação de parcerias público-privadas, modelos de gestão escolar, avaliação de desempenho de alunos, professores, gestores e instituição. Fundamenta discussões a partir de leituras de Gil, Dias e Lopes, Fazenda e Lück. Trata de uma pesquisa qualitativa cujos procedimentos para coleta de dados constitui-se de conversas com professores de uma escola pública. Em seus relatos, os professores criticaram a falta de autonomia da escola em não poder disponibilizar a formação de acordo com a vontade do professor, o caráter de obrigatoriedade e a falta de escuta para o atendimento das demandas. Consideramos que no PJF a interdisciplinaridade é compreendida pelo viés da junção de disciplina o que implica em uma prática docente que não avança na compreensão da interdisciplinaridade como um pensamento capaz de ressignificar posturas profissionais. Também, que a oficialização da parceria entre o PJF/IU com o MEC e a SEDUC/CE validaram uma política educacional para as escolas públicas que inclui padrões e protocolos, exige eficiência, eficácia, produção de novas estruturas e modos de funcionamento. Consideramos que esse modelo com foco na produtividade e na otimização dos recursos compromete a autonomia da escola e se contrapõe ao modelo de gestão escolar democrática.

Palavras-chave: Projeto Jovem de Futuro. Formação docente. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A construção de uma prática pedagógica interdisciplinar produz sentidos para o trabalho docente. Pensado dessa forma, o desenvolvimento do trabalho do professor favorece práticas dialógicas, aproxima os profissionais, amplia as experiências e ressignifica a maneira de aprender e de ensinar. O pensar e o agir nessa perspectiva oportunizam um olhar crítico para a realidade.

Documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM/00), dentre outros, orientam as formações e a realização do trabalho docente por meio de práticas interdisciplinares.

O PJF surgiu de uma oficialização de parcerias entre Instituto Unibanco (IU), Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Secretaria de Educação (SEDUC) dos estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Espírito Santo e Piauí. Após a fase piloto de 2008 a 2010 na região sul e sudeste, tal projeto consolidou-se em 2012 como política de educação para as escolas públicas de ensino médio. De 2008 a 2015, já foi implantado em 2.500 escolas e atendeu quase 2 milhões de estudantes.

O primeiro produto educacional do IU para as escolas de ensino médio foi o Projeto Jovem Cientista desenvolvido na fase piloto de 2008 a 2010. A avaliação positiva desta fase possibilitou a criação do PJF em 2012, e transformou o Jovem Cientista em uma das suas metodologias. Elas são o fio condutor do projeto e base para a formação docente.

Considerando a relevância das formações e das metodologias para o PJF, o objetivo deste estudo é analisar a formação docente do Curso Jovem Cientista no Estado do Ceará em 2012, primeiro ano da implantação do PJF nas escolas. Nesse sentido é importante refletir sobre algumas questões como: Em que contexto essas formações foram realizadas? Como repercutiram nas práticas docentes? Qual a compreensão de interdisciplinaridade que norteia os documentos do PJF? A proposta deste artigo é apresentar argumentos por meio do referencial teórico que esclareça essas questões.

É importante destacar que o PJF tem o desenho de uma política educacional com intencionalidade própria e alcance social. Assim, a investigação pode ser classificada como pesquisa qualitativa. Este modelo de pesquisa tem sido útil para os pesquisadores por possibilitarem diferentes estratégias de investigação. Elas os auxiliam na “compreensão das pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais” (Gil, 1999, p.94).

A formação de professores tem sido objeto de análise de muitos pesquisadores. Assim, torna-se necessário situar a investigação. Nesse artigo, buscou-se por meio de uma revisão da

literatura, publicações do PJJ e conversas com professores de uma escola pública de ensino médio, analisar a política da formação docente no Estado do Ceará no ano de 2012.

A conversa com os sujeitos da pesquisa aconteceu em maio de 2017 com quatro professores das disciplinas de Química, Física, Biologia e Língua Portuguesa da EEM Beni Carvalho, que pertence a rede pública estadual do município de Aracati/CE. Os professores participaram do Curso Jovem Cientista e desenvolveram a metodologia em sala de aula por meio de projeto interdisciplinar.

O referencial teórico compreende pontos da política de formação docente no pensamento de Dias e Lopes (2009), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/2000). Sobre a interdisciplinaridade apresentamos as contribuições de Fazenda (1979, 2001, 2008) e Lück (1994).

O desenvolvimento da pesquisa sobre o PJJ tem relevância no cenário atual mediante o contexto da atualreforma do ensino médio, o que aumentou o debate sobre as problemáticas dessa etapa. Seu estudo possibilita compreender questões como políticas de programas e projetos educacionais, a relação de parcerias público-privadas, modelos de gestão escolar, a formação docente, avaliação de desempenho de alunos, professores, gestores e instituição.

O artigo está estruturado em quatro partes: introdução, a interdisciplinaridade na política de formação docente, análise da formação docente no PJJ e as considerações finais.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

As políticas curriculares na formação inicial de professores têm sido um assunto gerador de debates e com uma diversidade de pensamentos. Dias e Lopes (2009) abordam que as propostas norteadoras dos discursos sobre a organização de um currículo para a formação de professores apontam para modelos integrados, interdisciplinar e por competências. Para as autoras (2009, p. 79), “a defesa da integração curricular se configura como um discurso aglutinador agregando diversas propostas de organização curricular que tencionam essa finalidade”. Esse modelo curricular é percebido nos PCNs como temas transversais para o ensino fundamental e interdisciplinar para o ensino médio.

A atual organização dos PCNs para o Ensino Médio é por área do conhecimento e não mais por disciplina. O documento orienta o trabalho docente por meio de práticas interdisciplinares

e a define como um instrumento capaz de promover diálogos entre as áreas, as disciplinas e os conteúdos sem a intenção de transformá-la em mais uma disciplina.

Na proposta de reforma curricular do ensino médio a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência. (BRASIL, 1999, p.21)

Os conteúdos organizados em eixos temáticos possibilitam aos professores trabalharem com projetos interdisciplinares, relacionando-os e articulando-os aos conteúdos de diversas disciplinas contextualizados a realidade dos alunos.

O PJJ disponibiliza para as unidades escolares uma série de metodologias com a finalidade de melhorar as práticas pedagógicas. Elas buscam fomentar ações, projetos e trabalhos de forma interdisciplinar; corrigir dificuldades e fragilidades específicas encontradas nas escolas; articular a comunidade escolar, visando à sustentabilidade e obtenção de resultados e potencializar ações já existentes na escola.

A ideia é fazer com que os professores nas aulas apliquem as metodologias e despertem nos alunos o interesse por suas disciplinas, ou seja, juntar as disciplinas para solucionar problemas. Conforme Fazenda:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. (FAZENDA, 2008, p.17)

A dicotomia entre o ensino e a pesquisa tem se revelado uma das dificuldades para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar assim como a fragmentação e o isolamento das disciplinas. Nesse sentido:

é necessário, portanto, além de uma interação entre teoria e prática que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo o indivíduo engajado neste processo será, não só o aprendiz, mas, na medida em que se familiarizar com as técnicas e requisitos básicos o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação, ou, o iniciador de uma feliz liberação. (FAZENDA, 1979, p.56)

A LDBEN/96 no artigo 61 faz referência aos fundamentos metodológicos que orientam a formação dos professores. Segundo a lei, a formação do docente tem como fundamentos: “I – A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. (BRASIL, 2017, p.15) Nesse sentido, é possível entender a formação docente na perspectiva de aprendizagens significativas.

Em uma prática interdisciplinar novas competências são acrescentadas como as formas de intervenção e ligação dos diferentes saberes, os encontros entre os professores são momentos consolidados pela troca de experiências, percepção das falhas, limitações e busca de soluções. Dessa forma, Lück (1994, p. 15) enfatiza que a interdisciplinaridade

se constitui como um movimento a ser assumido e construído pelos professores, na condição de intermediar a (re) elaboração do conhecimento como um processo pedagógico dinâmico, aberto e interativo. Lembrando que a interação e o dinamismo tornam o ensino mais atraente para os alunos.

Fazenda (2001, p.11) afirma que a “interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”.

O pensamento de Fazenda e o de Lück se distanciam das propostas do PJF em relação à interdisciplinaridade. Para as autoras, pensar de forma interdisciplinar orienta a prática docente para uma visão global e relacional, capacitando-o, para remover o conhecimento compartimentalizado, isolado e desconectado da realidade.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROJETO JOVEM DE FUTURO

A política de formação dos docentes proposta no desenho do PJF possibilita aos técnicos do IU acompanharem, monitorarem e avaliarem o planejamento e a execução das ações nas escolas. As formações acontecem de forma presencial e à distância.

O IU utiliza como suporte tecnológico para as formações à distancia as plataformas gratuitas, o LMS (Learning Management System) e o Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) por facilitarem e promoverem aprendizagens interativas. As atividades são realizadas no Ambiente Virtual da Aprendizagem (AVA) e acompanhadas por tutores. Eles são os responsáveis pelo acompanhamento das atividades, correções, e tiram dúvidas sobre questões relativas ao uso dos materiais didáticos e do AVA.

A formação destinada aos professores partícipes do Projeto Jovem de Futuro foi à distância e em serviço. Os docentes deveriam utilizar parte do planejamento para realizarem as atividades. O curso foi sobre as metodologias pedagógicas e em módulos. Nas metodologias têm as descrições das disciplinas para cada curso e por área. A inscrição no curso dependia das metodologias que constavam no plano de ação das escolas. Os docentes receberam as metodologias impressas para aplicarem em sala de aula.

Esse desenho da política de formação docente no PJF é importante para analisar a primeira formação dos docentes no estado do Ceará no âmbito do Curso Jovem Cientista no ano de 2012. Nesse ano, intensificaram-se as formações à distância para que o projeto alcançasse suas metas com qualidade e eficiência.

Os professores das escolas integrantes do projeto foram selecionados de acordo com as metodologias inseridas no plano de ação da escola. O número de inscritos foi uma média de três a cinco docentes. O início das formações estava previsto para o primeiro semestre de 2012, entretanto começou no segundo semestre, devido a problemas na documentação dos participantes.

O curso de formação da metodologia jovem cientista foi composto por quatro módulos. O primeiro continha as atividades iniciais, textos sobre a metodologia e o caderno de sistematização. O segundo módulo apresentava a metodologia de projetos, textos e vídeos sobre essa metodologia, fórum e fontes para as pesquisas. O terceiro trazia o plano de trabalho a ser desenvolvido na escola, fórum e feedback do moderador. O último módulo especificava as orientações para a aplicação da metodologia jovem cientista na escola, avaliação geral do curso e o fórum relato da prática.

O professor tinha dois meses para finalizar todas as atividades do curso. Quando o participante atrasava alguma atividade, as orientações continuavam sendo feitas esporadicamente por um moderador. A orientação para as escolas é que as atividades do curso fossem realizadas em serviço.

Algumas observações são importantes para compreender a formação à distância. Sua realização representa para as instituições oportunidade de redução de custos e alcance de maior número de profissionais em menor tempo. Pode ser compreendida também como alternativa no contexto da globalização e desenvolvimento tecnológico. Não é possível pensar o espaço físico como único espaço de ensino e aprendizagem. Sua existência deixou de ser um imperativo no mundo atual.

O desafio nessa modalidade é manter a motivação e fazer com que a aprendizagem seja significativa para o participante. Quando a formação é a distancia e em serviço surgem alguns

problemas, às vezes, de difícil solução como a questão do tempo do professor e a parte informacional das escolas.

A conversa informal realizada com 04 docentes de disciplinas diversas – Química, Física, Biologia, Língua Portuguesa – evidenciou os processos de conflitos, negociação e consensos entre os interlocutores do PJF com os professores no período de realização do Curso Jovem Cientista na Escola de Ensino Médio Beni Carvalho, localizada no Município de Aracati.

Destacamos parte das falas das profissionais sobre a formação realizada na escola. Foi consensual nas falas dos professores que os técnicos do IU “não conhecem a realidade da escola que não tem computadores e no tempo de planejamento temos muitas tarefas para cumprir”. Para a docente de Química “não tivemos autonomia para escolher o curso”. Ainda falta “muito esclarecimentos sobre como vamos desenvolver esse projeto” disse a professora de Língua Portuguesa. Por meio das falas percebemos que os conflitos foram relacionados à questões sobre a autonomia, o planejamento, a infraestrutura para a realização da formação em serviço e pouco conhecimento sobre o projeto.

Em seus relatos, os professores criticaram a falta de autonomia da escola em não poder disponibilizar a formação de acordo com a vontade do professor, o caráter de obrigatoriedade e a falta de escuta para o atendimento das demandas. A realização da formação no horário do planejamento gerou também muita irritação, pois esse tempo é destinado para o professor realizar uma série de tarefas. A falta de infraestrutura da escola também foi um problema, pois os computadores são antigos e a internet muito lenta.

O ponto de negociação que resultou em consenso entre os interlocutores do projeto, gestores e professores foi o planejamento e a infraestrutura. Houve acordos para liberar os docentes para realizarem as atividades no horário do planejamento individual em sua residência devido à ineficiência do sistema informacional. A escola reorganizou seu horário para atender a essa demanda. Ficou acordado no planejamento coletivo, que acontece uma vez por semana, o debate sobre a temática do curso. A formação do Jovem Cientista, segundo os relatos dos professores, teve boa aceitação pelo professor e a metodologia pelos alunos.

O Curso Jovem Cientista foi uma preparação para os professores desenvolverem práticas interdisciplinares por meio da pedagogia de projetos. No entanto, a formação e a prática docente no PJF não avançaram na concepção da interdisciplinaridade. Ela é orientada como união de disciplinas para resolver problemas. Assim compreendida se distancia da ideia de

interdisciplinaridade como um pensamento que ressignifica o trabalho docente, provoca inquietações e modifica comportamentos e atitudes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos oficiais como a LDB e os PCNs delimitam a formação docente e a prática interdisciplinar, e as escolas, seguindo essas orientações, sugerem aos professores o desenvolvimento de projetos considerados interdisciplinares. No entanto, os docentes mostram-se resistentes a desenvolverem projetos nesse modelo. A interdisciplinaridade é ainda uma questão complexa na formação inicial e isso repercute na prática dos profissionais.

Neste trabalho, concordamos com Fazenda (2008) e Lück (1994) em relação à compreensão das autoras sobre a interdisciplinaridade. A primeira entende como uma atitude de ousadia e com possibilidades de ressignificar o contexto da prática docente, e a segunda compreende esse processo como um movimento a ser assumido e construído pelos professores.

A interdisciplinaridade é a construção de um pensamento capaz de remover o conhecimento compartimentalizado, isolado e desconectado da realidade, ou seja, é uma forma de interligar o conhecimento através de pensamentos e ponderações a uma compreensão global do mundo em que se vive.

No entanto, não é esse pensamento que norteia as propostas pedagógicas do Projeto Jovem de Futuro. Nas metodologias, a interdisciplinaridade é realizada como união de disciplinas visando a solução de problemas, ou ainda, como uma alternativa de estimular o interesse dos alunos pelas disciplinas por meio de projetos. Foi dessa forma que os educadores da EEM Beni Carvalho, que realizaram a formação do Curso Jovem Cientista em 2012, executaram em sala de aula as ações propostas no curso.

A efetivação de uma prática interdisciplinar exige também relações fundamentadas em princípios democráticos dentro das escolas e a autonomia de seus profissionais no desenvolvimento de seu trabalho. Esses princípios estão ausentes na política do PJF.

A oficialização da parceria entre o PJF/IU com o MEC e a SEDUC/CE validaram uma política educacional para as escolas públicas que inclui padrões e protocolos, exige eficiência, eficácia, produção de novas estruturas e modos de funcionamento. Consideramos que esse modelo

com foco na produtividade e na otimização dos recursos compromete a autonomia da escola e se contrapõe ao modelo de gestão escolar democrática.

São preocupantes modelos de projetos como o PJF, que ocupam as escolas sem conhecimento anterior de suas demandas e determinam roteiros por meio de metas, indicadores, metodologias para alunos, professores e gestores modificando a rotina das unidades de ensino.

Portanto, é necessário repensar a forma pela qual essas parcerias são estabelecidas nas escolas. Não é possível pensar em processos formativos docentes democráticos e empráticas interdisciplinares com instituições privadas orientando políticas educacionais para as escolas públicas. Nesse sentido, é importante garantir que os colegiados existentes nas escolas como conselho escolar, grêmio estudantil, associação de pais e mestres, entre outros, participem efetivamente das decisões políticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 jun. 2017. p.15

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio**: bases legais. Brasília: MEC/SEMT, 1999. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 05 de jun. 2017.p.21

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. **Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, p. 79-99, 2009.

FAZENDA. Ivani Catarina Arantes (org).**O que é Interdisciplinaridade?**/Ivani Fazenda - São Paulo: Cortez, 2008. p.17

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Edições Loyola, 1979. p.56

_____. (org). Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p.11

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p.94

INSTITUTO UNIBANCO. **Projeto Jovem de Futuro**. Disponível em: <<http://portalinstitutounibanco.org.br>>. Acesso em 14 de jun. 2017.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos - metodológicos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p.15

QUADRO DE ESCUTA: UM DISPOSITIVO DE MEDIAÇÃO BIOGRÁFICA

Luciana Medeiros da Cunha | luciana.medeiros@ifrn.edu.br

RESUMO: Este trabalho corresponde a uma parte da minha dissertação de mestrado cujo objeto de estudo corresponde a mediação biográfica, entendida como o acompanhamento de pessoas em formação que desenvolvem um trabalho biográfico sobre suas experiências com a ajuda de um formador (PASSEGGI, 2007, 2011). A pesquisa foi realizada em um componente curricular do Curso de Formação Inicial e Continuada de professores da rede pública de ensino, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/ *Campus Ipanguaçu*), cujo público alvo se caracterizava pela diversidade de experiências de formação e profissionais. O objetivo geral é investigar as potencialidades dos dispositivos utilizados para mediar a reflexão sobre saberes necessários à prática docente, a partir da própria experiência (autobiográfica) e da experiência do outro (heterobiográfica). Procurou-se responder às seguintes perguntas: como a narrativa autobiográfica e o quadro de escuta contribuem para a formação docente? Como oportunizar a autoformação e a heteroformação? Os princípios teóricos e metodológicos da pesquisa inspiram-se nos pressupostos epistemológicos de estudos e pesquisas que colocam no centro da investigação e da formação a pessoa que se formar e postulam sua capacidade de reflexão e de reinvenção de si (FREIRE, 1987, 1996, 2001, 2011; JOSSO, 2008, 2010, 2012; DELORY-MONBERGER, 2006, 2008, 2012; CHARLOT, 2000; 2001; PASSEGGI, 2008; 2010; 2011; 2012). Selecionamos, entre os participantes do Curso, 06 (seis) professores, no exercício da profissão, que participaram integralmente dos 7 (sete) encontros do módulo, durante os quais trabalharam sobre tópicos de estudos, relativos ao Curso; partilharam narrativas sobre suas experiências de formação e desenvolveram uma escuta acompanhada das narrativas no grupo. O material empírico é constituído pelas narrativas dos seis participantes e por quadros de escutas preenchidos por eles nos momentos de socialização das narrativas. Nesse momento abordaremos as análises relativas aos quadro de escuta articulado as narrativas autobiográficas ambos compreendidos como dispositivos de mediação biográfica. Conclui-se que os dispositivos utilizados possibilitaram aprendizagens específicas que se constituem como insumos para as práticas de formação inicial e continuada de professores, assim como para a formação do formador-pesquisador sobre o trabalho com narrativas autobiográficas, possibilitando o coinvestimento dos participantes nos processos de autoformação e de heteroformação.

Palavras-chave: Mediação biográfica. Formação docente. Pesquisa (auto)biográfica em educação.

QUADRO DE ESCUTA: UM DISPOSITIVO DE MEDIAÇÃO BIOGRÁFICA

No ato de sua recepção, a narrativa do outro é também *trabalho biográfico*, pela e na relação com o outro. Para sublinhar o paralelo com a *posição autobiográfica*, entendida como trabalho biográfico por si mesmo, propus chamar de *heterobiografia* a forma de trabalho biográfico que praticamos quando nos confrontamos com a narrativa de outrem. (Christine Delory-Momberger)

O quadro de escuta constitui-se como um dispositivo de mediação biográfica, já que potencializa a reflexão e a interpretação de si mesmo nas relações com o entorno em suas múltiplas dimensões: histórica, social, cultural, linguística, econômica e política. Por oportunizar o distanciamento de si a partir da história do outro, corrobora com a identificação de consensos e contradições na construção dos percursos individuais e coletivos, ou seja, a escuta orientada oportuniza a descentralização do eu e a reflexão sobre a sua própria história a partir da escuta da história do outro.

A confrontação da própria história com a história do outro - “O que chamou a minha atenção?” “O que lembra a minha história?” “O que me fez pensar diferente?” – em resposta à composição do quadro de escuta, resulta na operacionalização de atividades que evocam e constroem aprendizagens concomitantemente.

Esse dispositivo atende à preocupação do formador com a aprendizagem de si com base em operações desencadeadas a partir da escuta e da confrontação da própria história com a história do outro. Assim a escuta orientada está relacionada à compreensão de Delory-Momberger em relação à atividade biográfica:

[...] a *atividade biográfica* não fica mais restrita apenas ao *discurso*, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

Nesse sentido, as experiências formadoras são construídas a partir da estruturação e reestruturação das vivências e da ação, de atitudes, comportamentos, pensamentos, do saber-fazer que as caracterizam e que são mobilizados, suscitados e contados a partir da escuta.

De acordo com Josso, “algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe a nossa consciência e delas podemos extrair as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente próprio e natural” (JOSSO, 2010. p. 48). Tanto as narrativas autobiográficas quanto os quadros de escuta possibilitam a transformação das vivências em

experiências formadoras a partir da reflexão realizada nas diferentes dimensões da mediação biográfica.

Considerando a relevância de experiências socialmente compartilhadas no processo de mediação biográfica, concebemos o quadro de escuta como um dispositivo propulsor do trabalho biográfico, implicando a formação de si a partir da história do outro, ou seja, da heterobiografia, impondo uma reflexão conjunta do eu com o outro.

A pessoa que escuta percebe na história do outro acontecimentos comuns a sua própria história, porém vivenciados com uma intensidade diferente. No movimento de socialização da narrativa e da escuta orientada os professores identificam vivências coletivas e compreendem suas próprias experiências, podendo, a partir do que o outro conta, ressignificá-las.

Nessa perspectiva, o quadro de escuta como dispositivo de mediação biográfica contribui também para a formação do formador que, embora saiba que podemos nos formar a partir da história do outro, ou seja, através do trabalho de heterobiografia, questiona-se em relação à maneira como mediar esse tipo de formação: Como a história do outro me forma? O que a minha história e a história do outro têm em comum ou diferente? O que a sua história me ensina?

A análise dos quadros de escuta dos participantes permite elucidar elementos que concretizam o trabalho de heterobiografia. Uma das participantes da pesquisa-formação, por exemplo, elege como acontecimentos que chamaram a sua atenção as vivências relativas tanto às relações da pessoa que narra com os outros, quanto às atitudes dos outros em relação a pessoa do narrador.

Uma da professora destaca as “cabadas” de vassoura recebidas por uma colega e a surra recebida por outra; o pai que contava histórias e aquele que não deixava a esposa trabalhar; a participação dos avós na educação e as surras que diligenciavam. No que se refere à relação com a escola, aponta a falta às aulas por parte de uma colega; o medo da diretora e a agressão vivenciada na escola.

Registra, ainda, a tristeza de alguém por só ter uma boneca e a necessidade de reaproveitar o caderno, apagando com esponja de aço as páginas escritas em grafite. As situações que consideramos atípicas são a morte acidental de uma professora em frente à escola e o fato de uma das narradoras ter contado sua reação à violência de uma professora.

De acordo com Josso (2010, p. 49), “a experiência constitui referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo”. Angélica, a professora da qual falamos, elege os fatos que chamaram a sua atenção a partir de sua própria experiência e,

concomitantemente, reflete sobre o que os fatos narrados pelo outro fizeram com ela, ao compor a terceira coluna do quadro de escuta: “O que me fez pensar diferente”.

Na segunda coluna do quadro de escuta: “O que lembra a minha história”, ela destaca consonâncias de vida e, por conseguinte, de sociedade, dando margem à dimensão singular-plural dos sujeitos. A alfabetização através da carta de ABC; a preparação prévia para a educação formal realizada por familiares; o ingresso tardio na escola. O trabalho na roça durante a infância e a rigidez da instituição escolar são vistos como acontecimentos recorrentes na história dos participantes da pesquisa e destacados por essa professora como elementos de rememoração da própria história.

Articulando as suas respostas, nas três colunas do quadro de escuta, com suas narrativas autobiográficas, podemos propor como interpretação para suas interrogações: Por que as chineladas? Por que os pais a deram? Por que a palmartória? Por que ela era triste? e para seu protesto: “Não ao trabalho infantil!”, uma atitude de estranhamento, que é também formadora. Ela, assim como a maioria das participantes, trabalhou muito durante a infância, porém não relata acontecimentos que denotem violência. Além disso, apresenta uma relação de amor e admiração pelos pais que a orientavam com “leveza” apesar do “peso” que representava a vida de uma criança humilde na região Norte do país.

Durante toda a minha infância, mamãe me envolvia em todas as suas atividades: lavar roupa, louça, varrer a casa, o terreiro, pisar (sic) arroz no pilão, catar arroz no quibane, botar o comê no fogo... Quando eu dizia que não sabia fazer ou que fazia devagar, ela retrucava: ninguém nasce sabendo, minha filha. A gente aprende fazendo. O erro que você fizer hoje, eu lhe ensino e amanhã você já não vai errar mais. O que você faz devagar hoje, com o passar do tempo, todo dia me ajudando, um dia você vai fazer ligeiro! (ANGÉLICA 1ª narrativa, p. 01).

Meu pai me ensinou a distinguir as horas pelo sol, descobrir se iria haver boas chuvas pela carga do carrega-mundo... Ensina-me a fazer tudo de roça: capinar, colher, bater feijão ensacá-lo, plantar batata, fazer aceiros na cerca do sítio, moer cana na moenda de madeira, entregar objetos pontiagudos, tipo faca, facão, tesoura sempre com o cabo virado para a pessoa que está recebendo. [...] Admirava a capacidade que o meu pai tinha de cultivar grandes extensões de terra praticamente sozinho só com a minha ajuda de menina (ANGÉLICA, 1ª narrativa, p. 02).

Angélica não rememora o trabalho na roça, durante infância, nem com as mesmas atitudes e sentimentos, nem com a mesma intensidade das colegas. Porém, ao ouvir e refletir sobre o significado do trabalho infantil e a sua associação à violência, refaz a representação que ela, até então, tinha da participação da criança no trabalho e protesta: “Não ao trabalho infantil”. A

experiência do outro se tornou um referencial para avaliar e ressignificar a sua própria experiência, mobilizando sua sensibilidade com relação a questões de desigualdade sociais.

Também em relação ao quadro de escuta, outra professora, apresenta os acontecimentos que chamaram a sua atenção, que diferem daqueles de Angélica, pois estão diretamente vinculados ao seu percurso formativo. Enquanto Angélica se mostra envolvida pelos vínculos familiares e seus desdobramentos, Cátia faz vir à tona os elementos relacionados à formação dos narradores no que diz respeito a princípios teóricos e metodológicos da formação.

Delory-Momberger (2012) discorre sobre a necessidade de definir o “material” mais apropriado para apreender, observar e analisar os processos de gênese e de devir. Destaca que são materiais de natureza particular, pois se concretizam de acordo com os atos de biografização que eles possibilitam e a maneira como os participantes se envolvem. Nesse sentido, concebemos o quadro de escuta como um material apropriado para o trabalho de heterobiografia, admitindo que nos formamos pela reflexão sobre a nossa história, pela leitura e pela escuta da história do outro.

A composição do quadro de escuta constitui-se, para nós, como um ato de biografização e, dessa maneira, pode “assumir uma pluralidade de manifestações – mentais, comportamentais, gestuais” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525), daí a singularidade dos acontecimentos elucidados na primeira coluna do quadro de escuta.

Ao comparar os elementos que chamaram a atenção de Angélica e de Cátia, verificamos recorrências em termos de origem dos acontecimentos – nascem nas relações com a família e com a escola – porém manifestam-se em consonância com vivências particulares, desdobrando-se em elementos diversos e em intensidades diferentes.

Nessa perspectiva, o quadro de escuta enquanto dispositivo de mediação biográfica oportuniza a configuração singular de fatos, situações, relacionamentos, significações e interpretações. A implicação pessoal influencia a escuta e, por conseguinte, a composição do quadro o que justifica a ênfase dada à família por Angélica e à escola por Cátia que demonstra atenção a própria aprendizagem desde a infância.

[...] sempre busquei estudar e entender, compreender as situações que me eram impostas. Sempre fui curiosa e via a educação como um caminho certo a trilhar rumo ao meu sucesso (CÁTIA, 1ª narrativa, p. 2).

Como era uma aluna aplicada, um saudoso professor elegeu-me para, junto com ele, realizar as tarefas diárias de salas. Isso se dava com a tomada de lições e da tabuada. Lembro-me

que só davam um passo à frente àqueles que conseguissem ler bem a leitura decorada em casa e que respondesse a tabuada selecionada para aquele dia. Eu tinha a responsabilidade de “avançar” os alunos, ou não, nesse sentido da aprendizagem (CÁTIA, 2ª narrativa, p. 1).

A última coluna do quadro de escuta (O que me fez pensar diferente), preenchida por de Cátia, também traz uma série de questionamentos elaborados a partir das próprias experiências: como a educação era tão rígida e não ensinava a pensar? Será que os alunos aprendiam? Será que hoje a falta de limites dos jovens se origina da falta de castigos? As perguntas concretizam um sentimento de estranhamento em relação à história do outro – por que com ela foi diferente? Elas aprenderam, mesmo?

Assim como observado no quadro de escuta de Angélica, Cátia apresenta conclusões que, para nós, caracterizam-se como resultado do trabalho de heterobiografia, e faz os seguintes registros: a história vivencial fazia pensar somente no imediato (referindo-se a aprendizagem pela memorização); a estrutura familiar é muito importante e a desestrutura prejudicial, porém não impede o querer; ouvindo o outro se aprende mais; o sistema econômico obrigava os pais a fazerem de seus filhos escravos do trabalho; o problema da escola é ensinar as crianças a reproduzirem a ideologia da supremacia; havia uma grande falta de respeito ao desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Nessa perspectiva, podemos verificar que cada ouvinte recepciona o discurso do narrador de maneira particular e dinâmica, pois a escuta coloca em movimento uma atividade e um processo. Não se trata de escuta passiva, pois ao mesmo tempo em que ouvem o narrador mobilizam o conjunto das experiências e dos saberes biográficos, ou seja,

[...] na narrativa do outro, eu me apoio prioritariamente dos biografemas (pessoais, sociais, históricos, culturais e imaginários) que podem ser integrados à minha própria construção biográfica, na medida em que respondem, aqui e agora, ao meu próprio *mundo-de-vida* (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 60).

Com relação à citação de Delory-Momberger e ao quadro de escuta, é importante apresentar os conceitos de biografemas e mundo-de-vida. O conjunto de saberes biográficos de quem escuta ou ler é considerado, pela autora, *biotecae*, portanto, cada experiência, um *biografema*. Já *mundo-de-vida* refere-se ao mundo construído biograficamente, ou seja, através da rememoração, organização e interpretação dos acontecimentos significativos.

Nessa perspectiva, ambas as ouvintes articulam *biografemas* e *mundos-de-vida* entre o outro e si, entre si e si mesmo, objetivando a reflexividade autobiográfica entendida, segundo

Passeggi (2008, p. 16), “como a capacidade humana de apreender a vida dando-lhe forma e sentido” O quadro de escuta potencializa a reflexividade, pois a narrativa do outro possibilita o acesso à experiência biográfica pessoal de quem ouve, inscrevendo o ouvinte em um quadro de referências partilhadas ao mesmo tempo em que suscita um conjunto de saberes experienciais no domínio biográfico.

Concluimos, portanto, que o quadro de escuta é um dispositivo de mediação biográfica que possibilita o trabalho de heterobiografia, potencializando a capacidade de reflexão e de interpretação de si, do outro e do entorno, a partir da biografização desencadeada pelas aprendizagens realizadas nos distanciamentos, pois “a narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica”(DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 62) e, por conseguinte, a nossa própria formação e a formação do outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRILHO, M. F. P. **Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. . In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal/RN: EDURN; São Paulo: Paulus, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 02 mai/ago, 2006.

_____. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, LuisPasseggi. São Paulo: PAULUS, Natal: EDUFRN, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica-Educação).

_____. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN: Natal:EDUFRN, 2012.

_____. **Abordagens metodológicas da pesquisa biográfica**. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 17, n. 51 set/dez, 2012.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p.345-358, maio/ago. 2006.

_____. **Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares**. In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.) **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008a, v. 2.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. Edições Loyola. 2008.

GASPAR, M. M. G. S. **Acompanhamento do memorial de formação**: entre formar e formar-se. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N.; CÂMARA, S. C. X. Gêneros acadêmicos autobiográficos: desafios do GRIFARS. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal/RN:EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008

PASSEGGI, M. C. *Subjetividade e alteridade na formação ao longo da vida*. Natal: UFRN, 2002.

_____. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. SOUZA, E. C. ; BARRETO, M. H. M. B. (Orgs.). Prefácio de Marie-Christine Josso, Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 203-218.

_____. Mediação Biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. (Org.). **Memórias, memoriais**: Pesquisa e formação docentes. Natal, RN:EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. **A mediação biográfica**. Acompanhar adultos em processos-projetos de si. In: Portal do Envelhecimento, Espaço memória, 2007. Disponível em: <<http://www.portaldoenvelhecimento.net/memoria/memoria21.htm>> cesso em: 08 abr. 2013.

_____; GASPAR, M. M. G. Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação, grupos reflexivos e diário de acompanhamento. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perini(Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 2013 p. 63-81.

_____; CUNHA, L. M. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. 2013 p. 43-57.

‘SPEAK UP: ENGLISH IS FUN’

Awdren Alves Köhler | awdren.aak@hotmail.com

Christiane Jaroski Barbosa | christianejb@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho foi elaborado através de práticas educativas desenvolvidas na oficina '*Speak Up: English is Fun*' de língua inglesa produzida a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICNEC), em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, no município de Tramandaí/RS. Sendo assim, objetiva-se divulgar vivências de práticas escolares aplicadas, fornecer informações e reflexões a respeito do trabalho desenvolvido, como também reafirmar que é viável executar aulas de inglês através de uma oficina para crianças em fase de alfabetização na língua portuguesa. Através de dinâmicas e atividades lúdicas, (tais como bingo temático, mímica, adivinhe o desenho, telefone sem fio, quando a música para, cantigas de roda, vídeos, produção de cartazes, cartões temáticos e atividades com recorte) foram apresentados vocabulário relativo às saudações, cores, números, animais, partes do corpo humano, frutas, materiais escolares e palavras relacionadas ao Natal. Por meio de diferentes propostas de tarefas desenvolvidas, foi possível comprovar transformações de comportamento por parte dos alunos ao longo do ano letivo. Em diversos momentos, que não nos períodos de inglês, a turma aderiu à palavra “*silence*” para utilizar no instante em que a professora titular deseja falar algo ou, até mesmo, quando a diretora da escola apresentava-se a fim de passar avisos e recados. Na hora do intervalo, cantigas em inglês faziam parte das brincadeiras da turma. Como também, ao final da aula, faziam uso de “bye-bye” com o intuito de se despedirem. Tal oficina, proporcionada pelo PIBID, nos proporcionou a oportunidade de entrar em sala de aula e perceber, ao longo do tempo, o modo como cada aluno se posiciona, reage, comunica, expõe. Como fundamentação teórica, com o propósito de iluminar questões referentes ao ensino de pronúncia e vocabulário na língua inglesa através de dinâmicas, obteve-se apoio nas autoras Lapkoski (2012), Marques (2012), Poedjosoedarmo (2004), Rabelo (2015), entre outras fontes.

Palavras-chave: Iniciação à docência. Língua inglesa. Práticas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve origem a partir da oficina '*Speak Up: English is Fun*', no qual objetiva compartilhar vivências de práticas escolares, contribuir com reflexões acerca do trabalho desenvolvido, bem como comprovar que é possível, mesmo com recursos limitados, realizar uma oficina de língua inglesa para crianças em fase de alfabetização na língua portuguesa.

A oficina pertence ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Letras/língua inglesa, fomentado no Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICNEC) e aplicada na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Luiz Dêntice. A escola está situada na cidade de Tramandaí (Rio Grande do Sul), pertence à rede municipal de educação e atualmente conta com dezoito turmas – do primeiro ao nono ano – nos turnos da manhã e tarde, além disso, os professores que atuam na escola foram selecionados através de concurso público municipal. A escola dispõe de uma sala de leitura, uma sala de jogos, laboratório de informática com trinta *netbooks*, um pequeno auditório, largo pátio e um ginásio de esportes de porte médio.

A oficina foi realizada em sala de aula juntamente com a professora titular, em um período de uma hora e meia, com uma turma do primeiro ano do ensino fundamental com vinte e cinco alunos entre seis e sete anos de idade. Os alunos, de forma geral, apresentaram baixo nível socioeconômico, todavia, tal situação não afetou o ótimo desenvolvimento e engajamento da turma nas atividades propostas durante as aulas. A turma foi receptiva às tarefas diferenciadas e os alunos pareceram se divertir enquanto realizavam-nas.

SPEAK UP: ENGLISH IS FUN

Conforme Marques (2012), apesar da existência da noção de importância que a língua inglesa exerce sobre a sociedade atualmente, ainda surgem dúvidas como “por que nossos filhos devem aprender uma língua estrangeira se eles nunca irão sair deste lugar?”. Ao que podemos responder: ‘É por esta exata razão!’” (MARQUES, 2012, p.17). É possível que nossos alunos/filhos realmente nunca saiam do lugar em que vivem, do nosso país ou que tenham contato com algum estrangeiro ao longo de suas vidas, todavia, se aprenderem outro idioma, estarão acessíveis a novas oportunidades de contato com outras culturas e conhecimentos.

O que a escola procura, hoje, é preparar os alunos para um futuro desconhecido, que trará ainda muitas novidades e no qual eles sejam capazes de agir em qualquer situação. No caso do ensino do inglês, procuramos não só capacitar o aprendiz a usar o idioma para fins comunicativos, mas também para desenvolver seus conhecimentos de mundo e para conhecer a si próprio. (...) Ao aprender inglês, o aluno tem a oportunidade não só de refletir sobre sua cultura local (e aqui *local* refere-se não só ao país, mas também aos diversos níveis de regionalidade, até a comunidade em que vive), bem como sobre si mesmo, aprendendo os diferentes valores de outras comunidades, construindo conhecimentos, preparando-se, assim, para aceitar e valorizar diferenças e não as criticar como certas ou erradas. (MARQUES, 2012, p.17)

Para que isso seja possível, nós, na sala de aula, devemos trabalhar de modo mais amplo e evitar a limitação apenas ao ensino de vocabulário da língua inglesa, pois, de forma geral, possuir compreensão de vocabulário nada mais é do que o “conhecimento de palavras e de seus respectivos significados” (LAPKOSKI, 2012, p.94).

Deste modo, pretendemos compartilhar conhecimentos, além do que se refere ao vocabulário, através de práticas que envolvam aspectos culturais e que são intrínsecos do idioma, como por exemplo, fonemas inexistentes na língua portuguesa, *nursery rhymes* sobre o assunto estudado, entre outros.

Em relação à produção oral dos alunos na língua inglesa, trabalhamos a pronúncia das palavras a fim de obter maior inteligibilidade, pois conforme Poedjosoedarmo (2004), se cada aluno tivesse a sua articulação (lendo exatamente a palavra do quadro e/ou adivinhando a pronúncia) não haveria comunicação.

No desenvolvimento das práticas durante as aulas, levamos em conta o início do caminho de alfabetização dos alunos na língua materna como também, qual seria a maneira propícia de apresentar a Língua Inglesa às crianças. Optamos, então, pelo foco nas habilidades de *listening* e *speaking* que oportunizassem a aprendizagem de vocabulário através de jogos didáticos, músicas e dinâmicas.

Para que a sala de aula se transforme no melhor lugar para aprender, teremos de utilizar maneiras criativas, abandonando resistências que fazem parte do dia a dia. Seja na escola ou entre os colegas de trabalho, é preciso abandonar a cultura antilúdica que nos faz pensar e acreditar que temos de escolher entre brincar e aprender. (RABELO, 2012, p.25)

De acordo com a autora acima, podemos notar que ainda há pessoas que acreditam que dinâmicas e jogos podem ser perda de tempo e ineficientes para uma aprendizagem significativa,

mas acreditamos que é através de atividades lúdicas que conseguimos apresentar a língua inglesa às crianças de forma descontraída e informal.

INTERAÇÕES E REFLEXÕES

As práticas proporcionadas pelo Programa permitiram traçar os seguintes objetivos: refletir sobre a iniciação ao magistério sem vivência docente e até então baseada em teorias aprendidas na Academia; relatar as práticas pedagógicas desenvolvidas na oficina *'Speak Up: English is Fun'* e possibilitar uma reflexão em relação à construção de significado a respeito da formação docente como fruto de um processo, tendo o espaço escolar como parte importante da formação do professor. Em relação aos objetivos didáticos, podemos destacar: expansão de conhecimento de mundo, conhecer e compreender o vocabulário estudado, bem como divertir-se com as dinâmicas enquanto aprende o conteúdo.

Segundo Santos (2008 apud MARQUES, 2012, p, 32), a motivação e o interesse são umas das condições básicas para que ocorra a aprendizagem e ela seja significativa. A motivação é a força motriz para ativação e a persistência do comportamento. Ou seja, é aquilo que nos deixa *ligados* para o processo de aprendizagem. Motivação, intrínseca, pois somos curiosos por natureza e nascemos motivados a aprender.

Para Marques (2012, p.32), o interesse é muito importante para a aprendizagem, pois faz com que fiquemos focados naquilo que temos que aprender. Tudo que é chato e sem sentido faz nosso pensamento “viajar”. O pensar e o aprender estão interligados, porque o nosso cérebro, o tempo todo, está sempre em ação, está sempre pensando. Dessa forma, toda vez que ocorrem pensamentos significativos nós aprendemos.

O trabalho realizado na oficina partiu de interesses dos alunos, com isso se sentiram motivados a trabalhar com todos os tópicos e atividades que serão apresentadas no decorrer do artigo.

Durante as aulas com a turma de primeiro ano do ensino fundamental, em que os alunos estão em fase de alfabetização, tivemos o cuidado de trabalhar com vocabulário através de imagens e desenhos para melhor entendimento por parte da turma. Logo, ao longo do ano, estudamos como dizer o nome, as saudações, cores, números, animais, partes do corpo humano, frutas, materiais

escolares e palavras relacionadas ao Natal na língua estrangeira, nunca deixando de conectar os conteúdos de uma aula para a outra a fim de facilitar a aprendizagem por parte dos alunos.

As atividades produzidas com os alunos acompanhavam os assuntos apresentados pela professora titular da turma, focando sempre no lúdico e em propostas diferenciadas para uma aprendizagem mais significativa. Na maior parte do tempo, a língua inglesa foi utilizada como ferramenta de comunicação entre a professora e os alunos possibilitando, assim, mais práticas de *listening*, por exemplo.

Nas primeiras aulas, trabalhamos aspectos da língua inglesa, curiosidades, questões fonéticas, países que têm o inglês como língua materna, como também com o vocabulário relativo aos nomes (*my name is*). Para a última, contamos com o auxílio de uma bola, depois de treinarmos a apresentação individual, fizemos um círculo no pátio e quando o aluno que recebesse a bola, deveria se apresentar aos colegas utilizando a língua inglesa, tal como '*my name is Mário*'.

Já, ao estudarmos as principais saudações (*hi, good morning, good afternoon, good evening, good night, bye-bye*), a dinâmica que os alunos mais gostaram foi a de mímica, na qual um aluno representava uma das saudações para os colegas adivinharem e, assim, sucessivamente até todos participarem.

Ao aprendermos as cores, a turma revelava qual a sua favorita usando o idioma e identificava quais as cores das roupas que os colegas estavam vestindo. Logo após, os alunos fizeram um círculo para que uma caixa (contendo fichas coloridas) fosse passada de mão em mão ao som de uma música ambiente. Quando a música parava, o aluno que estivesse com a caixa na mão deveria retirar uma ficha e falar a cor dela em inglês.

Conforme estudamos os números (de um a dez) e relacionamos com a idade dos alunos, foi possível realizar um jogo de bingo que uniu tanto números quanto cores nas tabelas. Posteriormente, aproveitamos os dois últimos vocabulários para colorir um desenho numerado, na qual cada parte do desenho possuía um número que era referente à cor que deveria ser utilizada na pintura.

Para trabalhar com o vocabulário relativo a animais, foram escolhidos os que seriam próximos à realidade dos alunos (tais como *dog, cat, bird, horse, fish, butterfly*). Procuramos envolver os alunos em uma atividade descontraída e que exigisse movimento e certa velocidade

chamada *'slap the board'*. Para isso, a turma foi dividida em dois grupos e no quadro as imagens dos animais estudados foram fixadas. De acordo com o animal que a professora pronunciasse, o representante de cada grupo da rodada deveria correr e dar um “tapa” na imagem relacionada. Ao longo das aulas, os alunos se mostraram bastante motivados com a aprendizagem do tema abordado, de modo que contribuía com comentários acerca de seus animais de estimação utilizando o vocabulário aprendido, bem como para falar sobre a presença dos pássaros que geralmente apareciam nas árvores do pátio da escola.

À medida que a professora titular abordava assuntos sobre o corpo humano e hábitos de higiene, produzimos dois cartazes com a ajuda de dois alunos voluntários para deitar no papel e traçar o contorno. A turma desenhou e pintou roupas no cartaz e adicionaram plaquinhas com o vocabulário na língua estrangeira (*head, shoulder, arm, hand, finger, leg, knee, foot, toe, eyes, nose, ear, mouth*). Como preparação para a próxima atividade, os alunos assistiram ao vídeo da música *'head, shoulders, knees and toes'* para depois praticarem ouvindo a música.

Posteriormente, a professora titular conversou com a turma e trabalhou sobre alimentação saudável e a importância de os alunos refletirem sobre o que estavam levando para a hora do lanche na escola (na maioria das vezes, guloseimas e lanches industrializados). Aproveitamos que a escola fornece frutas todos os dias para a merenda dos alunos para chamar atenção a este fato, bem como, apresentar tal vocabulário em inglês a fim de promover o interesse dos alunos sobre qual fruta teria naquele dia e como podemos chamá-la no idioma estudado. Em outro momento, incluímos, também, a dinâmica “fui à feira”, na qual cada aluno deve dizer, em inglês, a fruta que “comprou”, ao passo que o colega seguinte deve repetir o que foi dito e acrescentar mais uma. No decorrer do ano letivo, os alunos permaneceram ressaltando quais frutas haviam comido na escola, ou em suas casas, utilizando a língua inglesa.

Já se encaminhando para o final do ano letivo, conseguimos ver o vocabulário a respeito dos materiais escolares (*notebook, pencil, pen, eraser, sharpener, ruler*) e uma das dinâmicas que fizemos sobre o assunto consistia no posicionamento de tais objetos nas mesas de cada aluno. A turma deveria erguer o objeto dito pela professora. Por exemplo, ao dizer “*eraser*”, todos os alunos precisavam levantar suas borrachas, ao passo que, quando ouvissem “*notebook*”, era a vez de erguer o caderno. A cada rodada, os comandos eram acelerados a fim de manter o interesse e atenção dos alunos.

Por conta das últimas aulas, no fim do ano letivo, trabalhamos com o tema “Natal”, seu vocabulário em inglês e como a data é comemorada no contexto familiar dos alunos, tal como nos países que têm a língua inglesa como língua materna. Assistimos aos vídeos sobre o assunto, além de dinâmicas com o vocabulário, os alunos produziram cartões natalinos para presentear seus familiares e fizeram uma apresentação geral sobre o que aprendemos e construímos ao longo do ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das aulas foi possível constatar transformações de comportamento por parte dos alunos. Em diversos momentos, que não nos períodos de inglês, a turma aderiu à palavra “*silence*” para utilizar no instante em que a professora titular deseja falar algo ou, até mesmo, quando a diretora da escola apresentava-se a fim de passar avisos e recados. Na hora do intervalo, cantigas em inglês faziam parte das brincadeiras da turma. Como também, ao final da aula, faziam uso de “bye-bye” com o intuito de se despedirem.

Esta experiência no PIBID nos proporcionou a oportunidade de entrar em sala de aula e perceber, ao longo do tempo, o modo como cada aluno se posiciona, reage, comunica, expõe. A maneira como podemos abordar cada um deles, tentar captar, previamente, a receptividade dos alunos em relação às atividades e pensá-las a partir dessas percepções, tentando adivinhar o que será bem vindo ou não, fazendo as alterações necessárias para o nível da turma. Proporcionou-nos, também, o desenvolvimento no processo de observação e equilíbrio na elaboração das atividades, tentando mesclar as habilidades linguísticas nos exercícios para torná-los atraentes, serem bem recebidos pelos alunos e sendo significativos para suas aprendizagens.

O período lecionando na escola foi uma ótima vivência, pois conseguimos, ao longo do tempo, criar e sentir uma conexão significativa entre os alunos e as professoras durante as aulas. A bolsista do Programa ajudou os alunos a aprenderem vocabulário relativo a variados temas na língua inglesa, por outro lado, a turma ajudou a bolsista a construir uma visão positiva sobre a educação, como também, o que é ser uma professora. Por exemplo, tentar dar atenção para quase trinta alunos ao mesmo tempo, ser paciente e dar espaço para conseguirem falar sobre eles, suas vidas e expectativas.

O tempo de aprendizagens e experiências foram importantes e essenciais na jornada acadêmica de uma graduanda de licenciatura que foi proporcionado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, com apoio dos coordenadores do Projeto na Academia. Contando com o auxílio das supervisoras da escola em que a oficina foi desenvolvida, reconhecemos o suporte recebido por parte da professora titular, que oportunizou total liberdade para a bolsista desenvolver suas práticas na oficina como pretendia e, principalmente, aos alunos motivados, dedicados e participativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LAPKOSKI, Graziella Araujo de Oliveira. Do texto ao sentido: teoria e prática de leitura em língua inglesa. Curitiba: 2012. – (Série Língua Inglesa em Foco).

MARQUES, Florinda Scremin. **Ensinar e aprender inglês: o processo comunicativo em sala de aula/** Florinda Scremin Marques. – Curitiba: InterSaber, 2012. – (Série Língua Inglesa em Foco).

POEDJOSOEDARMO, Glória. **O ensino da pronúncia.** SBS, 2004.

RABELO, Edigleide. **Maneiras criativas de ensinar: dinâmicas de grupo e jogos cooperativos para Ensino Fundamental I e II.** Edigleide Rabelo. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

UM OLHAR SOBRE OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

Eliane Cristina Araujo Schneider | elianeneider67@gmail.com

Karina de Andrade Lopes | karinalopes.pedagogia@gmail.com

RESUMO: A presente pesquisa teve como principal objetivo, analisar práticas alfabetizadoras a fim de perceber se as mesmas estão comprometidas com os Direitos de Aprendizagem propostos para o ciclo de alfabetização, assim como investigar o conhecimento das professoras a respeito dos documentos orientadores (PNE, DCN, PNAIC, DA) e a repercussão na sua prática, a partir de suas falas, procurando saber se as mesmas evidenciam comprometimento com os Direitos de Aprendizagem. Justifica-se, a pesquisa, apontando que a criança tem no início do ciclo de alfabetização, o direito de aprender a ler e a escrever, em situações com a mediação do professor e em situações mais autônomas, para que possa, no final do ciclo, chegar a ler para aprender e escrever para seguir a escolarização, codificando e decodificando códigos, a compreensão da leitura e aplicabilidade dessas habilidades. Teóricos como Soares (1998), Kleiman (1995), Picolli (2011/2012); Tardif (2006); Nóvoa (2009) serviram como referências para os temas alfabetização e formação de professores. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada com duas professoras – uma do 1º ano e outra do 3º ano, de uma escola da rede municipal de Osório/RS, através de observações em sala de aula, análise de documentos e entrevista. Os dados coletados apontaram que as professoras conhecem os Direitos de Aprendizagem, salientando-se não ser este o único documento de orientação e que planejam práticas embasadas neste. Puderam-se observar estratégias de interações orais em sala de aula; contação de histórias pelos alunos; valorização de textos de tradição oral - ditos populares; produção de textos escritos de diferentes gêneros; escrita por meio de escriba; análise de diferentes tipos de letras; leitura e escrita de signos numéricos; interpretação de situações-problemas utilizando estratégias pessoais; estudos do meio, da temporalidade, de registros históricos, como a história da escrita e estudos da identidade, etc. Conforme suas falas, exercem suas práticas demonstrando clareza do que ensinam e como ensinam, qual concepção de alfabetização que está subjacente à prática, e que há preocupação com a organização do trabalho pedagógico em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos, em relação aos conhecimentos e conteúdos importantes que elas aprendam. A pesquisa objetivou analisar as práticas, confrontadas com os documentos e reafirmar a necessidade de práticas alfabetizadoras comprometidas com a garantia dos direitos que colaboram com o avanço significativo da aprendizagem, contando com profissionais reflexivos que se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção.

Palavras-chave: Alfabetização. Práticas alfabetizadoras. Direitos de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são, atualmente, temas que estão em constante discussão no meio educacional. A alfabetização, como uma etapa em que o estudante aprende a ler e a escrever, codificando e decodificando códigos, além de ser reconhecida como um período de vital importância para a criança, passou a ser encarada como uma fase em que não bastamais só saber ler e escrever, sendo necessário a compreensão da leitura e aplicabilidade dessas habilidades, com a incorporação dos conceitos sobre letramento, Estes se tornaram requisitos fundamentais para a formação de um sujeito plenamente alfabetizado e letrado, um cidadão capaz de agir na sociedade. Neste contexto de novas exigências educacionais, são propostas as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e os Direitos de Aprendizagem. Mesmo assim, os resultados do aprendizado inicial da escrita tem sido insatisfatórios, o que causa preocupação nos meios educacionais e na sociedade, em geral. Diante destas questões, este projeto tem como proposta contribuir para a reflexão sobre o que vem sendo feito em relação à etapa de alfabetização no que se trata das práticas alfabetizadoras dos professores e as implicações das mesmas na aquisição dos Direitos de Aprendizagem.

ALFABETIZAÇÃO E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

Alfabetização, de acordo com Soares (1998), é a ação de alfabetizar, de tornar “alfabeto”, sendo assim, é ação de ensinar a ler e escrever. Já o letramento se refere ao resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, uma pessoa letrada é aquela que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. Segundo Soares (1998), a palavra letramento não surgiu assim de uma hora para outra, mas com o passar do tempo, com a existência de um novo fenômeno foi necessário se criar uma palavra que o nomeasse surgindo assim sua terminologia, pois se passou a perceber a importância das pessoas fazerem o uso social do seu conhecimento sobre leitura e escrita, não sendo apenas uma pessoa alfabetizada, mas também letrada. Para Soares: “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis, ao contrário o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais...” (1998, p.47)

Ao refletirmos sobre que definições têm sido apontadas para o tema em questão, cabe ainda citar Kleiman, que traz: “Letramento é aqui considerado enquanto conjunto de práticas sociais,

cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidades de poder.” (1995, p. 11).

Os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos constituem o ciclo de alfabetização e letramento e não deve ser interrompido segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais(2010) sendo necessário considerar como um ciclo voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e o aprofundamento das atividades básicas. A complexidade do processo de alfabetização requer a continuidade do aprendizado para que sejam respeitados os diferentes tempos de desenvolvimento das crianças de seis a oito anos de idade. Ao final do ciclo, a criança deve estar alfabetizada.

Considerando-se esta realidade e procurando atender as metas programadas, surge, em 2013 no Brasil o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) como um programa integrado, cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras. O PNAIC foi um compromisso pensado a partir da necessidade de se cumprir as metas de número 2 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL,2015, p.9) que tem com objetivo principal “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE, e a número 5 “... alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.”(P.10). Para que isso acontecesse, o PNAIC surgiu para favorecer o cumprimento desta meta e reforçar a qualidade da educação, referente aos anos iniciais do ensino fundamental, ou o primeiro ciclo que compreende a alfabetização e o letramento. Para esta tarefa tão importante, o PNAIC foi formulado contendo em seu teor um eixo principal de atuação, que é a formação continuada do professor alfabetizador, e apresentou materiais de apoio para o trabalho do professor e sala de aula, como: caixa de jogos, jogos de alfabetização; livros literários; além de outras obras complementares de formação continuada do professor ou para o trabalho do professor em sala de aula.

Outra publicação importante relacionado ao tema desta pesquisa é o documento intitulado “Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental (2012) que

apresentou os Direitos de Aprendizagem nas diferentes áreas e seus componentes curriculares: Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza.

Este documento apresenta metas de aprendizagem nas diferentes áreas: Linguagem (Língua Portuguesa, Artes e Educação Física); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia) , Ciências da Natureza e pretende colaborar para que sejam asseguradas ações que contribuam para a meta de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, contando com um trabalho que olhe pra as crianças em suas potencialidades, em seus diferentes ritmos e modos de aprender de forma contextualizada. Para cada objetivo de aprendizagem proposto há uma escala (I- introduzir/ A- Ampliar/ C- Consolidar) que pretende orientar o professor para uma avaliação contínua de acompanhamento do avanço da criança no decorrer dos três anos.

Os documentos são a espinha dorsal que tem por tarefa organizar, sustentar e nortear todo o processo de alfabetização. Os direitos de aprendizagem surgem como um norteamento para os professores alfabetizadores ou podemos dizer como a resposta para uma pergunta que muitos ainda se fazem quando recebe uma turma de alunos que irão iniciar o processo de alfabetização, o que vou ensinar na alfabetização?

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Dentro dessa visão, uma das prioridades nacionais no contexto atual, é a formação continuada e reflexiva do professor alfabetizador, pois ele tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

Para Picolli (2011) para que os alunos possam continuar seu processo de aprendizagem, é necessário que os professores desenvolvam propostas pedagógicas e intervenções didáticas para que todas as crianças avancem e, que se garanta a recuperação durante o ano letivo. Para a autora o que produz a aprendizagem é o ensino.

Tardif (2006, p.267) aponta[...] “que o trabalho docente no cotidiano nada mais é, fundamentalmente, do que um conjunto de interações personalizadas como os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades”.

Desse modo, é urgente que o professor, nos processos formativos (inicial ou contínuo), possa adquirir saberes eficientes que lhe permitam, com toda a consciência, organizar as condições ideais de aprendizagem para os seus alunos e para ele mesmo. A formação do docente seja ela continuada ou inicial, deve estar ligada a vivência e as relações práticas que desafiam e estimulam os sujeitos a fazerem de seu trabalho algo significativo a todos que nele estão envolvidos.

Para Nóvoa (1995) a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. As experiências vão sendo produzidas no cotidiano docente, onde a cada nova experiência é uma oportunidade para fazer uma reflexão sobre a prática, possibilitando elencar os pontos positivos e negativos da vida de professor.

Pensa-se em um profissional do século XXI como um sujeito reflexivo de suas ações em busca de formação para compreender e legitimar sua prática. Partindo dessa relação entre teoria e prática frente aos desafios da docência, identidade e o sentimento de pertencimento são como diz Nóvoa, (2009, p. 21): “[...] essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção”.

Nesse sentido, cabe ao professor, segundo o documento que estabelece os Direitos de Aprendizagem, garantir o direito de ser alfabetizado das crianças do Brasil, o que exige deles e dos gestores educacionais que assumam o compromisso e a responsabilidade de garantir condições de aprender, construindo no sistema educacional a concretização desse direito.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, de cunho qualitativo foi realizada através de três fases: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental. A fase exploratória nos levou a designar a escola e professoras participantes desta pesquisa, uma escola da rede municipal de Osório, com duas professoras – uma do 1º e outra do 3º ano do ciclo de alfabetização. A escolha desta escola para realização da pesquisa foi orientada pela Secretaria Municipal de Educação por considerar que a mesma desenvolve um trabalho bastante significativo no ciclo de alfabetização. Cabe aqui destacar que a rede municipal escolar de Osório aderiu ao PNAIC, desde o seu início participando das formações e de estratégias voltadas ao avanço das

crianças desta etapa. Estudos mais efetivos forma realizados nos dois primeiros anos, sendo que neste último, as orientações estão em atraso.

O trabalho de campo foi realizado utilizando-se como instrumento de coleta de dados, observações da prática docente, análise dos documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico e o Referencial Curricular, e dos materiais produzidos pelas professoras (planejamento), assim como entrevistas com questionamentos relacionados às bases teóricas utilizadas, conhecimento sobre os Direitos de Aprendizagem e a relação com a sua prática, papel do professor alfabetizador e a avaliação do seu trabalho, expectativas de aprendizagem dos alunos ao final do 1º e 3º ano. Todos os instrumentos tiveram a intenção de mapear os saberes dos professores e as ações desencadeadoras de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados coletados apontaram que as professoras participaram das formações do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa e conhecem os Direitos de Aprendizagem, que planejam práticas relacionadas aos mesmos, em ambientes de sala de aula alfabetizadores, com letras expostas, cartazes com escrita, registros dos alunos, jogos, livros de literatura infantil, etc. Foram observadas atividades de interações orais em sala de aula, através do projeto Maleta Literária; contação de histórias pelos alunos; valorização de textos de tradição oral com os ditos populares; produção e interpretação de textos escritos de diferentes gêneros; escrita por meio de escriba; análise de diferentes tipos de letras; leitura e escrita de signos numéricos; interpretação de situações-problemas utilizando estratégias pessoais; estudos do meio, da temporalidade, de registros históricos, como a história da escrita e estudos da identidade, etc., ressaltando que algumas habilidades são iniciadas e aprofundadas no primeiro ano, e no terceiro ano, aprofundadas e consolidadas. Para elas os Direitos de Aprendizagem são referência, mas não o único documento norteador. Os referenciais municipais, o PPP e a matriz curricular da escola também orientam o trabalho.

Quando questionadas a respeito da utilização dos Direitos, a professora do terceiro ano afirmou:

minha prática está baseada no que eu acredito e na minha experiência e tenho como proposta que eles consigam construir conhecimentos dentro do que está nos Direitos de Aprendizagem, mas não olho toda hora este documento para me basear. Minha meta para o terceiro ano é ler, interpretar, saber reescrever e recontar o

texto, as quatro operações, analisar o meio ambiente e o corpo humano. A Geografia e a História são introduzidas através de pequenos projetos e projetos permanentes da escola.

A professora do primeiro ano aponta:

Conheço os Direitos de Aprendizagem, participei das formações do PNAIC, não utilizo como meta, mas olho para ver se estou no caminho certo. Pensando nos Direitos de Aprendizagem percebo que eles estão garantidos, pois, por exemplo, observo a evolução das crianças, em relação a escrita através dos níveis da psicogênese.

Ao analisar as falas das professoras recorreremos à Picolli (2012) ao afirmar que a alfabetização engloba uma longa série de competências, o que requer do professor uma farta engrenagem em sala de aula, exigindo-se um ensino personalizado para os postulados estilos de aprendizagem de cada criança. Entendemos que estas competências são destacadas nos Direitos e requerem dos professores a análise das mesmas e a possibilidade de estratégias para que a aprendizagem aconteça. Uma das propostas observadas e que contempla o direito: valorizar textos de tradição oral, reconhecendo-se como manifestações culturais foi realizada através da análise de ditos populares. Outro direito contemplado que pôde ser observado foi a produção de textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba com a professora do primeiro ano ao trabalhar com poesias, receitas, textos coletivos.

Às professoras foram entregues os quadros de que constam no documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” (2012). Tais quadros enfatizam pontos cruciais na alfabetização e apontam os direitos do aluno. Mais do que objetivos de ensino do professor, são direitos do aluno. Diante dos mesmos, a professora do terceiro ano demonstra conhecimento ao afirmar que a expectativa ao final do ano é de que “sejam capazes de ler e escrever com fluência e autonomia, compreendendo e interpretando o lido, fazendo relações entre conhecimentos adquiridos e outros a serem aprendidos, relacionando os saberes na prática”.

Consideramos ainda, que as professoras exercem suas práticas demonstrando clareza do que ensinam e como ensinam, em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos, em relação aos conhecimentos e conteúdos importantes que elas aprendam, qual concepção de alfabetização que está subjacente à prática, estas demonstradas pela teoria da

construção do conhecimento de Piaget e a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro. Quanto à preocupação com a organização do trabalho pedagógico, consideram a necessidade de avanço na aprendizagem dos alunos desta etapa e referem a responsabilidade do professor, “ de ir em busca de novos saberes, novas práticas, novas metodologias de trabalho com a utilização de jogos, trocar ideias com colegas, participar de formações, de cursos, não podemos nos acomodar”.

Ainda pode-se perceber que as professoras, por ser uma escola pequena e estar localizada em uma zona rural, conhecem os alunos e as famílias e contam com a participação das mesmas nas atividades da escola; e que a gestão da escola é preocupada em promover propostas que encaminhem para o aprender através do acompanhamento do trabalho dos professores, das formações em reuniões e estímulo à formação.

CONCLUSÕES

A pesquisa em questão objetivou analisar as práticas, confrontadas com os documentos e reafirmar a necessidade de práticas alfabetizadoras comprometidas com a garantia dos direitos e com o avanço significativo da aprendizagem das crianças. Concluímos que a prática das professoras ampara-se em diferentes documentos, mas especialmente nas experiências vivenciadas como docente. Por isso, consideramos que os documentos precisam ser mais utilizados, explorados, consultados já que colaboram para que os Direitos possam ser garantidos ressaltando que o aluno tem em sua aprendizagem, expectativas que precisam ser garantidas por todos os envolvidos nesta tarefa de alfabetizar e letrar, que procurem garantir o avanço compatível com os saberes aprendidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **O significado do letramento**. Campinas-SP. Mercado das Letras. 1995.

PICCOLI, Luciana. **O ensino e aprendizagem sob (a/re) provação**. Jornal da Universidade. UFRGS: Porto Alegre. Vol.14, n.135 (mar.2011), p.2.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125)

BRASIL,MINISTERIO DA EDUCACÃO. Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental. Brasília, dezembro/2012.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios : ano 1 : unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012(d).

NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro. Lisboa: Educa, 2009.

TARDIF,Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, ed. 2006.

PRÁTICAS METODOLÓGICAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Alexandra Ferronato Beatrici | alebeatrici@gmail.com

Ani Carla Concato | aniconcato@gmail.com

Arieli Bau | arieli_bau@hotmail.com

RESUMO: O trabalho originou-se da análise apresentada pelo questionário de pesquisa realizado com os estudantes do Ensino Médio Integrado no IFRS/Campus Sertão e com os estudantes do Ensino Fundamental, anos finais, da escola estadual do município de Sertão/RS. A maioria dos entrevistados apontou não gostar da metodologia com que os professores ministram suas aulas, ficando estes na aula expositiva e no uso de slides. Verificou-se também que acham as aulas cansativas e desinteressantes. A partir dessas informações foi pensado um projeto de ensino (para os professores do IFRS/campus Sertão) e de extensão (para os professores da rede estadual) com o objetivo de oferecer aos professores da rede federal e estadual de ensino capacitação, através da formação continuada, com encontros mensais, sobre procedimentos metodológicos e atividades didáticas que melhor auxiliam no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. A metodologia pensada para o projeto partiu do princípio de uma pedagogia histórico-crítica com pressuposto dialético, onde a prática pedagógica propõe uma interação entre conteúdo e realidade concreta (ação-compreensão-ação). Até o momento foram desenvolvidas atividades que possibilitam aos estudantes solucionar situações desafiadoras e reflexivas remetendo ao domínio de informações e conteúdos apreendidos organizando-se de forma contextual; fixar informações, transformando textos em contextos e explorando a capacidade de deduzir, analisar, comparar e sintetizar; sendo estas: puxa conversa, telefone imaginário, autódromo; jogando com palavras e pensamentos; mapa conceitual; jogo de perguntas e respostas. A experiência desenvolvida configura-se em um processo mediador e dialógico, pois favorece a oportunidade de (re)formulação de conceitos, posturas e soluções diante da realidade que se apresenta no cotidiano da sala de aula. Configura-se na possibilidade de reflexão de que a ação docente passa pelo âmbito de compartilhar conhecimentos e também de auxiliar o processo de aprendizagem através do uso de atividades que auxiliem a prática da docência.

Palavras-chave: Atividades. Metodologias de Ensino. Formação de Professores.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade contemporânea estabelece novas maneiras de se relacionar, conviver, trabalhar e aprender, conseqüentemente essas mudanças de paradigmas afetam diretamente o contexto escolar e o que acontece dentro dele. Analisando a história da educação escolar, verifica-se que a sistematização do processo de ensino e aprendizagem vem se ajustando, com maior grau de correspondência à organização dos processos produtivos dominantes. Com isso, entende-se que, a escolha pelos métodos e atividades de ensino tornam-se uma escolha didática e política. Assim, o trabalho pedagógico, em suas diferentes variantes, necessita, atualmente, ser submetido a uma profunda revisão. Revisão está que não pode ser distanciada do contexto social e das modificações históricas que o geraram. O paradigma da qualidade da educação escolar necessita, pois, ser problematizado, questionado e discutido a partir desse entendimento de revisão, isto é, como processo de transformação.

No segundo semestre do ano de 2016, foi realizada pesquisa com os estudantes do 2º ano do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - FRS/Campus Sertão e com os estudantes do Ensino Fundamental, anos finais, oitavo e nono ano, de uma escola estadual no município de Sertão/RS sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula. Foram entrevistados 107 alunos, e destes 69,85% disseram não gostar da metodologia com que os professores ministravam as aulas, ficando estes na aula expositiva e no uso de slides. Verificou-se também que os estudantes acham as aulas cansativas e desinteressantes. A partir dessas informações foi pensado um projeto de capacitação, para os professores das duas redes retomarem e/ou aprenderem novos procedimentos metodológicos de ensino e técnicas de atividades pedagógicas que auxiliem os estudantes na assimilação do conhecimento trabalhado em sala de aula. O projeto articula-se com o compromisso de possibilitar propostas educativas articuladas com a necessidade e contextualização da realidade local do *campus* Sertão. Com esse propósito, foi intitulado “metodologias de ensino: como a criatividade pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem” justificou-se, tendo como objetivos: oferecer aos docentes embasamentos práticos sobre atividades didáticas que auxiliem no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, viabilizando assim, redimensionarem as propostas que desenvolvem, incluindo em suas aulas atividades pedagógicas que possibilitem a assimilação, fixação, atenção e concentração dos estudantes frente o conteúdo trabalhado, não ficando o professor preso apenas na aula expositiva, ou seja, somente na apresentação de slides. A

metodologia pensada para o projeto partiu do princípio de uma pedagogia histórico-crítica com pressuposto dialético, onde a prática pedagógica propõe uma interação entre conteúdo e realidade concreta (ação-compreensão-ação).

Segundos Bastos (2017), faz-se necessário levar em consideração que a didática, através das atividades que possibilita, é norteadora teórico-científica, imprescindível à tarefa pedagógica cotidiana, onde há um sinalizador do ensino-aprendizagem significativo dia após dia. De maneira alguma, poderia fazer-se uma educação e qualidade se não for levada em consideração a didática como objeto essencial no processo educativo. Ela é um suporte imprescindível à prática educativa, pois oferece embasamento para a efetivação do ensino-aprendizagem, eliminando discrepâncias existentes entre teoria e prática. Por mais este motivo a necessidade de formação no ensino técnico e tecnológico. Assim, a integração da didática na capacitação/formação docente mobiliza a inter-relação disciplinar para a reflexão sobre as atividades pedagógicas caracterizando-se como meditação entre os conhecimentos teórico-científicos da área escolar. Com isso, a possibilidade dos professores de frequentarem as oficinas de capacitação é um caminho, um processo que permite ampliar e aperfeiçoar o olhar, no sentido de conhecer e compreender com mais clareza as práticas propostas em sala de aula para que estas viabilizem um sujeito diferente, atuante, pensante e crítico.

Charlot (2012) observa que frequentemente falta ao professor o prazer no exercício de sua atividade profissional, pois este não está ávido por conhecer, por partilhar suas descobertas, por desenvolver formas e linguagem diferentes para tratar dos tópicos estudados, será difícil tornar sua aula interessante. Se o ensinar lhe é monótono, tanto mais os estudantes acharão enfadonhos cada um dos minutos passados em aula. Destaca: "a escola não é lugar para o professor ensinar, é lugar para o aluno aprender" (p.12), e ressalta que o professor não precisa ser herói nem vítima, mas precisa refletir, precisa mobilizar os seus recursos, as capacidades dos estudantes para que eles se tornem cada vez mais independentes, ou melhor, parceiros autônomos no processo de descoberta e transformação do mundo.

Assim, entendemos que as instituições escolares pesquisadas e posteriormente que estão servindo como o lócus das práticas e processos pedagógicos do projeto, tem como função social viabilizar ações interligadas de ensino. O projeto ainda está em andamento, e através das oficinas de capacitação, duas oficinas (de três) foram realizadas no primeiro semestre deste ano com os professores do IFRS, nas dependências do *campus* e quatro oficinas foram desenvolvidas com os professores da escola estadual, ambas ministradas pela professora orientadora do projeto, com o auxílio das estudantes bolsistas. Até o momento 65 professores, das diferentes áreas do

conhecimento já participaram das oficinas, a ideia é que não ocorra repetição de participantes e estão sendo desenvolvidas atividades que possibilitam aos estudantes solucionar situações desafiadoras e reflexivas remetendo ao domínio de informações e conteúdos apreendidos organizando-se de forma contextual; fixar informações, transformando textos em contextos e explorando a capacidade de deduzir, analisar, comparar e sintetizar; sendo estas: puxa conversa, telefone imaginário, autódromo; jogando com palavras e pensamentos; mapa conceitual; jogo de perguntas e respostas. Os professores também precisam aplicar as atividades propostas nas oficinas, em sala de aula, fazendo o registro desta, para posterior feedback e também para que possa acontecer o processo de avaliação destas, bem como, a possibilidade de propor novas intervenções.

COMPREENDENDO O REFERENCIAL TEÓRICO DO PROJETO PROPOSTO

Nos dias atuais a capacitação/formação do professor implica entre tantos temas, assuntos e conteúdos, compreender e refletir sobre o espaço da sala de aula, sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes, ambos como um processo importante, contínuo que requer uma análise cuidadosa em suas etapas, evolução e resultado final. Assim, não cabe pensar que a aprendizagem dos conteúdos, apresentados pelas ementas das disciplinas, acontece através de um tempo sala de aula cerceado somente pela exposição oral do professor (aula expositiva), ou pela apresentação de inúmeros slides e/ou cópias destes.

O debate em torno da formação continuada de professores está em evidência nas últimas décadas, tornando-se objeto da investigação educativa e um dos pontos principais dos processos de reforma do sistema educacional. Nunca se falou tanto em formação de professores como nos dias atuais, porém segundo Nóvoa (1999), é necessário conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional para que se compreendam as práticas pedagógicas realizadas dentro das escolas, pois tornar-se professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim pré-estabelecido. O autor destaca que é necessário encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. Defende que a formação de professores deve assumir um componente de caráter prático, centrado na aprendizagem dos estudantes e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. Nóvoa (2009) elucida que a formação de professores deve passar para 'dentro' da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

Para Imbernón (2010), a formação continuada dos professores está além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, pois consiste em seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, proporcionando assim a capacidade reflexiva sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva, o que contribui com a sua transformação, ou seja, é uma prática cujo alicerce está na teoria e na reflexão, capaz de proporcionar a mudança e a transformação no contexto escolar. Com isso, a formação continuada vem permitir uma aproximação entre os processos de mudança que se deseja no contexto escolar e a reflexão sobre as consequências destas mudanças.

Como forma de superação desta lógica do treinamento o autor sugere atribuir centralidade às experiências dos professores desencadeando possibilidades de desenvolvimento profissional. “A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 44-45). Assim, as atuais tendências na formação continuada de professores encaminham para a constituição de redes de trabalho colaborativas que privilegiem as experiências docentes.

Para Hargreaves (2002) os professores não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhe foi apresentada e sentem-se obrigados a cumpri-las, muito menos devem aplicar novas práticas derivadas do nada ou do livro didático para a sala de aula, tornando-as como parte integrante de sua rotina, sem antes refletir sobre elas, aponta que mudança envolve um processo de aprendizado, planejamento, reflexão, valores, propósitos e conceitos associados ao que está sendo modificado.

Dessa forma, a formação continuada necessita contemplar os significados e às interpretações que os professores atribuem a esta proposta, contribuindo assim com a mudança das práticas no âmbito da escola e possibilitando a experimentação e a reflexão sobre o novo, a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo. Conforme Hargreaves (2002, p.115), “uma inovação bem sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando”.

Freire (1996) destaca que, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. A aprendizagem se dá através de pesquisas, discussões, atividades, viagens, descobertas, etc. Na sala de aula, o conhecimento a ser ensinado deve ser algo significativo, pois desse modo os estudantes desenvolverão uma atitude ativa na construção do saber. Para que esta construção se concretize, o compromisso das oficinas

desenvolvidas também é um compromisso com a transformação da realidade, especialmente a da sala de aula, modificando o pensamento e prática vigente atualmente, onde em muitos momentos, a aula expositiva e/ou a apresentação de slides aparece como único recurso metodológico para ser utilizado pelo professor em sala de aula e por si só basta para que o estudante aprenda.

Nesse sentido, as oficinas pretendem possibilitar que o embasamento teórico e prático estejam interligados, com uma atividade de sala de aula, que estabeleça sentido, pois torna-se imprescindível para o exercício da prática docente em sala de aula que o estudante aprenda e estabeleça relação com o conhecimento. Daí a necessidade do professor estar constantemente refletindo acerca de sua própria prática, e também estar em contínua busca de novos conhecimentos, fazendo de sua prática pedagógica uma verdadeira práxis, na qual o conhecimento converte-se em ação transformadora e a ação transformadora converte-se em conhecimento, assumindo um verdadeiro comprometimento com o ensino.

A integração do projeto de ensino e de extensão proposto na capacitação/formação docente mobiliza a inter-relação disciplinar para a reflexão sobre as atividades pedagógicas caracterizando-se assim, como meditação entre os conhecimentos teórico-científicos da área escolar. Com isso a possibilidade dos professores de frequentarem as oficinas do projeto é um caminho que permite ampliar e aperfeiçoar o olhar pedagógico, no sentido de conhecer e compreender com mais clareza as práticas propostas em sala de aula para que estas viabilizem um sujeito diferente, atuante e crítico.

Tendo o embasamento teórico a partir da compreensão da relação com o saber, teoria de Charlot (2013), procuramos reforçar o pensamento epistêmico na concepção de mobilização do sujeito para a aprendizagem (em direção ao saber) permitindo-nos pensar que não devemos como professores somente analisar as situações escolares pelo viés teórico da reprodução, mas entender como as situações de fracasso escolar acontecem e quais foram os processos que contribuíram para construir e estruturar a história escolar do estudante, enquanto membro de um grupo social e, também, enquanto sujeito singular dessa história.

Assim, significado e sentido, tem grande importância na vida escolar do estudante, pois quando este explora a relação com o saber, amplia esta noção para uma relação com o aprender, permeada de significado e sentido. O saber é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. Então, “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (CHARLOT, 2013, p. 63).

Diante deste pressuposto, as estratégias de aprendizagem propostas pelo projeto e utilizadas nas

oficinas, mostram-se contrárias a uma perspectiva aplicacionista que, segundo Imbernón (2010), tendem a seguir um modelo de “treinamento”, no qual o formador apresenta-se como um “expert”. Na configuração de treinamento tais práticas asseguram a ideia de que “a racionalidade predominante é a que os significados e as relações das práticas educativas seriam transmitidas verticalmente por um *expert* solucionador de problemas que outras pessoas tinham.

Cabe ressaltar que os processos educacionais, viabilizados através das oficinas, são a reconstrução contínua da experiência pensada em Dewey, ou seja, o princípio da experiência é o mesmo do hábito. A característica básica do hábito é a de que toda experiência modifica quem a vive e por ela passa; a modificação, por sua vez, diz respeito à qualidade das experiências subsequentes, “[...] pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (DEWEY, 1976, p. 2). A experiência possibilita apreender que esta é uma aquisição de saberes que se realiza em cada situação de vida social na qual se constroem conhecimentos e habilidades correspondentes, vinculados seja à vida cotidiana, seja à investigação científica. A proposta pensada permite assim, inferir que os saberes da experiência supõem uma continuidade entre o da cultura adquirida e os novos saberes, entre o que é parte da memória e o que é por ela apreendido e nela fixado. O saber então é sempre construção/reconstrução, significação/ressignificação, contextualização/recontextualização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser um professor espectador ou protagonista depende da discussão sobre os limites, os desafios e as possibilidades de uma prática que não seja voltada somente para as necessidades emergentes e/ou superficiais do cotidiano da escola e da sala de aula, mas que impulsiona o professor a (re) pensar as suas teorias e práticas muitas vezes engessadas por uma rotina que acomoda. Como já foi escrito anteriormente, o projeto ainda está em andamento, mas, percebe-se mudanças quanto aos procedimentos e escolha de atividades de fixação e compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Os professores estão propondo-se sair da apresentação expositiva e da apresentação de slides, para incorporar e desafiar-se na práxis utilizando as sugestões de atividades desenvolvidas na capacitação, contribuindo para o redimensionando de suas práticas pedagógicas a fim de obterem resultados ligados à aprendizagem cada vez mais eficazes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Manoel de Jesus. A Importância da Didática na Formação Docente. **Revista Científica**

Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Vol. 14. Jan.2017.

CHARLOT, Bernard. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 13, p.9-25, jan/jul 2012.

CHARLOT, Bernard.**Da relação com o saber às práticas educativas.** Edição revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

DEWEY, Jonh. **Experiência e Educação.** Tradução por Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar:** o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, Antonio. (Org). **Os professores e a sua formação.** Portugal: Porto, 2009.

_____ Os professores na virada do milênio: do excesso de discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 01, 1999, p. 11- 20.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PROFESSORA MARIA ROSARY PEREIRA PARA A ESCOLA DE ENSINO MEDIO DOM TERCEIRO

Claudenice do Nascimento Américo | claudeniceamerico@gmail.com

Philiply Fragoso dos Santos | philipy_fragoso@hotmail.com

Maria de Lourdes da Silva Neta | lourdes.neta@ifce.edu.br

RESUMO: Este trabalho objetivou compreender as contribuições da professora Maria Rosary Pereira para o desenvolvimento educacional, especificamente na Escola de Ensino Médio Dom Terceiro, bem como para a educação no município de Boa Viagem no Estado do Ceará. Com isso, surgiram os questionamentos de quais foram e como se deram as contribuições da educadora para a instituição? Muito embora tenham sido desenvolvidos esforços variados de explanação das contribuições da docente, existiram lacunas que pretendemos revelar nesse escrito. Vale evidenciar algumas das contribuições da profa. Rosary (hino, estandarte, bandeira, teatro, biblioteca, feira cultural), no tocante ao trabalho formativo que proporcionou aos boaviagenses com escopo em uma educação de qualidade. Como metodologia optamos pela abordagem qualitativa, aliada as técnicas de coleta de dados bibliográfica e documentais, assim como a realização de entrevistas semiestruturadas com professores e historiadores que tiveram a oportunidade de acompanhar o trabalho desenvolvido pela professora, sendo assim contamos com os estudos realizados pelo historiador Eliel (2010), com as falas do historiador/professor Cícero Pinto e do professor Rafael Pereira. O referencial teórico-metodológico basilar recorreu aos estudos de Romanelli (1984), Pimenta (2009) e Macedo (2010), dentre outros. Na atualidade, as facilidades de acesso a informações, aliadas a uma quantidade de publicações digitais têm facilitado a metodologia de vários docentes. Contudo, mesmo não contando com essas facilidades, a educadora Rosary pode ser considerada uma professora inovadora e a frente de sua época, procurando a melhoria sócio-educacional das instituições que trabalhava buscando preservar a cultura da sociedade aliada a escolar, incentivando a leitura dos clássicos da literatura brasileira e a compreensão sócio-histórico dos estudantes de Boa Viagem contribuído com seu conhecimento e intervindo no processo educacional em diversas áreas da Escola de Ensino Médio Dom Terceiro.

Palavras Chaves: Formação Docente. Maria Rosary Pereira. Escola de Ensino Médio Dom Terceiro.

INTRODUÇÃO

As contribuições concedidas pela Professora Maria Rosary Pereira à Escola de Ensino Médio Dom Terceiro tiveram seu início a partir da década de 1960 com o convite feito pelo contador da prefeitura de Boa Viagem para a mesma lecionar na Instituição que antes tinha por nomenclatura Escola Normal Dr. José Vieira Filho.

Contudo, o trabalho formativo da educadora, teve o seu despertar pelo magistério muito antes dos anos 60. Desde os 14 anos de idade, dedicou-se à Literatura Brasileira e às Artes. Buscava estar em constante formação educacional e social. Ao chegar ao Sertão Central do Ceará, concentrou esforços para o desenvolvimento da infraestrutura, bem como dos aspectos educacionais e sociais da Escola de Ensino Médio Dom Terceiro.

O objetivo principal foi investigar os relevantes ensinamentos e contribuições deixadas pela educadora para a história do município de Boa Viagem, especificamente para a Escola Dom Terceiro. Buscamos também com este trabalho divulgar e estudar a vida e obra da docente, e entender como o trabalho do professor pode influenciar na melhoria da educação e na construção cultural de uma Instituição.

Nessa pesquisa de cunho qualitativo, os procedimentos metodológicos utilizados foram o estudo bibliográfico da literatura acerca da vida e formação docente da professora Rosary, os aspectos documentais que remetem a história da instituição de Ensino Médio Dom Terceiro, bem como as entrevistas semiestruturadas com dois professores. O percurso metodológico da investigação procurou responder ao seguinte questionamento: Quais foram as contribuições da educadora Maria Rosary Pereira para a Escola de Ensino Médio Dom Terceiro?

Com intuito de organizarmos as idéias do escrito subdividimos em duas partes, na primeira revelamos os aspectos biográficos da vida da professora, evidenciando aos aspectos familiares, sua formação educacional e seu trabalho, posteriormente revelamos as contribuições da professora Maria Rosary Pereira para a escola de Ensino Médio Dom Terceiro através de suas atividades formativas destinadas aos estudantes, colegas de profissão em diversos períodos que a mesma lecionou na Escola Dom Terceiro.

ASPECTOS BIOGRÁFICOS

Maria Rosary Pereira nasceu no dia 16 de outubro de 1946, na cidade de Fortaleza, distante 217 quilômetro da cidade de Boa Viagem no Estado do Ceará. Filha de Maria do Carmo Pereira e José Pereira Barbosa. No final da década de 1950, morando próximo à casa de sua avó materna, possuía agradáveis lembranças de uma amplificadora que reproduzia um vasto repertório sonoro, porém o som que mais lhe agradava era o inesquecível clássico infantil “chapeuzinho vermelho”, o que fez despertar sua paixão pela música clássica e progressivamente ser esmiuçada pela professora de música Áurea Reginaldo que, nos anos de 1958 a 1960 que ministrava aulas de acordeom para Rosary. Foi a aproximação com a música vivenciada na casa da avó e posteriormente nas aulas de acordeom que despertaram o interesse pelas Artes que acompanharam a trajetória profissional da professora.

Seus estudos foram iniciados em uma escola particular do bairro Parque Araxá, desde então seu interesse pela vida acadêmica cresceu a passos largos. Maria Rosary estudou em várias instituições de ensino, as quais posteriormente lhe serviram de inspiração para a vida docente. Ainda como aluna, duas instituições se destacam, o grupo escolar Franklin Delano Roosevelt influenciou-a por na época oferecer uma educação modelo e por contar com um corpo docente capacitado, nesta instituição, Rosary, destacou-se no curso primário e nas atividades extracurriculares que eram promovidas pela escola, mais tarde no Ginásio Agapito dos Santos recebeu aulas do professor Almir Brasil Pires, que além de incentivá-la para a leitura e interpretação textual despertou seu interesse por textos literários brasileiros e universais.

Em 1966, para continuar seus estudos foi morar com seus avôs, assim, no dia 5(cinco) de dezembro do mesmo ano, pôde concluir o curso normal no Instituto de Educação do Ceará, conhecido na época como Escola Normal de Fortaleza, tendo a oportunidade de conhecer Professora Maria Neli Sobreira Amorim, que a influenciou intensamente em sua formação Cristã. No ano em que morou com seus avôs, conheceu o jovem Francisco Moura Lima, que namorou por certo tempo e que posteriormente contraiu matrimônio no ano de 1976.

Ainda nos últimos dias de 1966, formou um grupo de leitura, Educação e cultura, que tinha como sede sua residência, agora no Bairro Jardim América, o grupo Cultural, denominado ALEC (Agremiação de Leitura, Educação e Cultura), oportunizou-lhe a criação de sua primeira biblioteca.

Em meados de 1968, em um almoço na casa de uma amiga, recebeu o convite para ser professora em uma cidade do Sertão Central. Rosary aceita o convite. Depois de todos os acertos, a

docente vai para Boa Viagem no dia 18 de setembro do mesmo ano, com sua bagagem intelectual e com um desafio: modificar a educação de uma cidade do interior cearense.

Seu trabalho docente inicial foi na Escola Normal Dr. José Vieira Filho (atualmente Escola Dom Terceiro), ainda muito jovem, aos 22 anos, com formação adquirida no Curso Normal aliado ao talento para o magistério, lecionou aulas das disciplinas Religião, Literatura e Arte. Em 1971, depois de anos transitando entre o interior e a capital, foi habilitada em Geografia pelo Instituto de Geociências da UFC, a Universidade Federal do Ceará. Durante aproximadamente oito anos foi professora desta escola, porém em meados dos anos 1976 retornou para Fortaleza.

Casou-se em 1976 e no ano seguinte nasceu seu filho primogênito, Rafael Pereira Moura, quatro anos mais tarde, a educadora engravidou novamente, concebendo mais um filho homem, com o nome é Daniel Pereira Moura.

Em 1982, a cidade de Boa Viagem passava por mudanças significativas na área administrativa e educacional, uma delas acontecia na Escola que a professora desempenhava o magistério. A escola antes nomeada de Escola Normal Dr. José Vieira Filho (Ginásio Dom Terceiro) foi transferida para responsabilidade do estado cearense e renomeada de Escola de 1º e 2º Graus Dom Terceiro, conforme podemos conferir na lei de nº8.601 do Governo do Estado do Ceará:

[...] 8.601 de 24 de novembro de 1966 o Ginásio Dom Terceiro foi encampado pelo o Estado. Em 1968 visando melhorar a situação do Ensino no Município fundou a escola normal (2º Grau), a qual recebeu o nome de Colégio Dom Terceiro, através do decreto 17.466/85, passa a denominar-se escola de 1º e 2º Graus Dom Terceiro. (CEARÀ, Lei de nº8.601, de 30 de dezembro de 1992).

Uma vantagem desta mudança de encampação da instituição foi que os professores antes servidores da rede municipal de ensino, foram, nomeados servidores estaduais. Através dessa modificação, os professores teriam uma maior estabilidade financeira e incentivo profissional. Isto porque, de acordo com o artigo 8º da lei estadual de nº10.828, o professor estadual receberia 1.000,00 (Hum mil cruzeiros) mensais. E os professores municipais, na época, tinham seus proventos de 200,00(duzentos cruzeiros) mensais de acordo com o artigo primeiro da lei municipal de nº007/83. Esta mudança nas condições salariais motivou o retorno da professora ao Sertão Central, para atuar na Escola de 1º e 2º Graus Dom Terceiro. A referida docente ao retornar para suas atividades profissionais em Boa Viagem era licenciada em Geografia, lecionando as disciplinas de Artes, Religião, Literatura e Língua Portuguesa.

No ano de 1983 ao retornar para suas atividades profissionais em Boa Viagem, a professora engravidou pela terceira vez. Na época a docente trabalhava três expedientes e pelas condições de tempo e trabalho sem condições de oferecer os cuidados necessários à criança, confiando os cuidados de sua filha Magali Pereira Moura a sua mãe e sua irmã Vilani. Em 1984, foi convidada para assumir a direção do Departamento de Cultura do Município, a professora desenvolveu inúmeros trabalhos, como a primeira maratona de Língua Portuguesa do Município.

Passado oito anos, especificamente no ano de 1992, retornou com sua família à cidade de Fortaleza, residindo aproximadamente na capital cearense um ano e meio. Neste período se destacou no vestibular do ICRE(Instituto de Ciências Religiosas), sendo a primeira colocada do curso de Teologia.

Em julho do ano de 1993 a convite da diretora da Escola Dom Terceiro, decide retornar à cidade de Boa Viagem para retomar as atividades formativas na escola, em seu regresso para o município de Boa Viagem desenvolveu atividades artístico-culturais coordenando, na escola Padre Antônio Correia de Sá, apresentação do Pastoril Infante-Juvenil intitulado Folgedos Natalinos, possibilitando rememorar os aspectos da cultura popular.

Pelo reconhecimento de seus inúmeros trabalhos educacionais e culturais destinados à população Boaviagense foi concedido pelo Poder Legislativo local o título de cidadania, através da lei de nº 61, de 21 de outubro de 1994.

A professora Rosary foi uma assídua leitora, desde muito cedo se dedicou a esse hábito, isso lhe fez uma autodidata. Tinha uma admiração ímpar por dramaturgos e escritores como Wiliam Shakespeare, Luiz Vaz de Caminha, José de Alencar e vários outros.

Seu amor pela cultura e pela música a levou ao rádio. Como locutora produziu e apresentou alguns programas na Rádio Asa Branca, incluindo um, em homenagem aos 500 anos do Brasil, programa este que atingiu o maior pico de audiência da cidade. No ano de 2000, esteve à frente de um desfile que também buscou homenagear a pátria pelos seus 500 anos de descoberta, este feito segundo o Jornal Diário do Nordeste, pôde dar relevância e continuidade a um de seus muitos projetos.

No dia 20 de outubro de 2003, juntamente com seu ex-aluno e companheiro de profissão, professor Cícero Pinto e demais admiradores das artes e cultura do Município, criaram um clube literário que, por unanimidade, recebeu seu nome.

Um dos componentes deste grupo, em um de seus escritos, homenageia a Professora Rosary e enaltece suas produções culturais. “Muitas, portanto foram ás realizações e produções

culturais desenvolvidas pela prof^a Maria Rosary Pereira, posso dizer que, um pouco dela, está em cada um de nós seus alunos.”(Rafael, Eliel da Silva Junior-Historias de Boa Viagem, 2010).

Refinada escritora escreveu dois livros que ainda não foram publicados, sendo estes: Folguetos de minha Infância e Pensamentos. Escreveu os hinos das seguintes escolas públicas e privadas no município de Boa Viagem: Escola Estadual Profissional David Vieira da Silva, Colégio Melo Cavalcante, Escola de Ensino Fundamental Benjamim Alves da Silva e E.E.F. Padre Paulo de Almeida Medeiros. Além de ter sido uma adepta do teatro, neste campo

pôde escrever entre outras, duas importantes peças teatrais: Quando o Amor é Mais Forte(1984); Um Menino Nos Foi Dado (2001). A primeira produção retratou a história do município de Boa Viagem, já a segunda, faz referência ao nascimento do Menino Jesus.

Infelizmente na manhã do dia 18 de maio de 2014, quando se dirigia à cidade de Fortaleza, com o intuito de levar seu esposo a consultas médicas, já a caminho, especificamente na zona urbana do município de Canindé, foi vítima de um grave acidente automobilístico que ceifou a vida da educadora, de seu esposo e mais 16 pessoas.

CONTRIBUIÇÕES E MELHORIAS PARA A EDUCAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DOM TERCEIRO

A Escola de Ensino Médio Dom Terceiro está localizada na Rua Alfredo de Sousa Terceiro, n^o 68, esquina com a Rua José Queiroz Sampaio, no Centro de Boa Viagem, Estado do Ceará. Embora tenham sido realizados vários estudos sobre as contribuições desencadeadas pela educadora para a educação e infraestrutura da Escola Dom Terceiro, reconhecemos que ainda permaneçam algumas lacunas, tendo em vista que o trabalho da professora Rosary perpassou por todos os âmbitos desta Escola, desde o lado cultural, educacional, social e até mesmo em alguns momentos financeiros.

O símbolo da escola, um elemento significativo para a comunicação com a comunidade, foi desenvolvido pela professora Rosary, nele encontramos uma coruja ao centro, e mais atrás o sol. A coruja foi pensada no sentido de representar a sabedoria e o conhecimento, na imagem a coruja encontra-se debruçada sobre livros, com isso a idealizadora buscou enfatizar a importância de estar em constante busca pelo conhecimento. O sol que foi posicionado posterior à coruja, remete a uma das linhas do Hino, também de autoria da educadora, em que diz: “És o sol que irradia.”



A letra do Hino da Escola Dom terceiro foi produzida pela profa. Rosary, conforme podemos conferir a seguir:

HINO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DOM TERCEIRO

Letra: Profª Maria Rosary Pereira

Música: João Leonardo de Sousa Leonel

I

És sol do saber que irradia
Fonte límpida de nobre ideal
Para a vida, és luz que ilumina,
Toda glória do bem sobre o mal.

Coro

Ó patrono teu nome perpétuo,
Ficará nesta escola querida.
Nos mostraste o caminho certo,
Do amor, do saber e da vida!

II

Teu labor, tua glória floresce,
No passado e no longo porvir
Dom Terceiro, que a treva espairose,
Na amplidão, és farol a luzir!

III

A estudar de bimestre a semestre,
Muitos são convidados ao saber,
Nesta casa para todos os mestres
Para não vegetar no Viver

Na primeira estrofe, observamos que a escola é comparada com o sol e com uma luz que ilumina o ideal humano, que neste hino é a educação. No coro se mostra o lado religioso, faz referência ao Patrono, Criador do Saber, indicando que Deus é o grande educador da vida. Na segunda estrofe, temos a missão da escola esclarecida, que em todo o tempo permanece no intuito de educar, e novamente compara essa educação com a luz que espairose as trevas da falta do conhecimento. Na última estrofe, a professora se remete aos mestres que a todo instante convidam os discentes a busca pela aprendizagem.

O pavilhão da Escola de Ensino Médio Dom Terceiro Contou com a criação da docente, encontramos o brasão estampado em um tecido com faixas em azul e branco.



Fonte: <http://www.historiadeboaviagem.com.br/escola-de-ensino-medio-dom-terceiro/>

Alem da criação dos símbolos e da elaboração da letra do hino vale mencionar que a primeira caixa de livros destinados à biblioteca da Escola foi aberta e catalogada pela profa. Rosary, este trabalho de organização e acompanhamento da biblioteca foi feito durante muitos anos, uma vez que a mesma incentivava a leitura dos estudantes a partir de visitas a este espaço formativo.

Ao realizarmos a entrevista com seu filho Rafael Pereira Moura, podemos conhecer uma curiosidade interessante: por diversas vezes a professora retirava de suas economias dinheiro para comprar o figurino das apresentações que seriam realizadas na Instituição. O seu primogênito também ressaltou que na escola sua mãe ensaiava peças teatrais no intento de despertar apreciação pelas artes e desenvolver à cultura no município e na Instituição.

Lembro-me que por inúmeras vezes que minha mãe chegava com cortes de tecido, comprados com seu próprio dinheiro, ela dizia que eles seriam úteis para confeccionar o figurino das peças organizadas por ela, muitas vezes ela passava próximo as lojas e as vendedoras, por já a conhecerem, chamavam para mostrar e entregar cortes de tecido, que a mesma solicitava (RAFAEL MOURA, 2017).

Nas revelações do entrevistado constatamos a ausência de investimentos do poder público em relação às atividades culturais e artistas promovidas pela profa. Rosary, que pelo seu apreço as artes custeava as produções artistas realizadas na escola que trabalhava. Em seu trabalho formativo na instituição buscava envolver os seus estudantes planejando as aulas com maestria, e pronta para atendê-los. Podemos perceber que com o passar do tempo, buscou se atualizar e conquistar cada vez mais seus discentes com aulas dinâmicas e organizadas. Em seu relacionamento com os outros docentes, escutamos relatos de que buscava estar atenta a ouvir os problemas de seus colegas, mediava os conflitos, quando estes aconteciam. Estava sempre buscando uma formação ou algum tipo de estudo, sendo muito organizada e dedicada no zelo dos bens da Escola.

A professora Rosary sempre esteve presente nas atividades da escola indo além dos aspectos do ensino em sala de aula, foi e ainda hoje é considerada como principal responsável pelo despertar cultural e acadêmico da Instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudarmos todo o trabalho e empenho da Professora Maria Rosary Pereira para a Instituição de ensino, pode-se ressaltar que o trabalho dessa educadora, constituiu-se muito mais que à docência em sala de aula, pois foi uma incentivadora do desenvolvimento social, cultural e

intelectual de muitos dos Boaviagenses, deixando na Escola de Ensino Médio Dom Terceiro um legado de identidade cultural, educacional e social dos seus componentes.

Sua trajetória na Instituição e na Cidade de Boa Viagem foi marcada pelo profissionalismo, competência e dedicação à Instituição e à cultura da Cidade, principalmente na vertente educacional. A vida docente de Rosary foi marcada pelo prazer em compartilhar saberes e construir aprendizagens.

No histórico da Escola, a educadora Rosary se apresentou como uma das mais exímias personalidades, contribuindo com seu conhecimento e intervindo no processo educacional nos mais variados espaços da instituição de Ensino Médio Dom Terceiro. Reconhecemos que para tal trabalho era necessário uma formação continuada e o empenho de todos os envolvidos neste processo de transformação, por estes motivos tivemos como principal objetivo estudar as diversas contribuições desta dedicada educadora para a educação de uma Instituição de ensino Médio.

Aos familiares e amigos deixou valiosos ensinamentos pedagógicos, morais e intelectuais. Seu afeto permanece vivo em seus filhos e em seus colegas de trabalho. Podemos concluir, portanto que a Escola de Ensino Médio Dom Terceiro foi imensamente privilegiada com a chegada e a permanência desta educadora, pois suas contribuições permanecem vivas e lembradas por cada funcionário, cada sala em que a professora ministrou suas aulas, e principalmente suas influências ficaram marcadas eternamente na história desta Instituição, afinal como diz o historiador e investigador Eliel Rafael: “Ninguém morre enquanto for lembrado” (2017).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MACEDO, Lino. **Ensaio Pedagógico**. São Paulo: Artmed, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. ed.7 São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Saberes da docência).

SILVA JUNIOR, Eliel Rafael. **Maria Rosary Pereira**: Publicado em 19 de maio de 2010. Boa Viagem 2010. Disponível em: <http://www.historiadeboaviagem.com.br/maria-rosary-pereira/>. Acesso em 06 de jun. de 2017.

SILVA JUNIOR, Eliel Rafael. **Escola de Ensino Médio Dom Terceiro**: Publicado em 22 de Abril de 2011. Disponível em: <http://www.historiadeboaviagem.com.br/escola-de-ensino-medio-dom-terceiro/>. Acesso em 09 de jun. de 2017

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** nº4024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.UNESP.BR/lizamate/LDB%204024-61.Ppdf>. Acesso em 20 de jun. de 2017.

MEC. Documento 99. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceh001_99pdf . Acesso em 20 de jun. de 2017.

BOA VIAGEM, Decreto de Lei nº8530 de 02 de janeiro de 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 de jul. de 2017.

BRASIL. Planalto Federal, Lei de nº4024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 17 de jul. de 2017

DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E RELEVÂNCIA DA ESCOLA PADRE ANTÔNIO CORRÊIA DE SÁ NO MUNICÍPIO DE BOA VIAGEM

Gustavo Alves dos Santos | gustavoalvesbv@hotmail.com.

Tatiana Paz Longo | tatianaspaz@gmail.com

RESUMO: As professoras da cidade de Boa Viagem desejavam melhoras nas condições para ministrar as suas aulas, pois no final dos anos de 1940 as aulas eram ministradas em locais alugados e não supria a demanda de alunos, que totalizavam mais de cem (100) alunos, onde destacamos seu desenvolvimento até a década de sua fundação em 1975. O objeto da investigação consiste em ressaltar a relevância da escola Padre Antônio Correia de Sá para a sociedade boaviagense. Objetivamos descrever a história do colégio, bem como os aspectos que contribuíram para o seu desenvolvimento e também sua importância na formação da população. O referencial teórico básico constitui-se pelos escritos de Nascimento (2002) e Silva Júnior (2016), dentre outros. Como metodologia, optamos pela abordagem qualitativa e análise bibliográfica e documental. E como ferramentas de coleta de informações escolhemos a aplicação de entrevistas, com o representante de um órgão público local que possui as informações necessárias para o estudo, utilizamos um gravador de áudio para auxiliar na coleta de dados. Acreditamos que a partir da pesquisa realizada possamos perceber a importância da escola na cidade de Boa Viagem desde o início de sua implantação até 1980, descrevendo os principais acontecimentos durante esse período.

Palavras-chave: Padre Antônio Correia de Sá. Desenvolvimento. História. Formação.

INTRODUÇÃO

A escola Padre Antônio Correia de Sá colaborou com o desenvolvimento da educação inicial do município de Boa Viagem nos períodos de 1940-1965. Sendo uma das primeiras escolas do município, teve relevância educacional desde o período de sua implantação, pois além de atender à necessidade de vários professores em relação a um local apropriado para ensino, também acolheu inicialmente centenas de jovens. Com o aumento da demanda de alunos a escola necessitou ser ampliada, de modo que algumas décadas depois se tornou escola de referência na cidade. Por acreditarmos que essa é uma escola que, além de se preocupar com o ensino e com a formação integral, onde compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões e seus alunos, valoriza as atividades culturais, preservando as nossas tradições.

O objetivo geral do trabalho foi descrever a história da Escola Padre Antônio, bem como os aspectos que contribuíram para o seu desenvolvimento e também sua importância na formação da população boaviagense. Por objetivos específicos, escolhemos fazer uma compreensão sobre o que levou a fundação da instituição, expondo a relevância educacional da escola no município e evidenciar seu desenvolvimento institucional.

A trajetória metodológica se deu através de pesquisas de caráter documental e bibliográfico, baseadas nos livros Memórias da Minha terra (2002) e Boa Viagem Conhecer Amar e Defender (2007). Esta pesquisa desenvolveu-se em torno da investigação sobre a importância da atuação da escola em relação a população.

Para a estruturação do entendimento das informações destacadas neste escrito, decidimos subdividi-lo em três. Na primeira, descrevemos o trajeto percorrido em busca das informações para a estruturação do documento, posteriormente enfatizamos o período da necessidade de criação da escola e seu desenvolvimento até os anos de 1975 e finalizamos com as contribuições para a população.

EM BUSCA DAS INFORMAÇÕES

O interesse em pesquisar sobre o desenvolvimento histórico e a relevância da escola padre Antônio Correia de Sá, surgiu da tentativa de compreendermos a organização educacional da instituição, mediante a sua importância para a população, na cidade de Boa Viagem.

Iniciamos a pesquisa por meio de um site na internet, que fala a respeito da história da instituição em estudo, no qual obtivemos informações básicas acerca do assunto investigado, abordando motivos que levaram a criação da instituição até a estrutura física da mesma. A outra parte foi focada na busca pelas informações que constituíram este trabalho, com origem em pesquisa exploratória em livros que tratavam a respeito da história da cidade, no museu, onde fomos muito bem recebidos pelo então responsável pelo local, que nos indicou as partes específicas para a leitura, e também contextualizou sobre a história da instituição desde a necessidade de sua criação, passando pelos seus primeiros funcionários, até os dias atuais.

[...] É um fruto sazonado amadurecido das escolas reunidas de Boa Viagem, antes dela as escolas funcionavam às aulas em salas particulares, como na prefeitura velha, que em 1944 teve seus proprietários se mudando daqui e lá passou a abrigar muitas aulas e em 1948 foi feita a Escola Padre Antônio Correia de Sá, com quatro salas de aula, pelo prefeito da época (Manoel Araújo Marinho), que fez grandes esforços para que a educação tivesse uma escola que proporcionasse aos alunos condições melhores de ensino e de aprendizagem. Dona Nylse Alencar, muito educada, natural de Jardim no Ceará que chegou em 1939, e viu toda essa carência daí se dirigiu ao seu Neo Araújo (como era conhecido) o prefeito, e reivindicou essas salas de aula e aí surgiu a escola cujos frutos estão aí ainda alimentando a nossa geração.

Durante esse relato, o servidor conta sobre os problemas enfrentados pelos professores da época, para conseguir lecionar suas aulas, sobre as condições as quais os mesmos estavam submetidos em seu cotidiano. Comenta sobre o fundamental papel da primeira diretora da escola que buscou a sua implantação no município e posteriormente a agregação de projetos para a instituição. Faz uma breve explanação sobre o desenvolvimento da escola com o passar dos anos.

No museu encontramos dois livros que falavam sobre o município e sobre a escola pesquisada, neles encontramos informações sobre os primeiros anos da instituição na cidade. O primeiro livro *Memórias da Minha Terra*, fala de vários acontecimentos regionais bem como a criação de vários órgãos públicos no município, pessoas que deram grandes contribuições para a cidade, como prefeitos, vereadores, dentre outros, destaca também pontos de importância na cidade, como hospitais, restaurantes, hotéis e etc.

DA NECESSIDADE DE CRIAÇÃO, ATÉ MEADOS DE 1975



Imagem da escola Padre Antônio correia de Sá em meados de 1950 Disponível em:

<http://www.historiadeboaviagem.com.br/escola-de-ensino-fundamental-pe-antonio-correia-de-sa/>

Devido a grande demanda de alunos “mais de 100(cem)” e com a necessidade de um local adequado para ministrar suas aulas, os professores da cidade de Boa Viagem juntamente com o governo municipal, conseguiram um convênio com o governo estadual para a criação da escola.

Em 1939, as Escolas Reunidas de Boa Viagem, que antes funcionavam em casas alugadas, passaram a ter suas aulas ministradas para mais de 100 (cem) alunos, em dois turnos, em um prédio doado pelo Estado. (NASCIMENTO, 2002:P. 115)

Após uma conciliação do governo municipal com o estadual, foi adquirido um terreno para a construção do prédio e com isso o governador da época Faustino de Albuquerque e Sousa, autorizou a criação. Posteriormente as escolas reunidas que funcionavam em casas alugadas receberam então um local específico, onde as aulas pudessem ser ministradas.

“Adquiriu o terreno, e o então governador, Faustino de Albuquerque e Sousa, autorizou a construção do tão almejado prédio, com quatro salas de aula”. (NASCIMENTO, 2002: p. 116)

Houveram muitas incertezas devido aos equipamentos necessários para o funcionamento da escola, pois o colégio não recebia uma verba fixa do governo que possibilitasse o seu funcionamento, segundo informações contidas no livro “Memórias da Minha Terra”.

Algum tempo depois, por volta de 1956, na gestão do Governador Paulo Sarasate Ferreira Lopes, um grupo de professoras, que foram representadas por Nilse Ayres de Alencar Araújo, na época primeira-dama e diretora da escola, solicitou em audiência com o governador uma forma do Governo do Estado encampar essa unidade de ensino. Essa reunião, que ocorreu no gabinete do governador, produziu decisões que foram bastante positivas para comunidade escolar, pois a partir daí a escola passou a receber merenda e material didático, se tornando um grande avanço para essa época.

Diante disso, por conta dessas melhorias e da alta demanda por uma vaga, nem todas as crianças da cidade conseguiam estudar, eram muitos alunos para um número bastante reduzido de vagas. Contudo, nos últimos meses de 1961, logo após a morte de seu esposo, a Prof^a. Nilse Ayres de Alencar Araújo decidiu se estabelecer na cidade de Fortaleza e entregou à direção da escola.

“Para ocupar a vaga de D. Nilse, foi nomeada a professora Ana Dalva de Almeida Pereira. Com sua competência e dinamicidade, deu continuidade aos trabalhos já realizados, procurando, sempre, o melhor para essa comunidade escolar”. (NASCIMENTO, 2002: p. 116)

Na longa gestão da Prof^a. Ana Dalva de Almeida Pereira, apesar das grandes limitações financeiras, foi assinado um convênio com o Instituto Nacional do Livro, que trouxe grandes e inegáveis benefícios aos alunos da escola. Em sua administração, apesar de não atingir o número de alunos que queria, o número de professores foi acrescido, o que aumentou também algumas turmas, mas não resolveu o problema pela grande procura de vagas.

Em 1964, na gestão do Prefeito Dr. Manuel Vieira da Costa, o Nezinho, na passagem do primeiro centenário do Município, a cidade recebeu algumas melhorias no campo da educação depois da construção da Escola de Ensino Médio Dom Terceiro, destinada aos alunos do ginásio¹, e a Escola Presidente John Fitzgerald Kennedy, que atualmente é denominada de Escola de Ensino Fundamental Osmar de Oliveira Fontes:

“Nesse tempo, conseguir uma vaga na Escola de Ensino Fundamental Pe. Antônio Correia de Sá não era coisa fácil, esse privilégio só era concedido para aqueles que tinham uma melhor condição financeira. Esse triste preconceito econômico gerava certa rivalidade entre os alunos dessas duas escolas, que produziu alguns insultos, os estudantes do “Grupo Velho” chamavam os alunos do ‘Grupo Novo’ de ‘pernas-de-pau’, que respondiam ao

xingamento chamando-os de ‘urubus’”. (SILVA JÚNIOR, 2016: A história da Escola de Ensino Fundamental Osmar de Oliveira Fontes. Disponível em www.historiadeboaviagem.com.br. Acesso em 31 de julho de 2017)

Nessa época a escola recebeu uma boa reforma em sua estrutura física, mesmo assim o Município ainda não conseguia suprir a necessidade por vagas em suas unidades de ensino. Nos primeiros anos da década de 1970, por conta das exigências dos registros escolares, surgiu a necessidade da contratação de auxiliares para o trabalho burocrático e pessoas na administração. Nos últimos meses de 1975 a Prof^a. Ana Dalva de Almeida Pereira pediu exoneração de seu cargo e em seu lugar foi indicada a Prof^a. Francisca Maria de Fátima Vieira Barbosa:

“No dia 2 de outubro de 1975 a Professora Ana Dalva pediu exoneração das funções de direção, ausentando-se em março do ano seguinte, quando encerrou as suas operosas atividades educacionais. Para substituir Dona Dalva, foi indicada a Professora Francisca Maria de Fátima Vieira Barbosa, que assumiu no dia 25 de outubro de 1975”. (NASCIMENTO, 2002: p.117)

Como foi abordado anteriormente, não haviam condições propícias para o aprendizado dos alunos, e foi somente por meio dessas buscas por melhorias que vieram sendo realizadas ao longo dos anos, que muitos benefícios puderam ser assegurados.

¹Ginásio, atual ensino fundamental.

CONTRIBUIÇÕES PARA A POPULAÇÃO

A escola padre Antônio Correia de Sá, por ter sido uma das primeiras instituições no município, exerceu um papel de grande importância para a cidade já que foi uma das precursoras na educação dos boaviagenses, atendeu inicialmente a grandes necessidades por vagas, passando a ser responsável pela socialização do conhecimento entre os alunos bem como na atuação da formação moral dos mesmos, assim formando o pleno desenvolvimento dos indivíduos como cidadãos. A escola além de ser um local destinado ao ensino fundamental, também disponibiliza espaço para que outras atividades de importância na formação intelectual da população possam ser exercidas, como as aulas do ensino superior da Universidade Vale do Acaraú (UVA), que possui turmas de formação na área de pedagogia, e também se mostra participativa em festejos tradicionais da cidade, como em datas comemorativas do tradicional festejo de São João.

Segundo dados do censo 2016 a escola possui em sua estrutura locais e serviços que objetivam facilitar e proporcionar um ensino de qualidade para a população, como nas etapas de ensino, infraestrutura, equipamentos e dependências, onde será destacado abaixo:

ETAPAS DE ENSINO

segundo dados do Censo/2016

- Ensino Fundamental
 - Ensino Fundamental - Anos Iniciais
 - Ensino Fundamental - Anos Finais

1. REFERENCIAL TEÓRICO

–Lei de Criação da Escola

A Escola de Ensino Fundamental Padre Antônio Correia de Sá foi criada na gestão do Governador José Adauto Bezerra por meio do Decreto nº 11.493, de 17 de outubro de 1975, que foi publicado

no Diário Oficial do Estado do dia 30 de outubro de 1975. Ela foi credenciada pela resolução nº 430/2009, emitida pelo CEC, Conselho de Educação do Ceará, e o seu número no INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, é 23095997.

Foram realizados estudos a respeito dos autores utilizados durante a pesquisa, pois os mesmos realizaram trabalhos voltados para o estudo da escola em questão. Por meio da leitura de algumas obras, conseguimos entender um pouco mais sobre o processo que levou a implantação da instituição citada, no município.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, onde entrevistamos uma pessoa a respeito do assunto e a coleta de dados bibliográficos e documental. O motivo em pesquisar sobre e relevância e importância histórica do Colégio padre Antônio surgiu da tentativa de entendermos a organização educacional do ensino secundário na cidade de Boa Viagem. Iniciamos a busca pelas informações que constituíram esse trabalho inicialmente no site que retrata a História de vários fatos da Cidade, como Escolas, locais e pessoas importantes. Encontramos a História da instituição bem como várias outras informações como: o porquê da criação, leis, benefícios, problemas enfrentados, e algumas coisas sobre a escola nos dias atuais. Em seguida, iniciamos a pesquisa em busca de dados documentais e bibliográficos. Nos dirigimos ao museu do município, onde fomos muito bem atendidos pelo encarregado do local, que mostrou um grande interesse em ajudar na pesquisa. Encontramos o Livro intitulado memórias da minha terra do autor Cícero Pinto. Além do livro ele nos deu algumas informações no qual gravamos com a ajuda de um celular.

[...] nunca estudei lá, mas tenho uma afinidade por ser uma escola que está muito a frente e ser essa escola o fruto sazonado, amadurecido das escolas reunidas de boa viagem, antes dela as escolas funcionavam em salas particulares como na antiga prefeitura que em 1944 teve seus proprietários se mudando daqui, e lá passou a abrigar várias aulas e em 1948 foi feita a escola padre Antônio Correia de Sá, com 4 salas de aula, pelo prefeito da época Manuel Araújo Marinho, que com muitos esforços para que a educação tivesse uma escola que proporcionasse a nossos alunos condições melhores de ensino e aprendizagem. Dona Nylse Alencar, muito educada, natural de Jardim do Ceará, que chegou em 1939, e vou toda essa carência, se dirigiu ao senhor Nel Araújo como era conhecido o prefeito, e reivindicou essas salas de aula, cujos frutos ainda estão ai, alimentando nossas gerações.

Nessa citação vimos que o informante apresenta um amplo conhecimento sobre a formação do Colégio Padre Antônio, embora algumas partes já tivéssemos conhecimento, outras muito importantes que não tínhamos conhecimento como a chegada da professora Nylse, que exerceu uma grande importância para a formação inicial dessa instituição.

Após essa pesquisa encontramos um livro intitulado Boa Viagem: amar, conhecer e defender da autora Maria Dias, no qual relata sobre a História Educacional da Escola Padre Antônio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da busca de dados foi possível indicar contribuições da escola Padre Antônio Correia de Sá para a população do município, onde desde o período de sua fundação dando prosseguimento nos anos seguintes, mesmo com poucos recursos o ensino era repassado e cada vez mais buscado por outros alunos, de modo que a demanda por vagas se tornara crescente e o fato de pertencer a essa escola se tornava forma de reconhecimento e evolução pessoal. Os resultados alcançados foram

frutos do esforço de pessoas que almejavam uma educação de qualidade para os estudantes, onde as deficiências iniciais serviram como forma de crescimento e desenvolvimento até as seguintes gerações de alunos.

Com o passar dos anos a escola foi procurando formas de aperfeiçoamentos em sua estrutura, com a ampliação das salas de aula, obtenção de materiais didáticos, área de lazer dentre outros. As contribuições educacionais podem ser vistas nos indicadores avaliativos, onde a escola demonstra seu ponto de destaque em comparação com as outras do município.

REFERÊNCIAS

- <http://www.historiadeboaviagem.com.br/escola-de-ensino-fundamental-pe-antonio-correia-de-sa/>
SILVA, Júnior. A história da Escola de Ensino Fundamental Osmar de Oliveira Fontes.
Disponível em: www.historiadeboaviagem.com.br. (Acesso Em 09 de julho de 2017).
Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/conceito/> (Acesso em 26 de julho de 2017).
Disponível em: <http://www.escol.as/64217-padre-antonio-correia-de-sa> (Acesso em 31 de julho de 2017).
Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/58525-padre-antonio-correia-de-sa-ef/compare>
(Acesso em 31 de julho de 2017).

**ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PADRE PAULO DE ALMEIDA MEDEIROS:
EDUCAÇÃO NO INTERIOR CEARENSE**

Alessandra Lima de Melo | alessandra-dt@bol.com.br

Emerson Luís Pereira da Silva | emersonlus57@gmail.com

Mirelle de Sousa Morais | mirelleandkhawa@hotmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo compreender a história da criação da Escola de Ensino Fundamental Padre Paulo de Almeida Medeiros e suas contribuições para a vida escolar na comunidade do bairro de Fatima e na cidade de Boa Viagem-CE. Primeiramente, fez-se necessário conhecer toda a história da instituição antes mesmo de ser oficializada como escola e ter seu próprio prédio, já que a história desta instituição de ensino começou através de um grupo de associação comunitária do Bairro Nossa Senhora de Fátima, onde eram ministradas aulas por pessoas leigas que tinham uma base de estudos maior, as atividades formativas tinham por intento ajudar as crianças do bairro que não tinham como se locomover para as escolas do centro da cidade, já que estas ficavam distantes do bairro em que moravam e todo o trajeto era de difícil acesso. Nosso ponto de partida foi investigar em que momento fez-se necessária a reivindicação da criação desta instituição de ensino, levando em conta as bases legais para a sua implantação. Temos por objeto as contribuições que a instituição proporcionou no desempenho educacional dos discentes e demais cidadãos da comunidade. Para este escrito fez-se necessária a utilização de documentos que comprovassem e explicassem toda as informações aqui contidas, fazendo-se uso de projetos lei, decretos, escritos, e Monteiro e Motta (2013), dentre outros. Também serão apresentadas as duas fases pelas quais a instituição passou e todas as diferenças ocorridas nas fases distintas. A metodologia de abordagem qualitativa gerou entendimento dos processos educacionais ocorridos a partir da criação e implantação da instituição, assim como recorreremos as técnicas de coleta de dados bibliográficas e documentais. Os resultados colhidos remetem ao papel que teve a criação da Escola de Ensino Fundamental Padre Paulo de Almeida Medeiros, levando ao entendimento de como foi de suma importância a criação dessa escola para o bairro de Fatima e o município de Boa Viagem.

Palavras Chave: Escola. Contribuição. Práticas.

INTRODUÇÃO

A realização das pesquisas para a verificação e levantamento dos dados referente à criação e implantação da Escola de Ensino Fundamental Padre Paulo de Almeida Medeiros, que iniciou suas atividades escolares no ano de 1984 com o ensino colaborativo por meio de uma associação comunitária do Bairro Nossa Senhora de Fátima, mostraram que a história desta começou antes mesmo de ser oficializada através de decreto lei nº 18.131 de 16 de setembro de 1986 como uma Escola.

O objetivo geral do trabalho foi descrever o processo de implantação da Escola de Ensino Fundamental Padre Paulo de Almeida Medeiros. Por objetivos específicos nos detemos em identificar os benefícios gerados para a comunidade em que seria implantada. Bem como, analisar as atividades escolares realizadas antes do processo de oficialização e constituição da instituição.

Abordaremos os métodos de ensino, bem como as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes da instituição em conjunto com o núcleo gestor escolar. Iremos analisar, por conseguinte, os docentes e métodos auxiliares no processo de aprendizagem os discentes. Diante do exposto, seguiremos o escrito tendo por base o questionamento: Qual a importância da Escola de Ensino Fundamental Padre Paulo de Almeida Medeiros no contexto do bairro Nossa Senhora de Fátima?

A pesquisa foi desenvolvida através da exploração e pesquisa de dados de como se deu a implantação e o que motivou a ser construída a instituição abordada. Este escrito foi subdividido em três partes, as quais serão facilitadoras e funcionarão como uma linha do tempo para o melhor entendimento do processo ocorrido.

Primeiramente, abordou-se a instituição atualmente o processo metodológico caracterizou-se por pesquisas de caráter documental e bibliográfico, tendo por fundamentos o estudo de decretos lei e regulamentos

Sistematizamos o texto em três partes, na primeira, abordaremos o decreto lei que oficializou a criação da instituição como escola partindo para a construção do prédio oficial e suas atividades de 1984 a 1994. Posteriormente, a história da instituição e suas contribuições para a vida

da comunidade onde a mesma foi inserida. Por fim, o corpo docente e suas atuações e contribuições para o desenvolvimento da escola.

AS PESQUISAS

O interesse desta pesquisa foi descrever o processo de implantação da Escola de Ensino Fundamental Padre Paulo de Almeida Medeiros, a tentativa de compreender sua criação, suas contribuições para a comunidade bairro de Fatima. Para tal, faz-se então necessária a busca por fontes e relatos que comprovem de forma esclarecedora tais acontecimentos e ações que acabaram por mudar a realidade vivida por todos os presentes no processo. De antemão, as primeiras fontes e buscas por informações foram através da *internet*, sendo possível compreender melhor todo o funcionamento e processo que deu origem a instituição abordada, bem como todas as fases de sua implantação e as atividades desenvolvidas desde o começo de seus trabalhos formativos. Em seguida, iniciamos as pesquisas em busca de fontes documentais, tais como o decreto nº 18.131 de 16 de setembro de 1986 que foi a partir dele que se iniciou todo o processo de implantação da instituição. Buscamos informações da justificativa de construção da escola naquela comunidade. Compreender e estudar o processo de implantação, a partir de projetos lei e decretos é de suma importância, pois dessa forma, será compreendido todo o estudo feito para então ser posto em prática o projeto visando os benefícios que o mesmo geraria. Partindo disso, se iniciaram as buscas pelas informações que constituem este trabalho, por meio de pesquisas exploratórias, através de relatos com o historiador local professor Cícero Pinto sobre as informações de dados da criação da Escola de Ensino Fundamental Padre Paulo de Almeida Medeiro.

DECRETO LEI DE OFICIALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Na dimensão formativa e de valorização de personalidades marcantes e relevantes para o município de Boa Viagem foram destacadas duas personalidades que estiveram encarregadas de levar os seus nomes à escola como forma de agradecimentos por tudo que fizeram pelo município. Teve como nome assim que inaugurada pelo decreto de nº 18.131 de 16 de setembro de 1986 no governo de Luiz Gonzaga Fonseca Mota, decisão que foi publicada no diário oficial do Estado nº

14.414, de 18 de setembro de 1986 o nome de Escola de Ensino Fundamental Deputada Maria Dias Cavalcante Vieira, que é uma professora que também na época da inauguração da escola era secretária de educação do município de Boa Viagem.

O contexto histórico educacional daquela época se inseria no governo do então presidente da República José Sarney, as escolas nesse período eram mais tradicionais e os docentes melhor qualificados e dedicados à profissão.

As escolas primárias de 1º a 4º série eram mais bem estruturadas com professores bem qualificados e educandos mais dispostos a aprender se comparados estes aspectos a contemporaneidade

se o foco de preocupação é o currículo e, portanto, o conjunto de conhecimentos, noções e conceitos a serem trabalhados com as crianças, já está desvirtuada qualquer iniciativa de fazer valer o ponto de vista infantil, prevalecendo o olhar do adulto. (PINAZZA, 2005, pp. 86-87).

Pela Constituição de 1988, a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família. visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. O ensino deve ser ministrado levando em conta a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, o pluralismo de ideias, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais do ensino, a gestão democrática e o padrão de qualidade. –*Blog História de Boa Viagem*

A escola levou esse nome até certo tempo após mudanças de prefeitos a escola teve o seu nome alterado, na gestão do Dr. Fernando Antônio Vieira Assef através da lei de nº 763 de 04 de outubro de 2001 . A escola teve seu nome revogado na data 04 de março de 2011 através da lei de nº 1.080 para Escola de Ensino Fundamental Padre Paulo de Almeida Medeiros. A mesma está

credenciada pelo parecer de nº 959/2014 do Conselho de Educação do Ceará (CEC). O nome que vai à escola até os dias atuais é o homenageado Pe. Paulo que por muito tempo foi pároco do município de Boa Viagem.de 1969 ate a data de falecimento que foi 21 de maio de 1998 Faleceu aos 64 anos de idade, pessoa ilustre que fez muito pelo município.

O motivo da revogação do nome da instituição se deu pela Lei nº 6.454. De 24 de outubro de 1977 que proíbe à denominação de prédios públicos em território nacional com nome de pessoas vivas, em qualquer modalidade a bem público de qualquer natureza pertencente à união ou a pessoas jurídicas da administração indireta, a escola tinha o nome indevido porque foi fundada em 1984.

Segundo Art.1º que citava:

É proibido, em todo o território nacional, atribuir nome de pessoa viva ou que tenha se notabilizado pela defesa ou exploração de mão de obra escrava, em qualquer modalidade, a bem publico, de qualquer natureza, pertencente a União ou as pessoas jurídicas da Administração indireta. (BRASIL. Lei nº 6.454,1977).

Preservar a história e homenagear aqueles que contribuíram de forma positiva para a educação ou com grandes exemplos para o mundo é de suma importância para nós cidadãos ter consciência de como é importante que todos façam o nosso papel na sociedade.

HISTÓRICO ESCOLAR

1º FASE ESTADUAL

Conforme relatos da professora Telma Fernandes Chaves:

A primeira fase da história dessa unidade de ensino começou em 1984, depois de uma campanha feita pela Associação Comunitária do Bairro de Nossa Sra. De Fátima, que na época era presidida Sra. Maria Rosmilda Araújo Brilhante, popularmente conhecida como Bibia, em favor da construção de uma escola dentro do perímetro do bairro.

Dentro de pouco tempo essa importante reivindicação foi encaminhada para a Profa. Maria Dias Cavalcante Vieira, que na época exercia o mandato de Deputada Estadual e investiu os esforços usando a sua influência para conseguir a concretização desse desejo da comunidade junto ao Governo do Estado. Segundo informações do Prof. Cícero Pinto do Nascimento, pouco tempo depois nos últimos meses de 1985, na gestão do prefeito José Vieira Filho, as obras de construção da escola tiveram início.

Nesse momento, em parceria com o governo do Município, o Governo do Estado, na gestão do governo de Luís de Gonzaga Fonseca Mota, conseguiu construir quatro salas de aulas para atender as crianças existentes no bairro Nossa Sra. de Fátima e do Bairro Vila Holanda, que na época tinham dificuldades de frequentar as principais escolas da cidade, que estavam localizadas no centro e no período de chuvas tinham dificuldades de cruzar a ponte do Rio Boa Viagem. A escola, inicialmente, recebeu autorização para funcionamento de sua modalidade de ensino por meio do parecer nº561/1988, e posteriormente recebeu reconhecimento do Conselho de Educação do Ceará pelo parecer nº312/1998, com validade até o dia 31 de dezembro de 2000.

Antes disso, em 1995, na gestão do Governador Tasso Ribeiro Jereissati, aconteceu uma importante mudança na forma de composição do núcleo gestor das escolas estaduais. Depois dessa decisão o Governo do Estado transferiu para a comunidade escolar o direito de escolher o seu núcleo gestor. No dia 3 de setembro 1995, pela primeira vez em sua história, de forma democrática o núcleo gestor da instituição foi escolhido por sufrágio direto dos pais, alunos, professores e funcionários da escola. Depois de uma acirrada campanha eleitoral, aonde a política partidária dos grupos “apimentava” ainda mais a disputa, a chapa 01 conseguiu a simpatia de 52,48% dos eleitores o que representava 235 votos.

Nessa eleição concorreram duas chapas: A chapa 1 era formada pelas professoras: Telma Fernandes Chaves (Diretora), Antonia Edivar Soares Pereira e Rocicler Machado (Diretoras Adjuntas) e Antonia de Sousa Silva (Secretaria); A chapa 2 era composta (Diretora), Rejane de Deus Rodrigues e Maria Iraneide Facundo Chaves (Diretoras Adjuntas) e Antonia Pinto de Melo (secretaria).

Pouco tempo depois, no dia 4 de novembro de 1995, os eleitos tomaram posse de seu desafio. Entre as realizações dessa gestão podemos mencionar o seguinte:

Reforma emergencial da escola; construção de um almoxarifado; de uma calçada e alteamento da muralha. Também foi fundado o primeiro Conselho Escolar (30 de maio de 1997) e instalado a linha telefônica. Em 12 de março de 1998, por ocasião do 11º aniversário desse estabelecimento de ensino, foi entoado pela primeira vez o seu hino, cuja letra é dos professores: Maria Rosary Pereira e Cícero Pinto do Nascimento, sendo a música e partitura do Maestro João Leonardo de Sousa Leonel. (NASCIMENTO, 2002, p. 128).

No fim dessa década, em 1998, essa escola teve a grata satisfação de ter a sua primeira turma de concludentes do ensino fundamental, oportunidade que foi celebrada com um concorrido baile de formatura. Ainda nessa fase a escola recebeu a construção de uma quadra coberta, equipamentos, com quatro salas de aulas e cento e trinta alunos distribuídos disponíveis aos moradores do bairro em atividades esportivas.

2º FASE MUNICIPAL

A segunda fase de sua historia começa em 1999, depois de ter sido transferida para a administração do município, na gestão do prefeito Dr. Fernando Antônio Vieira Assef, nesse ano os servidores estaduais se despediram dessa unidade de ensino e foram remanejados para as outras escolas de sua rede de ensino.

No dia 2 de fevereiro de 1999 o diretor do CREDE, pref^o. Francisco Artur Pinheiro, com a presença de todos os funcionários estaduais e prefeito, que nomeou o novo Núcleo Gesto que era composto por Telma Fernandes Chaves (Diretora Geral) Maria Celia do Nascimento (coordenadora Financeira) Ioneida Camelo de Oliveira Brito (coordenadora Pedagógica) Antônia de Sousa e Silva (Secretaria) No mesmo dia recebemos os funcionários municipais. –*Blog História de Boa Vaiagem*

Nos primeiros anos de 2000 essa escola recebeu a implantação do tempo de avançar, No ano de 1999 o Governador do Estado do Ceará em parceria com a Secretaria de Educação Básica, implantou o Projeto Telecurso 2000 (5^a a 8^a) de Telecurso 2000, mudou para o nome Projeto Tempo de Avançar Fundamental (TAF) e no ano seguinte, o Projeto Tempo de Avançar do Ensino Médio (TAM), onde o aluno estudava a 1^a, 2^a e 3^a Séries, concluindo assim o Ensino Médio. projeto implementado pelo o Governo do Estado que tinha por objetivo diminuir o número de pessoas em distorção de idade e série. Em 2008, novamente da gestão do prefeito Jose Vieira Filho, depois do redimensionamento dos sistemas de escolas da rede municipal, o diretor dessa unidade de ensino passou a coordenar também as escolas do polo doze. Nessa mesma época, sem possuir salas suficientes para atender a demanda de seus alunos, a escola passou a ter turmas em anexos nas escolas de rede estadual existente nas sedes: Escola de Ensino Fundamental Padre Antônio Correia de Sá, Escola de Ensino Fundamental David Vieira da Silva e Escola de Ensino Médio Dom Terceiro.

Alguns anos depois, novamente na gestão do prefeito Dr. Fernando Antônio Vieira Assef, Orientado pelo o ministério publico do estado através do promotor da comarca, Dr. Marcus Vinicius Amorim de Oliveira, por força da lei nº 6.454, de 24 de outubro de 1977, que trata sobre a proibição da utilização do nome de pessoas vivas em edifícios públicos bem como no que está inscrito no artigo nº 14 da lei orgânica do município, a escola de Ensino Fundamental Deputada Maria Dias Cavalcante Vieira teve o seu nome revogado e alterado através da lei nº 1.080, de 04 de maio de 2011, do município para escola de Ensino Fundamental Pe. Paulo de Almeida Medeiros, escolhido como patrono da instituição.

Art. 1º. Fica alteado o nome da Escola de Ensino Fundamental Deputada Maria Dias pertencente a rede Municipal de Ensino e localizada na rua Maria de Nazaré Bezerra, nº 245, bairro de Fátima, para escola de Ensino Fundamental PADRE PAULO DE ALMEIDA MEDEIROS.

Art. 2º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogada a lei nº 763 de 04 de outubro de 2001. –Blog História de Boa Viagem

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos então, concluir que a Escola de Ensino Fundamental Padre Paulo de Almeida Medeiros teve fundamental papel na vida da comunidade civil e de todos os discentes que formam a comunidade escolar da instituição. Onde a comunidade do bairro de Fatima e adjacências teve voz ativa, para conseguir essa escola para seus filhos com uma educação de qualidade próxima a suas casas e de resultados tiramos com essa pesquisa que podemos e devemos correr de atrás de nossos objetivos para darmos o melhor para nossa família.

Para obtermos as informações e dados mencionados neste artigo, fez-se necessária pesquisa em museus, biblioteca e ajuda de historiador local, que pode de maneira clara e gentil ajudar-nos com parte das informações que levaram a conclusão do presente trabalho.

Em apoio a nosso artigo contamos com ajuda do auxiliar administrativo da Câmara Municipal de Boa Viagem, o qual nos forneceu em trabalho de busca no arquivo inativo, as leis que implementam e facilitaram o entendimento do todos os processos. O Decreto Lei de criação e referente ao poder Estadual no ano de 1986, não foi encontrado por se tratar de um documento muito antigo e não constar na internet e como não tivemos a acesso a documentos diretamente da escola, pois a diretora nos informou, quando fomos atrás de fazermos a nossa pesquisa que não poderia nos atender porque estava em processo de realização do censo da escola e estava muito corrido o tempo e sem funcionários disponíveis para poder acessar o arquivo inativo porém os outros referentes ao poder municipal nos foram disponibilizadas. Todo o processo de pesquisa para este artigo foi feito

de maneira árdua e exploratória para assim, abordar-se de forma lógica todo o processo envolvido. Como parte desta também se fez a negação por parte de alguns gestores, de prestação de informações e documentos, nos fazendo assim, buscar mais a fundo informações em fontes já disponíveis a público. Portanto, espera-se ter total e claro entendimento sobre a história desta instituição que tanto foi desejada e necessária para a comunidade do Bairro Nossa Senhora de Fátima, levando em conta todos os processos e mudanças lá ocorridas para se tornar e desenvolver a modalidade de ensino vigente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, M.A.F. MENDONÇA, R.H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006

JUNIOR, Eliel Rafael da Silva Junior. **Escola de Ensino Fundamental Pe. Paulo de Almeida Medeiros**. Disponível em: <http://www.historiadeboaviagem.com.br/escola-de-ensino-fundamental-padre-paulo-de-almeida-medeiros/>. Acesso em: 11 Julho. 2017.

NASCIMENTO, Cícero Pinto. **Memórias da minha Terra**. 1º. ed. Boa Viagem: Encaixe, 2002.

Brasil (1998). Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília-DF, MEC. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc.

Portal CREDE CANINDÉ Disponível em:
<<http://www.crede07.seduc.ce.gov.br/index.php/escolas-152/ensino-medio/eemti-capelao-frei-orlando>> Acesso em 30 de Julho de 2017.

PROTAGONISMO COMPARTILHADO NAS RELAÇÕES ESPAÇO, TEMPO, AMBIENTES NO COTIDIANO ESCOLAR

Karen Costa Vasconcelos Justo | ukgbkaren@gmail.com

RESUMO: Este artigo objetiva uma reflexão acerca das relações entre espaço, tempo e ambientes constituídos e vivenciados por adultos e crianças no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil no processo de construção de sua proposta pedagógica, partindo de leituras que apresentam as relações humanas, suas interações e reações diante das organizações espaciais proporcionadas e a sensibilidade do encontro consigo e com o outro, bem como a confrontação com a prática vivida na instituição. Discute o protagonismo compartilhado embasado nas ideias de Junqueira Filho (1995), Martins Filho (2011) e Rinaldi (2012), considerando a organização dos espaços como um elemento orientador e propulsor de aprendizagens experienciadas pelas crianças e adultos nos momentos de interações e brincadeiras. A sustentação teórica acerca da rotina, tempo e espaço na Educação Infantil contou com as contribuições de autores como Barbosa (2009), Horn (2004), Tiriba (2010), entre outros. Considerou, ainda, documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e o documento de cooperação técnica Práticas Cotidianas na Educação Infantil (BARBOSA, 2009). Trata-se, portanto, de um estudo bibliográfico o qual fundamentou a experiência vivenciada pela autora, professora da instituição, cujas reflexões, corroboradas pelos estudos e discussões promovidos pela Secretaria Municipal de Educação – SME e pelas formações continuadas, confirmaram a concepção que já lhe acompanhava, proporcionando-lhe mais segurança no seu fazer junto às crianças. O estudo consolidou a compreensão de que a interação, o diálogo e o pensar junto, educando e educador, no cotidiano de planejamentos e construções de ambientes nos espaços institucionais, integram o protagonismo compartilhado para a efetivação de um cotidiano que articule a coerência entre o espaço, tempo, ambiente e sujeitos em uma instituição que não apenas prepare para a vida mas, sobretudo, onde se viva permeado de desafios e experiências significativas permeadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos, fomentados pela intencionalidade pedagógica dos educadores.

Palavras-chave: Protagonismo Compartilhado. Espaços Institucionais. Ambientes.

INTRODUÇÃO

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. (Rubem Alves).

Pensar sobre as asas e gaiolas mencionadas por Rubem Alves, remete à importância de se desemparedar os educandos, de promover sequências de atividades para desenvolver projetos pensados a partir da subjetividade das crianças, bem como, dos ambientes internos e externos visando o exercício da cidadania por meio da movimentação na instituição.

Corsaro (2011, p.31), defende que o “desenvolvimento infantil não pode ser considerado uma internalização isolada dos conhecimentos e habilidades dos adultos” no sentido de pensar, dialogar, construir, refletir e avaliar junto com a criança e, para ela, no cotidiano de práticas curriculares para o desenvolvimento e aprendizagens numa instituição de educação infantil de qualidade. Segundo Martins Filho (2011), há a consolidação do diálogo como uma qualidade que sustenta a relação professor-aluno. O autor atribui o adjetivo “compartilhado” ao termo

“protagonismo” “pela razão de compreender que todas as relações e interações sociais passam a configurar como sinônimo de educação como formadora das humanidades”. Desse modo além de desmitificar o protagonismo adulto, centralizador, repensa a exclusividade do protagonismo infantil.

Na interação entre educando e educador, solidifica-se o conceito do exercício para o protagonismo compartilhado, defendido também por Junqueira Filho (1995), para que, em todos os momentos, nos espaços escolares, em que ambos, numa relação dialógica, exerçam seus protagonismos sendo sujeitos de suas ações. Rinaldi (2011) corrobora com esta ideia e pontua esse “poder compartilhado” como “postura”, assumida pelo educador, de “fazer com os pequenos” e não “por eles” numa relação de parceria entre ambos, reaprendendo-se e reconstituindo-se como parceiros no cotidiano da instituição.

Este trabalho pretende discutir o protagonismo compartilhado de que tratam os autores Junqueira Filho (1995), Martins Filho (2011) e Rinaldi (2012), em articulação com as relações decorrentes da organização dos espaços físicos de uma instituição de Educação Infantil, considerando tal organização como elemento propulsor de aprendizagens experienciadas pelas crianças e adultos nos momentos das interações e brincadeiras.

IDENTIDADE INSTITUCIONAL EM CONSTRUÇÃO

É urgente o resgate histórico que a nova Sociologia da Infância traz com o conceito de Sarmiento (2008) sobre as crianças em suas infâncias, concebendo-as como atores do processo de produção da cultura e não como destinatários do mesmo para reproduzi-lo. Com essa compreensão do protagonismo compartilhado, Rinaldi (2012) menciona o espaço como o lugar onde educando e educador vão construindo territórios de experiências, sendo, o processo de observação, escuta e interações sobre conhecimentos prévios dos pequenos, o equilíbrio em que as partilhas dos grupos somam-se ao professor participante e brincante. Tal ação promove ampliação dos direitos de aprendizagem das crianças, explicitados na Base Nacional Comum Curricular, BNCC “que asseguram na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios” BNCC (2017, p 33).

HORN (2004, p.37) afirma que "o espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam". Ou seja, o espaço institucional e suas paredes carregam, além das concepções pedagógicas dos educadores, as marcas de sentidos sobre o que a instituição oferta às crianças para que se torne um lugar em que elas vivam as infâncias com seus pares. Como defende Corsaro (2011), o espaço reflete “um conjunto de

rotinas ou atividades, artefatos, crenças e preocupações que as crianças constroem durante a interação entre elas” (CORSARO 2011, p128).

Nesse sentido, destaca-se como exemplo a abordagem italiana sobre espaço e relações que valorizam a cultura infantil e reconhecem a criança como sujeito e produtor de cultura, concepção contemplada nas escolas de Reggio Emilia, onde “o ambiente é visto como algo que educa a criança[...] considerado o terceiro educador...” (GANDINI, 1999, p.157). A expressão “ambientes de vida”, utilizada pelos italianos ao se referirem aos espaços que dialogam com os educandos, reflete a concepção de crianças vivenciando a cidadania na instituição (etnia, gênero, expressão, escolha), respaldada nos princípios éticos, políticos e estéticos promovidos nesses espaços institucionais, sendo estes, os articuladores das experiências na construção da identidade e da autonomia.

No percurso reflexivo para a construção de uma proposta pedagógica institucional que contemple as relações dialógicas entre os atores sociais e ambientes, em reuniões formativas para a mesma, a participação de todos os olhares se volta para o coletivo em movimento, para os corredores de passagens, para as paredes vazias de sentidos ou cheias de intervenções adultocêntricas. Por isso, ao expor em suas paredes a complexidade da construção do pensamento das crianças ou em sua ausência de sentido sobre os direitos estéticos, revelam as singularidades das experiências de suas infâncias ou a tentativa da homogeneização narcisista em que os educadores, com suas marcas de tirania, subtraem-lhes o direito de se expressarem em suas múltiplas linguagens. Para Forneiro (1998),

Quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos (as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos (as) e dos professores (as) ... (FORNEIRO, 1998, p. 232).

A organização dos ambientes nas Instituições de Educação Infantil, sob a perspectiva do protagonismo compartilhado de Rinaldi (2012), empodera educando e educador tornando-os partícipes da construção do currículo e seus arranjos. Tal concepção reflexiva, político-transformadora, evidencia os direitos de aprendizagem promovidos pela BNCC (BRASIL, 2017) da criança competente e que produz cultura, pela valorização de seus conhecimentos prévios, possibilitando-lhe também, a criação de enredos para explorar em brincadeiras.

RELAÇÕES ESPAÇO E TEMPO NAS CONSTRUÇÕES DE AMBIENTES

A noção espaço-tempo ao ser incorporada ao cotidiano institucional, expressa as tessituras que certificam legibilidade e visibilidade às relações sociais que entrelaçam a organização escolar.

Assim, compreende-se a organização do espaço, como destaca Malaguzzi (1999), sendo o terceiro educador, que instiga a criança para a curiosidade e pesquisa, promovendo a interação com o meio e a sociedade.

A reorganização espacial, planejada de forma intencional, pensada com e para as crianças, proporciona interações em pequenos grupos, de livre escolha delas, contribuindo com a melhor escuta de suas necessidades e interesses. A ação torna-se o elemento propulsor da construção da autonomia, fazendo-as se sentirem parte do espaço, gerando nelas o sentimento de pertencimento. Dessa forma, Tomás (2011) ressalta que a participação não significa que os adultos se tornem reféns de decisões das crianças, mas que na negociação entre ambos a relação deixa de ser vertical, tornando-se mais horizontal e simétrica. Enfim, a proposição da organização de ambientes, no espaço escolar, constitui diferentes experiências e formas de aprendizagens mais favoráveis quando organizado junto às crianças. Considerando seu conhecimento de mundo, espaços físicos transformam-se em ambientes que acolhem os sentimentos e que possibilitem o imaginário, a livre escolha e a construção da autonomia.

A rotina deve respeitar o tempo e o ritmo de cada criança, com flexibilidade no planejamento, para que todos os atores tenham um olhar individual para o educando em seus processos de individuação, ou seja, um olhar singular sobre a heterogeneidade. O tempo na instituição educativa, embora cronológico, deve atender às crianças em suas singularidades. Um exemplo disso é o tempo de higiene, que não necessariamente precisa ser realizado para com todos no mesmo instante, pois, dessa maneira, perde a característica dos cuidados educacionais enfatizados por Barbosa (2009), tornando-se meramente um ato mecanizado.

Campos (2010, p.15), assevera a necessidade de conversar e ser carinhoso para com as crianças no momento da troca de fraldas e do banho, ou seja, evidencia a qualidade das interações e do atendimento individual ou em minigrupos, promovendo para o mesmo ato de higiene, um ambiente agradável e propício a descobertas. A utilização de recursos a serem ressignificados, tais como cadeiras e estantes plásticas com livros de banhos e objetos como banheiras e bonecos, enriquecem as interações e representações sociais do faz de conta.

Da mesma forma, os ambientes, mobiliários, momentos de transição e deslocamentos não devem ser pensados para garantir o controle da turma e de seus movimentos. A organização de ambientes propulsores de aprendizagens, mediante a reflexão da qualidade a ser explorada pelas brincadeiras e interações, com equipamentos próprios ou ressignificados pelos educandos e educadores, ao promover ambientes com objetos da mobília, como mesas, por exemplo, que podem

ser usadas como passarela de movimentação ampla, lençóis como cabanas, caixas como túneis, dentre outras possibilidades para os jogos simbólicos, favorecem a interação entre professores e alunos, fomentando o protagonismo compartilhado.

O cotidiano de práticas educativas deve estar embasado teoricamente, já que nenhuma prática está desvinculada da teoria que a carrega. Respeitar as necessidades das crianças, como prioridade, frui intencionalidade pedagógica por repensar os equívocos das rotinas rotineiras divulgadas por Barbosa (2006), cedendo espaço para a compreensão das especificidades da Educação Infantil de qualidade, transformando em rotina permanente as ações fomentadas pela teoria, respeitando o tempo biológico das crianças como norteadores.

Assim, suas necessidades e descobertas são valorizadas, sejam elas o barulho de um copo caído da mesa, o amassar de uma fruta por entre os dedos das mãos, as batidas da colher em coro nos pratos. Todos esses sons, das experiências de descobertas sobre o que é palpável, fazem parte dos tão bem-vindos parques sonoros das infâncias vivas.

Tiriba (2010) assevera que as crianças só se constituirão de forma integral se, nesse processo de individuação, inseridas no coletivo em movimento, ao protagonizarem as descobertas sobre si e o outras relações de interação, desmitificarem a dominação etária e o controle adultocêntrico, reinventando os caminhos de se conhecerem como cidadãs planetárias, responsáveis pelas relações de equilíbrio entre a cultura e a natureza. Por isso a importância da presença ativa do educador em exercício do protagonismo compartilhado, como define Martins Filho (2011). Sendo parceiro propulsor de aprendizagens, proporciona, além dos elementos diários para manipulação de descobertas, o sentimento de pertencimento e apropriação da cidadania do educando.

Para isso, passeios a uma pracinha na esquina, a um mercadinho ou loja da rua, ou, até mesmo, uma volta no quarteirão da escola, fazem parte de um cotidiano rico em experiências de interações com a natureza e a sociedade. Observar as diferenças entre os espaços existentes no entorno da instituição, perceber a linguagem verbal em placas de ruas, numeração das casas, letreiros das vendas, bem como, outras linguagens como os atos de cumprimentos aos moradores e trabalhadores locais, fomentam a cidadania e ampliam os conhecimentos das crianças.

Também não faz sentido submeter os pequenos educandos a um longo tempo de espera entre uma atividade e outra, nem os enfileirar para transições ou imobilizá-los em cadeiras na sala, ceifando movimentos à espera de um comando adulto. Momentos de deslocamentos não devem, sobretudo, ser mascarados por trezinhos, pontes, cordas, elásticos ou subterfúgios musicais que apenas escondem a prática adultocêntrica do controle.

É imprescindível para os educadores de crianças, a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil DCNEI (2009) assim como, a compreensão das movimentações dos pequenos para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Criança é corpo em movimento, isso não é novidade, mas em que isso implica? E, como lidar com o imprevisível desse corpo em movimento? Estes são questionamentos que devem instigar as reflexões sobre as ações, intenções, avaliações e experiências que devem ser promovidas para e com as crianças no cotidiano em sua cultura de pares, divulgada por Corsaro (2015).

Situada em um contraste de concepções pedagógicas, as paredes da instituição quando não estão embranquecedoramente silenciosas e vazias, mostram mais do que simplesmente “atividades para exposições”, elas expõem as compreensões homogeneizantes do professor sobre sua turma heterogênea, revelando desrespeito aos processos de criação, e, por conseguinte, valorizando o belo a seus olhos, ferindo os princípios estéticos previstos no Art. 6º das DCNEI (2009), que asseguram a criatividade e a liberdade de expressão das crianças.

A expressão das crianças, considerada, sob sua ótica, em cartazes ou produções fixadas à sua altura, mostrando sentido em observações posteriores sobre as experiências vividas, reflete a identidade da instituição e sua compreensão do ato criador, valorizado pelas produções não estereotipadas em paredes. Com isso, assevera o belo no princípio estético, segundo Oliveira (2010, p.7), da criação sem a intervenção do professor, no que diz respeito a dar continuidade ao desenho e a produção das crianças, fazendo inferências, não sobre o desenho, mas sobre o processo do desenho.

PERCURSO METODOLÓGICO

Fundamentada na pesquisa qualitativa, segundo a compreensão de Minayo (2001 p. 14), sobre a dinâmica das relações sociais, a escolha por essa abordagem está relacionada à observação das compreensões e propostas promovidas pelos professores no cotidiano institucional. Para tanto, foi necessária uma interação dos sujeitos envolvidos, fomentando esta análise sobre a partilha do pensar coletivo e das ações refletidas em suas relações sociais a partir de concepções individuais.

Por reportar ao contexto simbólico de sentidos e motivações que são inferidos na construção coletiva de uma proposta pedagógica eficaz, este artigo tem como foco a criticidade do pensar sobre os espaços, ambientes e tempos disponibilizados e fundamentados nos eixos norteadores das práticas pedagógicas diante das DCNEI (2009). Levou em conta, ainda, as interações e brincadeiras propulsoras de aprendizagens na instituição, durante o período de construção da sua proposta pedagógica.

Trata-se, portanto, de um estudo bibliográfico o qual fundamentou a experiência vivenciada pela autora, professora da instituição, cujas reflexões, corroboradas pelos estudos e discussões promovidos pela Secretaria Municipal de Educação – SME por meio das formações continuadas, nas quais se confirmou a concepção que já lhe acompanhava, proporcionaram mais segurança no seu fazer junto às crianças.

PALAVRAS FINAIS

Ficou visível a tentativa de se compreender mais sobre a temática dos ambientes propulsores de desenvolvimento pela divergência de concepções pedagógicas inferidas nesse contexto de estudos. Diante da necessidade de formações continuadas, ficou evidenciado que será necessário mais do que a observação de alguns ambientes organizados dentro dos espaços da instituição, por alguns educadores, embora convidativos a outras turmas, ambientes esses que ‘transgrediram’ regras de submissão adultocêntricas e cronológicas. Pois, mesmo invadindo concepções e permeando sentidos nas paredes vazias de criações e cheias de estereótipos, faz-se necessário a continuidade de reflexões sobre a identidade do professor e seus direitos, bem como a identidade institucional e seus deveres, já que o cerne das boas práticas educativas é o embasamento teórico que elas carregam.

Durante muitos anos foi vivenciada uma relação vertical de educação que distanciava o professor do aluno e, embora novos estudos sobre a criança e suas infâncias tenham ganhado notoriedade e legibilidade, ainda perduram resquícios tradicionais que consideram o educador detentor do conhecimento. Tomás (2011) divulga a urgência de mudança no paradigma do controle e negatividade, refletido na concepção dos educandos sem participação nas escolhas e no assistencialismo do educador.

É preciso descortinar a centralização do saber adultocêntrico e passar a perceber a necessidade da busca por uma formação continuada qualitativa, que instiga a escuta e o diálogo entre adultos e crianças da instituição sem negligenciar a singularidade destas em suas infâncias plurais. Desvencilhar-se desses conceitos que inferiorizam a criança é um dos maiores desafios que o professor enfrenta, pelo confronto de suas práticas, pela falta de compreensão dos direitos do educando e da importância do exercício para o protagonismo compartilhado, defendido por Junqueira Filho (1995), Martins Filho (2011) e Rinaldi (2012). Nesse sentido, é imprescindível a valorização da cultura produzida pela criança nos ambientes dos espaços escolares na interação com seus pares, fazendo e desfazendo, descobrindo e errando, criando e modificando, convivendo e se constituindo cidadã, fomentada pela intencionalidade pedagógica dos educadores.

Considerar as relações espaciais como um outro educador, incide na qualidade dos processos temporais, na coleta das memórias da comunidade, na ruptura de padrões estereotipados, na representação das marcas de identidade e alteridade, resultando na compreensão de que preparar um ambiente não é o mesmo que decorá-lo, rompendo com a cultura do enfeitar paredes com personagens de televisão e de revistas infantis que rotulam as crianças, direcionando algo ou indicando comportamentos. Da mesma forma, consolida a importância do exercício do diálogo para a cultura do protagonismo compartilhado defendido por Junqueira Filho (1995), Martins Filho (2011) e Rinaldi (2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil** / Maria Carmem Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Brasília: MEC/UFRGS, 2009.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº5/2009 da CNE/CEB**, de 17 de dezembro de 2009.

Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

HORN, Maria da Graça S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador "ON THE ROAD"**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1995.

MARTINS FILHO, Altino. **Docência compartilhada na Educação Infantil: crianças e adultos em diálogo no cotidiano da escola**. 2011. Disponível em <<http://www.webartigos.com/>> Acesso em: 29/07/2017

MINAYO, M. C. S. (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

Oliveira, Zilma M. R. **O currículo na educação infantil: o que propões as novas Diretrizes Nacionais?** Belo Horizonte, 2010.

Parques Sonoros da educação infantil paulistana. São Paulo: SME/COPED, 2016.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com ReggioEmilia: escutar, investigar e aprender**. Trad. Vania Cury. 1 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2012.

TIRIBA, Léa. **Crianças da Natureza**. Brasília: MEC/COEDI, 2010.

TOMÁS, Catarina e GAMA, Ana. **Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar**. Educação, Territórios e (Des)Igualdades.II Encontro de Sociologia da Educação. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 27 e 28 de Janeiro de 2011.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCADORA CEARENSE EDITH DINOAH DA COSTA BRAGA

Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo | helenamarinho.uece@gmail.com

RESUMO: Este estudo teve como objetivo refletir sobre alguns aspectos da história de vida de EdithDinoah da Costa Braga dedicados à educação cearense, buscando elementos para compreender como se deu esse processo. O ponto de partida teve os seguintes norteamentos: de onde surgiu a vontade de ingressar na área da educação? Será que o impulsionador foi o contexto histórico, político e social momentâneo, em que a tradição de se ter professoras na família era muito presente? Será que foi influenciada pelo discurso da época de que no magistério a mulher tinha a possibilidade de trabalho e remuneração financeira de forma mais rápida? Será que prevaleceu a figura de seus professores e/ou foi sugestão de familiares? A constituição histórica de vida do homem e da mulher tomou direções divergentes, destinando as atividades intelectuais, o trabalho remunerado, a política, a economia, dentre outras, para a comunidade masculina. Para as mulheres, restaram os afazeres domésticos, o cuidado com a família e o papel de boa esposa e boa mãe. De outro ângulo, permeando essa história, algumas mulheres se tornaram exceção ao defenderem ideais que fugiam do campo de suas “atividades padronizadas”, “invadindo” espaços que eram permitidos somente para os homens. Dessa forma, elas foram modelando um novo caminho, o qual revolucionou e contribuiu para a mudança do papel da mulher na sociedade brasileira, por conseguinte para uma reescrita de sua história. Este é um estudo ancorado na nova História. Dentre os autores, embasa-se em Burke, Delory-Momberger, Le Goff e Thompson. Sendo o cunho bibliográfico, contemplando a História oral com a participação de um sujeito. Os resultados sinalizaram que o reconhecido papel da história de Edith Braga em prol da educação a tornou um exemplo, contribuindo também para a reescrita da historiografia da mulher como participante e atuante em diversos campos na sociedade.

Palavras-chave: Edith Braga. História oral. Educação cearense.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Várias discussões que emergem do cenário histórico e social na atualidade – diversidade cultural, assuntos que se redimensionam para as questões de gênero, etnias e movimentos sociais populares, representados por diversas “minorias” – podem encontrar respaldo teórico-metodológico na nova História (LE GOFF, 2003). Essa teoria, através da História oral (THOMPSON, 1992), permite que se escute a voz de sujeitos antes excluídos como uma fonte reconhecida, assim como os documentos escritos que sempre foram referenciados como “verdade” pela teoria positivista. “Os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova História está mais preocupada com a análise das estruturas” (BURKE, 1992: 12).

Na óptica da ciência positivista, cujo tempo se pautava na linearidade, essa perspectiva fazia da historiografia uma História de mão única, em que os fatos eram sobrepostos em ordem cronológica, fazendo com que outras histórias, imbuídas de temporalidades e historicidades diferentes, fossem sendo esquecidas. Era uma construção histórica tecida por heróis e sujeitos que detinham poder (econômico, intelectual, cultural) sob os demais integrantes da sociedade.

Parafraseando DaMatta (1997), a “casa”, restringindo-se ao lugar de identidade da mulher, em contraponto à “rua”, território masculino, pode ser um desses exemplos de ausência da história de mulheres em vários campos: literatura, política, ciências, artes, dentre outros. Em consonância com o autor, essas duas dimensões não somente são vistas como espaços territoriais, mas como instituições que refletem ideologias que podem caracterizar os sujeitos quando discursam de um desses lugares:

[...] quando digo então que ‘casa’ e ‘rua’ são categorias sociológicas para os brasileiros, estou afirmando que, entre nós, estas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas. (DAMATTA, 1997:14).

No excerto, vê-se a existência da condição histórica de espaços e atividades definidos para homens na “rua”, onde podiam trabalhar e participar da política, da cultura e das informações sobre os acontecimentos do seu entorno e das notícias do mundo; restando a “casa” para as mulheres, ambiente que representava valores vinculados ao recato, à obediência ao futuro marido, ao

ser uma boa dona de casa, sabendo lavar, passar, cozinhar e costurar; espaço de onde as mulheres deveriam estar dispostas a defenderem sua família em prol da moral e dos bons costumes. Nesse cenário, vale destacar que, mesmo as mulheres ocupando as dimensões da “casa”, elas e os filhos eram subservientes à autoridade do patriarca da família e à tomada de decisões dele. No caso das mulheres, a figura do pai em relação à autoridade era, de certa forma, repassada para o marido após o matrimônio.

Ultrapassando esses limites, muitas mulheres foram remodelando um novo caminho, o qual revolucionou e contribuiu para a mudança do alargamento do seu papel na sociedade brasileira – no caso, incluindo a esfera da “rua” –, proporcionando uma reescrita de sua história. O mesmo aconteceu na historiografia cearense, em que mulheres assumiram posições de destaque, dentre elas Edith Braga, quem levantou a bandeira pela educação.

Diante de tal personagem, este estudo teve como objetivo refletir sobre alguns aspectos da história de vida de Edith Dinoah da Costa Braga dedicados à educação cearense, buscando elementos para compreender como se deu esse processo. O ponto de partida teve os seguintes norteamentos: de onde surgiu a vontade de ingressar na área da educação? Será que o impulsionador foi o contexto histórico, político e social momentâneo, em que a tradição de se ter professoras na família era muito presente? Será que foi influenciada pelo discurso da época de que no magistério a mulher tinha a possibilidade de trabalho e remuneração financeira de forma mais rápida? Será que prevaleceu a figura de seus professores e/ou foi sugestão de familiares?

Este é um estudo ancorado na História social. Dentre os autores, embasa-se em Burke (1992), Delory-Momberger (2008), Le Goff (2003) e Thompson (1992). É de cunho bibliográfico e embasa-se também na História oral, com a participação de um sujeito. A tessitura deste estudo é apresentada da seguinte forma: “Considerações iniciais”, “Aspectos sobre os laços familiares”, “Histórias de Edith Braga e o seu protagonismo na educação” e “Considerações finais”, além das “Referências”.

ASPECTOS SOBRE OS LAÇOS FAMILIARES

Edith Braga, nascida em 8 de fevereiro de 1889, na cidade de Paraíba, e falecida em 25 de junho de 1950, no município de Fortaleza, foi a filha mais velha de três irmãos (Edith, Raul e Neuza) do casal Felismino Noerto Leite da Costa e Margarida Dinoah Costa.

Imagem 1 – Fotos de Edith Braga, à esquerda, e de Raul Dinoah Costa (irmão), à direita



Fonte: Fortaleza Nobre.

Seu pai, formado em Direito, trabalhou em cargos públicos como juiz municipal e promotor de justiça nos estados da Paraíba e Pernambuco. Em sua trajetória de transferências de territórios e espaços, chegou ao estado do Ceará, especificamente à cidade de Barbalha, no ano de 1900, passando pelos municípios de Baturité, Quixeramobim e Maranguape até chegar a Fortaleza, onde assumiu o cargo de desembargador.

No ano de 1923, Edith Braga se casa com Anastácio Braga Barroso, um rico fazendeiro, proprietário de imóveis e afortunado comerciante nascido em São Pedro de Timbaúba, atualmente Miraima, o qual veio a falecer em 7 de outubro de 1972, na cidade de Fortaleza.

Imagem 2 – Fotos de Edith Braga junto a Anastácio Braga Barroso (esposo), à esquerda, e de Ebe Braga (filha), à direita



Fonte: Fortaleza Nobre.

O casal Edith e Anastácio foi residir em casa/sobrado própria/o à Rua Major Facundo, n. 1427, em Fortaleza. Tiveram uma única filha, Maria Ebe Braga Frota, nascida em 10 de julho de 1925 na cidade Fortaleza; vindo a falecer em 27 de fevereiro de 2014 na mesma cidade. Profissionalmente, seguiu os passos da mãe, tornando-se professora do Colégio Justiniano de Serpa, onde lecionou as seguintes disciplinas: História, Filosofia da Educação, Filosofia Geral e Psicologia;

e da Escola Municipal Filgueiras Lima, ambas instituições localizadas na capital do estado do Ceará, Fortaleza.

A boa condição de vida proporcionada pelos cargos públicos do pai mantinha o padrão de vida de Edith Braga. Esse padrão foi mantido, ou até mesmo elevado, quando se casou com um homem de abastada situação financeira, condição que também favoreceu a sua filha, Ebe Braga:

Sendo Ebe Braga filha única do casal, ficou com a herança deixada. Dentre os pertences, muitos imóveis situados no Centro da cidade de Fortaleza, na época um lugar nobre para se residir. Somente na quadra onde ela residia com seus pais, na Rua Major Facundo, a família era proprietária de aproximadamente dez imóveis. Eu e meus familiares conhecíamos muitos dos inquilinos devido à proximidade dos prédios. Quando chegamos a Fortaleza, vindos da cidade de Juazeiro do Norte, em 17 de fevereiro de 1979, moramos por muito tempo na Rua Major Facundo, na casa de número 1434. Mais tarde, conseguimos comprar esse imóvel; somente em 2006, todos os membros da família se mudaram, após a morte de nosso pai. No entanto, até o presente momento, o imóvel continua de posse da família, sendo um lugar cheio de histórias e memórias. (S1).

“A narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova como escrita de si” (DELORY-MOMBERGER, 2008: 62). No caso, os sujeitos deste estudo participaram de alguma forma da vida de Ebe Braga, que se tornou um elo para o conhecimento da história de vida de sua mãe e familiares.

Lembro-me muito bem de algumas conversas de dona Ebe com meu pai, José Francisco. Ela passava nos prédios alugados todo final de mês para receber o dinheiro do aluguel e aproveitava para tomar um cafezinho, fumar e prostrar um pouco. Sempre vinha acompanhada do motorista, uma moça (sua secretária) ou com a sua enteada (também professora), pois, assim como sua mãe, teve filho único. Recordo-me de ouvir a própria dona Ebe falar vagamente da Escola Normal e de sua mãe, porém, na época, não me chamava a atenção e não tinha noção da história de sua mãe para a educação cearense. (S1).

Observa-se o padrão financeiro continuado na família e até mesmo no que diz respeito ao lugar onde morava. Edith e sua família moravam em um casarão no Centro da cidade, na época ainda “um lugar nobre” para as “famílias nobres”. Já dona Ebe residia na Beira-Mar, que, na lógica da urbanização da cidade, abrigava esse mesmo tipo de família. O lugar onde se mora e o

sobrenome da família são elementos que dizem muito sobre a posição da pessoa ou da família na sociedade.

A seguir, serão mostrados aspectos da vida de Edith Braga como uma mulher que se tornou um ícone na história da educação cearense.

HISTÓRIAS DE EDITH BRAGA E O SEU PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO

Retornando à história de Edith Braga, o objetivo é visualizar e depois extrair “histórias” que possam se aproximar do seu protagonismo na educação cearense.

Na passagem de sua família pelo município de Maranguape, um fato foi relatado: Edith, sendo a filha mais velha, após ter concluído os estudos elementares, precisava ingressar em um nível de estudo mais elevado. Essa situação ocasionou a sua vinda, a de sua mãe (Margarida) e a de seus irmãos (Raul e Neuza) para Fortaleza, em busca de seus estudos. O pai dela, devido ao trabalho, ficou em Maranguape, visitando a família em Fortaleza de vez em quando (CARVALHO, 1998).

Nesse contexto histórico, havia duas instituições escolares públicas tradicionais: o Liceu e a Escola Normal, que formava para o magistério primário. Edith Braga prestou exame admissional para essa segunda instituição, em 1911, sendo que essa formação para o magistério era composta pelo curso secundário (4 anos) e pelo curso complementar (2 anos) (CARVALHO, 1998).

Durante essa formação, desde o seu ingresso (1911) até a conclusão (1916), Edith Braga foi sempre a primeira aluna da sala, fato que lhe proporcionou o prêmio de uma cadeira para lecionar no Grupo José de Alencar, situado ao lado do teatro de mesmo nome. Era uma forma de premiar os alunos que se destacavam naquela época (CARVALHO, 1998).

Os passos seguintes já foram na condição de professora. Após a experiência no referido grupo, no ano de 1923, ela recebeu a indicação de Lourenço Filho para substituí-lo, pois o educador, como era também o Instrutor Público (hoje conhecido como Secretário de Educação), estava sem tempo.

Edith Braga passou a lecionar, além da cadeira de Pedagogia, a de Psicologia e a de Didática, que formavam um só bloco na Escola Normal. Vale ressaltar que a cadeira de Psicologia não tinha teor teórico; nessa disciplina, a educadora protagonista deste escrito trabalhava de forma experimental, prática influenciada pelas mudanças propostas pelo movimento do escolanovismo e pelo uso do método científico, preceitos defendidos pelo professor Lourenço Filho.

Essa maneira “nova” de Edith Braga trabalhar a disciplina de Psicologia ocasionou discussões na instituição, levando a sua prática docente a ser vista como “materialista”. Sobre o

assunto, Carvalho (1998:148) enfatiza: “[...] diante do que foi descrito, acreditamos que a grande mestra deve ter sofrido não só restrições machistas, mas também religiosas, já que a sociedade de então era eminentemente católica”. Outra situação que trouxe controvérsias para Edith Braga foi quando participou da chapa do Partido Social Democrático, sendo eleita para a suplência na Câmara Federal.

Com a dissolução das três cadeiras do bloco que Edith lecionava – Psicologia, Didática e Pedagogia –, agora precisaria de aprovação em concurso. Antes disso, pleiteou uma vaga na última disciplina mencionada, pelo fato de ser professora há dez anos, entretanto não teve sucesso na tentativa de sua efetivação no cargo. Ante tal fato, inscreveu-se no concurso, sendo seus adversários Joaquim Moreira de Sousa, então diretor da Instrução Pública, e Heribaldo Dias da Costa.

Os dois últimos elementos mencionados – “participação na política” e “disputa intelectual em concurso público”, ainda mais contra homens – propiciam um cenário vivenciado por Edith Braga que pode ter aproximação aos discursos referentes às dimensões “casa” e “rua”, enfatizados anteriormente. Carvalho (1998: 149), referindo-se ao concurso e a um dos adversários de Edith – o professor Joaquim Moreira de Sousa –, assim se pronunciou:

Estava armado um cenário preconceituoso, que mais parecia uma guerra que simplesmente um concurso. A grande mestra foi ameaçada de morte, de seqüestro [sic] de sua filha e recebeu a alcunha de professorinha pretensiosa, e ainda teve o agravante de ver seu nome exposto à retaliação daqueles que faziam parte do ciclo sociopolítico do seu maior adversário.

O concurso teve três etapas: prova escrita, aula didática e fundamentação teórica embasada nos pedagogos. Esse processo teve início em 22 de maio de 1923, em que os resultados apontaram empate entre Edith Braga e Moreira de Sousa. O concurso teve grande repercussão nas páginas dos jornais da época, como mostra o fragmento a seguir: Ambas as provas, porém, dizemo-lo com isenção de ânimo, provocaram a melhor impressão, revelando a firmeza e os conhecimentos dos dois ilustres candidatos: o Diretor da Instrução Pública do Estado e a Professora de Pedagogia da Escola Normal. (JORNAL *O POVO* de 25 de maio de 1923 apud CAVALCANTE, 1998: 154).

A candidata teve sua nomeação somente no ano de 1934, após ter entrado com recurso junto ao Supremo Tribunal Federal, embasada nos dez anos durante os quais havia sido professora interina da cadeira em questão – Pedagogia. Logo depois, ela foi acusada de ter plagiado nas provas, por sua memória excelente do registro de grandes citações e referências. Após a finalização do pleito, em 28 de maio de 1933, um dos jornais da época, o periódico *A Rua* – em

matéria intitulada “Os alvejados não serão atingidos e os alvejadores dolorosamente castigados” – destacou:

E, por isso, diante dessa singela observação, aconselhamos que a mulher cearense, numa sagração à Dona Edith Braga, num preito de justa admiração aos seus elevados dotes intelectuais, lhe levasse, em braços de flores, publicamente, a demonstração de seu alto e grande apreço.(JORNAL A RUA de 28 de maio de 1933 apud CAVALCANTE, 1998: 161).

Mais tarde, a cadeira de Pedagogia deu lugar às disciplinas de Sociologia e História da Educação. Dentre as duas, Edith optou pela primeira, na qual trabalhou até seus últimos dias. Ainda na Escola Normal Pedro II, exerceu a função de diretora (1934-1935), substituindo o professor João Hippolyto de Azevedo e Sá (CAVALCANTE, 2000), que esteve à frente dessa instituição por três vezes:(1914-1934; 1939-1951 e 1960-1962).

Imagem 3 –Foto deEdith Braga como diretora da Escola Normal (1934-1935)



Fonte: Acervo do Instituto de Educação do Ceará.

O esforço de Edith Braga resultou em diversas homenagens, como forma de reconhecimento aos 35 anos em que se dedicou à educação cearense. Como exemplos disso, podem-se citar a denominação da Rua Edith Braga – a qual, dependendo da numeração, localiza-se nos bairros Jardim América ou Montese–, e a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Edith Braga. Cabe mencionar também sua participação na Constituinte de 1933, lembrada no discurso de Eunício Oliveira, proferido na Câmara dos Deputados, em comemoração ao Dia Internacional da Mulher, em 2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, constata-se a grande contribuição de Edith Braga na historiografia da educação cearense, pois, mesmo enfrentando muitos desafios pela conjectura da sociedade na época, estruturada em valores que confirmavam a condição de supremacia masculina, ela dividiu parte de sua vida com as questões da educação (professora e diretora) e política (suplente na Câmara Federal), portanto práticas que permitiram o reconhecimento da mulher à frente de reconstrução de seu papel na sociedade cearense.

Pelos aspectos de sua história de vida aqui apresentados e pelas demais questões aqui levantadas, observou-se que o seu processo de vida dedicado à educação não se deu por conta do fator financeiro, no sentido da articulação entre trabalho no magistério e recebimento de salário, visto que sua família sempre teve uma situação financeira muito boa.

Pelas fontes pesquisadas, não se pode também enfatizar que mulheres de sua família próxima e/ou de gerações mais anteriores tenham se tornado professoras, assim esse fator também não pode ser apresentado como elemento influenciador diretamente na sua escolha pelo magistério. Mas é salutar chamar a atenção para o fato de que esse discurso de tradição de professoras nas famílias da época perpetuava-se na sociedade, convertendo-se em sonho para algumas moças, que idealizavam a possibilidade de se formarem professoras na tradicional Escola Normal cearense (ARAÚJO, 2015).

Para o desfecho deste estudo, não se destaca apenas um fator como decisivo que tenha motivado Edith Braga na escolha de uma vida compartilhada com a educação cearense, mas vários fatores que podem ser vistos como impulsionadores: a estabilidade familiar, o contato com intelectuais da sociedade e ocupantes de cargos importantes, a disciplina nos estudos e a influência dos seus professores da Escola Normal, primordialmente Lourenço Filho.

De outro prisma, em relação à sua filha, Ebe Braga, já se pode pensar que a história de sua mãe na educação cearense foi um componente essencial na escolha pelo magistério, visto que a história de vida de sua mãe na educação cearense foi exemplar. Assim, o reconhecido papel da história de Edith Braga em prol da educação a tornou um exemplo, contribuindo também para a reescrita da historiografia da mulher como participante e atuante em diversos campos na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues. **A tradicional Escola Normal cearense chega ao bairro de Fátima: formação das primeiras professoras primárias (1858-1960)**. Fortaleza: UFC, 2015.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

CARVALHO, Maria Helena Vale de. **Da Escola Normal ao Colégio Justiniano de Serpa**: um resgate histórico-pedagógico. 1998. 299 f. Monografia (Especialização) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 1998.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **João Hippolyto de Azevedo e Sá**: o espírito da reforma educacional de 1922 no Ceará. Fortaleza: UFC, 2000.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; BEZERRA, José Arimatéia Barros (Org.). **Biografias, instituições, idéias, experiências e políticas educacionais**. Fortaleza: UFC, 2003.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua**: espaço, cidadania, mulher e a morte no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DISCURSOS E NOTAS TAQUIGRÁFICAS. **Transcurso do Dia Internacional da Mulher**. Osr. Eunício Oliveira (Bloco/PMDB-CE. Pronuncia o seguinte discurso). Sessão: 025.3.53.0; hora: 15h36; data: 2009. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

FORTALEZA NOBRE. **Edith Dinoah da Costa Braga**: Rua Edite Braga. Disponível em: <<http://www.fortalezanobre.com.br/2015/04/edith-dinoah-da-costa-braga-rua-edite.html>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

MACHADO, Charliton José dos Santos. Zila da Costa Mamede (1928-1985): passos de uma pesquisa biográfica. In: VASCONCELOS, José Gerardo (Org.). **Tempo, espaço e memória da educação**: pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo. Fortaleza: UFC, 2010. p. 114-126.

OLIVEIRA, Jacqueline Holanda Thomaz de. **Escola Normal do Ceará**: o ensino ativo e a arquitetura do palacete da praça Figueira de Melo (1922-1934). 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

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

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1991.

VIDA E PROFISSÃO RECONSTITUÍDAS EM NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE TAUÁ E REGIÃO DOS INHAMUNS

Tiago Alves de Sousa | talves.taua@gmail.com

Wanderleny Oliveira Lima | wanderlenylima@gmail.com

Tania Maria Rodrigues Lopes | tania.lopes@uece.br

RESUMO: Este trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida no período 2016/2017, envolvendo estudos e pesquisas propostas por disciplinas da Licenciatura em Pedagogia, realizada no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns-CECITEC/Universidade Estadual do Ceará-UECE, tem por objetivo reconstituir, com base na história oral, as vivências e experiências das professoras, como forma de revelar seus percursos formativos e profissionais. O estudo indica a necessidade de conhecer a história da educação local, a partir do olhar de quem vivenciou, por longos períodos de suas vidas, inúmeras modificações no sistema de ensino, acompanhando os limites e possibilidades da prática educativa no município de Tauá. Outro aspecto também explorado no estudo diz respeito à profissão docente e como se consolidou a formação de professores naquela região, a organização e estrutura do sistema de ensino, seus avanços e retrocessos aos dias atuais nas narrativas das docentes. A metodologia aplicada ao estudo, caracteriza-se por pesquisa de natureza qualitativa, apoiado em estudo bibliográfico e entrevistas semiestruturadas com duas professoras que dedicaram suas vidas ao exercício da docência, deixando um legado para comunidade tauaense. Destacamos, com base nas narrativas das professoras que, na época de sua formação e atuação foram muitas dificuldades enfrentadas para se ter acesso à educação, pois, segundo as mesmas, a presença de escolas na cidade de Tauá eram raras, levando parte da população a se deslocar para outras cidades em busca de instrução, predominantemente aqueles cujos pais tinham poder aquisitivo favorável. Alguns contratavam professores (preceptores) para ensinar os filhos no próprio domicílio. As educadoras destacam nas narrativas que a formação profissional teve início no curso normal, na referida época era a qualificação para o magistério prevista no marco regulatório. Destacam ainda que em 2000 chega em Tauá o magister, ofertado pela SEDUC, em parceria com a UECE, formação destacada pelas professoras como uma grande oportunidade de qualificação profissional, pois permitiu aos professores que já exerciam a profissão aprimorarem seus saberes docentes e aprofundar conhecimentos teóricos e práticos. Destacam ainda em suas narrativas a desvalorização e desprestígio social da profissão, como marca do passado e do presente.

Palavras-chave: Graça Santos e Graça Venâncio. Narrativas. Docência.

INTRODUÇÃO

O estudo sistematizado nesse texto foi desenvolvido no período 2016/2017 nas disciplinas Pesquisa qualitativa em Educação, História da Educação no Ceará, como atividade de pesquisa implicadas na atividade como bolsistas de Extensão da Universidade Estadual do Ceará/UECE. Logo, o mesmo apresenta na sua tessitura a história de vida e profissão docente de duas professoras, que se destacaram por suas contribuições durante o período que exerceram o magistério no município de Tauá e Região dos Inhamuns.

Para sistematização da escrita optamos por técnicas de coleta de dados da pesquisa qualitativa, recorrendo a instrumento com questões subjetivas e coleta de narrativas orais com duas educadoras. Em se tratando da pesquisa qualitativa, Bogdan & Biklen (1982) apud Lüdke & André (2014, p.14) vem esclarecer que essa modalidade de pesquisa: “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

O instrumento escolhido para coleta dos dados tornou-se essencial para conhecermos, por meio das narrativas das professoras, cujas lembranças ao recuarem no tempo revelaram como ocorriam os processos educacionais, as principais dificuldades enfrentadas na profissão, a sua trajetória pessoal, escolar e profissional. Segundo Farias et al (2014,p. 67) ao ressaltar a importância do *locus* de formação docente, destaca “um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, constituindo-se com base nas suas relações com os saberes e com o exercício da docência”.

Nessa perspectiva, tornou-se possível que as educadoras rememorassem a partir das suas experiências e vivências, constituídas no contato com o “chão” da sala de aula, anunciar suas percepções intimamente ligadas como fenômenos originados por situações que enfrentaram ao longo da trajetória pessoal, formativa e do exercício da profissão.

A escassez de dados e publicações em Tauá e Região, justifica a essencialidade do estudo, nos remetendo reconstituir trajetórias da educação regional, por meio das narrativas orais de seus protagonistas. De acordo com Sucupira & Rodrigues (2015) apud Fialho; Santana & Vasconcelos (2015, p.53) reportando-se ao estudo realizado a partir de narrativa biográfica, nesse estudo: “permite integrar, estruturar e interpretar os acontecimentos vividos dentro de condições

sócio-históricas, ajustando a existêncianos marcos social e cultural, sustentando as impressões e interpretações e fazendo as ligações das lembranças com lugares da memória”.

Nesse sentido, procuramos conhecer a história da educação local, considerando o lugar e olhares de quem a vivenciou, por longos períodos de suas vidas entrelaçadas às inúmeras modificações no sistema de ensino, além de indicar os limites e possibilidades da prática educativa no município de Tauá. A experiência também contribuiu para ampliar nossa compreensão sobre a profissão docente no processo de evolução da sociedade local.

Assim, o trabalho objetiva reconstituir, com base na história oral, as vivências e experiências das professoras, como forma de revelar seus percursos formativos e profissionais, como influenciaram novas gerações docentes. Segundo Minayo (2006) apud Maia; Braga & Fialho (2015, p.25) diz que:

a historia oral, enquanto metodologia de investigação científica, é considerada, no âmbito da pesquisa qualitativa, poderoso instrumento para a descoberta, a exploração e a avaliação de como as pessoas compreendem seu passado, vinculam sua experiência individual a seu contexto social, interpretam-na e dão-lhes significado, a partir do momento presente.

As narrativas das professoras elaboradas mediante a técnica da história oral revelam dificuldades nos seus processos formativos, destacando, sobretudo a inexistência de escolas para garantir o acesso a todos. Naquele período, segundo as narradoras, muitas pessoas se deslocavam para outras cidades, em busca da formação primária, pois consideravam que somente pelo acesso a educação, mesmo com dificuldades, essa seria a única forma de desenvolver-se economicamente e socialmente. Nunes (2002) apud Farias et al(2014,p.63) ao mencionar sobre os aspectos relacionados a socialização profissional, ressalta que:

o ingresso na profissão é definido em função de múltiplos fatores, destacando-se, além da influência da família, a dos ex-professores. Embora, sejam frequentes depoimentos dos docentes sobre as dificuldades para estudar em decorrência das condições humildes da família, neles também se observa significativa valorização da instrução escolarizada, percebida como mecanismo em progredir.

As professoras deixam evidenciar através dos relatos que existia uma valorização em relação à profissão docente por parte das famílias, mas que essa valorização se manifestava sob a forma respeitosa no tratamento com o professor, por serem os detentores do saber, todavia ressaltam

o desprestígio social e desvalorização por parte da sociedade em relação aos anos de suas vidas dedicadas ao exercício da profissão.

Ainda em se tratando da reconstituição feita através das técnicas da história oral, produzindo assim, as narrativas que evidenciam a trajetória de vida e profissão das educadoras, Meihy & Holanda (2007, p.37) apud Maia, Braga e Fialho (2015, p. 26) vem anunciar que: “a história oral de vida tem como definição se amparar em narrativas dependentes da memória, dos ajeites, contornos, derivações, imprecisões e até das contradições naturais da fala”.

Por último, destacamos que as narrativas foram coletadas na residência das professoras, localizadas na cidade de Tauá- CE, observando as recomendações prescritas na literatura. A coleta dos dados ocorreu no dia 26 de Maio de 2017, utilizando entrevistas semiestruturadas.

Para melhor compreensão do leitor, o texto está organizado com uma introdução, seguindo-se as narrativas das duas educadoras onde reconstituem, por meio de suas memórias muitas histórias da educação, da formação e profissionalidade docente na Região, finalizando com as considerações conclusivas e referências.

MARIA GRAÇA SILVA SANTOS – MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE VIDA E DOCÊNCIA

Maria Graça Silva Santos nasceu no dia 13 de Junho de 1951 na cidade de Caicó/Rio Grande do Norte. Filha de Raimundo Soares da Silva (*in memoriam*), assassinado em 1963 e Josefa Rocha Monteiro, hoje com 95 anos. A professora possui outros quatro irmãos: Rochael, Renato, Gorete e Radir Rocha.

Ao revolver sua infância, Graça Santos, destaca “*ser um tempo feliz, cheio de aventuras, desafios e traquinices, sentindo-se feliz pelo contato com o mundo natural, pois a mesma sempre ia para o sítio de seus avós, onde brincava, subia em árvores e brincava de bonecas*”. A educadora vem de uma família católica, devota a padroeira Senhora Santana e São Joaquim, avós de Jesus, pais de Maria. Acostumada as orações diárias, reverencia Maria pedindo bênçãos aos seus pais, aos seus avós.

A trajetória escolar teve início na cidade de Caicó/RN, onde cursou o primário, ingressando no ensino fundamental, na época ginasial, por meio do exame de admissão. Ainda rememorando sua trajetória escolar a mesma relatou que: “*quando vê o livro de admissão sente aquela saudade e relembra a marca tão forte que ficou dos estudos*”, além de expressar sentimento de admiração e respeito por suas professoras, pessoas essenciais para sua formação.

Durante seu percurso escolar, Graça Santos, como é conhecida carinhosamente na cidade de Tauá, revelou que foi inicialmente alfabetizada em escola particular quando ainda residia no sítio junto com a sua família. Sobre o método naquele período enfatiza “*o ensino na época era transmitido por uma professora que os pais contratavam, cuja mesma, só tinha o primário ficando responsável por sua alfabetização*”. Posteriormente foi morar na cidade Caicó, onde cursou o primário no Grupo Escolar Rosa de Lima, em seguida, o Ginásial no instituto de educação em Caicó.

A professora revelou que no seu período de estudante, a aprendizagem se dava por métodos de memorização dos conteúdos ensinados, tendo atenção especial com a ortografia, caligrafia e ensino da língua portuguesa. O ensino Ginásial era tradicional, os conteúdos eram repassados pelo professor por meio da oralidade, cabendo aos alunos apenas ouvir.

Em sua narrativa, a educadora pontua que seus estudos continuaram na cidade Cajazeiras na Paraíba, onde cursou o segundo grau. Mais tarde mudou-se para cidade de Tauá/ Ceará, por questões profissionais do seu esposo. Já residindo na cidade de Tauá, a professora fez o curso pedagógico, formação essencial para exercer o magistério, no Colégio Antônio Araripe, ressaltando “*foi através desse curso que surgiu o interesse para exercer a profissão docente*”.

Anos mais tarde a professora ingressou no curso superior, por meio do magister, formação ofertada pela Secretaria de Educação do Estado – SEDUC, em convênio com a Universidade Estadual do Ceará – UECE. O curso atendeu professores que já atuavam no magistério, oportunizando-lhes qualificação profissional para o exercício da profissão, em acordo com o marco regulatório vigente.

Segundo a educadora “*o processo de seleção para ingresso no Magister foi através de uma prova, tendo escolhido o curso em Língua Portuguesa. Depois fez especialização em Artes e Educação Física*”. A professora revela que foi gratificante as oportunidades formativas que teve acesso apesar da idade bem avançada, destacando a importância dessa oferta para todos os professores. Segundo ela, durante o curso surgiram dificuldades, dentre elas, a falta de professores, em razão de atrasos nos pagamentos aos formadores, por ocasionou o encerramento de suas atividades. Concluído o curso, com idade próxima de cinquenta anos, a professora revela que “*muitas foram às rejeições, por parte das escolas, em contrata-las, pois, ao mesmo tempo, concluíam o curso turmas com pessoas mais jovens que ocuparam os cargos nas escolas*”.

Durante o exercício no magistério afetuosamente era chamada de “Tia Graça”, atuou nas seguintes escolas: Colégio Antônio Araripe, Escola Fundamental Júlio Rêgo, Escola Dondon

Feitosa, Monsenhor Odorico de Andrade, exercendo também a função de coordenadora pedagógica do Programa Integração AABB comunidade.

De acordo com a professora, ao lembrar como eram trabalhados os conteúdos, os formatos avaliativos e os perfis de desempenho dos alunos, a mesma destaca: *“o método era o tradicional: professor falava, aluno escutava, os conteúdos dados eram através do livro didático de cada área [...] a avaliação, teve uma época que era feita mensal, depois passou a ser bimestral, através de provas subjetivas para avaliar os conteúdos trabalhados, avaliando ainda pela nota, a nota que o aluno alcançava representava a sua aprendizagem”* [...].

As narrativas da professora denunciam que o ensino que se fazia presente em muitas escolas, era rigoroso, rígido, exigia do aluno não só uma aprendizagem satisfatória, mas, sujeitava o mesmo a uma série de exigências e normas tornando-o um sujeito obediente. Constatamos com base nas narrativas da professora que naquela época, a nota ainda era vista como produto final da aprendizagem do aluno, apontando que havia uma preocupação, por parte das professoras, em visualizar o processo.

Durante seu magistério, especificamente nas áreas de Língua Portuguesa, Literatura e Educação Física, a professora relatou que enfrentou muitas dificuldades, mas sempre manteve uma relação amigável e de respeito com seus alunos, sempre procurando ouvi-los, compreender muitas vezes determinados comportamentos ou situações que ocorria no contexto da sala de aula. Sobre essa questão destaca em sua narrativa: *“sempre tive uma relação boa com meus alunos, sempre procurei enxergá-los como realmente são, como é o ser humano, com seus problemas, com seus desejos, com suas dificuldades, com seus medos e seus sonhos”*. As narrativas destacam que a Professora não se preocupava somente com o desenvolvimento intelectual de seus alunos, mas também, com a formação humana de cada indivíduo, procurando percebê-lo na sua integralidade.

Sua narrativa anuncia constantemente uma trajetória na docência marcada por dedicação, determinação e satisfação em exercer a profissão, dedicando-se a maior parte da sua vida ao magistério, embora evidencie, na sua fala, que naquela época, não existia o reconhecimento por parte da sociedade com o trabalho docente, somente os pais demonstravam respeito e reconheciam o valor do trabalho realizado pela categoria.

Por fim, solicitamos a educadora, durante a entrevista, para avaliar se a educação no município de Tauá evoluiu. Sobre essa indagação, a professora afirmou que *“foi a partir da implantação do CECITEC, que houve uma melhor qualificação dos docentes, oferecendo um*

ensino de qualidade, por sua vez, formou profissionais capacitados para o exercício da profissão”, consequentemente, elevando o nível das escolas do Município e Região dos Inhamuns.

MARIA DAS GRAÇAS VENÂNCIO – VIDA E PROFISSÃO DOCENTE

Maria das Graças Venâncio, nasceu no distrito de Marrecas/Tauá, interior do Ceará, passando um curto período no seu lugar de origem, veio morar com os pais, Antônio Venâncio Bezerra e Ana Sípriano Venâncio, numa vila chamada Barra. A família incluía cinco irmãos, mulheres e homens. Até 14 anos de idade Graça Venâncio, morava na zona rural de Tauá. Em sua narrativa destaca *“que a sobrevivência de sua família era a agricultura e pecuária. No período da colheita, os seus pais tiravam uma parte dos legumes para o mantimento de casa e o restante vendia para comprar os demais alimentos que necessitava”*.

A prática Religiosa da família sempre foi católica. Graça Venâncio fez sua primeira eucaristia com sete anos de idade na cidade de Tauá, narra as motivações das famílias para o catolicismo *“as famílias, naquele período, tinham uma preocupação com os filhos na religião, em ensinar as orações, crença, a importância da Fé. sua professora de catecismo foi sua mãe, que ensinou todas as orações, vindo a prepará-la para a eucaristia”*.

Sua trajetória de estudante foi cheia de obstáculos e dificuldades devido os poucos recursos ofertados naquela época. Esta educadora foi alfabetizada por uma mulher que morava próximo a sua casa na vila Barra, pois não havia escola nas proximidades sendo bastante difícil o acesso. Fez o ensino primário e estudou na Cartilha do ABC na Escola Jesus, Maria e José, ainda existente no distrito de Marrecas.

Ao retornar para sua vila de origem, iniciou novo percurso escolar. Sua mãe decidiu coloca-la para estudar numa escolinha organizada na vila, por uma educadora chamada Auxiliadora, que organizou uma turma de alunos e ensinava particular. Ali pôde aprender um pouco mais destacando *“que o desenvolvimento foi melhor do que na escola de Marrecas”*. Teve contato com duas professoras na Alfabetização, Professoras Maria Auxiliadora Ferreira Inácio e Giselda (*in memória*). Logo depois junto com seus pais retornaram a vila de Marrecas novamente, onde estudou até o segundo ano. Segundo a educadora *“naquela época, o ensino não respeitava a faixa etária, o aluno era matriculado de acordo com o ano que iria cursar, formando turmas de faixa etária diferente”*, ou seja, as salas de aula eram multiseriadas, tendo um único professor para ensinar alunos de idades diferentes.

Aos 14 anos veio morar na sede de Tauá com seus pais. Foi matriculada na Escola Fundamental Júlio Rêgo no terceiro ano do ensino primário. Ao terminar o quarto ano do ensino primário era necessário fazer uma prova para ingressar na quinta série, o exame de admissão. Os alunos só poderiam cursar as demais séries (5ª a 8ª) se obtivesse êxito nesse exame, Graça Venâncio foi aprovada e passou a estudar na Escola Fundamental Júlio Rêgo.

Após concluir a oitava série já maior de idade, vinda de família humilde e agora sem o pai, Graça Venâncio trabalhava durante o dia numa loja para ajudar sua família e no turno noturno cursava o ensino médio ofertado em escola particular. A educadora assinalou que *“na cidade de Tauá só existia duas escolas de ensino médio, o Colégio Técnico Dondon Feitosa, hoje conhecida como Dondon Feitosa, vinculada atualmente a rede municipal e o Colégio Antônio Araripe. Cursou o ensino médio no Colégio Antônio Araripe, onde conseguiu uma bolsa de 50% e seu irmão na época ajudava financeiramente com os outros 50% para pagar o ensino médio junto com o curso normal, conhecido como pedagógico”*.

Com a vinda da UECE /CECITEC para Tauá, em 1994, a referida professora, mesmo trabalhando na educação municipal, casada e com o filho João Paulo, resolveu ingressar no curso superior. Em 2000 prestou vestibular para o “magister”, programa de formação em áreas específicas, escolhendo especializar-se em Letras. Ainda assim Graça Venâncio ressalta que: *“teve ótimos professores no CECITEC [...] que disponibilizavam de uma grande competência e que contribuíram bastante para o seu desenvolvimento acadêmico”*.

O exercício profissional foi desenvolvido pela educadora primeiramente na Escola Fundamental Júlio Rêgo onde concluiu a primeira fase de seus estudos. Nessa unidade atuou durante 19 anos e ressalta *“que ainda sente saudade da época em que lecionava”*; atuou ainda como docente no Colégio Dondon Feitosa e Liceu Lili Feitosa. Referente ao método avaliativo da época, a forma utilizada para avaliar os alunos, a professora anuncia que:

“não era diferente dos métodos utilizados hoje, como por exemplo, as médias eram divididas de acordo com a quantidade de trabalhos direcionados, assim, se fossem direcionados quatro trabalhos a média seria dívida por quatro, ato esse que segundo ela era realizado todo mês através de sua prática. A vista disso, ela disse que o método avaliativo de hoje é um tanto flexível, insuficiente como ela coloca, justamente porque a média de aprovação atualmente é cinco e não sete como era na época em que ela era estudante”.

Em seguida indagamos a educadora sobre o perfil dos alunos naquela época e pedimos para fazer um paralelo com o perfil dos alunos atualmente. Inicialmente ela disse que: *“de acordo*

com o que ela já ouviu dos relatos de outros professores, - justamente por já está fora do ambiente escolar há dez anos -, atualmente os alunos não tem mais respeito pelos professores, pois ignoram as ordens dos mesmos e fazem o que querem e quando querem”.

Ressalta também que *“antigamente a relação entre aluno e professora era muito boa, pois existia uma qualidade sustentada em respeito e amizade, aliás ainda possuo amizade com ex-alunos, [...] alguns já estão formados e isso é motivo de alegria”* pois contribuiu de alguma forma para o progresso desses alunos. As turmas em que lecionava eram numerosas, tanto do turno da manhã, tarde e noite, sendo que essa última contemplava alunos de diferentes idades.

A professora era uma professora exigente, porém flexível para entender as necessidades e dificuldades dos seus alunos, e através disso ela ia conquistando um por um, até mesmo os mais indisciplinados. A professora lembra os dias marcantes da sua vida *“primeiro, o dia em que recebeu o resultado de seu vestibular e segundo, o dia da sua formatura”.*

A professora evidencia em sua fala que *“a profissão docente nunca foi valorizada em questão de salário, pois havia uma responsabilidade muito grande sobre o professor, para cumprir suas obrigações sendo elas enormes. Os professores eram desvalorizados socialmente e o salário parecia estar atrelado a isso”.*

Entretanto, a professora considera que atualmente a educação avançou bastante, sobretudo quanto a acessibilidade, oportunidades, prioridade, qualidade, dentre outras coisas, mas ainda há o que se aprimorar. A educadora diz *“ter deixado algo bom e que contribuiu bastante para a vida daqueles que um dia foram seus alunos, como coragem e interesse no aprender. Alunos que não sabiam ler tiveram a oportunidade de aprender com ela, alunos indisciplinados passaram a ter um comportamento adequado”.* Como atividade de sua aposentaria, a professora Graça Venâncio se dedicou a escrita do livro *Minha História de Vida*, no qual descreve toda a sua biografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de produção desse texto envolveu esforços para apresentar as histórias de vida e profissão de duas professoras, que durante dedicaram integralmente sua vida a educação do Município de Tauá e Região dos Inhamuns, deixando o seu legado e contribuindo para o desenvolvimento da educação local. Por atitude de reconhecimento pelo trabalho e dedicação durante vários anos de magistério, nos propomos narrar a trajetória de cada uma.

Aplicando técnica da pesquisa qualitativa, coletamos, no fluxo da voz das professoras, fragmentos importantes de suas histórias, vidas inevitavelmente entrelaçadas as trajetórias

educacionais da cidade de Tauá e Região dos Inhamuns. As narrativas orais foram coletadas em momentos previamente agendados com as duas professoras, observando as recomendações explicitadas na literatura sobre o trabalho com histórias orais de vida e formação.

As narrativas apontam histórias de superação, o empenho de ambas em favor de contribuir com a educação local. Em suas memórias, a reconstituição de práticas docentes que ainda são rotinas na educação local. Aspectos como desvalorização salarial e desprestígio social do professor foram apontados por ambas, como fato do passado e do presente. Destacaram avanços e retrocessos envolvendo relações pessoais entre alunos e professores nas escolas, sobretudo em relação ao clima de tensão nos dias atuais. Pontuaram que a formação superior favorecida pela SEDUC, Magister, garantiu a continuidade dos estudos de especialização (Pós-Graduação *Lato sensu*), fortalecendo o desenvolvimento profissional docente.

A reconstituição objetivou destacar o protagonismo mulheres educadoras de Tauá e Região, responsáveis diretas pela geração de oportunidades educativas, sobretudo as camadas desfavorecidas. Suas narrativas pontuam instituições escolares responsáveis pela formação de uma cultura letrada em toda região, com destaque para o Colégio Antonio Araripe, que formou professoras ofertando o curso Normal, os Colégios Dondon Feitosa e Júlio Rêgo, espaços formativos de ambas e que ainda compõem o cenário educacional de Tauá.

As memórias das educadoras em alguns momentos estavam encharcadas de saudades, afetos, gratidão pelo trabalho que desenvolveram, mesmo enfrentando os obstáculos em contexto desfavorável, por não disponibilizarem de recursos suficientes para cumprir suas funções, tinham esforço próprio em exercer a profissão, que por sua vez levou-as a se destacarem pelas suas atuações no campo educacional correspondente a sua época, sendo referenciadas até os dias atuais.

As memórias recuperadas pelas educadoras Maria Graça e Maria das Graças são comuns na crônica da história da educação, particularmente o desconhecimento da importância da profissão docente para o desenvolvimento local e nacional. Esse estudo é ponto de partida, podendo inspirar outros pesquisadores a vãos mais densos e profundos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**/Menga Lüdke, Marli E. D. André. -[2.ed].-[Reimpr.]-Rio de Janeiro: E.P.U.,2014.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. [et al]. **Didática e Docência:** aprendendo a profissão: nova ortografia- Brasília: Liber Livro, 2014.192p.

SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; RODRIGUES, Rui Martinho. História, Memória e Educação. In: FIALHO, Lia Machado Fiuza; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo (orgs). **Fontes orais em pesquisas educacionais.** – Fortaleza: Edições UFC, 2015.

SANTOS, Maria Graça Silva. **Maria Graça Silva Santos:** Narrativa oral coletada em 26 de maio. 2017. Entrevista coletada por Tiago Sousa e Wanderlenny Lima. Tauá-CE: UECE, 2017. 1 áudio sonoro. Entrevista concedida pela professora Maria Graça Silva Santos.

VENÂNCIO, Maria das Graças. **Maria das Graças Venâncio:** Narrativa oral coletada em 26 de maio. 2017. Entrevista coletada por Tiago Sousa e Wanderlenny Lima. Tauá-CE: UECE, 2017. 1 áudio sonoro. Entrevista concedida pela professora Maria Graça Silva Santos.

A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS PROMOVIDA PELAS FILHAS DE SANTA TEREZA EM ICÓ (1939-1955)

Maria Nahir Batista Ferreira Torres | nahir701@hotmail.com

Sílvia Maria Nóbrega-Therrien | silnth@terra.com

RESUMO: Os conventos e constituíram espaços de formação das professoras por meio do curso normal, que era o *locus* especializado do modelo de formação praticado, haja vista que mesmo que, as jovens ao completarem a sua formação não seguissem no exercício do magistério, estavam inseridas num modelo de educação feminina. As congregações religiosas que se dedicavam a formação das moças realizavam em seus colégios uma prática educativa pautada em um tipo de estética, ética, religiosa e formação para o lar, que lhes assegurasse o cumprimento das atribuições de ser uma boa filha, esposa e mãe, ato que se estendia para o exercício do magistério. Na perspectiva da História da profissão docente, a hegemonia da Igreja Católica no campo da formação foi favorecida, haja vista o insignificante número de escolas normais públicas no País. Mesmo, porém, com o surgimento dessas instituições, manteve-se o ideal feminino, visto que a educação feminina praticada era uma formação para o lar, pautada no desenvolvimento da relação entre instrução e casamento. O objetivo do estudo foi analisar a formação das professoras icoenses sob a condução das Filhas de Santa Teresa. Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo descritiva e documental. O corpus documental constitui de atas e relatórios produzidos pela Congregação das Filhas de Santa Teresa. O recorte temporal se reporta ao período de 1938, ano de criação do Colégio Senhor do Bonfim, até 1955, encerrando um ciclo de atividade da congregação à frente da escola. O aporte teórico do estudo ancorou-se nos escritos de Buffa (2002), Lopes; Galvão (2001), Lombardi; Nascimento (2004). Com os resultados da pesquisa, foi possível identificar que a criação do Ginásio Senhor do Bonfim, influenciou na formação, sendo a primeira escola a formar as professoras icoenses, cabendo às Irmãs a tarefa de conduzir as jovens no seu processo de formação. Considera-se, assim, que a formação feminina estava inserida no modelo de educação da mulher, atrelada a uma formação moral, pautada nos “bons” costumes e no cumprimento não somente no tocante à formação feminina, mas também no ato do exercício do magistério.

Palavras-chave: Formação. Filhas de Santa Tereza. Ginásio Senhor do Bonfim.

INTRODUÇÃO

As ordens religiosas femininas, inicialmente, atuaram com a abertura de instituições visando a receberem moças para seguir a vida religiosa. Durante anos, a educação feminina foi incipiente na sociedade brasileira, o que derivou na exclusão da mulher da educação, fazendo com que a formação feminina fosse prejudicada. Isto porque, muitas meninas cresciam analfabetas, sem acesso à instrução. Sua educação, normalmente, se dava no ambiente doméstico, com o aprendizado das tarefas de casa e lições de conduta e boas maneiras, sendo preparadas tão somente para serem boas esposas e mães, preceitos que permeavam os ideais da educação feminina, quando não seguiam para o “casamento com Cristo”. Assim, “há um etos religioso fundante na formação dessas primeiras professoras” (LOPES & GALVÃO, 2001, p.73). Haja vista que as congregações exerciam em seus colégios uma educação com foco em uma conduta estética, ética, religiosa e formação para o lar, que ressaltavam em seu ensino ministrado às alunas, os valores da função natural da mulher: ser mãe-professora.

Nesse contexto, deu-se a fundação da Congregação das Filhas de Santa Teresa no ano de 1923, por ação do primeiro bispo da Diocese do Crato, D. Quintino de Oliveira e Silva, para que pudesse se ocupar da educação da juventude feminina na região do Cariri cearense, criando a própria ordem e, juntamente com ela, o Colégio Santa Teresa de Jesus.

As décadas de 1920/1930, contexto em que surge a congregação das Filhas de Santa Teresa, podem ser diferenciadas pela transição econômica e social pela qual passa o Brasil. Na década de 1920, prevaleceu o modelo primário exportador em direção a novo padrão de acumulação, com a industrialização e a urbanização, iniciado após a “Crise de 1929” e da Revolução de 1930. A Urbanização requeria do Estado políticas de organização social nos mais diversos campos de atuação humana. Somava-se a isso à crença de que a educação seria o caminho para fazer o país entrar nos caminhos da modernidade. (VIEIRA, 2007).

As décadas de 1930 e 1940, marco temporal de criação da escola das Filhas de Santa Teresa no Icó, podem ser caracterizadas pelas mudanças econômicas, sociais e políticas. O governo de Getúlio Vargas, que teve início em 1930, incentivou o desenvolvimento do setor industrial nacional no país. Foi a partir da década de 1930 que o Brasil começou a mudar seu modelo econômico de agrário-exportador para o modelo industrial. No início da década de 1940, ainda no governo Vargas, houve um incentivo industrial patrocinado pelo Estado com a criação de empresas estatais. Nesse contexto, a hegemonia da Igreja Católica no campo educacional foi favorecida, haja vista o insignificante número de escolas públicas no País.

Nesse contexto, surgiu a Congregação das Filhas de Santa Teresa e a primeira escola conduzida pela congregação no Cariri, posteriormente, cidade de Icó, na região Centro sul do Estado do Ceará também recebeu uma escola gerida pelas Filhas de Santa Tereza. Sob essa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo analisar a formação das professoras icoenses sob a condução das Filhas de Santa Teresa.

METODOLÓGIA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo descritiva e documental. Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se por ser aquela na qual os pesquisadores se inserem no contexto em que pretendem estudar, a fim de se aproximar da subjetividade que perpassa essa realidade e, desse modo, entender como foi se construindo o contexto investigado. Logo, os dados são recolhidos por meio de palavras pronunciadas ou até mesmo expressas em comportamentos e atitudes; procurando ser fidedigno ao que foi coletado. Constitui-se ainda enquanto pesquisa descritiva, porque, segundo Gil (2009), apresenta como finalidade descrever, expor, detalhar determinadas características acerca do fenômeno estudado.

Neste estudo, portanto, tem-se a intenção se inserir na seara da História da Educação, particularmente tomando como referência uma instituição, a fim de analisar descritivamente como se deu a sua criação.

Ao se optar pelo estudo de uma instituição, está-se propondo, então, uma investigação documental, a qual, consoante Bogdan e Biklen (1994), diz respeito à utilização de escritos que já existem e que podem se converter em fonte para investigação. Desse modo, as informações a serem coletadas variam desde datas nas quais ocorreram determinados fatos até a narrativa de algum acontecimento. Conforme Gil (2009), esse tipo de pesquisa distingue-se também das demais porque trabalha com materiais (documentos, livros, escritos pessoais, etc.) que ainda não foram submetidos a uma análise crítico-científica sistematizada, a qual pode ser elaborada inclusive de acordo com a finalidade investigativa.

Na realidade que estamos investigando, optamos por usar as atas e relatórios, destacando os Relatórios de 1938, 1941, 1942, 1955, produzidos pela Congregação das Filhas de Santa Teresa e que constituiu a base documental para esse estudo.

Enquanto técnica para coleta de dados, cada ata e relatório localizados sobre o período foram lidos e selecionados os documentos que se reportam a criação do Colégio Senhor do Bonfim, a fim de que, posteriormente, pudessem ser debatidos à luz de autores que tratam sobre a temática estudada.

O GINÁSIO SENHOR DO BONFIM CHEGA AO ICÓ

O Ginásio Senhor do Bonfim/Icó-CE, atualmente Colégio Senhor do Bonfim, foi criado em janeiro de 1938, pertencente ao quadro educativo da Congregação das Filhas de Santa Teresa de Jesus, sediada em Crato-CE. Foi criado “para a educação da mocidade feminina icoense”. (RELATÓRIO PERSPECTIVA DA FUNDAÇÃO DO GINÁSIO SENHOR DO BONFIM, 1938). Até o ano de 1975, a escola esteve sob a direção das Irmãs da Congregação e dedicou por longo tempo a educação apenas das jovens, servindo de noviciado e formando-as no curso Normal. Dos anos de 1975 a 1989, estiveram na direção ex-alunas e também ex-professoras Eutímia Maciel e Irismar Maciel, que solteiras, dedicaram a vida inteira ao magistério. De 1990 a 2000, a direção esteve sob

a responsabilidade das educadoras Lourdes Maciel e Sílvia Pinheiro. Em 2001 a escola retornou para a direção das Filhas de Santa Teresa, funcionando da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Inicialmente, a comunidade e o Ginásio Senhor do Bonfim se instalaram num sobrado cedido pela Paróquia Nossa Senhora da Expectação. Em agosto do mesmo ano, foi transferida para a sede definitiva, no prédio comprado ao Padre Bernardino Antero, ampla construção do século XIX, incluindo capela e cemitério, onde ficava a antiga casa da família Antero. Na aquisição do prédio, a Congregação recebeu como doação a Capela do Coração de Jesus e ficou responsável pelo cemitério particular da família. De acordo com os relatórios da Congregação, no tocante à doação da capela foram cunhadas na escritura de doação as seguintes cláusulas: “Zelar o cemitério da família”. “Não retirar nenhum objeto ou móvel da Capela para outra casa nem mesmo por empréstimo”. (RELATÓRIO PERSPECTIVA DA FUNDAÇÃO DO GINÁSIO SENHOR DO BONFIM, 1938).

As religiosas autorizadas por Dom Francisco de Assis Pires e a Madre Superiora da Congregação das Filhas de Santa Teresa, foram para o Icó com o intuito de se dedicarem a fundação da escola, são elas: Irmã Teresa, Irmã Francisca, Irmão Beatriz e Irmã Félix, instalando assim, a comunidade das Filhas de Santa Teresa. Deste modo, em 15 de Fevereiro de 1938, tiveram início as aulas, embora a inauguração tenha ocorrido em março do mesmo ano, com a presença da Madre Superiora Geral Ana Couto que chegou a comunidade do Icó acompanhada da Irmã Cabral. (RELATÓRIO PERSPECTIVA DA FUNDAÇÃO DO GINÁSIO SENHOR DO BONFIM, 1938).

Na acepção de Enriquez (1997) as instituições produzem, pela proposta formativa, pelo disciplinamento e coação, pela interiorização da lei por meio da obediência e submissão, uma adesão em seus membros. Há, portanto, em sua origem, uma pessoa principal que lhes dá uma paternidade a qual está vinculada ao saber fundador da instituição. Assim, a formação ofertada pelas irmãs é pautada no modelo teresiano.

A escola iniciou suas atividades com o Curso Primário. No ano seguinte ao seu funcionamento, abriu inscrição para o Exame de Admissão. “A este exame se inscreveram 50 candidatas, algumas vindas do Colégio Santa Teresa no Crato. Todas conseguiram nota de promoção ficando assim, o colégio com o 1º ano secundário”. (RELATÓRIO PERSPECTIVA DA FUNDAÇÃO DO GINÁSIO SENHOR DO BONFIM, 1938).

O corpo docente para o curso foi constituído por Dr. Antônio Garcia Gondim, Dr. Júlio Maciel, Francisco Carneiro Dias, Maria Nazareth Machado, Madre Teresa Machado, Madre Magalhães e Irmã Beatriz. (RELATÓRIO PERSPECTIVA DA FUNDAÇÃO DO GINÁSIO SENHOR DO BONFIM, 1938). Compreender o cenário em que se constituiu o corpo docente possibilita “apreender os movimentos e concepções educacionais presentes, tanto nas definições das políticas quanto nos modelos de organização pedagógicas das instituições” (WERLE, 2002).

A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS PELAS FILHAS DE SANTA TERESA

O Ginásio Senhor do Bonfim iniciou as atividades de formação das professoras, cabendo às Irmãs a tarefa de conduzir as jovens no seu processo de formação. “Em setembro de 1942 a escola recebeu as visitas da Escola Normal Rural do Juazeiro e do Ginásio Santa Teresa do Crato, na pessoa de algumas de suas alunas e professores.” (RELATÓRIO, 1942). Este é fato revelador de que a proposta de formação das Filhas de Santa Teresa estava inserida numa proposta de magistério para a mulher. Há de se considerar a noção de que o contexto histórico, político e social da sociedade brasileira onde essas instituições estavam inseridas e que, conseqüentemente, desencadeou mudanças no campo educacional, provocou mudanças no pensamento feminino, bem como no imaginário criado sobre a mulher dentro da sociedade brasileira. Ante as mudanças, então, se procurou por meio da educação, uma identidade nacional. Dessa forma, buscava-se uma identidade feminina em meio ao predomínio e à supremacia masculinos. Efetivamente, “a prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo [...] impôs novos protagonistas (a criança, a mulher, o deficiente), renovou as instituições formativas desde a família até a escola, a fábrica etc.” (CAMBI, 1999, p. 512).

O curso Normal oferecido pelas escolas católicas, ao se ocupar da formação da futura professora, não se descuidava de prepará-las para o lar e para a vida espiritual, sendo comum a prática dos retiros espirituais para as estudantes, como o ocorrido “nos dias 29, 30 e 1º de outubro, deu-se o retiro das alunas, pregado pelo Padre Manoel Germano, sacerdote jesuíta”. (RELATÓRIO, 1955).

As fontes documentais registram o cenário do desenvolvimento da formação e revelam a ênfase na ideia de preparar as moças para o magistério, sem se descuidar de prepará-las para serem esposas e donas de casa, estando presentes no currículo de sua formação os ensinamentos de disciplinas como Música, Língua Estrangeira, bem como práticas domésticas presentes nas aulas de Bordado, Costura e Culinária. Como é possível perceber no Relatório da Congregação das Filhas de Santa Tereza datado de 1941 tratando da formação das moças icoenses:

Procurando servir com mais eficiência a população local, o colégio não se preocupou no corrente ano, apenas com a educação intelectual das suas alunas; os trabalhos manuais, a arte doméstica foram também considerados como indispensáveis à juventude feminina. E assim bem empenhadas no cumprimento da missão de educadora eficientes distribuíram as Religiosas, diplomas de corte e Arte culinária a mais uma turma. (RELATÓRIO, 1941)

A reflexão sobre as fontes documentais é fecunda no percurso teórico e metodológico dos estudos de História da Educação, haja vista a possibilidade de constituir o sentido e as delimitações do objeto de estudo, bem como a compreensão da História da profissão docente. Assim, um olhar atento às fontes é capaz de revelar as trilhas da formação.

Assim, é preciso usar as informações iniciais obtidas para que estas nos levem a novos dados, lendo “nas linhas e entrelinhas” e atentos aos indícios que levam a novas perguntas e a novas fontes – formando, dessa forma, uma rede de informações. É importante não recorrer a uma única fonte, mas sim confrontar várias fontes que dialoguem com o problema de investigação e que possibilitem (ou

não) que se dê conta de explicar e analisar o objeto investigado. (LOMBARDI; NASCIMENTO, 2004. P.156).

Nos relatórios das visitas canônicas feitas ao Colégio Senhor do Bonfim, a madre superiora registra todos os aspectos observados durante a sua visita, cuja permanência, de acordo com os documentos analisados, variava de três a sete dias. Os relatórios registram o fato de que as atividades das visitas canônicas consistem em acompanhar a comunidade em suas atividades diárias, ouvir as religiosas em particular, verificar a parte econômica da escola, os aspectos físicos do prédio, as benfeitorias, acompanhar as aulas, bem como observar a vida comunitária e espiritual e as possíveis falhas que deverão ser corrigidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo ao se reportar para a história de uma instituição, demonstra, conforme assinalou Buffa (2002), que as instituições que compõem os sistemas escolares estão impregnadas pelos valores de cada época. Portanto, a pesquisa em história das instituições escolares é profícua pela possibilidade de “superar a dicotomia entre o particular e o universal, o específico e o geral, o concreto e o conceito, a história e a filosofia.” (BUFFA, 2002, p. 26).

Demonstra-se a necessidade de preservação da história institucional, pois “as pessoas não podem evitar a tentativa de antever o futuro mediante alguma forma de leitura do passado.” (Hobsbawm, 1998, p. 50).

O resultado da pesquisa revelou que a formação oferecida às icoenses estava inserida no modelo de educação feminina atrelada a uma formação moral, não somente no tocante à formação feminina, mas também no ato do exercício do magistério. Ao consagrar a mulher-professora por sua natureza materna, este era o caminho único que se abria à possibilidade de uma ocupação para a mulher que não fosse somente o lar.

O modelo de formação praticado no Ginásio Senhor do Bonfim pelas Filhas de Santa Teresa de Jesus estava imbuído desse espírito de educação feminina, com forte apelo ao modelo mariano, aos rituais católicos, a uma conduta moral de professora e preparação para o lar. Os achados da pesquisa documental sinalizaram o ardor teresiano que movia as religiosas e apontavam para a observação e obediência da educação vigente e que as professoras deveriam cumprir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

ENRIQUEZ, Eugéne. **A organização em análise**. Petrópolis, RJ: Vozes.1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOMBARDI, José Claudinei. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Cinco estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntico, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

FONTES

CONGREGAÇÃO DAS FILHAS DE SANTA TEREZA DE JESUS, **Relatório Perspectiva da Fundação do Ginásio Senhor do Bonfim**, 1938.

CONGREGAÇÃO DAS FILHAS DE SANTA TEREZA DE JESUS, **Relatório** 1941.

CONGREGAÇÃO DAS FILHAS DE SANTA TEREZA DE JESUS, **Relatório** 1942.

CONGREGAÇÃO DAS FILHAS DE SANTA TEREZA DE JESUS, **Ata de Registro de Atividades** 1955.

A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ COMO RECORTE DO PROCESSO DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Beatriz de Sousa Alves | be.alvesousa@outlook.com

Maria do Perpétuo Socorro C.B Santana | socorro_santana@hotmail.com

RESUMO: A Universidade Estadual do Piauí, na década de 1990-2000, esboçou um projeto de expansão e interiorização da educação superior, levando cursos superiores a cidades do interior em movimento de implantação de núcleos e campus universitários, com cursos de licenciatura, objetivando a formação de professores para o ensino básico. Assim, é implantado na cidade de Piripiri um núcleo da Universidade Estadual do Piauí, atualmente campus Professor Antônio Giovanne Alves de Sousa (Uespi-Piripiri), que se consolidou como instituição de ensino superior na cidade, expandindo a oferta de cursos em seus mais de vinte anos de implantação. Delineando o problema que instigou esse estudo: Como aconteceu o processo de implantação e consolidação da Uespi em Piripiri? A pesquisa justificou-se por buscar a construção da história de implantação da Uespi-Piripiri, compreendendo o período de 1990 a 2000. Como objetivos da pesquisa destacamos: Compreender a política de expansão e interiorização da Universidade Estadual do Piauí; Conhecer o processo de implantação e consolidação da Uespi-Piripiri. A metodologia da pesquisa caracterizou-se por ser de abordagem quanti-qualitativa e teve como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e documental, nos aportamos na literatura consolidada na área e em documentos e fontes sobre a Uespi prospectados no campus de Piripiri, em jornais, documentos oficiais e arquivos particulares, analisando os dados coletados a partir da perspectiva da análise de conteúdos. Entre outras conclusões sobre o processo de implantação da Universidade Estadual do Piauí em Piripiri podemos destacar que a primeira iniciativa se fez pela implantação de um núcleo em 1993, e a instalação oficial do campus se deu em 1997, tendo como marco a oferta no vestibular de cursos de licenciatura para a formação de professores do sistema de ensino básico público.

Palavras-chave: Ensino Superior. Interiorização. Universidade Estadual do Piauí.

INTRODUÇÃO

A educação superior no estado do Piauí não se diferenciou do movimento nacional, num processo tardio e de priorização de cursos de caráter profissional voltados para o ensino, principalmente na década de 90, com a expansão do Ensino Médio e a urgência de formação de professores. Desta forma, a Universidade Estadual do Piauí, objeto e lócus desta pesquisa, esboçou um projeto de expansão e interiorização da educação superior pelo estado, levando cursos superiores a cidades do interior num movimento de implantação de núcleos e campus universitários, com cursos de licenciatura, objetivando a formação de professores para o ensino básico, intensificando-se no período entre 1995 e 2000, com o processo de expansão, denominado Interiorização da educação superior Pública Estadual, efetivado pela Universidade Estadual do Piauí - Uespi. (NOGUEIRA, 2006).

Retrata-se o campus Prof. Antônio Giovanne Alves de Sousa, na cidade de Piriipiri, como reflexo deste movimento de expansão do ensino superior, compreendendo o período de 1990 a 2000, justificando o recorte temporal por ser o período de ocorrência do projeto de expansão e interiorização da Universidade Estadual do Piauí, bem como por 1993 ser o ano de implantação do núcleo da Uespi em Piriipiri. Trabalhamos dentro da abordagem da história nova, ou história cultural, partindo do pressuposto de que “na recuperação histórica do passado, pode-se entender questionamentos colocados no presente, pois se reconhece que o passado tem muitos elementos que integram a constituição da realidade contemporânea” (NOGUEIRA, 2006, p. 17). No intuito de reconstrução desse processo, constituíram-se as seguintes questões norteadoras: Como se desenvolveram as primeiras ideias de implantação da Universidade Estadual do Piauí em Piriipiri? Quais políticas educacionais foram responsáveis pela interiorização da Uespi e implantação de um campus em Piriipiri? Qual a demanda por educação superior que forjou a implantação de um campus Universitário em Piriipiri?

Para deslindar a história da educação superior no Piauí, contextualizou-se o processo de implantação de cursos superiores no Piauí, culminando com a criação da Universidade Federal do Piauí, procura-se analisar primeiramente o contexto político, econômico e educacional do Estado, para apreender sobre a sociedade piauiense e a demanda por educação superior. Aportar-se teoricamente em autores piauienses que retratam a história da educação e especificamente o ensino superior no Piauí, como Brito (1996), que traça a história educacional do Piauí através de períodos históricos e políticos, analisando as reformas e políticas educacionais de cada época. Para auxiliar na construção desta revisão bibliográfica as autoras Nogueira (2006) e Feitosa (2006), ambas com trabalhos sobre o ensino superior piauiense com objeto de estudo a Universidade Estadual do Piauí.

Como marco de surgimento do ensino superior no Piauí remete-se em nível nacional ao Regime Universitário de 1931, conhecida como reforma Francisco Campos, que pelo decreto 19.851/31 regulamenta o ensino superior e organiza a Universidade do Rio de Janeiro. Neste mesmo ano, em 14 de abril de 1931 é instalada a Faculdade de Direito do Piauí, que segundo Brito (1996) é pensada

pela pequena elite piauiense para a formação dos seus filhos, pois no momento, nacionalmente, imperava a febre pelo bacharelismo.

Destarte, uma tendência que se fazia nacionalmente também foi adotada no Piauí, que vivia uma condição econômica diferente do resto do País, com uma economia voltada para a agropecuária, assim a demanda se fazia para os cursos jurídicos, não para a formação de profissionais voltados para a demanda regional, como profissionais da agricultura e pecuária. Pode-se entender que a preferência pelos cursos jurídicos se fazia porque a elite burguesa piauiense estava volvida para a pretensão de cargos públicos na administração do estado, além do mais, o sonho das famílias ricas eram formar um filho “Doutor”, demanda essa suprida pela Faculdade de Direito do Piauí. A respeito desta tendência, ilustra-se com a fala de Brito (1996) “Essa formação, sem dúvida útil, pela versatilidade do curso de direito, nem sempre era utilizada no campo jurídico (advocacia, magistratura, procuradoria), derivando, na maioria dos casos para a política, o magistério, ou o funcionalismo público.” (p.85)

Sobre as funções que os egressos dos cursos jurídicos exerciam no Piauí, pode-se problematizar a questão de voltarem-se ao magistério, sem nenhuma preparação pedagógica. Preocupação essa que culminou na tentativa de implantação de uma Faculdade de Filosofia. “Parte dos egressos da Faculdade de Direito ingressava no magistério secundário e normal, sem a necessária formação pedagógica, e como a demanda de professores fosse cada vez maior, um grupo de professores promoveu, no início dos anos 50 a organização de uma Faculdade de Filosofia que, à falta de condições, não chegou a funcionar.” (BRITO, 1996, p.87) Esta tentativa de criação da Faculdade de Filosofia não recebeu apoio por parte do governo, como a Faculdade de Direito, já que se ofereciam outros meios para a precária formação de professores, como os cursos da CADES do MEC, que se configuravam como cursos de curta duração, em período de um mês, suprimindo a demanda para professores para o Ensino Médio. (BRITO, 1996, p.87). Seguindo a ordem cronológica sobre o ensino superior no Piauí tem-se agora a criação da Faculdade de Odontologia, a terceira na ordem histórica de criação, que mais tarde permitiu a aglutinação com as outras duas faculdades já existentes, para a criação da Universidade Federal do Piauí, com estes fatos, percebe-se que a Educação Superior no Piauí se iniciou de forma elitista.

Para entender o processo de formação da Uespi destaca-se a influência da corrente neoliberalista e dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas (ONU), a diversificação institucional e principalmente a privatização do ensino superior brasileiro. Analisando as políticas educacionais e as ações destas agências internacionais no Brasil, evidencia-se o papel que o Banco Mundial exerceu na educação da América latina, principalmente no Brasil, com a “orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação” (DOURADO, 2002, p. 238). Com a premissa de crescimento econômico, as orientações que o Banco Mundial propõe para o cenário brasileiro é a abertura para a privatização, propondo a racionalização dos investimentos na educação superior, elegendo como metas e prioridades o acesso e expansão dos sistemas de educação básica, propondo como medida que favorece a qualidade educacional a “capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço” (DOURADO, 2002, p.239). Esta política educacional reducionista e

compensatória, que elege o ensino básico como prioridade, porém pretere o ensino superior, recomendando a privatização deste sistema de ensino, nos remete a um paradoxo, já que a educação básica deve ser prioridade, como o ensino superior pode ser relegado a condições inferiores? Como procedeu o governo a partir da demanda que ocorreu quando o sistema de ensino básico passou a formar jovens que não teriam acesso ao Ensino Superior Público? Como pensaram agregar qualidade docente ao ensino básico?

A proposta governamental do estado para resolver o problema da qualidade do ensino é referente a qualidade docente, através da oferta de cursos profissionalizantes, também de forma compensatória, como os cursos em centros de treinamentos que se fizeram uma realidade no Piauí. Sobre o acesso a universidade no contexto piauiense, devido ao público alvo do ensino básico público serem as crianças de famílias pobres, o governo não elaborou um sistema de ensino público superior no Piauí, já que a estas não cabiam o direito ao ingresso no ensino superior, sendo recomendado pelo governo o fortalecimento do ensino profissionalizante para abrigar esta parcela da população.

Para alavancar o sistema básico estadual de educação, juntamente com a iniciativa de qualificação de profissionais, empreendeu-se por parte do Ministério da Educação o “Projeto Vencer” que tinha como objetivo o acesso, permanência e alfabetização de todas as crianças de 7 a 14. Implantado no estado do Piauí, percebemos nos estudos de Feitosa (2006) e Nogueira (2006) que este projeto fundamentou legalmente a necessidade de criação de uma Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Educacional do Piauí (FADEP), sendo que a década de 1980 é marcada tanto pela ação mínima do estado em nível de educação superior, quanto o foco deste na educação básica. Assim, os articuladores responsáveis pela criação da FADEP arquitetaram um plano, ora, se não é possível angariar recursos junto ao MEC para a criação de um sistema de educação superior no estado, ninguém se oporá a criação de uma Fundação que estimule o sistema educacional do estado como um todo, justificado pela necessidade de capacitação docente para o sucesso do sistema de educação básico, já que é uma meta do próprio ministério. Corroborando com Feitosa (2006, p.95) “Dessa forma é que nos primeiros anos da década de 1980, aceleram-se os passos, antes vagarosos, rumo à criação de uma Instituição de Ensino Superior que pudesse abarcar as demandas por essa qualificação tão necessária e que, por outro lado, também proporcionasse uma nova ordenação ao sistema educacional do estado”.

Com o objetivo de dar suporte ao ensino básico estadual a FADEP nasce subordinada aos planos do Governo do Estado. No Diário Oficial do Estado, de 20 de novembro de 1984, fica autorizado o executivo a criar a FADEP, entre outras disposições que trazem o decreto 3.967 o artº 19, vincula seu funcionamento à Secretaria de Educação do Estado e especifica a fundação nos termos de promotora de ensino, pesquisa, desenvolvimento de tecnologias educacionais e execução de serviços de radiodifusão educativa, dando como finalidades:

I – formação de recursos humanos a nível de 3º Grau para atender as necessidades do Sistema Estadual de Ensino, em especial as do interior do Estado, capacitação de pessoal como força qualificada de trabalho.

II – gerenciamento de programas de pesquisas aplicadas e desenvolvimento de tecnologias de suporte ao processo de ensino-aprendizagem.

III – execução de serviços de radiodifusão educativa, compreendendo a produção e/ou veiculação de programas de rádio e televisão educativas, sem fins lucrativos; [...]

V – preservação e enriquecimento dos valores éticos, morais e culturais da sociedade (PIAUÍ, 1984).

De acordo com as finalidades explicitadas no corpo da Lei percebe-se que a FADEP já nasce com os requisitos a compor-se como uma Universidade, já que traz no corpo da Lei a menção a tríade ensino, pesquisa e extensão. O ensino cumprido através dos cursos de graduação, a pesquisa com a elaboração de tecnologias para o ensino-aprendizagem e a extensão através da radiodifusão pelo estado. Peculiarmente distinguimos o inciso V, que trata do valor social da universidade perante o meio em que está inserido. Aqui indaga-se quanto à caracterização da instituição, que nasce já com a denominação de universidade, por que está se apresentou como tal? Ao contrário do movimento da UFPI, que nasceu da aglutinação de faculdades?

Com a implantação da FADEP, mais tarde FADEPI com o “PI” no final para conferir a naturalidade ao estado do Piauí, esta sendo a mantenedora do que nove anos mais tarde viria a ser a Universidade Estadual do Piauí. Porém, antes de ser conferido o status de Universidade funcionou o Centro de Ensino Superior, voltado exclusivamente para a formação de professores, agregando também as atividades educativas de radiodifusão. Apenas em 25 de fevereiro de 1993 o presidente Itamar Franco, pelo Decreto 2.359 autoriza o funcionamento da Uespi, com sede em Teresina, campus Pirajá, sendo já instalados os campi de Floriano, Parnaíba, Picos e Corrente. Percebe-se que com a instalação do Campus central a expansão do ensino superior estadual já se inicia pelo litoral e região Norte e Sul do Piauí. Portanto, a partir da implantação de campus, núcleos e polos, a Uespi se expandiu para todo o estado, inclusive se fazendo presente em estados vizinhos, como a Bahia e o Maranhão.

A necessidade de professores formados em áreas específicas de ensino para lecionarem no 3º grau, atual ensino médio, se traduziu na oferta de cursos do primeiro vestibular estadual promovido enquanto Centro de Ensino Superior no ano de 1986:

[...] no qual foram ofertadas 240 vagas distribuídas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia/ Magistério; Ciências/ Biologia e Ciências/ Matemática; Letras-Português e Letras-Inglês e de Bacharelado em Administração de Empresas. As vagas do curso de Administração foram direcionadas à sociedade em geral e as dos cursos de Licenciatura objetivaram a qualificação de professores da rede pública de ensino (UESPI, PDI 2011, p.11).

Nesse contexto, com a constituição e autorização de funcionamento da Uespi esta já inicia seu processo de expansão, e um capítulo importante da história desta instituição se faz pelo convênio com as prefeituras municipais, tanto do Estado do Piauí como na Bahia e Maranhão, para a qualificação dos profissionais de educação do sistema municipal de ensino. Sobre estes convênios com as prefeituras do Piauí e de outros estados, volta-se para a análise da LDB 9.394/96 que cria mecanismos legais e financeiros para o desenvolvimento do ensino básico através da qualificação de professores e a valorização destes, nomeado de FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, regulamentado pela Lei 9424/1996.

Sobre a atuação da Uespi e a sua interiorização pelo estado e estados vizinhos destacam-se os números constantes do Manual do Vestibular da Uespi 2002, que revela a atuação em diversos campi e núcleos no Piauí, 07 no Maranhão e 03 na Bahia, com convênios com 246 Prefeituras Municipais – 220 no Piauí, 18 no Maranhão e 08 na Bahia, além da Secretaria de Educação do Estado. No total a UESPI, até dezembro de 2002, funcionava em 67 municípios, oferecendo 13 cursos de licenciatura.

O Estatuto em vigor da Uespi data de 2005, e vem afirmar alguns dos objetivos já explícitos anteriormente, como o ideal de formação de professores a expansão e interiorização. O Estatuto no seu Capítulo III art.15 preconiza a organização e constituição da Universidade como órgão integrado, composto por Campi e Centro. Assim são especificadas pelo Estatuto estas organizações:

- ✓ O Campus é a unidade administrativa maior, a qual todas as unidades estarão agregadas, sendo o Campus-sede da Universidade o Campus Poeta Torquato Neto, na Capital;
- ✓ Os Campi são unidades permanentes contando com organização administrativa estruturada, com diretores e coordenadores, responsáveis pelo gerenciamento de núcleos;
- ✓ Os Núcleos, por fim, são unidades descentralizadas que serão coordenados pelos *Campi* – Unidades permanentes – conforme redação do parágrafo único, capítulo III do Estatuto.

Transcorre-se por esse percurso dividindo esta expansão por dois momentos distintos, o primeiro de 1995-2002, maior expressividade nas ações expansionistas, sem deixar de citar o Reitor deste período Jonathas Nunes e o período de 2004-2010, sob gestão da reitora Valéria Madeira, onde a Uespi se encaminha para um diferente momento que culmina com a desaceleração da expansão da Instituição (Uespi).

Durante os primeiros anos de fundação, a Uespi passa por um salto quantitativo de crescimento de oferta de matrículas e de criação de polos, núcleos e campus, entre os anos de 1995 a 2002. Uma das peculiaridades que se observa sobre a formação em cursos de graduação da época se faz pela oferta de cursos em período especial e em horários não convencionais, devido às características da clientela, professores atuantes na rede de ensino Estadual e municipal. Um semestre era cursado em apenas um mês de férias escolares. Além dos turnos matutinos, vespertinos e diurnos foram criados turnos denominados pré-matutinos e noturnão. O primeiro funcionando de 05 h às 08 h da manhã, e o último turno abrangendo o horário de 21:30 h às 24 h, demonstrando assim o empenho da então administração da Uespi para ofertar vagas, e que estas fossem preenchidas, se adaptando a todas as peculiaridades das classes trabalhadoras, perfil dos estudantes trabalhadores (NOGUEIRA, 2006, p. 91).

Com a redação de um relatório das atividades da Uespi em 2004, já em outra gestão e em outro momento, percebemos as críticas ao projeto expansionista da gestão anterior:

[...] a UESPI passa a sofrer com os reveses de uma concepção de política de ensino superior onde o sentido de democratização se confunde com massificação. A qualidade é atropelada pela quantidade caracterizada por um processo de interiorização sem planejamento” (APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO, 2004, p.4 apud NOGUEIRA, 2006, p.91).

O contexto de expansão e interiorização da UESPI de 1995 a 2002 refletiu no fechamento de núcleos e de vagas ociosas em cursos de graduação em diversos pontos do estado, os critérios de criação de cursos deveriam observar a demanda daquela região, para promover o crescimento econômico, porém, o que se percebe analisando a oferta de vestibular nos anos de 2004 e 2005 é uma desaceleração, ilustrada pela fala de Nogueira (2006, p. 99) “Urge um planejamento que respeite as necessidades e anseios de cada região, a fim de se evitar oferecer cursos que historicamente são voltados para atender a manutenção do status quo, sem, no entanto, atender às expectativas da comunidade”.

Focalizando a implantação da Uespi-Piripiri, primeiramente em forma de núcleo no ano de 1993, recebendo por meio do estatuto da UESPI em 1995 status de campus universitário de Piripiri, assim denominado, e mais tarde, como aponta o relatório de auto-avaliação da UESPI redigido no período de 2013-2014, em 1997 é implantado como campus, se diferenciando de núcleo, com estrutura administrativa para tal.

O primeiro vestibular para o campus de Piripiri ocorreu em 1998, em forma de cursos de graduação em regime especial, se caracterizando por funcionar durante as férias escolares dos sistemas estaduais e municipais de ensino acarretando em vantagens e desvantagens, pois com esse tipo de oferta a Uespi proporcionava a oportunidade de formação universitária para os professores da zona rural que não poderiam estudar no regime regular de cursos, sendo excluídos da Universidade, contudo, é inegável que esta política educacional trazia pontos negativos, pois muitas vezes não era realizado um estudo aprofundado sobre a demanda da região, levando em consideração apenas os interesses de políticos locais, que viam na instalação de campus e núcleos da Uespi uma oportunidade de engrandecimento político, além de cabide eleitoral, pois os funcionários administrativos do campus e núcleos, subordinados a Secretária de Educação, eram muitas vezes indicados por estes políticos. Sem deixarmos de fora a má estrutura física do campus, a falta de organização administrativa e pedagógica, o não reconhecimento de cursos pelo MEC e a falta de docentes, que eram encaminhados para os campus e núcleos do interior sem a real dimensão do contexto de cada cidade, ocorrendo assim à precariedade do ensino, inclusive devido à falta de suporte pedagógico, como bibliotecas, recursos didáticos, entre outros.

No caso da instalação da Uespi-Piripiri, ocorreu da mesma forma como em outras cidades, sem dispor de instalações físicas apropriadas e construídas para tal finalidade, eram implantados em prédios doados pelo município ou estado, na maioria das vezes sem atender as especificidades educacionais. A Uespi-Piripiri foi, e ainda encontra-se instalada no prédio construído para a Escola normal Rural, que foi adaptado para receber um hospital, o Hospital Regional Chagas Rodrigues, e logo depois readaptado para a instalação da U.E. Aderson Ferreira em 1977, que por fim deu espaço ao núcleo da Uespi-Piripiri.

Portanto, estes aspectos denunciam como ocorreu esta expansão e interiorização da Uespi, tendo como reflexo desta expansão o campus prof. Antônio Giovanne Alves de Sousa, na cidade de Piripiri, que apesar de o processo histórico de implantação demonstrar uma interiorização forjada pela urgência de formação de professores no interior do Estado, se consolidou como instituição de ensino superior de excelência na região, e durante os últimos três anos vem crescendo também qualitativamente, com a ampliação na oferta de cursos, a melhoria da estrutura física, descentralização administrativa, investimento no acervo da biblioteca, construção de laboratórios, fortalecimento do quadro efetivo de docentes e desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, contando com grupos de estudos, bolsistas PIBID, PIBIC, PIBEU e assistência estudantil, com bolsas trabalhos e moradia. Características que encaminham a Universidade Estadual do Piauí para a realização de objetivos por ela elencados desde a criação da FADEP, apoiado nos tripé ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Itamar Sousa. **História da educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Universidade Pública: Políticas e Identidade Institucional**. Campinas, SP: Autores Associados, GO: Editora da UFG, 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade Brasileira: em busca de sua identidade**. Petrópolis RJ: Vozes, 1977.

FEITOSA, Maria da Penha. **A Educação Superior Pública Estadual no Piauí: aspectos da origem e o processo de expansão nos anos 1990**. Dissertação (Mestrado) Teresina: UFPI, 2006.

FERREIRA, José de Arimatéa Isaias. **Trilhando novos caminhos: a cidade de Piripiri e as mudanças proporcionadas pela chegada da ferrovia – 1930-1950**. Dissertação (Mestrado). Teresina: UFPI, 2010.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e Sociedade no Piauí republicano**. Teresina: F.C.M.C., 1996.

NOGUEIRA, T. de J. A. M. **Educação superior no extremo sul piauiense (1986 - 2005): história e memória**. 2006. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

PASSOS, Guiomar de Oliveira. **Universidade Federal do Piauí e suas marcas de nascença: conformação da Reforma Universitária de 1968 à sociedade piauiense**. Tese (doutorado) Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SANTANA, Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco. **As políticas educacionais para a zona rural no Piauí nas décadas de 1940 a 1960**. Monografia (graduação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **Vestibular 2012 Manual do Candidato**. Teresina: NUCEPE, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: 2012-2016**. Teresina: UESPI, 2011.

AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Maria Rosilane da Costa | rosilane_professora@hotmail.com

Rejane Maria Dias de Oliveira | rejanedias12@hotmail.com

Giselle Bezerra Mesquita Dutra | gibmdutra@gmail.com

RESUMO: A forma peculiar de a criança desenvolver-se e compreender o mundo através do brincar e também a importância das práticas pedagógicas no contexto das instituições de Educação Infantil, que reconheçam o brincar como direito e atendam a essa necessidade da criança, é o mote para a discussão neste artigo. Mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontando como eixos norteadores das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira voltadas para as experiências diversas nesse contexto educativo, percebemos ainda o quanto a criança, em seu processo de desenvolvimento, é privada desse direito no espaço escolar. Pensando nisso, é que o presente artigo tem como objetivo discutir o uso das brincadeiras no contexto da Educação Infantil e suas implicações no desenvolvimento da criança e na prática pedagógica. Embasaremos nossa discussão nas teorias psicogenéticas de Piaget (1978), Vygotsky (1988; 1994) e Wallon (2007). A metodologia empregada neste trabalho é baseada na perspectiva de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Os resultados obtidos por esta investigação compõem o escopo para uma reflexão acerca do lugar que o brincar tem nas práticas educativas no contexto da Educação Infantil e o papel desempenhado pela brincadeira no desenvolvimento da criança. Como resultado deste estudo percebemos que, para Piaget, o brincar possibilita o desenvolvimento cognitivo da criança. Ele afirma que, através da brincadeira livre, a criança explora objetos, cria situações parecidas com seu mundo real para melhor compreender sua realidade e construir conhecimentos. No brincar pode-se perceber o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança. Vygotsky defende que a brincadeira para criança se realiza no plano da fantasia, do faz de conta em que seus desejos não realizáveis se tornam possíveis. No brincar a criança assume papéis e vivencia situações do cotidiano, possibilitando que se aproprie da cultura do seu meio. Na mesma direção desses autores, Wallon define o brincar como uma atividade voluntária da criança em que, se imposta, deixa de ser prazeroso, perde sua essência. Afirma que a criança brinca com extrema dedicação e seriedade. À luz das abordagens dos teóricos aqui estudados, concluímos que é imprescindível ressignificar a brincadeira nas práticas pedagógicas das instituições de educação infantil, possibilitando esta como um momento ímpar de aprendizado em que as crianças estabelecem relações e interações entre pares, favorecendo assim trocas, resolução de conflitos, mediações, construção de conceitos e constituição da subjetividade.

Palavras-chave: Brincadeiras. Desenvolvimento da criança. Qualidade da Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) tem se configurado como uma das etapas mais importantes para o desenvolvimento da criança, principalmente, com a Resolução CNE/CEB N° 05, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as quais reuniram princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas da EI e oportunizaram a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2009). Entretanto, quanto à temática do brincar, percebemos ainda que há um descompasso no que se refere ao direito de a criança vivenciar brincadeiras de forma individual e coletiva durante a rotina pedagógica.

Sobre esse assunto, o art. 9º das DCNEI aponta as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular dessa fase de ensino, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo. Nessa perspectiva, é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade para a criança de 0 a 5 anos; caracterizada como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos” (BRASIL, 2009).

Com base nessas inquietações quanto ao papel da brincadeira e sua vinculação ao espaço escolar, é que nos questionamos: como as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento da criança e como têm se configurado essas brincadeiras nas instituições de Educação Infantil? Tendo como ponto de partida tais questionamentos, objetivamos discutir as brincadeiras no contexto da Educação Infantil e suas implicações no desenvolvimento da criança e na prática pedagógica. Portanto, à luz dos teóricos Piaget (1978), Vygotsky (1988; 1994) e Wallon (2007), contornaremos nossas discussões sobre as brincadeiras no contexto da Educação Infantil, considerando o desenvolvimento da criança e suas implicações nas práticas pedagógicas através de um diálogo também com os documentos oficiais destinados à educação de crianças pequenas (BRASIL, 2009).

AS CONCEPÇÕES DE JOGO NA PERSPECTIVA DE PIAGET

Piaget (1978) afirma que o brincar já se inicia a partir da primeira fase do desenvolvimento infantil ou período sensório-motor com o jogo de exercício, o qual é considerado como adaptação puramente reflexa ou como fase de adaptações. Com efeito, tudo acaba se tornando jogo durante os primeiros meses de existência, salvo exceções como nutrição e certas emoções. Já, na segunda fase, o jogo parece duplicar uma parte das condutas adaptativas enquanto que na terceira fase, também conhecida como fase das reações circulares secundárias, o processo mantém-se inalterado, porém a diferenciação entre o jogo e assimilação intelectual é um pouco mais nítida.

Em se tratando da quarta fase, ou fase da coordenação dos esquemas secundários, Piaget (1978) assinala o aparecimento das condutas mais características desse período bem como as mobilidades

dos esquemas, permitindo assim a formação de combinações lúdicas onde o sujeito passa de um esquema a outro, não para explorá-lo, mas para assegurar-se deles diretamente e sem qualquer esforço de adaptação. Só a partir da quinta fase é que certas novidades irão assegurar a transição dessas condutas, surgindo assim o jogo de combinação motora, que são extraídas dos esquemas adaptados.

Enquanto que na fase anterior há a repetição e a associação de esquemas não lúdicos, nesta agora, constituem-se imediatamente em jogos e manifestam-se em diferentes combinações. Com isso, a ritualização lúdica acaba acarretando em desenvolvimento no que se refere ao simbolismo, embora não tenha necessariamente a consciência do “faz de conta”, pois a criança se limita a reproduzir fielmente os esquemas em questão, sem aplicá-los simbolicamente a novos objetos. Portanto, nessa fase os rituais prologam-se não mais por repetição e associação de esquemas, mas agora com um fim lúdico. Finalmente esse símbolo desligado do ritual passa a ser considerado representação e não apenas imitação, e isso só é possível a partir da sexta fase, quando no símbolo lúdico, a imitação não diz respeito ao objeto presente e sim ao objeto ausente. Finalmente, no ato da inteligência, a imitação relaciona-se com o próprio objeto que se quer assimilar, e a acomodação permanece em equilíbrio constante com a assimilação (PIAGET, 1978).

Nesse sentido, a imitação constitui apenas uma das fontes da representação, a qual fornece essencialmente seus “significantes” imaginados. No outro extremo e no ponto de vista das significações, sobretudo, pode-se considerar o jogo, ou atividade lúdica, como conduzindo igualmente da ação à representação, na medida em que evolui da sua forma inicial de exercício sensório-motor para a sua segunda forma de jogo simbólico ou jogo de imaginação.

Para Piaget, três grandes tipos de estruturas caracterizam os jogos infantis: o exercício, o símbolo e a regra, constituindo os jogos de construção a transição entre os três e as condutas adaptadas. Os jogos de exercício sensório-motores não chegam a constituir sistemas lúdicos independentes e construtivos, visto que “a sua função própria é exercitar as condutas por simples prazer funcional ou prazer de tomar consciência de seus novos poderes” (PIAGET, 1978, p.153). Tais jogos não supõem o pensamento nem qualquer estrutura representativa especificamente lúdica, pois, na criança, a atividade lúdica supera amplamente os esquemas reflexos e prolonga quase todas as ações, inclusive as funções superiores.

Conforme Piaget (1978), o símbolo implica a representação de um objeto ausente e isso só será possível a partir do segundo ano do desenvolvimento da criança. No entanto, entre o símbolo propriamente dito e o jogo de exercício existe um intermediário que é o símbolo em atos ou em movimentos sem representação. O símbolo não está contido na assimilação lúdica sensório-motora, embora vem se enxertar no exercício sensório-motor. O simbolismo principia com as condutas individuais que possibilitam a interiorização da imitação, e o símbolo lúdico acaba se transformando em representação adaptada. Sob esse prisma, a criança satisfaz seus desejos por meio da transformação do real em função dos seus desejos, de suas aspirações e de suas motivações. Nesse período, que vai dos dois aos sete anos aproximadamente, é que a criança começa a aproximar-se do real e a representação da realidade é posta através da imitação. Piaget (1978,

p.156) aponta que “ a imaginação simbólica constitui o instrumento ou a forma do jogo e não mais o seu conteúdo”. Isso significa dizer que o objeto das próprias atividades das crianças, e em particular da sua vida afetiva são evocadas e pensadas graças ao símbolo. Dessa forma, o símbolo fornece os meios de assimilar o real aos seus desejos ou aos seus interesses, na medida em que

o símbolo prolonga o exercício como estrutura lúdica, e não constitui em si mesmo conteúdo que seria exercitado como tal, à semelhança da imaginação numa simples fabulação(...) no jogo simbólico, ela interessa-se pelas realidades simbolizadas, servindo tão-só o símbolo para evocá-las (PIAGET, 1978, p.156).

Essa afirmação do autor nos remete ao fato de, quando a criança metamorfoseia um objeto num outro ou atribui ações semelhantes as suas, a imaginação simbólica constitui o instrumento ou a forma de jogo, este se torna então o conjunto dos seres ou eventos representados pelo símbolo, ou seja, é o objeto das próprias atividades da criança, e em particular da sua vida afetiva, as quais são evocadas e pensadas graças ao símbolo. Assim, a criança limita-se a fazer de conta que exerce uma de suas ações habituais, sem atribuí-las ainda a outros, nem assimilar os objetos entre si como se a atividade de uns fosse exercida pelos outros. A partir do esquema simbólico, a criança procura utilizar com liberdade os seus poderes individuais para reproduzir as suas ações e pela assimilação simbólica realiza a transição pela assimilação representativa de toda a realidade pertencente ao seu “eu”.

Piaget (1978, p.175) afirma que entre os quatro aos sete anos, “ao aproximar-se ainda mais do real, o símbolo acaba perdendo o seu caráter de deformação lúdica para se avizinhar de uma simples representação imitativa da realidade”. Nesse ínterim, o símbolo lúdico evolui no sentido de uma simples cópia do real para a acomodação precisa ou para a adaptação propriamente inteligente, e os papéis começam a diferenciar-se cada vez mais, tornando-se complementares. Entre os sete e oito anos, é evidente o declínio do simbolismo, pois nessa fase, a criança é capaz de sequenciar seu pensamento de forma lógica bem como pensar antes de agir. E, por fim, o jogo de regras surgirá e terá duração até a idade adulta, desenvolvendo-se durante toda a vida. Assim, a regra substitui o símbolo, caracterizando-se pelas relações sociais ou interindividuais. Para Piaget (1978), a regra é uma regularidade imposta pelo grupo, tanto que sua violação representa uma falta.

As afirmações de Piaget levam-nos a compreender que as instituições de Educação Infantil precisam estar preparadas para propiciar às crianças experiências com o brincar que garantam interações desde suas motivações sensório-motoras, passando pela capacidade de representar e imaginar, até chegar, num momento mais adiantado, à concepção de regras da sociedade dentro contexto da brincadeira.

A BRINCADEIRA DO FAZ DE CONTA: PERSPECTIVA VYGOTSKYANA

Para Vygotsky (1994, p.124), “se todo brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações

imaginárias constituirão automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo”. Quando a criança se envolve em situações de brincadeiras, mais possibilidades ela terá de interagir com os sujeitos a sua volta e de se apropriar do meio que a cerca. No entanto, considerar a brincadeira como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto, pois muitas outras atividades dão à criança uma sensação de prazer muito maior do que o brinquedo e, por essa razão, o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brinquedo.

Para esse autor, é no brinquedo que a criança preenche suas necessidades - entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação. Para Vygotsky (1994, p.122) “a tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente; normalmente, o intervalo entre um desejo e a sua satisfação é extremamente curto”. No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que Vygotsky chama de brinquedo ou brincadeira de faz de conta.

A partir dessa perspectiva, é evidente que o prazer derivado do brinquedo na idade pré-escolar é controlado por motivações diferentes daquelas do simples chupar chupeta, porém não significa dizer que todos os desejos não satisfeitos dão origem a brinquedos. Entretanto, na idade escolar, a brincadeira do faz de conta não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade, tendo sua própria continuação interior na instrução escolar.

O autor afirma que é na brincadeira do faz de conta que a criança cria situações imaginárias, e essas situações acabam evocando conceitos, cultura, normas e regras sociais, mesmo que de forma implícita. Dessa forma, Vygotsky (1994, p. 136 e 137) afirma que “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” e, sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O brinquedo, portanto, é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito. (VYGOTSKY, 1988).

Vygotsky (1994, p.124) afirma “se todo brinquedo é realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão automaticamente uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo”. O que define a brincadeira do faz de conta é a situação imaginária, pois é por meio dela que a criança deseja, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa forma,

a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação

real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinados a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 1994, p. 130)

Vale ressaltar então a importância das situações imaginárias que se configuram no simples ato de brincar e as possibilidades para a formação de conceitos a partir do papel desempenhado por esse eu fictício. Nesse sentido, é preciso compreender que toda atividade representativa simbólica é constituída de sentidos para a criança, os objetos não só podem indicar as coisas como podem, também, substituí-las. De acordo com Vygotsky, através da brincadeira do faz de conta, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas.

Partindo das ideias de Vygotsky, é preciso considerar o papel da brincadeira do faz de conta no desenvolvimento da criança, percebendo que a criança acaba se apropriando de elementos culturais impregnados de conceitos, regras, costumes que servirão como base para a construção de seus próprios conceitos. Essa perspectiva dialoga com a ideia de uma criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos (BRASIL, 2009).

OBRINCAR NA PERSPECTIVA DE WALLON

Para Wallon (2007) a atividade própria da criança é a brincadeira, e muitas vezes ela brinca com extrema dedicação. Nesse contexto, a brincadeira se configura como uma ponte entre a criança e o mundo externo, perpassando os estágios em que ela se encontra. Partindo disso, é fundamental compreender o ato de brincar como aporte para o desenvolvimento da criança. Amparando-se ainda nas palavras desse autor, que define o jogo como uma atividade espontânea da criança, é preciso compreender como as instituições de Educação Infantil consideram esse aspecto ao possibilitar experiências de brincadeira. Destarte, enquanto a atividade do brincar permanecer espontânea e não receber objetos das disciplinas escolares, será brincadeira, do contrário, se é imposta, deixa de ser brincadeira.

Segundo Wallon (2007, p.56), “a partir do momento em que uma atividade se torna utilitária e subordinada, como meio, a um fim, ela perde o atrativo e as características de jogo”. Então, todas aquelas brincadeiras propostas para as crianças no contexto escolar, que têm fim “utilitário, não podem ser chamadas de brincadeira, pois o brincar logo se perde em repetições monótonas, apresentando um falso teor de brincadeira “livre”, quando na verdade, estão impregnadas de conteúdo escolar.

Logo, nas interações e nas mediações com seus pares, é que a criança assume diferentes papéis sociais, representa situações vivenciadas no mundo real e satisfaz suas necessidades imediatas, construindo sentidos sobre o que acerca e produzindo cultura; é o que afirma Galvão (1995, p.39), considerando a teoria walloniana, “Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento.”

Portanto, a interação entre criança e mundo é fator que conduz seu desenvolvimento, e a brincadeira livre se configura como uma dessas interações. Para Wallon (2007), o brincar é sem dúvida uma infração às disciplinas ou às tarefas que impõem a todo o homem as necessidades práticas de sua existência. Só há brincadeira, se houver satisfação. As brincadeiras seriam a prefiguração e a aprendizagem das atividades que vão se impor mais tarde, segundo esse autor. As crianças repetem nas brincadeiras as impressões que acabou de vivenciar, reproduz, imita uma vez que

a imitação não é qualquer uma, é muito seletiva na criança. Dirige-se aos seres que têm sobre ela mais prestígio, aqueles que interessam seus sentimentos, que exercem uma atração da qual geralmente seu afeto não está ausente. Ao mesmo tempo, porém, a criança torna-se esses personagens (WALLON, 2007, p.67).

Nesse sentido, quase ao mesmo tempo em que a criança se torna capaz de agir por si mesma sobre a realidade, torna-se também capaz de transcendê-la e de perceber sua relevância enquanto sujeito no entorno social, com seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho discutimos acerca da importância das brincadeiras para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, à luz das concepções teóricas de Piaget, Vygotsky e Wallon e suas implicações na prática pedagógica. Concluímos, então que, segundo as proposições de Piaget, os jogos desempenham papel fundamental na construção do pensamento da criança, bem como nas possibilidades de aprendizagem a partir dessas interações. É perceptível também que os papéis sociais representados por elas nas brincadeiras perpassam desde a família a representações do entorno, a partir do contexto social, político e cultural em que a criança está inserida. Em se tratando das concepções de Vygotsky acerca do papel das brincadeiras, em especial, as simbólicas, compreendemos que é nesse tipo de brincar que se configuram os desejos, as tendências e as motivações das crianças que não podem ser imediatamente satisfeitas, acabam por se consolidarem na atmosfera da brincadeira a partir das situações imaginárias. Da mesma forma, Wallon defende que, quando uma atividade se torna utilitária e subordinada, como meio, a um fim, ela perde o atrativo e as características de jogo, assim a oposição entre atividade lúdica e função do real pode mostrar em que sentido a atividade da criança se parece com o jogo.

Para refletir sobre as práticas de professores infantis em relação ao uso das brincadeiras, é preciso compreender que a criança projeta suas motivações, suas vontades e seus desejos no ato de brincar.

E, por essa razão, é preciso propiciar a ela oportunidades de brincadeiras que aconteçam de forma espontânea, por meio de situações imaginativas. Nessa perspectiva, o educador não deve aplicar situações nas quais se objetivam aprendizagens de conceitos delimitados. É relevante o papel do professor como mediador no momento do brincar livre, ao preparar o espaço, disponibilizar brinquedos, materiais diversos e respeitar o tempo necessário para que as crianças realizem e concluam a brincadeira. Sob essa ótica, é preciso que esse educador reconheça que é na brincadeira que as crianças aprendem, criam e recriam sentidos, constroem e reconstróem significados enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AULA PELA TV – A EXPERIÊNCIA DE UM ALUNO DO TELENSINO

Roberta Lúcia Santos de Oliveira | profa.robertaoliveira@gmail.com

Livia Julyana G. Lira | liviajulyana@yahoo.com.br

Gleíza Guerra de Assis Braga | gleizaguerra@yahoo.com.br

RESUMO: Neste artigo recontaremos a história do Telensino nos baseando nas lembranças, memórias e recordações de um aluno recém-saído do sistema convencional de ensino e que passou a ter aulas pela televisão. A pesquisa é de natureza qualitativa com procedimentos em estudos bibliográficos e entrevista e tem por objetivo de investigar de que modo o sistema Telensino era visto por um aluno. O protagonista desta investigação é o Prof. Dr. Francisco Humberto Cunha Filho, que na época estudou pelo sistema de TV. A Televisão Educativa do Ceará – TVE foi à emissora responsável pela introdução e emissão do telensino em todo o Estado, respaldada pelo Parecer n. 760/74, aprovado pelo Conselho de Educação no dia 10 de outubro de 1974 dando a esta emissora poder para iniciar suas atividades de telensino no dia 7 de março de 1974, ano em que a TVE foi inaugurada e atendeu em primeira instância 4.139 alunos da capital Fortaleza e demais municípios do Estado, totalizando sete destes. Na entrevista com o professor Humberto Cunha foi possível notar que, para ele, era prazeroso relembrar os tempos de aluno, seus colegas e professores e que alguns fatos ocorridos nessa época e que foram vistos de certa forma, ao rememorá-los durante a entrevista, possuíam outro ponto de vista.

INTRODUÇÃO

O Telensino no Ceará foi uma conquista do Governo do Estado junto à Secretaria de Educação e Cultura em prol da educação por meio da TV, constituindo-se em um sistema de ensino. O objetivo era suprir a carência de profissionais habilitados para trabalhar a educação e ações correlatas na cidade de Fortaleza e no interior do Estado. A ideia foi do Prof. Gerardo Campos, fomentada por certo pela necessidade de professores para atender a demanda de sala de aula que se configurava como um problema na educação do Estado nas décadas de 1960 e 1970, em função da quantidade de professores não ser suficiente para a prática do ensino presencial.

A implantação da TVE iniciou no ano de 1966 quando o governador do Ceará, Cel. Virgílio Távora, requereu ao Conselho Nacional de Teleducação – CONTEL, a concessão de um canal de televisão educativa para o nosso Estado. Tal solicitação foi atendida no mês de 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 março de 1966, através do processo 11.298/66 solicitou ao CONTEL um canal para operação do que seria uma TV educativa para o estado do Ceará. (1999, p. 26).

Dada a inconsistência entre o aspecto político e pedagógico com a implantação do Telensino, uma vez que este representou muito mais que uma ferramenta de subsídio ao processo de ensino-aprendizagem, dado que em sua vigência representava o uso de tecnologias em prol da educação. Assim, existe outra vertente que burlava o papel do professor, absorvendo aquilo que é inerente ao seu papel principalmente no que é concernente à sua autonomia quanto ao planejamento e condução das aulas o que provocava uma certa rigidez no processo de ensino.

Logo, esse planejamento pronto e acabado tem um sentido político, pois uma vez que o professor não planeja suas aulas fica entregue aos caminhos estabelecidos pelas classes dominantes (LIBÂNEO, 1992). De fato, o autor chama atenção das consequências para qualidade do ensino ofertado e para o trabalho do professor, o que configura a função social da escola.

O TELENSINO PELA ÓTICA DE UM ALUNO

Neste artigo recontaremos a história do Telensino nos baseando nas lembranças, memórias e recordações de um aluno recém-saído do sistema convencional de ensino e que passou a ter aulas pela televisão.

Quanto à memória como fonte está respaldada em 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)

O estudante em questão é Professor Doutor Francisco Humberto Cunha Filho, professor titular da Universidade de Fortaleza, onde ministra aula nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Direito. A entrevista ocorreu no dia 01 de abril de 2014, em seu gabinete na UNIFOR.

Com base em Polak et. al. (2011, p. 46) quando afirmam ser a entrevista “[...] uma técnica utilizada para obtenção de informações, na qual há dois atores distintos: o entrevistador e o entrevistado. O primeiro é o responsável pela abertura do diálogo e o segundo, pelos dados obtidos mediante resposta”.

Humberto Cunha era aluno da quinta série do primeiro grau na Escola Apostólica Nossa Senhora de Fátima. Ele foi aluno do Telensino durante o período de 1976 até 1979. Fez da quinta a oitava série pelo sistema. Ao terminar o 1º grau, entrou para a Escola Técnica, hoje denominada de Instituto Federal do Ceará.

Ao ser questionado se ele, enquanto aluno, enxergava diferenças entre o ensino convencional e o de aula pela televisão, ele respondeu da seguinte forma:

Minha situação de estudo talvez seja peculiar porque eu sou do interior de Quixadá e as minhas primeiras letras aprendi em casa. Em casa mesmo, minha avó me ensinava. Aí quando cheguei em Fortaleza, aí eu fiz um teste para saber em qual ano do ensino regular em me enquadrava. Peguei terceira série, não me lembro se era série ou se era terceiro ano. Aí fiz terceiro e quarto na escola São José, no sistema regular, e da quinta a oitava fiz na Escola Apostólica Nossa Senhora de Fátima, conhecida como Seminário, que era o sistema de televisão. Então eu já tinha o costume de estudar por meios alternativos. A minha lembrança do sistema de televisão é de uma aula dinâmica, participativa, cheia de eventos curiosos durante todo o período. E de fato a gente percebia que o orientador ele não sabia tudo, e às vezes era até fraco em determinada disciplina que possibilitava que determinados alunos se destacassem e se transformassem em líderes naquela disciplina. Então, era um sistema que eu achava dinâmico e bom. Essa é minha lembrança.

Depois questionamos se Humberto Cunha sentiu alguma dificuldade ou impacto ao deixar de ser aluno do sistema Telensino e para ser da escola regular, no caso a escola técnica. O mesmo afirmou que,

Não, eu acho que o sistema me deu autonomia na investigação, então, quer dizer, eu já tinha uma estrutura que possibilitava, era uma estrutura a mais difícil, então, se era a mais difícil ficou mais fácil a convivência no sistema convencional.

Um dos pilares do Telensino era a autonomia do educando. Para o sistema, o estudante era responsável pela sua própria aprendizagem. Após as aulas os alunos se reuniam em grupos para discutir o texto.

Outro ponto abordado foram as avaliações, porque eram feitas quatro tipos de avaliação. Eram quatro as avaliações que alunos faziam, são elas: a Ficha de Avaliação Integrada – FAI, o Manual de Apoio, a Autoavaliação e o Desempenho. Campos detalha melhor esse assunto quando afirma que

[...] Assim, a avaliação foi pensada e estruturada partindo, não só dos objetivos expostos no plano de curso e na ficha de emissão, mas também da associação da área cognitiva, afetiva e motora através dos seguintes elementos: Ficha de Avaliação Individual – FAI, Manual de Apoio, Auto-Avaliação e Desempenho que resulta da proporcionalidade do crescimento do aluno em termos de assimilação de conteúdo, de participação, esforço, relacionamento e produtividade observados pelo orientador de aprendizagem com vistas à formação de um diagnóstico das condições cognitivas, afetivas e motoras do aluno [...] (1983, p. 54).

Segundo Silva e Dias,

A FAI era uma ficha que, no início do Telensino, chegava impressa à unidade escolar por intermédio das supervisoras de campo. [...] A FAI tinha como objetivo medir os conhecimentos cognitivos dos telealunos, desenvolvidos e estimulados por meio dos conteúdos dos módulos e do manual de apoio. (2003, p. 118).

A segunda e terceira avaliação cabia aos orientadores de aprendizagem aplicar, pois eles deviam acompanhar e avaliar os estudantes por meio do Manual de Apoio e pelo desempenho. O registro do desempenho dos alunos tinha por objetivo apontar o progresso da aprendizagem do telealuno, tendo como referência a participação, o relacionamento e a criatividade.

Os testes do manual de apoio eram testes que também avaliavam as unidades de estudo e os módulos. Entretanto, contavam com a participação do orientador de aprendizagem na sua elaboração, antes da emissão pelo vídeo. (SILVA e DIAS, 2003, p. 118).

O Manual de Apoio era um documento adicional da aprendizagem do discente, onde eram anotados os resultados de sua atividade individual e em grupo. Dispunha de exercícios de fixação e de avaliação do rendimento escolar. Englobava as três áreas da aprendizagem: cognitiva, afetiva e motora.

Perguntamos se na autoavaliação os alunos eram sinceros ao se avaliarem. Sobre isso, Humberto Cunha respondeu:

Na época eu tinha excelente formação assim, vou dizer, cristã, que mentir era feio. Então, quer dizer, a autoavaliação é provável que ela fosse mais é... se ela fosse infiel seria em prejuízo da... em prejuízo próprio, né. Porque eu não me comparava com os demais, mas com o ideal, né. Você tá entendendo como é que é? Tinha uma ideia do que fosse o melhor possível e eu me avaliava não pelo que eu percebia pela média da minha turma, mas por aquilo que eu desejava alcançar. Mas era assim, uma busca de honestidade, pelo menos da minha parte.

Durante a entrevista falamos sobre a indisciplina. Queríamos saber como era a questão da indisciplina/disciplina em sala de aula no Telensino. O mesmo informou o seguinte: “Me lembro. As minhas turmas eram, na média, muito bem disciplinadas. Tinha, aqui e acolá alguma confusão própria da preadolescência, mas, no mais era um pessoal empenhado, estudioso com os desvios-padrões normais.”

A equipe de supervisão do Telensino criou um programa definido de *PomboCorreio*. Por meio deste sistema os alunos e orientadores enviavam cartas, mensagens ou dúvidas para a supervisão. Era de interesse da supervisão que existisse interação entre os estudantes e eles. Sobre esse programa Humberto Cunha relatou:

Não, eu não mandei, não me lembro. Agora eu me lembro que havia canais, canais de comunicação, que eram bem mais difíceis do que ..., até telefone era difícil, né, era objeto de luxo. Poucas casas na minha rua tinham telefone.

[...]

Pois é, então eu me lembro de ter participado uma vez de uma reunião na própria TVC, fora isso, eu percebia o esforço de estabelecer contato interativo entre os alunos e os produtores da televisão.

Por meio deste sistema os alunos e orientadores enviavam cartas, mensagens ou dúvidas para a TV Educativa, garantindo, assim, uma ligação entre a equipe de supervisão e os estudantes e orientadores. Muitas dessas cartas eram respondidas ao vivo. Quando não, eram separadas por assunto e discutida em reuniões dos supervisores e orientadores. De acordo o depoimento de uma ex-supervisora

[...] A gente fazia essa interação pelas cartas, pelos correios que os meninos queriam e por um programa chamado Pombo Correio, que o orientador que também não sabia, às vezes ele mandava dizer, então aqueles professores lá, que eram professores da universidade tiravam as dúvidas e vinha no programa ou respondendo as cartas que vinham pessoalmente para o professor. (CAMPOS, 2000 *apud* SILVA e DIAS, 2003, p. 120).

Alguns autores criticam o Telensino seja falando da indisciplina seja questionando a desvalorização do docente. Procuramos saber do Sr. Humberto Cunha se ele, enquanto aluno do sistema, tinha alguma crítica a fazer. O mesmo afirmou que:

Olha, hoje é... é o seguinte, a convivência com a turma com a qual eu convivi se saiu muito bem. Tem militares, professores universitários, tem advogados, juiz. Então, quer dizer, não sei se você tá procurando só as pessoas que né. Não é que todas tenham saído assim, mas eu sei que na convivência que eu tive eu não tinha uma dimensão de criticidade.

[...]

Como talvez eu tenha hoje, mas... e se estabelecia um afeto muito grande. Me lembro que uma orientadora de ensino de uma determinada série, ela gostou tanto da turma que ela foi pra outra série junto conosco. A turma era única, quase todos os alunos ficaram da quinta a oitava. Então tinha, não sei se é uma peculiaridade da minha turma, mas era uma turma muito boa, o sistema era muito interessante, nos possibilitou aprendizado. Eu saí de lá para a Escola Técnica Federal do Ceará, que hoje é o IFCE. Na época era muito difícil, talvez hoje ainda continue no mesmo padrão em termos de dificuldade, quer dizer, habilitou em termos de conteúdo, não apenas em termos de ludicidade, mas em termos de conteúdo, para a formação. Então, eu não tenho condições de fazer uma crítica negativa, né.

Outro fator inquirido ao professor Humberto Cunha foi sobre se havia a interferência do governo nas aulas, ou seja, se havia censura e se ele lembrava de algum episódio que constatasse tal procedimento. Ele nos informou que hoje consegue enxergar que alguns conteúdos eram repassados de maneira tendenciosa.

Mas assim havia o engajamento ao ufanismo, ao regionalismo forte, os professores tinham alguns receios com alguns conteúdos. Eu me lembro de coisas desse tipo. Então não passava ao largo uma certa cautela com o tempo. Quando se estudava coisas relacionadas, hoje que eu compreendo, relacionadas à guerra fria era completamente tendenciosa. Então tinha sim, isso aí eu me lembro, mas isso fazendo uma leitura agora daquela época. Na época, assim, a gente talvez percebesse como euforia, mas hoje a gente sabe que era um ufanismo às vezes até gratuito e distanciador da realidade. Se é o país que vai pra frente, o milagre econômico, essas coisas. Mas tinha sim um certo, os tempos exibiam essas marcas, né. Por exemplo, que a televisão foi professora e você via não só a TVC, via as outras depois. E via, por exemplo, o certificado da censura antes de iniciarem-se os programas. Então tinha, na leitura da época eu era criança, mas olhando deste momento pra lá, sim.

Solicitamos que Humberto Cunha nos descrevesse a dinâmica de uma teleaula da maneira como ele lembrava. São suas palavras:

Começava com uma novelinha local, me lembro dos nomes de algumas como Caju Futebol Clube.

[...]

Pindorama, se não me falha a memória. Aí a gente depois se reunia e ia reproduzir as cenas ou refazer as cenas; depois tinha aula de conteúdo específico: de matemática, português, história passava na TV; e depois a gente lia o manual de apoio; e depois debatia, encenava. Tinha muita encenação, muito estímulo a dramaturgia, por assim dizer, não como finalidade artística, mas como meio pedagógico e depois se debatia a aula, respondia. Tinha provas na própria TV e depois correção. São essas coisas que eu me lembro.

Questionamos se Humberto Cunha tinha dificuldade em alguma disciplina, ele nos disse o seguinte:

Eu era um bom aluno, sabe. Eu me destacava mais em matemática.

[...]

Que é o terror de todo mundo. Eu e outro colega éramos, praticamente, os professores de matemática. E eu gostava muito das disciplinas, não me lembro de uma dificuldade maior, não.

Após citarmos que algumas pessoas tinham preconceito quanto ao Telensino, encarando-o como um ensino de segunda categoria, questionamos o que Humberto Cunha achava sobre o ensino pela televisão; se ele o encarava como um ensino de segunda categoria.

Não, porque eu acredito no autodidatismo. Eu digo não e na fase, no período que eu frequentei. Eu achava bom, achava muito bom. E me deu boa estrutura. Agora repito, eu já tinha assim uma predisposição, inclusive por formação originária, familiar de ter autonomia nos estudos. Mas isso não aconteceu só comigo. Essa minha turma, muita gente se saiu bem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas recordações de Humberto Cunha, o Telensino era bom, a aula era “dinâmica, participativa, cheia de eventos curiosos durante todo o período”. E se por algum motivo o orientador de aprendizagem não dominava determinado conteúdo, isso da a oportunidade ao aluno de se destacar e se tornar líder na disciplina.

Questionado se sentiu alguma dificuldade ao deixar de ser aluno do Telensino para ser aluno da Escola Técnica, sua resposta foi que o sistema possibilitou que ele se tornasse um estudante autônomo. Outro ponto abordado foi a disciplina/indisciplina e que, segundo ele, ocorria uma indisciplina normal de alunos preadolescentes, mas nada que prejudicasse as aulas. Ele afirmou também que sua turma era muito unida, todos cursaram as quatro séries juntos e ainda hoje mantém contato.

Sobre a interferência do governo nos conteúdos e nas aulas ele afirmou que havia um empenho ao ufanismo e que os professores tinham uma preocupação com alguns conteúdos, principalmente os de história. E que era exibido o certificado da censura antes do início das aulas.

Na entrevista com o professor Humberto Cunha foi possível notar que, para ele, era prazeroso lembrar os tempos de aluno, seus colegas e professores e que alguns fatos ocorridos nessa época e que foram vistos de certa forma, ao rememorar-los durante a entrevista, possuíam outro ponto de vista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

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.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992.

POLAK, Ymiracy N. de S., DINIZ, José Alves, POLAK JR. Pedro Ivo. **Estrutura e organização do trabalho científico**. In: POLAK, Ymiracy N. de Sousa, DINIZ, José Alves e SANTANA, José Rogério. **Dialogando sobre metodologia científica**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. (Coleção Diálogos Intempestivos, 104).

SILVA, Patrícia Targino e DIAS, Ana Maria Iório. **Reflexões sobre a avaliação no sistema de Telensino**. 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.

AUTORIA FEMININA NA REVISTA DO ENSINO (PARAÍBA 1932-1942)

Maria Cláudia Lisboa Pessoa | kcal_lisboa@hotmail.com

Maria Lúcia da Silva Nunes | mlsnunesml@gmail.com

Tayane Karoline das Montanhas | karolinetayane@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho objetiva destacar a participação de professoras paraibanas enquanto autoras na Revista do Ensino/PB que circulou na Paraíba no período de 1932 a 1942. Através da identificação e análise dos textos, a referida pesquisa buscou evidenciar que, embora sob a influência das relações de gênero e de poder, essas mulheres expuseram publicamente, através de seus escritos, as concepções de educação e docência bem como a postura diante dos valores educacionais, sociais e políticos vigentes. A sociedade ambientada ao modelo patriarcal e na divisão sexual das atividades, não impediu que as mulheres paraibanas, principalmente as de mais elevadas classes sociais, as que se preparavam ou já exerciam o magistério, detentoras do acesso à educação, conseguissem elevar-se do ambiente privado do lar ao espaço público da imprensa. No caso do impresso pedagógico, tem possibilitado a compreensão de aspectos importantes no âmbito educacional auxiliando o pesquisador a compreender a concepção de educação, sociedade e Estado de determinado período. Assim, permitiu identificar a representação feminina como participante ativa das mudanças educacionais, principalmente sob a luz do ideário da Escola Nova, divergindo da concepção outrora ratificada pela Igreja e o Estado, de que a mulher seria organicamente inferior e submissa.

Palavras-chave: Mulher. Imprensa. Educação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A investigação sobre a História da Educação na Paraíba a partir dos recortes dos textos publicados na Revista do Ensino (1932-1942) pretendeu destacar e desenvolver reflexões sobre a participação de professoras paraibanas enquanto autoras de textos veiculados nesse imprenso; bem como sua atuação na educação paraibana, seus anseios, sua postura diante das intensas transformações, e as influências dos ideários sociais, culturais e educacionais em voga, como a Escola Nova. A imprensa, de modo geral, como fonte e/ou objeto de pesquisa na história da educação tem contribuído para o entendimento de como as representações dos valores vigentes nas sociedades eram/são apropriados pelos sujeitos e expressos em seus textos. No caso em pauta, também, ressalta a importância da imprensa como local de visibilidade e voz a um sujeito que durante muito tempo ficou fora das versões da historiografia oficial.

Na Paraíba, de 1932 a 1942, a Revista do Ensino, editada pela Imprensa Oficial do estado sob a responsabilidade da Diretoria do Ensino, foi publicada com intuito de informar as ações do Estado e contribuir para a formação docente, expondo experiências e metodologias de práticas pedagógicas. Durante este período foi publicado um total de 18 números, divididos em 15 exemplares.

O período compreendido entre século XIX e o início do século XX é marcado por grandes mudanças, embates e transformações, principalmente devido aos efeitos da Revolução Francesa e da Revolução Industrial no mundo. Uma nova ordem social regimenta a vida européia, a urbanização dos centros fabris, a inexistência jurídica das condições de trabalho, além da repressão da liberdade de expressão. Essa situação favorecia a insatisfação social, possibilitando o surgimento de movimentos contrários às estruturas de poder vigentes.

Segundo Michelle Perrot (2001), a configuração social mantinha o homem como ser público, mantenedor da família, dotado de conhecimentos específicos e protegido pela lei natural da criação, no qual é “superior”; a mulher “naturalmente” inferiorizada, é conceitualmente um ser de poder privado, relegada às tarefas do lar, dotada de conhecimentos práticos para o bem estar doméstico. O sexismo imposto na divisão das funções e no padrão de sociedade subjugava a mulher à condição de ser educada, mas não instruída.

No Brasil do século XX as mulheres intensificam a expressão de suas ideias publicamente, por meio dos jornais fundados por estas, exigindo maior participação social, reivindicando direitos e questionando relações. Segundo Machado, Nunes e Menezes (2009) a imprensa se opõe à causa feminina, ratificando o código comportamental determinado pelas instituições sociais, como a Igreja e o Estado. Na Paraíba, essa relação conflituosa não era diferente do resto do país.

Neste cenário é importante destacar o uso da imprensa, pela mulher como ferramenta de argumentação, expressão, manifestação, e no caso desta pesquisa, na divulgação dos ideários educacionais.

O recorte temporal 1932-1942 justifica-se, não somente, pelo período de publicação da revista, mas também pelas mudanças e eventos ocorridos tanto para as mulheres como para a educação. No início do século XX, países como Reino Unido e Estados Unidos asseguram o direito feminino ao voto, enquanto no Brasil o movimento feminino tem seu ápice no decreto 21.076 de 1932, instituído junto ao voto secreto o voto feminino que seria incorporado à Constituição de 1934 (MACHADO; NUNES; MENEZES, 2009). Na Paraíba, por exemplo, dá-se a criação da Associação Paraibana pelo Progresso Feminino em 1933, com participação no Jornal A União, em uma Página Feminina, na qual as mulheres discutiam questões que iam da educação aos direitos políticos para a mulher.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA DAS FONTES

Este estudo orientado pela abordagem histórica desenvolveu-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, por meio da identificação e análise da fonte escrita, ou seja, a Revista do Ensino, evidenciando a relevância dessa revista e da produção feminina dentro da história da educação paraibana. A base teórico-metodológica insere-se na Nova História Cultural, perspectiva em que não há uma regra única bem definida, mas uma multiplicidade de leituras, em busca da pluralidade de significados e do desvelamento de conteúdos outrora negligenciados na prática historiográfica. O pesquisador explora alguma dessas possibilidades ou interpretações com a intenção de fundamentar a sua pesquisa. Assim, é essencial para a historiografia promover o acréscimo dos diversos elementos para a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e educacionais, presentes no estudo. O surgimento da "Nova História Cultural", a compreensão de fontes e objetos históricos amplia-se, ocorrendo uma ruptura com a História tradicional fundamentada apenas por aspectos políticos, econômicos e sociais, permitindo, assim analisar as questões por meio de novas perspectivas.

Nesse ínterim, a imprensa é o meio de representação parcial dos acontecimentos, uma vez que ratifica as posições ideológicas de certos grupos com a intenção de afirmar seus interesses e consequentemente intervir na vida social. Todavia, essa peculiaridade não lhe tira a potencialidade enquanto fonte histórica.

Os periódicos (jornais, revistas e outros gêneros), considerados como fontes históricas, devem ser verificados quanto ao modo no qual transmitem alguma informação, isto é, de que maneira fazem, analisando criticamente esses documentos, ou seja, para quem escreve, por que escreve, a localização do público alvo, a relação dos responsáveis pela editoração e publicação com as instituições. Contudo, é necessário considerar o contexto histórico em que se encontra problematizar os diversos aspectos, buscando compreender as apropriações e justificativas daqueles que produzem esses documentos.

O trabalho foi desenvolvido a partir da identificação, coleta e leitura dos exemplares da Revista do Ensino – Paraíba (1932-1942). Após esse primeiro momento, procedeu-se a uma segunda leitura

dos escritos, para seleção, catalogação e classificação quanto ao gênero dos textos das professoras que quantitativamente mais produziram para a Revista do Ensino.

Os periódicos pedagógicos, objeto do presente estudo, contribuíram para a formação dos sujeitos, uma vez que pautados por ideais considerados inovadores e com tendências a grandes mudanças educacionais, os seus leitores, influenciados, não desejam ficar às margens das transformações modernistas. Portanto, além dos dispositivos utilizados na transmissão formal de conhecimentos, as revistas destacam-se como instrumento de controle e imposição de hábitos e valores. Para Assunção (2016, p. 24) estes segmentos objetivavam criar uma rotina literária de professores para professores, isto é, intencionavam formar uma tradição de professores leitores que investigavam, analisavam e produziam conhecimentos.

Em virtude dos assuntos abordados, as revistas possuíam natureza técnico-pedagógica sendo fundamental à formação docente, pois compunha a base para a transformação educacional.

No caso da Revista do Ensino, o professor José Baptista de Mello, foi o primeiro editor e fundador, representando assim, seus ideais por meio dos escritos publicados no periódico, uma vez que ele foi uma das maiores figuras do escolanovismo na Paraíba.

A tabela a seguir exemplifica a catalogação, subsequente categorização e por fim a classificação quanto aos gêneros textuais dos escritos femininos publicados nos exemplares da Revista e selecionados para este estudo.

Tabela 1 – Catalogação, categorização e classificação dos textos

Autora	Revista-Ano	Título	Assunto	Gênero
	Revista do Ensino 1 - 1932	Jardins de infância	Aprendizagem	Artigo de opinião
Prof ^a Alice Azevedo Monteiro	Revista do Ensino 2 - 1932	Brincar e estudar	Métodos e processos de ensino	Artigo de opinião
	Revista do Ensino 6 e 7	Palavras da diretora do jardim de infância	Aprendizagem	Artigo de opinião

Autora	Revista-Ano	Título	Assunto	Gênero
	1933			
	Revista do Ensino 8 e 9 1934	O ensino de cálculo no jardim de infância	Métodos processos ensino	e de Palestra
	Revista do Ensino 11- 1934	Uma contribuição para os jardins de Infância	Métodos processos ensino	e de Aula expositiva dialogada
Profª Alice Azevedo Monteiro	Revista do Ensino 14- 1936	Curso modelo	Docência	Autobiografia
	Revista do Ensino 15- 1937	A educação dos párvulos e o jardim da infância	Métodos processos ensino	e de Artigo de opinião
	Revista do Ensino 17- 1942	Jardins de infância	Saúde	Artigo de opinião
Profª América Monteiro	Revista do Ensino 13- 1936	-	Ensino rural	Discurso
	Revista do Ensino 14- 1936	A escola do trabalho	Aprendizagem	Palestra

Autora	Revista-Ano	Título	Assunto	Gênero
	Revista do Ensino 16-1938	Museus escolares	Cooperativismo	Artigo de opinião
	Revista do Ensino 17-1942	O cooperativismo na escola	Ensino rural	Artigo de opinião
	Revista do Ensino 18-1942	O professor primário das zonas rurais.	Ensino rural	Artigo de opinião
	Revista do Ensino 4 e 5 1933	Cumpri o Dever	Métodos e processos de ensino	Artigo de opinião
	Revista do Ensino 6 e 7 1933	Tuberculose e sua profilaxia	Saúde	Artigo instrucional
Profª Silvia de Pessôa	Revista do Ensino 8 e 9 1934	Círculo de pais e mestres	Relação Pais e Mestres	Palestra
	Revista do Ensino 8 e 9 1934	Audição	Saúde	Aula expositiva

Autora	Revista-Ano	Título	Assunto	Gênero
	Revista do Ensino 1934	11 Como organizar as classes escolares	Aprendizagem	Palestra
Profª Silvia de Pessoa	Revista do Ensino 1942	17 A criança e o educador	Docência	Artigo de opinião

Fonte: Elaborado pela autora.

Os textos das professoras abordavam assuntos recorrentes ao âmbito escolar, buscando elucidar questões que o ensino tradicional não solucionou. Diante disso, pautadas em novas perspectivas, como a Escola Nova, e aliando-se a outras áreas do conhecimento (psicologia, biologia, medicina, entre outras), a criança é deslocada para o centro do interesse para seu estímulo e consequente desenvolvimento, configurando as novas atribuições do professor. Por isso merece ser brevemente revista o contexto em que essas mulheres encontram-se inseridas, não somente como professoras, mas também como cidadãs ativas.

Na escala global, em 1929, a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque promoveu intensas mudanças nas relações econômicas, políticas e, por conseguinte sociais. No Brasil, tal situação arruinou os grandes agricultores, remodelando o cenário econômico brasileiro, florescendo a ansiedade por transformações.

A terceira década do século XX é o recorte temporal no qual se insere a pesquisa, época de tensões e conflitos gerados pela Revolução de 1930, com a finalização da República oligárquica e início da Era Vargas. Nesse novo governo, o modelo propunha o rompimento com o velho e ultrapassado, abrindo-se para o “novo”, nessa perspectiva a educação e a cultura são os meios tangíveis para a transformação necessária.

No ritmo dessas mudanças era importante a “modernização do país, que buscava através da educação responder as novas exigências de uma sociedade de formato industrial, urbano, em evolução para uma democracia social e econômica.” (SANTOS, 2016, p. 150 apud ASSUNÇÃO, p. 98).

As propostas científicas provenientes de Dewey, Froebel, Pestalozzi e Montessori, põem em xeque o tradicionalismo nas práticas educativas, reestabelecendo as relações de saber.

Assim, ao destacar a importância dos impressos pedagógicos na historiografia paraibana constata-se o suporte didático oferecido tanto na difusão de propostas reformuladoras da educação e formação docente quanto na mediação das relações entre Estado e escola, escola e professor, professor e aluno. Na perspectiva de Chartier (1991), a permuta nessas relações ocorre por meio de representações, práticas e apropriações.

Os textos escritos pelas professoras são representações dos ideais escolanovistas e do contexto ao qual estavam inseridas, mantendo relação com seus paradigmas e interesses. As apropriações seria a maneira pela qual estas mulheres se utilizavam dos ideários que se pretendiam hegemônicos, possibilitando sentidos diversos para novas práticas de atuação nas salas de aula.

Os artigos cujo assunto tratava sobre aprendizagem, docência ou métodos e processos de ensino, no geral, enfatizavam a estimulação infantil para o desenvolvimento intelectual. Dava-se também importância à criação dos jardins de infância destacando a estimulação dos sentimentos “bons” por meio de exemplos, afeto e boas maneiras, tal como o mestre Froebel dava importância à formação do caráter infantil. O incentivo à escolarização prematura da criança ia ao encontro dos ideais governamentais de controle social.

Nesses textos também se encontra a indicação do uso de recursos psicológicos para aferição cognitiva, o uso da escala de Binet-Simon para a classificação dos alunos quanto ao nível de inteligência, a homogeneização das classes configurava uma necessidade para a manutenção da atenção e curiosidade dos alunos no ensino escolar, de forma que todos estivessem no mesmo grau de desenvolvimento.

Os métodos voltados à estimulação do ensino por meio de práticas lúdicas, ou métodos mais concretos fugiam do abstracionismo, como por exemplo, na criação dos museus escolares; o objetivo era manter a atenção das crianças, sem deixá-las ociosas ou entediadas, atizando a curiosidade, trazendo-as para o centro da discussão.

A presença de artigos do gênero aula expositiva e aula expositiva dialogada demonstra no primeiro a presença do uso de métodos tradicionais de ensino, nos quais o professor é o centro do processo de ensino e o aluno é treinado basicamente para memorização, enquanto no segundo, conforme os ideais progressistas, o aluno encontrava-se no centro dos seus interesses, das suas curiosidades, a cargo das suas percepções fundamentadas no método indutivo de Pestalozzi, elevando a criança ao posto de agente didático da sua formação educacional.

Os artigos de cunho instrucional são, principalmente, aqueles voltados à saúde, nos quais o objetivo era civilizar para formar indivíduos fortes. Dentro do plano de desenvolvimento nacional era preciso a formação de sujeitos de corpos saudáveis para plena evolução mental. Além da redução dos gastos governamentais as instruções elucidavam o autoritarismo governamental orientando os comportamentos e hábitos saudáveis para a busca do progresso e modernização.

Os artigos sobre relação pais e mestres denotam a realidade da Escola Nova no Brasil que diferentemente da Europa buscava estender o processo de ensino aprendizagem para além da escola, delegando aos pais a responsabilidade da continuidade da formação educacional da criança. Entre outras atitudes os pais deviam conhecer o comportamento e a evolução escolar dos seus filhos, dentro das salas de aula, a fim de que em conjunto com as professoras promovessem o estímulo necessário. Por outro lado, também se fazia necessário às professoras conhecerem o convívio familiar da criança para assim melhor compreendê-las.

Os textos sobre o ensino rural demonstravam a necessidade de equiparar a educação na medida das suas diferenças, ou seja, a zona rural por apresentar uma realidade diferenciada da área urbana não poderia apresentar as mesmas condições de ensino, fundamentando-se nas mesmas práticas; fazia-se necessário oferecer conhecimentos técnicos das atividades agrárias contribuindo às ações do governo para o melhor desenvolvimento regional, visando evitar o intenso êxodo rural decorrente do processo de industrialização nos centros urbanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impressos pedagógicos revelaram as questões relevantes que estiveram em circulação na época, apresentando as aspirações e concepções políticas de interesse de determinados grupos. Os periódicos assumiram um papel de agente social, informando as relações entre a educação escolar e a sociedade. No caso da Revista do Ensino/PB, possibilitou conhecer o papel da estruturação pedagógica influenciada pelos ideais da Escola Nova, e, ao possibilitar a participação feminina autoral, deixou registrados elementos que permitem conhecer as ideias e a atuação de professoras paraibanas que naquele recorte estavam ativamente imersas na construção da cena educacional paraibana.

As significações emprestadas ao momento vigente dependiam dos modos como eram recebidos por seus leitores. Para Chartier (1991) os leitores não se confrontam na busca da verdade absoluta. Ao atentar para as práticas representadas sob a apropriação de seus produtores é assumido o desafio de abordar o ponto de vista não como uma resposta definitiva, mas como uma possibilidade na construção de sentidos.

Os artigos foram categorizados para melhor abordagem dos assuntos em comum, sendo ainda, divididos em gêneros textuais, dentre os quais podemos destacar as aulas expositivas e aulas expositivas dialogadas, as quais correspondiam à transição da metodologia tradicional de ensino para as novidades escolanovistas, tirando o aluno da condição de espectador para agente de sua transformação.

Por fim, a compreensão das representações e apropriações dessas mulheres, permite tecer reflexões acerca do pensamento educacional escrito nos periódicos, destacando a figura feminina, até então marginalizada quanto à contribuição histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUNÇÃO, Albanisa Maria de. **Primaveras de destinos na Revista do Ensino do Estado da Paraíba – As prescrições na História da Educação e as representações do ensino de História.** 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2016.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história.** Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Gondim e Antonio Saborit. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

CHARTIER, R. **O mundo como representação.** ESTUDOS AVANÇADOS, v. 5, n.11, abril. 1991.

MACHADO, C. J. S.; NUNES, M. L. S.; MENEZES, C. S. **A mulher e a educação: pelos fios das memórias.** In: MACHADO, C. J. S.; NUNES, M. L. S. (Orgs.). Educação e educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, v. 1.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros.** Tradução de Denise Bottmann. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, 1932-1942, 18 números. Disponível em: https://issuu.com/revistadoensino/docs/revista_do_ensino. Acesso em 03 de fevereiro de 2017.

NILZA FERNANDES– TECITURAS DE MEMÓRIAS DE UMA EDUCADORA MAMANGUAPENSE

Thais Jussara de Oliveira Guedes Isidro | thais.ufpb@hotmail.com

RESUMO: Propusemos neste trabalho um estudo (Auto)biográfico da educadora Nilza Fernandes de Souza, tendo como fonte e objeto suas narrativas de vida professoral a partir do uso da História Oral temática como metodologia. Ambicionamos, através da memória, das experiências de vida e da vivência profissional dessa educadora, enunciar algumas probabilidades de leitura acerca dos processos de formação e das práticas educativas, incluindo a voz, a formação, o trabalho docente e a trajetória do sujeito como elementos de conhecimento aptos a contribuir para a concepção histórica da profissão de educador e do fazer pedagógico. Para tanto, contamos com os pressupostos teóricos metodológicos da Nova História Cultural, através da metodologia da história oral. Por meio das narrativas orais de Nilza Fernandes buscamos revelar as experiências de uma educadora que é sujeito feminino da história, oportunizando, através dos questionamentos acerca de suas escolhas, experiências, saberes, alcances, limitações, enfim, pensar sobre a sua própria existencialidade, oferecendo, conseqüentemente, contribuição significativa para a escrita da História da Educação da Paraíba. Nilza adentrou no Instituto Moderno em 1954, aos doze anos de idade como estudante, firmou-se nesta instituição educacional como profissional e permanece até hoje, com mais de setenta anos de idade, desempenhando a função de diretora adjunta da escola. Dentro deste contexto, revela-nos os porquês das ausências e permanências ocorridas no Instituto Moderno, buscando tornar visível parte dos acontecimentos que dão conta, entre outras coisas, da institucionalização e extinção de cursos nessa instituição de ensino. Numa perspectiva (auto)biográfica, a professora Nilza discorre sobre as mudanças que ocorreram na cidade, no ensino, na instituição e nas características dos alunos ao longo dos anos. Conta que quando a escola Instituto Moderno foi fundada, a cidade era um município de destaque na região, tendo comércio vigoroso e fábrica de tecidos próxima, na cidade vizinha de Rio Tinto/PB. Neste período as escolas ofertavam apenas cursos técnicos, no que eram favorecidos os filhos dos operários desta fábrica. Trazemos aqui apenas o princípio da história de uma educadora que enfrentou dificuldades para estudar e, por persistência, conseguiu alcançar seus objetivos como educadora da escola privada Instituto Moderno e de escolas públicas do estado da Paraíba.

Palavras chave: Estudo (auto)biográfico. Instituto Moderno. Mamanguape. Educadoras.

INTRODUÇÃO

A história tradicional esteve por muito tempo presa a uma visão restrita dos fatos, voltada para os macros acontecimentos e para a representação do masculino que tradicionalmente tem ocupado papel central nas narrativas históricas, não reservando nenhuma atenção para a figura feminina. Conforme afirma Silva (2008), “Escrita fundamentalmente por homens, a narrativa histórica se absteve de incorporar às suas preocupações o sujeito feminino.” Contudo, a partir especialmente do século XX, têm-se buscado incluir as mulheres no cenário historiográfico e mostrar sua presença como sujeitos da história. “Após séculos de história ocidental, estritamente uma narrativa sobre o ‘grande homem’, os historiadores gradualmente voltaram atenção para o problema da representação da mulher”. (Elam, 1997 *apud* SILVA, 2008, p. 223).

Nas últimas décadas, historiadoras como Mary Del Piore, Rachel Soihet, Michelle Perrot, entre outras, buscam dar visibilidade à figura feminina, não mais como sujeito subalterno e inferiorizado, a margem de um mundo masculinizado, mas como quem teve significativa importância na constituição dos processos histórico-sociais. A história das mulheres mudou, passando a ocupar papel significativo na pesquisa, alargando “suas perspectivas espaciais, religiosas e culturais” para se tornar “mais especificamente uma história do gênero, que insiste nas relações entre os sexos e integra a masculinidade” (Perrot, 2006).

Essa discussão tornou-se possível graças à revisão da produção historiográfica, realizada especialmente por historiadores da nova história cultural, que sinalizou a necessidade de serem incorporadas novas fontes para um conhecimento historiográfico mais abrangente da realidade (Burke, 1992). Nessa perspectiva, a recuperação da memória feminina traduz uma demanda real e significativa na escrita da história, seja porque estas se compõem um grupo social que continua a sofrer diversas formas de abuso e exclusão, ou porque ainda se encontram como um grupo que historicamente pouco foi investigado. Portanto, este estudo se justifica pela importância de recuperar, no território da memória, questões direcionadas à educação através das narrativas de Nilza Fernandes de Souza e sua atuação como aluna, secretária e professora, do Instituto Moderno, dando historicidade às memórias femininas e desvelando a evolução das práticas educativas desta instituição.

O interesse em desvelar as memórias da educadora Nilza Fernandes de Souza e sua atuação no Instituto Moderno despontou em nossa trajetória acadêmica a partir do estudo de abordagens (Auto)Biográficas, que se deu com nossa inserção na pesquisa em educação como aluna especial da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, no segundo semestre de 2015 na disciplina Tópicos em História da Educação: Pesquisa (Auto)Biográfica, sob a orientação do Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado e da Prof^ª. Dra. Maria Lúcia da Silva Nunes, o que nos proporcionou a oportunidade de ter contato com a perspectiva dos estudos de histórias de vida enquanto peças importantes para a construção do mosaico da História Geral, da História da Educação, da História das Mulheres e, por conseguinte, da História da Paraíba.

A partir dos estudos e abordagens historiográficas da disciplina pudemos realizar leituras em torno das narrativas de memórias, memória e história, (auto)biografias, história oral como fonte para a pesquisa e o trabalho com entrevistas gravadas. As abordagens historiográficas que subsidiaram as leituras para esta pesquisa atrelaram-se a teóricos voltados para os atores sociais que por meio da vida cotidiana apontam a importância da descoberta de novos objetos e problemas, bem como das análises construídas a partir de representações e práticas rotineiras. Nesta perspectiva, foram realizados estudos que abrangeram as práticas culturais e as noções de representação de Chartier (1994) enquanto prática e apropriação para se compreender os objetos históricos em sua dimensão cultural. As reflexões de Michel de Certeau (1994) em torno das pessoas “comuns”, suas espertezas e criatividade. Sobre memórias, foram privilegiados os estudos de Le Goff (2004) sobre a abordagem histórica da memória como fonte do passado no presente. Em relação ao retorno da biografia na história e estudos que versaram sobre narrativas (auto)biográficas, a fundamentação se deu doravante os estudos de Bourdieu (1996), Del Priore (2009), Souza (2008), Alberti (2004) e Passegi (2010), que tratam das relações e tensões entre a biografia e a escrita da história, e as contribuições de Paul Thompson (1992) sobre a história oral como forma de produzir narrativas. Consideramos que estas foram referências valiosas para esta pesquisa.

Além disto, participamos de seminários e discussões acerca das questões de gênero, da história das mulheres, da feminização do magistério e das práticas educativas femininas, da revolução/renovação historiográfica promovida pelo movimento francês conhecido como Escola dos Annales, da Nova História Cultural, do conceito de Representação de Roger Chartier, e das questões práticas da Pesquisa (Auto)biográfica.

Detivemo-nos inicialmente na necessidade que sentimos em expandir nossos conhecimentos sobre o campo historiográfico, já que temos graduação em Pedagogia e a participação na disciplina *Tópicos em História da Educação: Pesquisa Autobiográfica* como aluna especial, no período 2015.2, nos proporcionou um contato e aprofundamento com o campo historiográfico até então não experienciado. As leituras e aportes teóricos nos permitiram ampliar os conhecimentos acerca da História da Educação e compreender que:

O campo da H.E., conforme afirmação unânime entre os seus pesquisadores, é uma área nova, com crescente interesse e impulso nas últimas décadas, oferecendo uma vasta possibilidade de exploração, que pode contemplar desde a história das instituições escolares, da legislação, dos objetos, do cotidiano escolar, passando pelos programas das disciplinas, pelos materiais didáticos chegando as práticas, muitas vezes, via memória de ex-professores(as), estendendo-se a sua própria historiografia. É coerente afirmar que o impacto produzido pela Nova História Cultural expandiu o campo da História, e a revolução historiaográfica implementada estendeu-se a H.E. (MACHADO, NUNES e RODRIGUES, 2010, p.18)

Movidas pelo interesse de conhecer mais sobre o já produzido nas pesquisas realizadas em História da Educação na UFPB, buscamos informações e material no acervo da biblioteca digital da UFPB e também com os professores e colegas da disciplina. Sendo assim, pudemos constatar que uma das tendências investigativas da linha de História da Educação do PPGE da UFPB contemplava a História Oral como metodologia ancorada pela Nova História Cultural e tendo a memória como fonte principal, com foco em educadoras paraibanas numa concepção (auto)biográfica.

Ao entrar em contato com pesquisas e estudos provenientes do projeto “Educação e educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações”, coordenado pela professora Dr^a. Maria Lucia da Silva Nunes e pelo professor Dr. Charliton José dos Santos Machado, nos vemos envolvidas pela riqueza das trajetórias de vida de professoras, pessoas comuns que lutaram para conquistar seus espaços e onde algumas tiveram a possibilidade de relatar, por intermédio da história oral, os avanços, rupturas e retrocessos vivenciados e que traduzem a história de um grupo, um local e uma época.

A HISTÓRIA ORAL COMO RECURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: UMA PERSPECTIVA DA NOVA HISTÓRIA CULTURAL

Como base teórica para nossos estudos recorreremos a Nova História Cultural (NHC), com o propósito de trazer a biografia de Nilza Fernandes de Souza, visto que com a NHC houve uma ampliação do campo historiográfico que fez emergir uma riqueza de possibilidades para os estudos de novos objetos, novas fontes e novos recursos, partindo da necessidade existente de representar os fatos ocorridos socialmente. Recorreremos ao uso da História Oral como fonte de pesquisa que subsidiou este trabalho, por meio de depoimentos orais gravados e posteriormente transcritos.

A história oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com atores e testemunhas do passado e do presente. Tais entrevistas são produzidas no contexto de pesquisas que determinam quantas e quais pessoas entrevistar, o que e como perguntar, bem como o destino que será dado ao material produzido. (ALBERTI, 2006, p.155)

Como complemento para a compreensão dos contextos e da realidade investigada também utilizamos outras fontes como fotografias, diários, cadernos, jornais e outros documentos oficiais e não oficiais, trazendo à baila elementos históricos relacionados a história de vida e formação da educadora Nilza Fernandes.

Uma vez que a experiência de vida das pessoas de todo tipo pode ser utilizada como matéria prima, os historiadores orais podem escolher exatamente a quem entrevistar e a respeito de que perguntar. A entrevista propiciará também um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados. Thompson (1992, p.25)

Segundo Ferreira (1996), a história oral tem como característica básica a vantagem de se ter a presença de testemunhos vivos e supõe-se que isso seja um ponto positivo já que estes mesmos testemunhos podem contestar e questionar o pesquisador em sua narração alegando sua presença e/ou participação no desdobramento dos fatos narrados. De acordo com Le Goff (1994, p.438) “A memória nos permite dar visibilidade à história que nunca nos foi contada, ou melhor, contada não por versões de pessoas comuns que são fontes riquíssimas de memória”.

O uso do método (auto)biográfico aqui adotado permitirá a participação ativa do sujeito pesquisado na explanação histórica de seu próprio percurso educacional e profissional, esmiuçando seus caminhos e descaminhos como profissional da educação, articulando suas experiências e aspirações pessoais e profissionais para descortinar o passado e o presente de sua atuação como educadora.

Enquanto as autobiografias escritas têm um único autor, as histórias de vida gravadas são o resultado de uma interação social. Assim, quando publicadas, mesmo que escritas na primeira pessoa, têm de fato dois autores. (BERTAUX, 1981, p. 7-9)

Considerando a singularidade das experiências e marcas empreendidas na trajetória pessoal e coletiva de Nilza Fernandes de Souza, objeto deste estudo, nos apoiamos na potencialidade da pesquisa de cunho biográfico no intuito de produzir uma aproximação com a formação, a construção da profissão e com as práticas pedagógicas desenvolvidas pela mesma.

As categorias históricas que subsidiarão as leituras para esta pesquisa atrelam-se a teóricos voltados para os atores sociais que por meio da vida cotidiana apontam a importância da descoberta de novos objetos e problemas, bem como das análises construídas a partir de representações e práticas cotidianas. Nesta perspectiva, recorreremos a Chartier (1994) que aborda as práticas culturais e constrói as noções de representação, prática e apropriação como forma de compreender os objetos históricos em sua dimensão cultural. As reflexões de Michel de Certeau (1994) em torno das pessoas “comuns”, suas espertezas e criatividade. Sobre memórias, serão privilegiados os estudos de Le Goff (2004) sobre a abordagem histórica da memória como fonte do passado no presente. Em relação ao retorno da biografia na história, e estudos que versam sobre narrativas (auto)biográficas conto com os estudos de Bourdieu (1996), Del Priore (2009), Souza (2008) e Passegi (2010) que discutem o preenchimento desta lacuna ao tratar das relações e tensões entre biografia e escrita da história e as contribuições de Paul Thompson (1992) sobre a história oral como forma de produzir

as narrativas de Nilza para esta pesquisa. Consideramos que estas serão referências valiosas para esta pesquisa.

NILZA FERNANDES DE SOUZA: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

Nilza Fernandes de Sousa nasceu em João Pessoa em 24 de outubro de 1942. É a filha mais velha de uma família de cinco filhos. Seu pai nasceu em Paulista-PE. Passou a morar na Paraíba, a convite de um funcionário da Companhia de Tecidos Rio Tinto. Veio depois dos anos 1940, muito depois que a fábrica fora estabelecida na cidade em 1928. Passou os primeiros anos de sua vida vivendo com a família em Miriri, indo depois morar em Rio Tinto e, por último em Mamanguape-PB, onde reside atualmente. Sobre Nilza, a informante mencionou que:

Eu nasci em João Pessoa em 24 de outubro de 1942. Meu pai veio de Pernambuco. [...]. Ele veio de lá com a fábrica, pra cá pra Rio Tinto. Ele foi um dos funcionários da fábrica já depois dos anos 40. Não foi logo de início que ela foi fundada em 1928 mas ele veio depois. Ele encontrou minha mãe aqui pois ele tomava conta de um pessoal de um corte de lenha em Miriri. Perto da Usina Miriri, ali naquela região. A fábrica nesse tempo eles derrubavam madeira para alimentar as sessões da fábrica, alimentar o fogo da fornalha que tingia os tecidos e eles tinham campos de lenha. Eles plantavam a madeira. Eles devastavam mas depois plantavam a madeira, quer dizer, conservavam sempre. Meu pai tomava conta desse corte de lenha e lá encontrou minha mãe, em Miriri, numa fazenda onde meu avô era capataz, tomava conta da fazenda. Nessa história, encontrou minha mãe e casaram. Depois nós viemos morar em Rio Tinto, mas os meus primeiros anos de vida foram lá.

Nilza Fernandes iniciou sua vida escolar em uma pequena escola particular que funcionava em uma única sala multiseriada, em Miriri. Sua primeira professora, D^a. Alta de Assis que era uma vizinha que colocou uma escolinha no alpendre da casa. Mas sua grande incentivadora foi sua segunda professora, Magliana Furtado de Assis Paiva. Dona Magna, como era chamada, filha de uma família tradicional da capital foi morar em Rio Tinto, após o casamento com um comerciante, e fez a grande diferença na formação e na vida de Nilza, pois notou a sua potencialidade, sabia que podia “ir além” das lições da alfabetização e da escola multiseriada da qual fazia parte.

Eu comecei na escola particular de dona Magna, ela era professora do estado, uma das únicas que tinha lá na época, em Rio Tinto, mas ela se orgulhava disso. E ela ficou minha amiga. Eu era uma criança, eu tinha pouco mais de dez anos, uns doze anos, por aí, mas ela me levava, trazia e era aquela festa. É tanto que eu sou madrinha de uma menina dela, você acredita? Sou madrinha de

apresentação de uma filhinha que ela teve. Perdeu contato comigo, eu não sei mais de Dona Magliana. Ela foi um anjo na minha vida. Ela ensinava numa das escolas lá de Rio Tinto pelo estado e disse assim 'Nilza, aqui na minha escola você já deu o que tinha que dar. Agora você vai fazer o quarto ano lá no estado comigo, que é uma classe só'. Porque na escola particular dela eram vários meninos de vários níveis. 'E lá na escola onde eu ensino, (que chamava Grupo Escolar naquela época) é só quarto ano. Você vai aproveitar mais.' Aí eu fui com ela estudar lá, embora eu continuasse pagando a ela como se eu estudasse na escola dela, mas ela me levava pra lá. E lá foi muito bom esse ano. Nesse tempo você tinha que fazer o quinto ano, era o exame de admissão. Ah, era um vestibular! Aí ela disse 'Você não vai ficar só no quarto ano, não. Você vai pro quinto ano, vai ser em Mamanguape', que era esse colégio daqui (Instituto Moderno) que tinha começado recentemente.

Segundo a depoente, o seu primeiro contato com o Instituto Moderno aconteceu por intermédio de sua professora que a levou para apresentar ao diretor da instituição na época e matriculá-la para o curso de admissão:

Era em 1949, a fundação dele (do Instituto Moderno). Não funcionava aqui, funcionava ali na frente, lá naquele prédio onde é a Moto Honda. Ali era uma casa antiga e ele começou lá, mas depois passou pra cá (local atual). Quando eu vim pra cá ele já estava aqui neste prédio. Não era desse tamanho, mas foi funcionando e foi aumentando, os pavilhões foram aumentando. Então, ela (a professora, Dona Magna) disse assim 'Você vai pra lá. Vai fazer o exame de admissão. Vai! Seu pai pode pagar.' Meu pai nessa época podia pagar mesmo. 'E você vai estudar lá.' Então tá certo. Ela veio comigo aqui, me apresentou ao diretor que não era esse, não, que está ali a foto (Dr. Adailton Coelho Costa), mas era Doutor Lins, um dos fundadores também. Chegou aqui ela me mostrou a ele e disse: 'Essa moça vai fazer o exame de admissão, Dr. Lins.' 'Traga. Pode trazer.' Me lembro como se fosse hoje! E eu vim.

Nilza Fernandes, além de ter estudado no Instituto Moderno, se tornou funcionária de lá aos dezesseis anos de idade e continua atuando lá, na função de Gestora adjunta e colaboradora da biblioteca. Trata-se atualmente de uma escola particular que oferta os cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Aos sábados, o Instituto Moderno cede seu prédio para o funcionamento da UVA – Universidade Vale do Acaraú.

A seguir se visualiza o primeiro prédio do Instituto Moderno em Mamanguape
Primeiro prédio onde funcionou o Instituto Moderno em Mamanguape, PB.



Fonte: Arquivo do Instituto Moderno. S/d.

O curso que Nilza Fernandes foi para a Universidade Federal da Paraíba foi em Letras Inglêss:

Não tive dificuldade, graças a Deus. Deu tudo certo. Era ali onde é a... era a Faculdade de Filosofia, junto do Liceu. Estudei ali. Terminei na Cidade Universitária. Eu me casei no segundo ano da universidade. Foram tempos horríveis. Foi um desastre. Mas passou, graças a Deus. Ele era ciumento demais, demais. A gente achava que esse negócio era, era... Ficava até vaidoso, né, porque o cabra era ciumento. Mas casa com um ciumento!! Deus me livre!! Porque é um desvio, uma coisa assim. É terrível. Foi terrível. Eu sucumbi. Eu só aguentei por causa da minha família porque eles foram muito contra. Eles sentiam que ele... Mas eu quis casar porque eu quis. Mas depois eles me deram muito apoio.

Sobre as práticas ocorridas no Instituto Moderno, Nilza Fernandes afirmou que:

O Instituto foi a primeira escola, pode-se dizer assim, de formação de professores aqui da região. Já existia o que chamavam na época de Grupos Escolares, era aonde ensinava da primeira a quarta série. Pra você fazer o curso ginasial na época, tinha que fazer um exame de admissão que esse era feito nesses colégios que já funcionavam do primeiro ano ginasial até o quarto. Só podiam fazer o admissão esses colégios que funcionavam o ginasial porque antes, o que era considerado o primário,

era dados nos grupos escolares. E então aqui foi a primeira escola que fez o exame de admissão para o ginásio. Como não era ginásio, o Instituto Moderno não começou como curso ginásial, começou como Curso Normal Regional. Começou assim. Foi 1948 que a escola foi fundada e ela começou ali na frente, não era nesse prédio, era noutro prédio. Era Curso Normal Regional, então as pessoas vinham e faziam, eram quatro anos também equivalendo, na época, a um Curso Ginásial mas só que o Curso Ginásial não formava professores e o Curso Normal Regional, que foi o primeiro daqui, formava professores. Era um curso paralelo ao ginásio, sendo que era profissionalizante; se preocupava em formar professores. E os juizes, promotores que se juntaram na época foi com essa intenção, de melhorar a educação aqui na região.

Sobre o Instituto Moderno, Nilza Fernandes explicou que não ofertava o primário:

Não. Nessa época não. Pera aí deixa eu me lembrar... Não. Começava no exame de admissão, o primário era feito fora, nos grupos escolares. Quando vinha pra cá já vinha fazer o exame de admissão. O primeiro edital que se fez aqui no colégio foi convocando pro exame de admissão e ingressava no Curso Normal. Então as duas primeiras turmas, houve uma turma, depois houve outra, a casa onde funcionava ali na frente era pequena também, mas não foi por isso, não. Foi porque o número de alunos não era tanto assim porque, na verdade, era pago. Era iniciativa privada. E além do mais, as pessoas que vinham pra cá já eram pessoas que tinham parado de estudar fazia tempo. Não era nem tanto os jovenzinhos como é hoje. Eram pessoas que haviam parado que aqui não oferecia outras escolas então você fazia o curso primário e parava. Por isso que eles viram essa necessidade de fazer com que a juventude estudasse, porque os adolescentes propriamente ditos, não estudavam. Então a turma primeira foi formada mais de adolescentes. Nós temos até fotos aqui.

Enfim, este é só o início de uma história da educadora que enfrentou dificuldades para estudar e por persistência conseguiu seus objetivos, com a sua efetivação na escola privada Instituto Moderno, em Mamanguape e por lá ainda atua, a mais de quarenta anos acompanhando as formações e transformações da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, pelo percurso que traçamos até aqui, podemos inferir que as histórias de vida são cobertas, de uma forma ou de outra, pelos valores e tradições culturais que influenciam diretamente em suas escolhas. Compostas por continuidades e rupturas, as histórias de vida pesquisadas e transcritas por meio da História Oral permitem a composição de uma pesquisa (auto)biográfica que admite a vida humana como síntese de uma história social, validando as experiências do sujeito e possibilitando aprendizagens e ressignificações.

A memória apoia-se sobre o ‘passado vivido’, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural, mais do que sobre o passado apreendido pela história escrita (HALBWACHS, 2004, p. 75).

Sob esse prisma, apreendemos que na história de vida de um professor, marcada fortemente pela subjetividade, subjaz a noção de sociedade, de coletivo. Muito embora o professor seja uma pessoa, com características próprias e individuais, as suas relações sociais “transformam a sua história na história dos outros e a história dos outros dentro da sua própria história”. Burnier et al. (2007, p. 347) afirmam que “[...] a imagem que o professor constrói de si mesmo e perante a sociedade faz parte do processo constitutivo de sua identidade profissional”. Queiroz (1988), sobre esta questão, salienta que

[...] não se nega mais também, que mesmo uma única história de vida possa ser objeto de um estudo sociológico aprofundado e frutífero. Todo fenômeno social é total, dizia Marcel Mauss na década de 20. O indivíduo é também um fenômeno social. Aspectos importantes de sua sociedade e do seu grupo, comportamentos e técnicas, valores e ideologias podem ser apanhados através de sua história. (apud BELLO, 2002, p. 26 - 27)

O estudo das histórias de vida dos professores, tanto para a análise do currículo como da escolaridade, é essencialmente importante especialmente na perspectiva de Goodson (2000) que admite o imperativo de se garantir que a voz do professor seja ouvida, preferencialmente, em voz alta, de forma bem audível e bem articulada, visto que a pesquisa acerca da experiência de professores é percurso relevante e apreciável para se chegar à compreensão de sua formação, tanto como pessoa, como quanto profissional.

Desse entendimento emerge a ideia de que o passado de Nilza Fernandes traz a especificidade de sua participação na história da educação da cidade de Mamanguape, bem como a compreensão do contexto social no qual se deu o exercício de suas atividades enquanto docente. Sendo assim,

reafirmamos a importância de nossa pesquisa sobre a vida professoral de Nilza Fernandes de Souza, mostrando a dinâmica existente entre a educação de ontem e de hoje, ligando suas contribuições a História da Paraíba.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELAR, Alexandre de Sá. **A retomada da biografia histórica.**

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva.. In: AZZI, Roberta Gurgel & SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BURKE, Peter. (Org.) **A escrita da história.** Tradução por A psicologia na formação de professores universitários: experiências em cursos de especialização. Magda Lopes. São Paulo:

UNESP, 1992.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação.** In: Revista das Revistas. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103141991000100010&script=sci_arttext>

COSTA, Suely Gomes. **Gêneros, biografias e história.** In: Revista Gênero: Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero – NUTEG. – v.3, n.2 (1.sem. 2003). Niterói: EDUFF, 2003.

DEL PRIORE, M. História das mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITA S, M. C. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva.** 4.ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 217-235.

ELAN, D. Romancing the Postmodern, Feminism and Deconstruction. In: JENKINS, K. (Ed.). **The Postmodern History Reader.** London; New York: Routledge, 1997. p. 65-74.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral e tempo presente. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Org.) **(Re)introduzindo a história oral no Brasil.** São Paulo: Xamã. (Série Eventos), 1996.

FOUCAULT, Michel [1970].**Microfísica do Poder.** 14. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.** In: Nóvoa, A. (org.). **Vidas de professores.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. **História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta.** In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Org.) (Re)introduzindo a história oral no Brasil. São Paulo: Xamã. (Série Eventos), 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Trad. Bernardo Leitão. 3 ed. Campus São Paulo: Editora da Unicamp, 1994. (coleção repertórios).

PASSEGI, Maria da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: Passegi, Maria da Conceição; Silva, Vivian Batista da (Org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História - Operários, Mulheres, Prisioneiros.** Paz e Terra, 2010.

_____. **Minha História das Mulheres.** São Paulo: Contexto, 2006.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2003. (Coleção História do Povo Brasileiro)

SILVA, Tânia Maria Gomes da. **Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil.** Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista, v.8, n.1, 2008, p. 223-231.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** 2.ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1992.

WERLE, F. O. C.. **Histórias das Instituições Escolares – de que se fala?** In: Fontes, História e Historiografia da Educação. Estudo Dois. LOMBARDI, J.C.; NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs). Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2004. 13-35 p. 36.

A AVALIAÇÃO PODE CONTRIBUIR COM A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA?

Karla Karoline Vieira Lopes | kkvlopes@yahoo.com.br

RESUMO: O objetivo desse estudo foi o de investigar a contribuição da avaliação do processo de ensino-aprendizagem na aprendizagem da docência universitária, tendo como foco a seguinte inquietação: Que contribuição a avaliação do processo de ensino-aprendizagem traz à prática pedagógica e à aprendizagem da docência universitária? A formação docente passa pelo debate das possíveis interferências que a avaliação ocasiona aos processos de ensino-aprendizagem. Tal estudo se justifica, pois, embora os professores possuam conhecimentos dos mais variados saberes, eles continuam a queixar-se da falta de embasamento teórico e metodológico ao avaliar seus alunos, utilizando para tal fim, apenas os saberes da experiência, fruto de suas trajetórias estudantis. O estudo se propôs a investigar como a avaliação do ensino-aprendizagem, utilizada por professores de um curso de Licenciatura de uma Universidade pública do Estado do Ceará, contribuiu com a aprendizagem da docência universitária. A metodologia utilizada pelo estudo foi de abordagem qualitativa e descritiva e utilizou a entrevista semiaberta como instrumento de coleta de dados. No exercício cotidiano da prática docente os professores mobilizam seus saberes teóricos e práticos. Dentre esses saberes estão os saberes experienciais, fruto das vivências pessoais e profissionais dos professores. Dentre eles, destaca-se o ato avaliativo. Assim, prática pedagógica, saberes docentes e avaliação são elementos que se interligam e que juntos podem promover a aprendizagem da docência. Quanto ao sentimento de preparo e de formação dos professores para avaliar, o que se vê é a grande ênfase ainda dada aos conteúdos escolares; à elaboração do instrumento avaliativo; à atribuição da nota e às estratégias adotadas ao avaliar. Fica explícita, ainda, a preocupação com os critérios, com a medida e com a obtenção dos resultados. Também se infere que crenças existentes em nós sob a forma de senso comum foram sedimentadas ao longo de nossas trajetórias pessoais e sociais e interferem em nossa atuação profissional. Por fim, acredita-se que com o tempo e com as experiências de trabalho o professor venha a ter melhor domínio da profissão e do trabalho. A conclusão do estudo foi que os professores não se sentem formados para avaliar seus alunos. Sobre os saberes mobilizados pelos professores em sua prática avaliativa observa-se que embora esteja centrado nos saberes da experiência, figuram também os saberes dos conteúdos, regulamentos, normas e programas. Esses elementos ainda são a principal característica das pedagogias tradicionais, constituindo foco de uma crise identitária provocada por mudanças nas políticas de avaliação de universidades.

Palavras-chave: Avaliação. Docência. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

As constantes demandas da sociedade por profissionais com sólida formação e com habilidades para lidar com as transformações tecnológicas e com os relacionamentos interpessoais, bem como, com as incessantes mudanças na legislação educacional e nos sistemas avaliativos, têm reclamado do professor um papel ativo na formação dos alunos. O professor, ao intervir na realidade a partir de suas relações sociais, confere à sua prática pedagógica, experiências e saberes que são orientados pelo seu modo de agir, pensar e relacionar-se.

Ao observarmos a prática docente, ressaltamos a avaliação como atividade necessária ao trabalho docente, constituindo-se elemento de reflexão sobre a sua prática. Sendo assim, o objetivo desse estudo foi o de investigar a contribuição da avaliação do processo de ensino-aprendizagem na aprendizagem da docência universitária. A produção deste texto foi motivada pela seguinte inquietação: Que contribuição a avaliação do processo de ensino-aprendizagem traz à prática pedagógica e à aprendizagem da docência universitária?

Inicialmente, pontuamos que o trabalho determina a essência humana, transformando o próprio homem e a natureza, produzindo e reproduzindo sua existência material e social. Assim, pelo trabalho o homem erigiu uma natureza social, construída coletivamente e determinada historicamente.

O surgimento do capitalismo trouxe novas formas de estruturação laboral e social, que produziram desigual distribuição dos produtos do trabalho e dos bens materiais, feitos de acordo com a importância atribuída ao lugar ocupado pelo homem na cadeia produtiva. O mundo passou a necessitar de uma educação que fosse capaz de “prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”. (LIBÂNEO, 1993, p. 17).

Essa intencionalidade do ato educativo, traduzida pela oferta de uma educação formal, acabou cumprindo o papel de legitimar uma divisão desigual dos conhecimentos e dos bens materiais; reforçando ideologias que mantêm e reproduzem modelos sociais já existentes, mas, também, que podem modificá-los.

De acordo com Libâneo (1993), o papel do trabalho docente na modificação dessas relações de poder deve ser reconhecido, mesmo que, em meio às práticas educativas e ao trabalho docente, infelizmente, a avaliação venha cumprindo, historicamente, a função de realçar diferenças

sociais, ao se ocupar em controlar, certificar, selecionar, classificar e aferir os indivíduos, algo que necessita ser desmistificado e reestruturado na contemporaneidade.

Para além das já descritas funções assumidas pelo ato avaliativo, salienta-se a definição dada por Luckesi (2008; 2011) sobre a avaliação, tida como uma apreciação qualitativa de dados relevantes do ensino-aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Desse modo, o ato avaliativo é uma atividade necessária, permanente e (re) orientadora do trabalho docente, constituindo-se elemento de reflexão sobre a prática docente e passível de promover a aprendizagem da docência; sendo ainda, algo que precisa perpassar a educação básica e o ensino superior.

Sobre o professor, também convém destacar que confere à sua prática pedagógica, experiências e saberes orientados pelo seu modo de agir, pensar e relacionar-se. Essa bagagem cultural e social, de acordo com Nóvoa (1995, p.16), constitui-se “espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, que também são influenciados por conflitos e determinações sociais e históricas. Neste sentido, compreendemos que a formação docente passa pelo debate inclusive de interferências que a avaliação ocasiona aos processos de ensino-aprendizagem, ao que pode ser expresso na prática pedagógica dos docentes que atuam em diferentes contextos educacionais.

Já Tardif (2012), ressalta que a identidade, a experiência de vida, a história profissional e as relações sociais, constituídas pelos professores, estão associadas aos seus saberes. Esses saberes são individuais e sociais ao mesmo tempo e são incorporados à sua prática profissional, de forma a adaptá-la e transformá-la.

Dentre os vários saberes docentes, destacam-se os saberes experienciais – provenientes da experiência de trabalho – como aqueles que constituem o fundamento de sua competência. Os saberes de sua prática e de sua experiência podem retraduzir os demais saberes aprendidos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Tal estudo se justifica, pois, embora os professores possuam conhecimentos dos mais variados saberes, eles continuam a queixar-se da falta de embasamento teórico e metodológico ao avaliar seus alunos, utilizando para tal fim, apenas os saberes da experiência, fruto de suas trajetórias estudantis.

Desse modo nos questionamos por qual motivo não utilizar a avaliação como instrumento de formação do professor e por que não classificá-la como um dos saberes da experiência, capaz de promover a aprendizagem da docência?

O estudo aqui apresentado propôs a investigar como a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, utilizada por professores de um curso de Licenciatura de uma Universidade pública do Estado do Ceará, contribuiu com a aprendizagem da docência universitária.

A metodologia utilizada pelo estudo foi de abordagem qualitativa, pois, segundo Minayo (1994), esse tipo de pesquisa tende a responder questões particulares que não podem ser quantificadas devido ao seu universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondentes a um espaço mais profundo de relações, processos e fenômenos, não reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para tentar dar conta de observar aspectos ideológicos, teóricos e metodológicos do ato avaliativo foi adotada a pesquisa, de caráter descritivo - pois conforme Gil (1999), o estudo tem por objetivo levantar opiniões e crenças dos professores acerca da influência da avaliação sobre a aprendizagem da docência. O instrumento de levantamento e coleta de dados utilizado na pesquisa foi a entrevista semiaberta. Os sujeitos da pesquisa foram constituídos por professores de um curso de Licenciatura de uma universidade pública do Ceará. Tal escolha se deu por acreditarmos que, sendo um curso de formação de professores, a reflexão sobre a prática torna-se tarefa essencial não só à melhoria de suas próprias práticas docentes, mas também à formação dos futuros docentes sob sua responsabilidade.

Os autores e conceitos que fundamentaram a pesquisa foram: Libâneo (1993) – que fala da prática educativa como prática social; Luckesi (2008; 2011) – e sua visão de avaliação do ensino-aprendizagem; Nóvoa (1995) e Tardif (2012) – que falam sobre identidade e saberes docentes; Freire (2001), Menezes, Therrien e Therrien (2015) e Pimenta (2006) – que defendem a necessidade de reflexividade sobre a prática docente.

O texto encontra-se organizado em três itens, a primeira é a introdução, ora exposta, a segunda, a seguir, são apresentadas reflexões teóricas e análises de dados empíricos da pesquisa de campo sobre o foco do estudo, com o olhar voltado à compreensão dos saberes docentes, práticas pedagógicas e avaliação, posteriormente, são expressas as conclusões do texto, seguidas das referências que o fundamentaram.

A RELAÇÃO ENTRE SABERES DOCENTES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO

Falar sobre saberes docentes, práticas pedagógicas e avaliação requer o reconhecimento da ligação que há entre esses três elementos. No exercício cotidiano da prática docente os professores mobilizam seus saberes teóricos e práticos. Para Tardif (2012) o professor é alguém que sabe

alguma coisa e ensina a alguém, utilizando saberes que embasam seu trabalho. Esses saberes – oriundos da experiência, das disciplinas ensinadas, dos livros didáticos, dos programas escolares, da formação e do currículo – acabam por elaborar e reelaborar a prática pedagógica dos professores.

Além disso, é oportuno lembrar que os docentes são trabalhadores que estão imersos na sociedade – em um sentido mais amplo – e que também estão imersos em sua realidade profissional. Dado o entendimento de que o ensino é uma prática social e que a atividade docente tem um significado sociopolítico, Pimenta (2006) defende que uma transformação crítica da prática docente requer, além de atitude reflexiva, a troca constante entre a práxis, que ocorre nos contextos sociais mais amplos e também em contextos escolares. Assim, considerando que paradigmas da ciência interferem e alicerçam paradigmas educacionais, é essencial ao professor refletir sobre sua prática pedagógica, incluída a prática avaliativa.

Essa reflexão inclui o ato avaliativo. Consciente de sua influência na legitimação e na determinação da posição ocupada pelos sujeitos na sociedade infere-se que o desejável seria a existência de uma prática avaliativa que correspondesse a um projeto social e educativo bem definido; é imprescindível, pois, que a avaliação assuma sua principal função, que é a formativa, abandonando as funções de classificação e disciplinamento dos indivíduos.

Explicitada a ligação entre saberes docentes, prática pedagógica e avaliação, foi indagado aos professores se estes se sentiam formados para avaliar seus alunos, que dificuldades teriam em avaliar e que saberes julgavam necessários para tal atividade.

Das respostas dadas, o que se observou foi a grande ênfase que ainda se dá aos conteúdos escolares; à elaboração do instrumento avaliativo; à atribuição da nota e às estratégias adotadas ao avaliar, como se vê na fala abaixo:

Apesar de muitos anos de magistério, sempre fico angustiada na hora de elaborar um instrumento de avaliação. Preocupam-me, principalmente, os seguintes aspectos: seleção dos conteúdos que devem ser objeto da avaliação; distribuição do valor a ser atribuído aos itens de resposta, quanto ao grau de importância e clareza na elaboração das questões. Creio que esse procedimento resulta da minha falta de conhecimento sobre o assunto avaliação. (Professora M).

Da fala acima podemos destacar a falta de intencionalidade do ato educativo e o mero uso da avaliação como instrumento de aferição dos conteúdos aprendidos. Fica explícita a preocupação, quase única, com os critérios, com a medida e com a obtenção dos resultados.

Vemos, ainda, que ao se falar em estratégias de avaliação, estas consideram apenas os objetivos da disciplina, desconsiderando finalidades e concepções de homem, conhecimento e sociedade, definidos pelo projeto pedagógico do curso como se vê na fala desse professor:

Faço meus planejamentos considerando a ementa, os objetivos e os conteúdos elencados no plano de ensino. Só tive contato com o projeto pedagógico do meu curso para consultar ementas de disciplinas ou algo do tipo, embora esteja disponível no site. [...] Confesso que, ao planejar, inclusive as avaliações, nunca levei em conta os objetivos do curso ou outro tipo de observação, aliás, vincular esses elementos e adequá-los é algo para a qual não tive muita formação. (ProfessorJ).

Sobre tais falas convém ressaltar que os atos do nosso cotidiano, orientados consciente ou inconscientemente por nossas crenças, valores e julgamentos, acabam por constituir elementos político-pedagógicos que também dirigem a nossa ação educativa. Essas crenças e valores, que existem em nós sob a forma de senso comum, foram sedimentados ao longo de nossas trajetórias pessoais e sociais, interferindo em nossa atuação profissional.

Para Freire (2001) é necessária uma reflexão crítica entre o fazer e o pensar sobre o fazer, levando o saber da prática docente espontâneo e “ingênuo” a um saber calcado na “curiosidade epistemológica do sujeito” e na rigorosidade metódica do “pensar certo”. Esse pensar certo a que ele se refere só supera o saber ingênuo quando “produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”.

Na visão de Menezes, Therrien e Therrien (2015) para realizar um trabalho transformador com os alunos, o professor necessita atingir um nível de consciência que lhe permita tornar-se sujeito crítico de seu fazer profissional, incluindo a intencionalidade de sua ação pedagógica e o reconhecimento das bases teóricas que sustentam sua ação.

Entretanto, é importante atentar para as limitações existentes nos programas de formação de professores, que voltados para uma racionalidade instrumental, não dão conta de promover uma reflexão que ultrapasse o universo da sala de aula e o seu contexto mais imediato, levando os docentes a enxergar os determinantes de seu trabalho e de sua cultura e as formas de socialização.

Esse “modo de agir”, carente de reflexão e calcado na racionalidade instrumental advinda dos cursos de formação inicial e das experiências vividas, também aparece nas falas dos professores, quando o assunto é avaliação:

Costumo usar os conhecimentos já organizados para a prática da sala de aula. Em geral, mobilizo os saberes dos próprios conteúdos e as regras presentes no regimento universitário, mas uso, principalmente, os saberes adquiridos ao longo

do magistério, como minhas experiências em avaliar meus alunos, considerando os erros e acertos.(Professor C)

Embora a avaliação ainda seja, em grande parte, um reflexo das experiências dos professores– fundamento de sua competência, de acordo com Tardif (2012) – acredita-se que possa vir a ser elemento articulador dos saberes docentes, da prática pedagógica e da docência universitária, na promoção da aprendizagem da docência, como vemos abaixo:

Considero o momento da devolução das avaliações e o do julgamento dos trabalhos os mais ricos do semestre. Aproveito a oportunidade para refletir sobre o insucesso da resposta, avaliar o quê de fato provocou o resultado, e reforçar o lado positivo do que foi aprendido. (ProfessorC).

Caso eu identifique equívocos cometidos na abordagem do assunto, tento evitar cometê-los novamente. Quase sempre sou levada a estudar o assunto para ampliar minha forma de abordá-lo. (Professora M).

Dentre as respostas dadas pelos docentes sobre as interferências resultantes da reflexão sobre o ato avaliativo e sobre suas práticas, destacamos:

Com o tempo, aprendi mais com meus alunos e isso tem provocado mudanças nos meus procedimentos em sala de aula, não só na avaliação. Tenho observado nos últimos anos uma mudança significativa no perfil dos meus alunos que muito tem me desafiado. Essas mudanças são vistas no comportamento deles, na interação que tenho com eles e nos resultados da avaliação, me levando a pensar sobre o meu agir em sala de aula. (ProfessoraM).

É oportuno lembrar, com base em Tardif (2012) e nas falas registradas pelos professores até o momento, o reconhecimento de que seus saberes e competências podem ser adquiridos com o tempo e com as experiências de trabalho, trazendo-lhes melhor domínio da profissão e do trabalho. Aqui, através das falas, podemos reforçar o papel cumprido pela avaliação ao propiciar aos docentes elementos que lhes favoreçam essa progressiva evolução, trazendo suas próprias aprendizagens e experiências.

Além disso, acredita-se que se usada em sua perspectiva formadora, de modo planejado e articulado a um projeto de sociedade bem definido, a avaliação possa promover a aprendizagem da docência, na medida em que consiga provocar a consciência do papel social dos professores; desenvolver práticas pedagógicas mais inovadoras e auxiliar na promoção de políticas públicas de profissionalização e valorização docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A composição desse estudo teve como objetivo investigar como a avaliação do ensino-aprendizagem - utilizada por professores de um curso de Licenciatura de uma universidade pública do Ceará - pode contribuir com a aprendizagem da docência universitária.

Assim, considerando-se as análises promovidas chegou-se à conclusão de que os professores não se sentem formados para avaliar seus alunos, seja por falta de conhecimento teórico-metodológicos que os habilitem a elaborar instrumentos avaliativos adequados; seja por falta de planejamento que considere as dimensões filosóficas, políticas e didáticas do projeto de curso; seja por falta de reflexão sobre o ato avaliativo, proveniente dos saberes de sua experiência e dos saberes sociais partilhados entre o conjunto de professores.

Sobre os saberes mobilizados pelos professores em sua prática pedagógica – inclusive a prática avaliativa – observa-se que apesar de estarem centrados, principalmente, nos saberes da experiência, fruto do tipo de avaliação vivenciada por eles na vida escolar e nos cursos de pós-graduação, figuram também e de maneira bem recorrente, os saberes dos conteúdos e matérias ensinados na universidade e na escola, bem como, os saberes ligados aos regulamentos, normas, programas e manuais.

Essa constatação nos mostra a importância que ainda é dada, nos dias de hoje, aos conteúdos, às normas e aos procedimentos. Embora esses elementos sejam a principal característica das pedagogias tradicionais continuam a constituir foco de preocupação entre os docentes, que acostumados à conformidade com as normas esquecem a crise identitária provocada pelas mudanças nas políticas de avaliação das universidades e escolas.

Essas políticas de avaliação, focadas nos resultados e na prestação de contas, acabam por minar – junto à lógica neoliberal de modernização econômica e social - a identidade e profissão docente. Se utilizados de modo a contribuir com uma formação crítico-reflexiva a avaliação do ensino-aprendizagem pode promover uma aprendizagem da docência universitária. Ante as transformações da sociedade atual, a reflexão sobre a prática docente se mostra necessária, a fim de que possamos construir uma sociedade mais solidária, mais justa e equânime, garantindo aos nossos educandos uma formação que os capacite não somente a enfrentar a realidade cotidiana, mas, principalmente, a estabelecermos vínculos sociais mais justos e humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2001. 148 p.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999. 226 p.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo, SP: Cortez, 1993. 263 p.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições–** 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008. 272 p.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: Componente do Ato Pedagógico.** 1 Ed. São Paulo: Cortez, 2011. 448 p.
- MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira; THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega; THERRIEN, Jacques. A reflexividade como busca de sentidos e significados: contribuição na formação dos saberes docentes. [Editorial]. **Revista Educação em Foco**, v. 18, n. 25, p. 171-199, jul/2015. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/587>> Acesso: 12 abr2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p.
- NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 1995, 160 p. (p. 29-42). Coleção Práxis.
- PIMENTA, Garrido Selma; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. 264 p.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 325 p.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ÁREA DE “HISTÓRIA E ENSINO”

Maria Terla Silva Carneiro dos Santos | terlasilvacs@gmail.com

Antônio Germano Magalhães Jr | germano.junior@uece.br

Maria de Lourdes da Silva Neta | neta.lourdes@uece.br

RESUMO: Face à importância do desenvolvimento de pesquisas educacionais acerca da formação docente, especificamente da formação para a docência superior, este trabalho, parte integrante de nossa pesquisa de mestrado, se insere no bojo dos estudos que elencam a formação do professor do ensino superior como objeto investigativo. Consideramos que o debate a respeito da docência superior abre-se para novas temáticas que envolvem o papel do professor universitário, assim como a própria universidade por ser uma instituição social responsável por processos formativos. A instituição escolhida como locus investigativo foi a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), por fazer parte da rede *multicampi* da Universidade Estadual do Ceará (UECE) ao ofertar o curso de História e, como sujeitos, os professores que atuam na área de “História e Ensino”. Nosso objetivo foi desvelar aspectos da formação inicial e continuada desses profissionais, com base na análise qualitativa dos Currículos Lattes. Recorremos à abordagem qualitativa, com ênfase na análise documental e bibliográfica. O referencial básico ancorou-se nos escritos de Fonseca (2003), Pimenta e Anastasiou (2002), Therrien; Dias; Leitinho (2016), Ghedin, Almeida e Leite (2008), dentre outros. A análise qualitativa dos Currículos Lattes dos professores da área de “História e Ensino” da FECLESC/UECE nos permitiu concluir que além de possuírem o grau máximo de formação acadêmica que a legislação vigente exige para o exercício da docência no ensino superior, expresso no Art. 66, da Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/96, apresentaram conhecimentos que ultrapassam o campo de sua especialidade, via produção bibliográfica, orientação de trabalhos de conclusão de curso e participação em bancas de trabalhos de conclusão de cursos.

Palavras-chave: Formação Docente. Docência Superior. Professor de História.

INTRODUÇÃO

Tendo em mente as exigências postas ao professor universitário, tais como, preparar futuros profissionais, ao mesmo tempo pesquisar, publicar, participar de congressos e envolver-se na gestão universitária, dentre outras atividades, cresce o debate acerca da importância da formação e do desenvolvimento profissional de professores universitários.

Nesse sentido, este escrito teve como objetivo desvelar aspectos da formação inicial e continuada dos professores que atuam na área de “História e Ensino”, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), tomando por base a análise qualitativa dos Currículos Lattes desses profissionais. Elencamos como objetivos específicos, descrever as dimensões históricas e conceituais da formação de professores para a docência superior; analisar qualitativamente os dados presentes nos Currículos Lattes dos professores investigados.

Em relação aos aspectos metodológicos constituintes dessa escritura, recorreremos à abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa, conforme Godoy (1995, p. 58) “[...] não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados [...] objetiva a compreensão, e não a explicação dos fenômenos [...]”. Como fontes, analisamos os Currículos Lattes dos professores da área supracitada, em razão da sua importância como documento-referência em armazenamento de dados referentes à trajetória profissional e especialmente acadêmica dos profissionais da educação.

Objetivando gerar entendimento sobre o texto, sistematizamos sua escrita em duas partes: primeiramente nos reportamos às dimensões históricas e conceituais da formação de professores para a docência superior; posteriormente, desvelamos aspectos da formação dos professores da área de “História e Ensino” da FECLESC/UECE.

DIMENSÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA SUPERIOR

Historicamente, os candidatos ao magistério superior das instituições de ensino superior passavam por concurso de livre-docência, posto que, a livre-docência constituía-se em uma espécie de credencial docente. (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2000).

Conforme os escritos de Lopes, Farias Filho e Veiga (2000), foi a partir da aprovação da Lei 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, que instituiu o Estatuto do Magistério Superior Federal, sintonizada com a aprovação do Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, que novas exigências foram postas aos candidatos ao magistério superior, dentre as quais importa destacar a exigência de titulação em nível de pós-graduação (Mestrado e Doutorado), condição mantida após a Reforma Universitária de 1968, para o ingresso e para a promoção na carreira docente.

Tendo em vista o atual cenário educacional, a formação do profissional docente representa papel preponderante no que tange à qualidade da educação. Demo (2002, p. 72), enunciou: “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor”. Pactuando da concepção anterior Zabalza (2004 *apud* SANTOS, 2010), também afirma que a qualificação científica e pedagógica dos docentes é um dos fatores básicos da qualidade na universidade, o que nos leva a assumir que a formação inicial como preparação profissional, deve possibilitar aos professores a apropriação de determinados conhecimentos para que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar no atual cenário educacional.

Rocha (2009) afirmava que: “sem professor qualificado não haverá, entretanto, ensino de qualidade e, menos ainda, mão-de-obra qualificada que viabilize as demandas por renovação do conhecimento [...]” (p. 59). Assim, torna-se fundamental que a formação do professor, seja uma “formação primorosa” (DEMO, 2002, p. 79). Diante dessa acepção, acreditamos que a formação inicial do professor merece ressaltar, uma vez que se constitui a partir do pré-requisito legal para o exercício da profissão, juntamente com a base sobre a qual é construída a sua carreira.

Contudo, importa ressaltar, que no âmbito da formação docente realizada em instituições de ensino superior, Tardif (2011) identificou problemas relacionados ao modelo universitário vigente, posto que, a formação para o magistério se baseia na premissa de que o conhecimento estudado pelo discente será aplicado futuramente na sua prática profissional, ou seja, os estudantes assistem a aulas em disciplinas com poucas relações entre si e, no momento do estágio, supostamente deveriam aplicar os conhecimentos assimilados. Esse modelo, que se institucionalizou nas práticas e carreiras universitárias, conforme Tardif (2011), não condiz com a

realidade encontrada pelos estudantes quando inseridos no contexto profissional. Um exemplo característico desse fenômeno é a separação entre pesquisa, formação e prática.

Em relação à formação para a docência superior, Gil (1997) já chamava a atenção para a precariedade dessa formação nas universidades brasileiras. Sobre o assunto, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37) comentam:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Na perspectiva das autoras mencionadas, os professores atuam no ensino superior a partir de ementas prontas e sem receber qualquer orientação sobre processos de planejamento (metodológicos ou avaliativos), pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação. Seguindo esse caminho, os estudos de Gatti (2010), apontam que não é de hoje que a institucionalização, os currículos e conteúdos formativos dos cursos de graduação vêm sendo postos em questão. A esse respeito, a autora comentou:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. (GATTI, 2010, p. 1375)

Em conformidade com a perspectiva defendida pela autora supracitada, Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 24) argumentam que os cursos de licenciatura ainda vêm trabalhando as teorias desarticuladas da realidade vivenciada pelas escolas. De acordo com os respectivos autores, para amenizar esse problema, “[...] os cursos de formação de professores devem se organizar de forma a possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar o modelo de racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional” (p. 17). De outro modo, a formação do professor precisa inserir-se numa perspectiva de valorização de sua formação.

A seguir nosso foco recaiu sobre aspectos da formação dos professores que atuam na área de “História e Ensino” da FECLESC/UECE.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ÁREA DE “HISTÓRIA E ENSINO”

Começamos por lembrar que durante muito tempo, foi exigido do professor universitário, apenas o curso de pós-graduação. Corroborou para esse processo, a inexistência de uma formação específica como professor universitário, tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996) estabelece que essa formação se realize, preferencialmente, em programas de mestrado e doutorado e, que é conhecido o fato de que esses cursos têm foco maior na formação do pesquisador, em detrimento da formação pedagógica, consoante os estudos de Pimenta e Anastasiou (2002).

Os professores/pesquisadores Therrien, Dias e Leitinho (2016) reforçam o nosso entendimento acerca dessa problemática. No que diz respeito aos requisitos para a formação docente para a educação superior, tanto em nível nacional como internacional, os professores/pesquisadores supracitados defendem que se deve considerar, além da formação para a pesquisa, o domínio do campo pedagógico. Ao justificarem a importância da formação pedagógica dos profissionais para a docência no ensino superior, alegaram que a preocupação maior da pós-graduação é com a pesquisa e não com a ação docente, o que repercute em profissionais,

[...] Detentores de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à docência sempre apresentam os atributos pedagógicos específicos, necessários e desejados para esta outra profissão – a de ser docente. Dessa forma, o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram quando da sua formação do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior hoje. (TERRIEN; DIAS; LEITINHO, 2016, p. 16).

Desta forma, atentamos para a carência de uma política pública de formação docente para a educação superior, principalmente porque constataram em suas pesquisas, que os docentes estão sendo contratados por suas habilidades como pesquisadores simplesmente; há um número bastante reduzido de programas de pós-graduação que, pelo menos, tenham componentes curriculares voltados para a docência. (TERRIEN; DIAS; LEITINHO, 2016).

Cientes destas reflexões que enfatizaram a formação dos professores universitários, analisamos os Currículos Lattes dos três professores que compõem a área de “História e Ensino” da FECLESC/UECE, na intenção de desvelarmos aspectos de suas formações. Nesse sentido, importa destacar que, referente à formação desses professores, em nível de graduação, 100% dos professores que compõem a respectiva área são formados em Licenciatura em História por instituições públicas de ensino superior.

No tocante à experiência com a educação básica, uma professora possui reduzida vivência nesse âmbito da educação brasileira (02 anos de experiência), um docente não possui experiência em escolas de educação básica e uma professora vivenciou 12 anos na educação básica (do ensino fundamental ao ensino médio), fato que consideramos relevante, uma vez que esta profissional atua na qualidade de formadores de futuros professores dessa modalidade de ensino.

Referente à experiência no ensino superior, uma professora tem 16 anos de experiência; uma tem 10 anos de experiência; um professor possui 07 anos de experiência. Tomando como parâmetro os estudos de Huberman (2000), no qual ele aponta os ciclos na vida profissional de professores, com base nos anos de experiência, podemos depreender que uma os três professores da área de “História e Ensino” da FECLESC/UECE estão na fase denominada de *A fase da experimentação e diversificação*, marcada pela busca de atualização e de melhores expectativas profissionais; assim como, pelas interrogações peculiares da metade da carreira.

Considerando-se à necessidade da titulação em nível de mestrado/doutorado, é oportuno mencionar que os três professores que compõem a respectiva área possuem o grau máximo de formação acadêmica que a legislação vigente exige para o exercício da docência no ensino superior, com o detalhe de que uma professora tem doutorado em Educação; uma tem doutorado em História e um professor tem Mestrado em História. Desse modo, os dados sobre a formação dos professores evidenciam o que Morosini (2000) já destacava, em seus escritos sobre o professor do ensino superior: o predomínio dos docentes com formação *stricto sensu* nas universidades, especificamente, nas públicas, e a tendência acentuada para percentuais de doutores similares aos de mestres.

Um achado que consideramos importante mencionar diz respeito à formação continuada desses profissionais. A análise qualitativa dos Currículos Lattes, nos permitiu atribuir sentido e compreensão a estes documentos. Desta feita, vale mencionar que dos três professores que compõem a área de “História e Ensino” da FECLESC/UECE, dois não possuem Especialização *Lato Sensu*, a formação continuada em nível de Mestrado e Doutorado é em História, o desenvolvimento de pesquisas na área de ensino são incipientes, mas a aproximação com a área de ensino, através de experiências docentes, foi evidenciada; uma professora concluiu a Especialização *Lato Sensu* em Metodologias do Ensino, desenvolveu a pesquisa de Mestrado sobre o ensino de História, realizou o Doutorado em Educação e possui uma produção bibliográfica vasta em relação à área de ensino.

Acreditando como Fonseca (2003) que ensinar História requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços, concordamos com a premissa de que o professor de História deve possuir clareza em relação à articulação entre os saberes históricos e historiográficos e os saberes pedagógicos, reforçando a importância da formação inicial e continuada para a apropriação e mobilização desses saberes na prática docente.

Isso significa dizer que o professor, além de ser portador de diploma que lhe confere um conhecimento no âmbito de um campo científico, tem que dominar conhecimentos pedagógicos, distanciando-se da premissa defendida por Masetto, (1998) de que os professores que atuam no ensino superior mesmo possuindo experiência significativa e anos de estudos nas áreas específicas, não possuem preparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após explicitar as dimensões históricas e conceituais da formação de professores, especificamente da formação para a docência superior, vimos que para o ensino superior não há um curso específico de formação como em outros níveis, posto que, o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), admite que esses profissionais sejam preparados em cursos de pós-graduação, prioritariamente em cursos *stricto sensu* os quais, porém, não são obrigatórios.

Ao analisarmos qualitativamente os Currículos Lattes dos professores da área de “História e Ensino” da FECLESC/UECE constatamos que esses profissionais possuem o grau máximo de formação acadêmica exigida para o exercício da docência no ensino superior, conforme estabelecida na LDB nº 9.394/96, em seu Art. 66.

Ademais, encontramos elementos acerca da formação inicial e continuada dos professores investigados que nos permitiu concluir que estes profissionais dispõem de conhecimentos que ultrapassam o campo de sua especialidade, uma vez que atuam na orientação de trabalhos de conclusão de curso, na participação em bancas de trabalhos de conclusão de cursos, na produção de artigos para revistas, dentre outras exigências da profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, L. S. B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 71-88.
- FONSECA, Selva Guimarães. Como nos tornamos professores de História: a formação inicial e continuada. In: FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, dez. 2010.
- GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação e professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**, São Paulo: Atlas, 1997.
- GODOY, Arilda S. Introdução a Pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: Revista de Administração de Empresa, v. 35, nº 2, mar./abr. 1995, p. 57-63.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIAS FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos. (Org.). **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas, SP, Papirus, 1998.
- MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 11-20.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTACIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org.). **Repensando o ensino de História**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção questões da nossa época, v. 52).
- SANTOS, Sílvia Maria Barreto dos. Docência universitária na era da imprevisibilidade: dilemas e possibilidades. São Luís, MA: EDUFMA, 2010.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TERRIEN, J; DIAS, A. M. I; LEITINHO, M. C. Docência universitária. In: TERRIEN, J; DIAS, Ana Maria Iório (Org.). **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 29, n. 97, p. 15-18, set./dez. 2016.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UECE

Raquel Gomes de Holanda Pires | raquel.holanda@aluno.uece.br

Francisco Paulo de Oliveira Mesquita | francisco.mesquita@aluno.uece.br

Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro | renata.russo@uece.br

RESUMO: O presente artigo teve como objetivo compreender a importância das disciplinas pedagógicas no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) para a formação profissional docente. Este estudo emergiu das discussões realizadas e dos resultados parciais obtidos com a realização da pesquisa “Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas da UECE” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE. As disciplinas pedagógicas fazem parte da matriz curricular dos cursos de formação de professores e têm o intuito de subsidiar a prática de ensino do professor, no que se refere a execução do planejamento, da escolha e do desenvolvimento das estratégias de ensino e aprendizagem, da elaboração e a realização de avaliações. O estudo teve suporte nos fundamentos teóricos de Gauthier (1998), Vicentini e Lugli (2009) e Tardif (2002). A metodologia utilizada teve uma abordagem qualitativa-quantitativa, com uma pesquisa bibliográfica e documental na modalidade estudo de caso interpretativo. Para a coleta e análise dos dados utilizou-se como fontes o currículo do Curso de Pedagogia da UECE, considerando o fluxo vigente dos semestres letivos de 1991.1 e 2008.2; o atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e; as ementas das disciplinas eminentemente pedagógicas. Os resultados apontaram que apesar do PPC enfatizar a importância das disciplinas pedagógicas para a formação, ocupam ainda um lugar pouco significativo no percurso formativo, pois das 92 disciplinas do curso, apenas 15 são pedagógicas, dessas somente 11 são obrigatórias, mesmo com a constante crítica conceitual sobre saber ensinar. Conclui-se que a investigação teve sua relevância na medida que demonstra como as disciplinas pedagógicas têm como ideia fundante os conhecimentos pedagógicos revelados na premissa de “ensinar a ensinar” presentes nos currículos dos cursos de formação de professores analisados na sua relação com a atual conjuntura educativa brasileira.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Disciplinas Pedagógicas. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu a partir dos resultados parciais obtidos e discussões realizadas durante a pesquisa: “Cartografia das relações de saber/poder das licenciaturas da UECE”, que tem como objetivo cartografar a constituição das relações de saber/poder, formações, práticas e saberes dos professores que ministram as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Essa pesquisa é realizada por um conjunto de pesquisadores, dentre eles professores doutores e seus orientandos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, vinculados ao grupo de pesquisa Educação, Cultura e Sociedades (EDUCAS) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Este trabalho em específico foi elaborado por bolsistas de iniciação científica financiados pelo Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Ceará (IC/UECE). Acreditamos que, conhecendo melhor os sujeitos que ministram as disciplinas pedagógicas, seus saberes, suas práticas e seus percursos formativos, poderemos auxiliar na constituição e reconstituição dos currículos, na formação dos professores formadores e na melhoria dos processos formativos nos cursos de licenciatura.

A formação inicial de professores nos cursos de licenciatura do ensino superior acontece através do subsídio das disciplinas que chamamos de "ensino de" ou "pedagógicas", disciplinas consideradas como *locus* do entrelaçamento e confronto dinâmico entre teoria e prática, cujo conteúdo constitui-se de “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2002, p. 37). Em outras palavras, as disciplinas pedagógicas fazem parte da matriz curricular dos cursos de formação de professores e têm o intuito de subsidiar a prática de ensino do professor, no que se refere, por exemplo, a execução do seu planejamento, a escolha e ao desenvolvimento das estratégias de ensino-aprendizagem e a elaboração e a realização de avaliações.

Nesse sentido, antes de identificarmos os professores responsáveis por ministrar essas disciplinas, realizamos uma análise na matriz curricular dos cursos e nas ementas para perceber quais são as disciplinas que se propõe a trabalhar diretamente com o ensino e a prática de ensino. O encontro com as disciplinas pedagógicas, o reconhecimento da docência universitária como uma profissão cujo exercício requer competência profissional, bem como o entendimento dos conceitos epistemológicos sobre formação docente e sobre os cursos de licenciatura, suscitaram os seguintes

questionamentos: qual o lugar das disciplinas pedagógicas no Curso de Pedagogia da UECE, campus Itaperi? Qual a relevância do reconhecimento dessas disciplinas para a profissionalização docente? Qual o espaço que essas disciplinas têm ocupado no currículo do Curso de Pedagogia da UECE? Nessa perspectiva, o estudo tem como objetivo compreender a importância das disciplinas pedagógicas no currículo do curso de Pedagogia para a formação do profissional docente.

Desse modo, o presente estudo é relevante na medida que possibilita não só, a reflexão sobre as disciplinas pedagógicas e sua importância para a formação do profissional docente, mas, proporciona a percepção sobre como essas disciplinas correspondem às exigências das atuais políticas públicas educacionais e sua disposição no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (CED/UECE), campus Itaperi.

A seguir, apresentaremos neste artigo, nossa metodologia, apontando os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa, os resultados encontrados na pesquisa, evidenciando o lugar das disciplinas pedagógicas na formação docente realizada no curso de Pedagogia da UECE e as considerações finais.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, fundamentamo-nos numa abordagem qualitativa-quantitativa visto que as duas abordagens não se excluem, conforme Cajueiro (2013): "[...] A abordagem quantitativa traz indicadores e tendências observáveis e verificáveis. Já a qualitativa busca interpretar valores, opiniões, atitudes e é utilizada, geralmente, para a compreensão de fenômenos que vão além do quantificar e medir" (p. 33) Trata-se de um estudo de caso interpretativo. De acordo com a autora citada acima, investigações desse tipo "[...] também utilizam a descrição, mas o enfoque principal é interpretar os dados num esforço para classificar e contextualizar a informação e talvez teorizar sobre o fenômeno" (p.31).

No processo de coleta de dados, identificamos as disciplinas pedagógicas obrigatórias e optativas, a partir da matriz do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UECE (CED/UECE), considerando os fluxos vigentes a partir dos semestres letivos 1991.1 e 2008.2 e verificamos as ementas das disciplinas presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), selecionando aquelas que se propunham a trabalhar com os aspectos eminentemente pedagógicos. Além disso, utilizamos o PPC para leitura e análise da sua proposta. Ademais, o estudo teve suporte nos fundamentos teóricos de Gauthier (1998), Vicentini e Lugli (2009) e Tardif (2012).

RESULTADOSE DISCUSSÕES

Consideramos pertinente promover a seguir uma aproximação com uma realidade prática. Portanto, escolhemos como *locus* desta pesquisa, o Curso de Pedagogia da UECE, para analisarmos a importância que essas disciplinas responsáveis por estabelecer relações conceituais e epistemológicas acerca da formação docente assumem na formação dos discentes dessa licenciatura.

A partir da verificação da matriz curricular e das ementas do Curso de Pedagogia do fluxo atual (2008.2) e do anterior (1991.1), identificamos as disciplinas obrigatórias que se propunham a trabalhar com planejamento, avaliação do ensino-aprendizagem, metodologia, bem como as de prática de ensino, as quais elencamos a seguir:

Quadro 01

Disciplinas Pedagógicas Obrigatórias do Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED/UECE).

FLUXO 1991.1	FLUXO 2008.2
Pesquisa Educacional	Pesquisa Educacional
Didática Geral	Didática Geral I
O Ensino do Português	Ling. Port.1 Ed. Inf. e Anos Iniciais
O Ensino da Matemática	Ling. Port. na Ed. Inf. Anos iniciais II
O Ensino das Ciências	Mat.1 na Educ. Inf. e Anos Iniciais
O Ensino da História e da Geografia	Mat.2 na Educ. Inf. e Anos Iniciais
Prática de Ensino em II Grau	Cienc. Nat. 1 Ed. Inf. e Anos Iniciais
Metodologia do Ensino I Grau	Hist. e Geo.1 Ed. Inf. e Anos Iniciais
	Est. Sup. II Anos Inic. Ens. Fundamental
	Estag. Superv. I - Educação Infantil
	Estágio Supervisionado III

Fonte: Portal eletrônico da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

<http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais>

Constatamos que houve um aumento na matriz atual de disciplinas pedagógicas obrigatórias. Nessa perspectiva, as áreas de Ensino de Português e de Matemática ganharam mais uma disciplina. As disciplinas que promovem um exercício prático da docência, apresentada no fluxo anterior como "Prática de Ensino" e no atual como "Estágio", teve o aumento de mais duas disciplinas obrigatórias para contemplar a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, correspondentes às áreas de aprofundamento curricular.

Esse reconhecimento da relevância dos conhecimentos pedagógicos é, inclusive, salientado na justificativa do último PPC do Curso de Pedagogia (CED/UECE), tanto no que se refere a formação dos discentes como dos docentes desse curso de licenciatura. Com efeito, o documento ressalta que: "o professor universitário, como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz". (Gil, 2006*apud* PROJETO PEDAGÓGICO,

2008,p. 01). Gauthier (1998), denomina essa formação pedagógica como “gestão da matéria” que “remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e a à avaliação de uma aula ou de parte dela. Ela engloba o conjunto das operações que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo” (p.196-197).

Vale ressaltar também que o aumento das disciplinas de Estágio, indicam que a prática de ensino ganhou mais espaço na formação de futuros professores. Essa disciplina possui um lugar formativo privilegiado para promover o diálogo da teoria com a prática e evidenciar a necessidade de comunicação entre ambas para que a ação docente seja profissionalizada e contextualizada.

A dicotomia entre a teoria e a prática nos currículos dos cursos de formação de professores pode ser percebida desde a década de 30. De acordo com Vicentini e Lugli (2009), aqueles que dominavam a teoria, os pedagogos formados nas Faculdades de Educação, em geral, não tinham experiência prática no ensino elementar. Por esse motivo, conforme Tardif (2002), o saber da experiência ainda é o tipo de saber mais valorizado no âmbito da prática docente.

Nessa perspectiva, Gauthier (1998) aponta a existência de:

[...] dois obstáculos fundamentais que sempre interpuseram à pedagogia: primeiro, o da própria atividade docente, por ser uma atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes; segundo, o das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério [...] (p. 19).

Essa ideia reforça a relevância das disciplinas de "Estágio Supervisionado" e das "Práticas de Ensino" no contexto da formação inicial como oportunidade de promover o intercâmbio entre os conhecimentos teóricos e os práticos, a fim de promover uma formação que contribua efetivamente com a ação docente.

Quadro 02

Disciplinas Pedagógicas Optativas do Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED/UECE)

FLUXO 1991.1	FLUXO 2008.2
Didática Geral I	Saberes e Práticas na Ed. Infantil
Didática Geral II	Hist. e Geo. 2 ed. Inf. e Anos Iniciais
Princ. e Met. Sup. Escolas	Metod. do Ens. Fundamental
Prática de Ensino de I Grau	Cienc. Nat. 2 Ed. Inf. Anos Iniciais
Prática de Ensino de II Grau	
Pr. E. M. de Orient. Educ. I	
Metod. do Ensino de I grau	
Didática de Estudos Sociais	
Didática das Ciências	
Estágio Orientação Educacional I	

Didática Geral I	
Pr. Ens. 2 Gr. Fundam. Educação	
Prat. Ens. do II Grau em Didática	
Prat. Ens. em Psic. Da Educação	
Prat. Ens. Fund. Da Educação	
Prat. Ens. 2.Gr. Estr. Func. 1 e 2. Gr	
Metod. Do Ensino Fundamental	
Prática de Ensino de I Grau	
Prat. Ens. Med. Fundam. Educação	
Prat. Ens. Med. Metod. Ens.Fundamental	
Prat. Ens. Med. Didática	
Prat. Ens. Med. Estr. Func. Ens.Fundam	
Prática do Ensino Fundamental	
Prática de Ensino	
Metod. do Ens. Fundamental	

Fonte:

Portal eletrônico da Universidade Estadual do Ceará (UECE).
<http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais>.

Quando analisamos as disciplinas optativas do Curso, percebemos que no fluxo de 1991.1 o quantitativo de disciplinas pedagógicas é maior que no fluxo de 2008.2. Além disso, no fluxo anterior as disciplinas apresentam maior abrangência de áreas do que no fluxo atual.

No entanto, vale ressaltar que as disciplinas pedagógicas que se encontravam na condição de optativas, não integraram, necessariamente, a formação do estudante desses cursos. Isso porque o aluno tinha a possibilidade de escolher cursá-las ou não. Ademais, possivelmente, elas não eram ofertadas todos os semestres, uma vez que o fluxo de 199.1 dispõe de mais de 100 disciplinas de livre escolha do estudante. É relevante pensar sobre isso, uma vez que as disciplinas pedagógicas assumem grande importância para subsidiar as práticas docentes dos licenciandos, tendo em vista que o curso de pedagogia da UECE tem como foco a preparação de professores para a Escola Básica.

O PPC ressalta que a atual LDB (Lei nº 9394/96) reforça a necessidade de que a formação mínima para o exercício do magistério na educação básica seja realizada em nível superior, em curso de licenciatura conforme afirma em seu artigo 62. Ademais, acrescenta que

“O Conselho Nacional de Educação – CNE definiu a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental como espaços primordiais para a atuação do pedagogo” (CNE/Pareceres CNE/CP no 5/2005 e CNE/CP no 3/2006 e Resolução CNE/CP no 1/2006 *apud* PROJETO PEDAGÓGICO, 2008). Sendo assim, compreendemos o papel fundamental das disciplinas que orientam o processo de ensino na formação de professores para a Educação Básica. O documento norteador do curso estudado, também assegura essa importância, ao salientar que:

[...] grande parte das deficiências do ensino pode ser entendida como decorrência de uma formação instrumentalizada dos estudantes, perdendo-se de vista, muitas vezes, uma compreensão mais ampla do processo educativo e da apropriação do conhecimento elaborado.

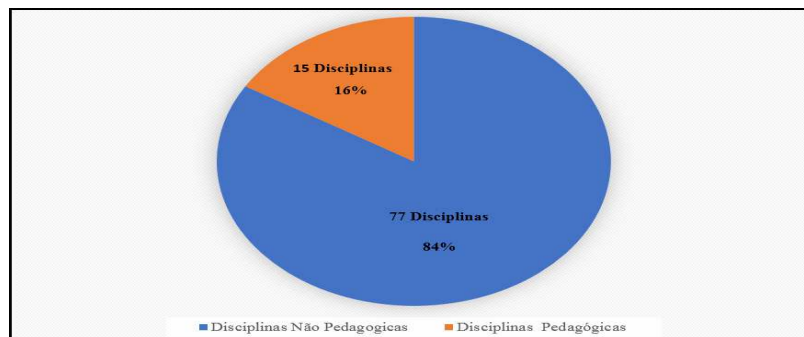
[...]

A inconsistência geralmente presente na formação docente tende a agravar esse quadro, em virtude da escassez de referenciais teórico-práticos que embasem o trabalho pedagógico. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p.11)

Apesar disso, constatamos que apenas 16% das 92 disciplinas da matriz atual do curso, assumem caráter pedagógico, conforme exhibe o gráfico a seguir:

Gráfico 01

Percentual das Disciplinas Pedagógicas e Não Pedagógicas do Curso de Pedagogia (CED/UECE)



Fonte: Dados da pesquisa: "Cartografia das relações saber/poder dos professores das licenciaturas da UECE" (2016).

Diante desses dados, questionamos se esse percentual de 16% de formação pedagógica ofertado nesse curso é suficiente para atender a demanda almejada no PPC. Vale lembrar que dessas 15 disciplinas pedagógicas, 4 são optativas. Como as optativas podem não ser ofertadas no semestre ou não ser escolhidas pelos alunos, sequer esse reduzido percentual está assegurado, podendo assumir um lugar ainda menor na formação dos estudantes.

Ademais, quando comparamos com a configuração do curso de Pedagogia da década de 30, no qual identificamos que os três primeiros anos eram voltados para as orientações técnicas e o último ano destinado à capacitação pedagógica, percebemos que a formação para o ensino ocupava um espaço maior no currículo, assumindo 25% da formação dos estudantes. (VICENTINI E LUGLI, 2009).

Desse modo, consideramos que para atender a demanda proposta pelo PPC investigado que visa preparar professores para atuarem na Educação Básica, é necessária a reavaliação dos

currículos, o aumento de disciplinas que visem contribuir, efetivamente, com a ação docente em sala de aula, bem como uma articulação maior das disciplinas de outras áreas com a prática de ensino, para que a formação ofertada contribua efetivamente com a prática profissional dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que as disciplinas pedagógicas do Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED) da UECE são de suma importância para a formação docente. Apesar do PPC reconhecer essa relevância, constatamos que o espaço assumido por essas disciplinas ainda é diminuto na formação dos licenciandos.

De fato, identificamos que o PPC contempla e salienta a importância e a necessidade de se ampliarem os conhecimentos teórico-práticos no curso para a melhoria do processo de formação ofertados aos estudantes, sobretudo, porque a formação ofertada pelo curso tem o intuito de formar professores para atuarem na Educação Básica.

Por outro lado, diante da análise dos dados sobre as disciplinas pedagógicas do Curso, identificamos lacunas na matriz curricular em virtude da insuficiência dessa formação para atender ao objetivo do curso, uma vez que somente 16% das disciplinas possuem caráter pedagógico.

Conclui-se que a investigação teve sua relevância na medida que demonstra como as disciplinas pedagógicas têm como ideia fundantes os conhecimentos pedagógicos revelados na premissa de “ensinar a ensinar” presentes nos currículos dos cursos de formação de professores analisados na sua relação com a atual conjuntura educativa brasileira, bem como evidencia a necessidade de que mais disciplinas comprometam-se com a articulação teórico-prática para que a contribuição do curso de Pedagogia na prática docente dos estudantes de licenciatura seja mais efetiva, contribuindo com o processo de profissionalização docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos**. Rio de Janeiro: Saraiva, 2013.

GAUTHIER, Clermont. **Por Uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente** - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico**. Curso de Pedagogia. Fortaleza, 2008.

_____. **Matriz Curricular (Magistério)**. Curso de Pedagogia, 1991. Disponível em: <<http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

_____. **Matriz Curricular (Magistério)**. Curso de Pedagogia, 2008. Disponível em: <<http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: Representações em Disputa**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

A NARRATIVA ENQUANTO TÉCNICA PARA IDENTIFICAÇÃO DE SABERES DA DOCÊNCIA

Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta | npimenta09@gmail.com

RESUMO: O presente artigo sintetiza pesquisas realizadas no período de 2015 até o ano atual quanto aos saberes revelados por professores em formação nos relatos de estágio ou memoriais, adotados como instrumentos de reflexão sobre a docência em programas formativos, oferecidos pela Universidade do Estado do Amazonas. Tem como objetivo identificar saberes da docência e compará-los com os estudos sobre a temática, realizados por Tardif (2014), Gauthier (2006), Sacristán (1999) e Pimenta (2005). Justifica-se pela necessidade de levantar saberes ou conhecimentos construídos pelo professor ao longo de sua trajetória profissional, de modo a permitir a definição de conteúdos diversificados para propostas curriculares de formação, que considerem o aspecto contextual da prática docente. Também se justifica pela necessária relação universidade-escola, contribuindo para que, do lado da escola situações-problema sejam resolvidos com apoio no conhecimento e do lado da universidade, o estudo dos saberes promova compreensão da docência pelo olhar do professor. Nesta perspectiva, visa responder à problemática da ausência de propostas curriculares que escutem o professor e, portanto, respondam às necessidades do exercício no contexto em que atua, permitindo elevar a qualidade da educação. Os estudos são realizados com apoio no método fenomenológico-dialético; são de natureza qualitativa e adotam como instrumentos de pesquisa e análise os relatórios de estágio e os memoriais, definidos como instrumentos de reflexão da docência durante os estágios. Os estudos têm revelado a importância da escrita narrativa, ao promover a reflexão sobre a própria prática e/ou sua resignificação pelos docentes, neste estudo denominados “professores-alunos” e, portanto, a identificação de saberes pelos professores que, confrontados com as teorias em estudo passam a compor um rol de conhecimentos orientadores para o exercício profissional. Conclui-se, portanto, pela necessidade de propostas de formação que promovam a reflexão pelo docente, por meio de técnicas que promovam, a análise crítica sobre sua prática, a identificação, construção e reconstrução de saberes orientadores da docência.

Palavras-chave: Docência. Narrativa. Saberes.

A discussão em torno da formação de professores está diretamente associada à qualidade das práticas pedagógicas e esta qualidade é, em geral, atribuída à formação de professores.

Analisando historicamente a formação de professores, verificamos que após a promulgação da Lei no. 9.394/94 inicialmente foi definido que esta formação deveria ser orientada por competências, saberes, práticas reflexivas, predominando nos documentos normativos ao currículo a formação orientada por competência.

Nos últimos anos, os estudos sobre a formação e profissionalização, assim como as orientações normativas curriculares mudaram o foco para saberes e práticas docentes. Neste movimento, portanto, a prática sempre esteve em destaque, como forma de reflexão da docência.

Neste percurso histórico, observamos tendências e experiências pedagógicas, cuja falta de êxito na sua integralidade, deveu-se ao primor pela unicidade teórico-metodológica ou pela não contemplação da realidade de vida dos sujeitos e suas práticas.

Quanto a esta questão, Sacristán (1999) destaca a problemática, comum no Brasil, da “caracterização técnica de currículos, a sua elaboração prévia por especialistas [...]”, somada a [...] uma maior regulamentação da atividade pedagógica [...]” (p. 71), e a elaboração de currículos com grande ênfase à dimensão didática, em detrimento à experiência e aos conhecimentos profissionais dos docentes.

Acreditamos que a escuta docente promove a identificação de saberes da experiência, conforme definição de Gauthier (2006), Tardif (2014) e caracterizados por Sacristán como “esquema prático” (1999, p. 78) ou “[...] a sabedoria acumulada através da prática pessoal e coletiva, que só ocasionalmente é codificada”.

Com os relatos desta escuta, é possível contribuir tanto para a elaboração ou revisão do currículo da formação, como para autorreflexão pelo docente de suas práticas.

Portanto, esta escuta, ou autoanálise (Sacristán, 1999) carrega a possibilidade de compreensão crítica do próprio fazer, além de permitir a compreensão de que a prática docente não é realizada apenas com base em saberes das disciplinas ou das ciências da educação, mas da prática social, histórica, em contextos diversos, exigindo a adaptação contínua, a elaboração e reelaboração de saberes pelo docente.

Com base nesta compreensão, enquanto coordenadora do Curso de Pedagogia – PARFOR e tendo vivenciado experiências exitosas com a adoção da escrita narrativa em outros programas oferecidos pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA, definimos como metodologia de estágio a técnica narrativa.

Para tanto, como instrumento para o registro das atividades do estágio, foi adotado o caderno de registros e memórias, com o objetivo de promover reflexões sobre o ser/fazer docente e que se somaria à técnica de escrita autobiográfica, compondo o memorial, definido como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O caderno de registros e memórias foi definido como estratégia para refletir a prática docente e possibilitar o acompanhamento do professor/orientador no desenvolvimento do estágio em cada fase, como sua realização, dificuldades, carga horária, criação de novas propostas e os impactos na escola com a atuação do aluno durante o curso.

Quanto a narrativa, Alarcão (2003, p. 103) explica que:

[...] podem incidir sobre aspectos vários da sua profissão e focalizam-se frequentemente sobre si próprios, assumindo assim um caráter autobiográfico. Mas podem também ter como foco de atenção os alunos, a escola [...] perante a educação, isto é tudo aquilo que permita compreender as finalidades e os contextos educativos.

As narrativas levaram-nos a perceber um perfil de professores que se caracterizavam como profissionais abertos à aprendizagem, com vistas a encontrar soluções para os problemas educacionais, apontando a necessidade de reorientação da prática docente, quando indicam, por exemplo, a revisão e adoção de outras metodologias de ensino, a importância do planejamento, de melhorias na relação professor-aluno, os fundamentos teóricos necessários à prática pedagógica, dentre outras observações.

Este processo de narrativa assume a característica de “COMUNICAÇÃO”, definida por Paulo Freire, como construção de conhecimento juntamente com sujeitos sociais participantes das ações pedagógicas, cujas vozes e atos compõem o cenário educativo em análise, colaborando na tarefa de compreendê-lo e refletir alternativas possíveis para a melhoria das práticas educativas ou a sua transformação.

Dentre os depoimentos significativos quanto a observação ou reflexão crítica, destacamos a apreciação de um dos alunos, para o qual, há muitas contribuições a destacar, que incluem repercussões na vida profissional e pessoal.

“[...] mas o poder da observação, poder ver com o olhar do outro e ter uma forma de vê além do que os meus olhos vêem [...]. Hoje vejo que sou um profissional com capacidade de ouvir melhor o outro, seja ele criança, [...], etc”.

Portanto, o depoimento revela mudança de percepção quanto a prática docente ou a construção da “pedagogia do olhar” (FREIRE, 1996). Nesta perspectiva outro depoimento de uma das alunas expressa ressignificação de práticas, como segue:

“A melhor coisa que poderia me acontecer, pois me conduz a um rumo mais certo de entendimento do real...olhar as crianças com mais flexibilidade... prestando atenção em suas dificuldades; antes só queria saber de dar minha aula e pronto... agora não; quero que seja uma aula boa para eles...procurando a melhor forma para ajudar seu entendimento”

De modo a ampliar este estudo inicial enquanto acompanhamento do Curso, elaboramos um projeto de pesquisa, intitulado **O estágio no exercício da docência – experiências no Curso de Pedagogia – PARFOR**, no qual nos propomos a analisar os relatos de professores-alunos, de modo a **Investigar as atividades de estágio, identificando resultados prévios para elaboração de possíveis ajustes**. A proposta era identificar pelos relatos dos sujeitos, orientações para confirmar ou reformular a proposta de currículo definida e adotada para a formação.

Neste estudo, identificamos dados reveladores de percepções sobre a docência, enquanto reflexões do dia-a-dia de exercício e significativas para compreender as análises apresentadas nos relatórios e memoriais. Como relatos significativos, destacamos alguns que sintetizam uma nova percepção de análise da prática pelos professores, agora no confronto com teorias.

De acordo com o aluno A.A.D (2015),

“A relação da teoria com a prática teve uma função muito importante em minha formação, que foi a de propiciar condições de pesquisador e das problemáticas recorrente na escola, no sentido de sempre buscar descobrir as suas causas e apresentar possíveis soluções que possam minimizar as dificuldades encontradas”.

A teoria passa a ser adotada como uma fonte de busca de resposta à questões desafiadoras da prática pedagógica, conforme relato de uma das professoras em formação durante a socialização de experiências, quando afirmou: “agora, sempre que surge uma situação diferente, para a qual não tenho resposta, busco os teóricos, de modo a orientar a minha ação”.

Estes depoimentos sintetizam reflexões e/ou revisão da prática pedagógica pelos professores-alunos, mediados pelos conhecimentos teóricos ou “saberes disciplinares” desenvolvidos durante o curso de formação.

Nos relatos decorrentes da observação da relação prática-teoria de outros professores, os professores-alunos destacam a preocupação em identificar teóricos, como se pode constatar no relato a seguir:

“Ao observarmos a postura da professora regente da sala, notamos que em suas práticas pedagógicas há um entrelaçamento de teorias, pois mesmo sendo rígida e tradicional, consegue desenvolver sua aula partindo da necessidade de aprendizagem dos alunos, e através da motivação tenta despertar o interesse deles pela aprendizagem.

Como sabemos o professor competente precisa tirar de cada teoria o que ela tem de melhor e aplicar em suas práticas de acordo com a necessidade encontrada. Diante disso, destacamos que a professora realiza sua prática embasada nas teorias comportamentalista de Skinner, sócio interacionista de Vigotsky e cognitivista de Piaget” (aluna A.F.P, Parintins, 2014).

Em outro relato, destacamos consideração semelhante, em outro município:

“As práticas pedagógicas utilizadas pelo professor da turma do 1º ano 1, apesar de estarem fundamentadas no Sociointeracionismo de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, não estão engessados, o professor mescla sua práticas de acordo com a necessidade da turma, bem como seu planejamento que também é flexível” (aluna M. L, Manaus, 2014).

Estas análises revelam uma preocupação em associar a prática docente com tendências pedagógicas estudadas na filosofia e na didática e respondem por uma necessidade inicial no processo de observação da docência, de caracterizar a prática docente, para, a partir disto, entender a forma de planejar, de se relacionar com os alunos e de avaliar.

Portanto, os relatos destacam vivências, subjetividades e identidades, revelando, como explica Souza (2007, p. 69), “[...] diferentes aspectos da sua história pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores [...]”.

Deste modo, é possível afirmar que os docentes (professores-alunos) em formação produziram conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre a docência, assim como contribuições da prática de narrativa, dentre as quais identificamos o autoconhecimento, reflexão e emancipação pela reflexão de dificuldades e busca de soluções. Além disso, confirmam a observação/descrição e análise como possibilidade de construir nova forma de refletir sobre si e sua profissão, pelo exercício da introspeção, que reúne dimensões psicológica, social, cultural, política e econômica, transformando práticas individuais em coletivas.

Concluídas as etapas deste estudo, ampliamos a pesquisa para a análise dos saberes revelados pelos professores em formação nos relatórios de estágio e nos memórias, por meio do

projeto intitulado: **As contribuições do estágio em exercício para a construção de saberes, identificação e solução de problemas educacionais: estudo de relatórios e memoriais do Curso de Pedagogia - PARFOR.**

Partimos do pressuposto de que o estágio curricular, enquanto experiência de formação, apresenta uma possibilidade de levantamento de problemas educacionais, que podem ser revelados pela adoção da escrita narrativa, apresentando um real diagnóstico da realidade educacional do Estado, assim como a constituição de saberes sobre e para o exercício da docência.

Embora ainda em Curso, as primeiras análises realizadas pelo projeto, após leitura de treze memoriais de professores-alunos dos Municípios de Manaus, Tefé, Itacoatiara, Huamitá e Autazes, permitiram definir as seguintes categorias de estudo, quais foram: saber, experiência docente e reflexão.

Para organizar os estudos e análises elaboramos um quadro de saberes que já confirmam o exposto pelos autores quanto ao saber da experiência, aquele que é elaborado pelo professor e controlado por ele, não sendo possível uniformizar, a ponto de definir com exatidão sua composição, uma vez que o professor os constrói na prática e como resultado das necessidades de ação, na maioria das vezes para resolver o que Sacristán (1999) denomina de "dilemas" da prática cotidiana.

O quadro de saberes composto com base nos relatos dos alunos, embora ainda representem dados brutos, estão sendo analisados em confronto com o referencial teórico adotado e resultarão na composição de um quadro de saberes de referência de professores do Estado do Amazonas, na forma de amostragem, podendo promover a ampliação de estudos no sentido de compreender os processos de reflexão do professor sobre sua prática e os conhecimentos aí produzidos em resposta às necessidades do exercício profissional da docência.

Para este artigo, destacamos os relatos de apenas cinco professores-alunos, dentre os treze que estão sendo estudados. Estes serão apresentados apenas com as iniciais dos nomes dos professores-alunos, o nome do Município onde residem e o ano de apresentação do memorial.

SABERES	PROFESSOR-ALUNO
Atuação profissional a partir da Formação	M.J.P.R. – Tefé/2015 Passei a ter maior desempenho pedagógico em sala de aula, ser mais participativa na escola ou em outro lugar. [...] ter maior respeito e compreensão com as crianças e compressiva. [...] a ser mais paciente e o mais importante sempre ser grata por assumir um papel muito importante na vida, o exercício da profissão docente (p. 16-17). A percepção de que a problematização é uma prática fundamental para compreender a construção dessas práticas no cotidiano escolar (p.30).

SABERES	PROFESSOR-ALUNO
	A.T.M. – Itacoatiara/2015
Atuação profissional a partir da Formação	Agora me sinto uma pessoa totalmente diferente do que era quando iniciei essa graduação, meu pensar, formas de agir, compreender as crianças e como se processa realmente a educação (p. 14).
Saberes Curriculares	A importância de estagiar é vivenciar uma nova experiência, isso faz com que percebamos com clareza o significado da responsabilidade e o compromisso que o professor tem com o processo de transmissão de conhecimento para os alunos (p. 24).
Experiências em estágios – resultados	Vejo que a pedagogia me ensinou muita coisa, principalmente a ter um olhar mais humano pelo próximo, saber entender que todos são iguais independente de sua classe social e que todos possuem capacidades e condições de serem o que quiserem e isso depende do conhecimento que eles queiram assimilar em suas vidas e que todo saber não é desperdício de tempo, mas contribuição para sua vida (p. 37).
Saberes da experiência em processo formativo – confrontos e reflexões.	Reconheço que era um profissional despreparado, rude e sem qualquer qualificação para ministrar aulas para meus alunos. Reconheço, também, que sem esta visão que tenho agora tentei dar o máximo de mim para poder educá-las e que hoje poderei fazer muito mais por elas e elevar a qualidade educacional na escola e no município onde irei realizar minha contribuição pedagógica, Itacoatiara minha cidade da Pedra Pintada (p. 38).
	A.M. J.G. – Humaitá/2015
Saberes da experiência, antes da formação.	Antes da minha formação como profissional eu tinha pouca experiência, sempre trabalhava com metodologias ensino tradicionais. Muitas vezes não me preocupava em buscar mais conhecimentos, porque na época não tinha biblioteca, vídeos e outras fontes para pesquisar [sic] (p. 14).
Saberes da experiência em processo formativo – confrontos e reflexões.	Percebi o quanto minha aprendizagem era fragmentada, pois meus conhecimentos eram baseados em um ensino tradicional (p. 13). Estava cheia de dúvidas e buscava definições e significados para me inteirar nesse universo, mas essas dificuldades não foram suficientes para que eu deixasse de lutar por meus objetivos (p. 35). Todos esses conhecimentos que eu obtive durante a minha faculdade aprendi bastante e a troca de experiências é que vai me prevalecer em minha prática pedagógica. O Curso de Pedagogia – PARFOR me permitiu relatar sobre as minhas experiências acadêmica minhas memórias de aprendizagem [...]. As memórias trouxeram a minhas dificuldades e desafios como aluna.
	C.V.R.A. – Manaus/2015
Saberes da experiência em processo formativo – confrontos e reflexões.	Acredito que essa tenha sido uma das maiores contribuições da universidade para a minha rotina de trabalho, o embasamento teórico das minhas escolhas metodológicas (p.15). Em três anos e meio de faculdade, notei profundas mudanças na minha postura profissional. Senti uma enorme segurança na escolha das minhas metodologias, pois já conseguia embasar as minhas decisões metodológicas, considerando as fases de aprendizagem, as fases cognitivas dos alunos e principalmente, eu já conseguia perceber os mesmos como sujeitos singulares, únicos. Consegui a cada ano ter uma visão mais subjetiva dos meus alunos, o que possibilita desenvolver um leque de oportunidades metodológicas, tentando adaptar cada atividade a realidade da minha sala de aula (p. 16).
	C.B.M – Manaus/2015
Saberes curriculares	Tudo que aprendi nesse curso é de enorme valia, uma vez que transformei minha sala de aula em um verdadeiro laboratório de experiências, local onde passei a observar com um olhar mais apurado, apoiado nas teorias diversas, me permitindo analisar, refletir e fazer intervenções necessárias na busca de soluções e novas propostas pedagógicas (p. 13).

[...] como por exemplo, reconhecer que um ensino eficaz se faz com qualidade metodológica, [...] (p. 14).

Os dados já analisados confirmam a existência de um saber plural e que não pode ser definido com uma única nomenclatura (TARDIF, 2014), assim como a força do saber da experiência, definido pelos autores, em total concordância, como um saber construído em processo individual de aprendizagem da profissão (GAUTHIER, 2006) e que se constituem em esquema prático, definido e controlado pelo professor, ao longo de sua história profissional. E neste estudo se caracterizam como um saber anterior e posterior à formação.

Os relatos, portanto, revelam saberes sobre a docência, construídos ao longo das reflexões sobre as vivências na escola, ou ressignificados, assim como têm destacado questões ou “dilemas” da prática (SACRISTÁN, 1999) pedagógica nos Municípios do Estado do Amazonas, onde o Curso é oferecido, para os quais os professores apresentam soluções, evidenciando a construção de saberes.

CONCLUSÕES

A formação de professores se apresenta como possibilidade de melhorias, no campo educacional, a partir de mudanças nas práticas pedagógicas que vem sendo materializadas no cotidiano escolar ainda de forma leiga e sem a devida contextualização e a indispensável relação com a teoria que, por ser ausente, reduz a prática docente ao ativismo mecânico do ato de ensinar.

Além disso, ressalta-se a necessidade de articular projeto formativo da universidade com a escola, no sentido de considerar os conhecimentos dos professores quanto a esta e suas práticas. Um dos momentos propícios para isto é o estágio, aqui compreendido como um dos momentos de intercâmbio entre experiências profissionais e teorias estudadas no Curso de formação.

Esta etapa da formação deverá ter como objetivo refletir estas experiências, ressignificar saberes e construir novos saberes, que favorecerão a reconstrução da identidade profissional e superação de dificuldades, muitas das quais pela ausência de aporte teórico que as esclareçam.

Pelos relatos de professores-alunos foi possível perceber mudanças de concepção quanto a docência e o reconhecimento da importância de uma reflexão alicerçada em teorias, para compreensão da dinâmica escolar, seus desafios e possibilidades.

Estes relatos têm revelado a grande contribuição para a formação docente dos saberes curriculares ou disciplinares (os conhecimentos oriundos dos componentes curriculares que compõem a proposta formativa do Curso de Pedagogia - UEA) e dos saberes da experiência (estes

com maior evidência), que se apresentam subdivididos em antes da formação no Curso de Pedagogia e durante a formação, ampliando a definição apresentada pelos autores que fundamentam o estudo.

Embora este relato se constitua como uma amostra dos dados constantes dos relatórios e memoriais de formação, já sinalizam para a necessária constituição de espaços de análise quanto as práticas docentes realizadas nas escolas, promovendo a construção de conhecimento sobre a docência e seus profissionais em atuação numa escola, em uma sociedade ou contexto sociocultural.

Por fim, entendemos e reforçamos que a investigação da/na escola, problematizando-a se constitui em estratégia de construção de conhecimentos e práticas necessárias à formação e constituição como profissional docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I.; Tavares, José. Supervisão: conceitos e práticas. In: Alarcão, I.; Tavares, José. **Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. rev. e actualiz. Aveiro: Almedina, 2010.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico (Série Seminários), 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor** (Org.). Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. IN: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores**[online]. Salvador: EDFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PROFISSÃO DOCENTE: IDENTIDADE E PERSPECTIVAS

Lavínia Maria Silva Queiroz | laviniamsq@hotmail.com

Mayara Viviane Silva de Sousa | mayaraviviane.ped@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar e discutir os aspectos do profissional docente, destacando o exercício do pedagogo, suas perspectivas de formação e identidade profissional. Buscamos compreender como o processo de formação, no que se refere às áreas de atuação em espaços não escolares, pode interferir no exercício da profissão. Para alcançarmos nossos objetivos partimos de uma pesquisa de natureza qualitativa e entrevistas com roteiro semiestruturado com uma pedagoga da Rede Privada de Ensino com menos de 5 (cinco) anos em exercício. Para desenvolver tais discussões partimos de autores como Libânio (2007) e Brandão (1987) discutindo as questões da formação do sujeito enquanto docente. Pires (2012), abordando o exercício profissional e a construção da identidade. Freire (1987;1991), Penin (2009), Pimenta (2008) e Garcia; Hypolito; Vieira (2005), pensando algumas questões presentes na construção dos sujeitos enquanto os aspectos da formação de profissionalidade e personalidade, ou seja, a interação da profissão docente com a sua personalidade, ressaltando a importância da formação continuada para melhor ação didática em sala de aula. Trazemos como resultados dessa pesquisa a relação estabelecida entre os conteúdos abordados e a discussão pertinente das falas da professora entrevistada em relação às perspectivas da profissão docente, sendo elas a formação, o exercício e a identidade do professor. Esta visão é tratada pela entrevistada com um olhar sensível ao ofício do pedagogo, já que a mesma atua na área, é importante lembrar que esta característica foi condicionante para realização desta pesquisa. Por fim, destacam-se algumas conclusões encontradas na pesquisa, como a contínua interação dos aspectos analisados tanto na vida pessoal e profissional do docente, outro ponto que vale evidenciar neste momento é a autorreflexão das atitudes enquanto profissional, assim como Freire (1987) apresenta a ação-reflexão sobre a própria prática docente, para isso se faz necessário também à autorização, à permissão do ser, fazer e mudar.

Palavras-chave: Profissão docente. Identidade docente. Exercício do pedagogo.

INTRODUÇÃO

Historicamente percebemos a prática do ensino como algo que é passado de geração a geração, ou seja, a geração mais velha ensina as mais novas. O professor como símbolo do ensino surgiu inicialmente na Europa e somente após a vinda da Coroa Portuguesa ao Brasil é que a formação do profissional docente emerge no país, esse atraso possibilita a população um significativo retardo em relação à educação, podendo refletir na educação contemporânea. No entanto, o enfoque aqui dado não se dá a história do professor na educação, mas na sua profissionalidade e a profissionalização, termos estes interligados na vida do ser humano com a identidade e formação no exercício da profissão docente (PENIN, 2009).

Para abranger esses aspectos buscamos como principal foco da pesquisa analisar o processo de formação profissional, o exercício e a identidade do pedagogo. A pesquisa realizada é de natureza qualitativa. Segundo Minayo (2009, p. 21), esta, “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Assim, tem aprofundamento nas relações sociais buscando entender as subjetividades expressas em determinado contexto. Para alcançarmos nossos objetivos utilizamos de entrevistas com roteiro semiestruturado com uma pedagoga da Rede Privada de Ensino com menos de cinco anos no exercício da profissão.

Partimos de algumas reflexões de teóricos como Freire (1987 e 1991), Pimenta (2008), Garcia; Hypolito; Vieira (2005), Libânio (2007), Brandão(1987) articulando suas ideias sobre a construção do sujeito, subjetividades e formação que podem interferir na visão do professor quando se refere aos aspectos nos quais nos propomos abordar, além de perceber a relevância e experiência das informações percorridas pela professora durante a entrevista.

O artigo está estruturada seguinte maneira: no primeiro tópico *formação profissional* iniciamos discutindo a relevância da formação do professor. A formação continuada se torna de grande valor, pois compreendemos que o indivíduo esta em constantemente construção como um sujeito pedagogo e não que este nasça com esta habilidade; no segundo tópico *exercício profissional* damos ênfase ao exercício da profissão docente, refletindo, através das próprias experiências da professora entrevistada, os aspectos que se modificam no ser durante o desempenho profissional; no terceiro tópico trouxemos a *identidade profissional* enfatizando a identidade docente deste pedagogo, pois compreendemos que esta se modifica de acordo com o processo de formação e

exercício profissional. Por fim, concluímos nossa pesquisa com reflexões sobre o trabalho árduo porém gratificante que é ser professor, podemos perceber suas dificuldades e ainda as potencialidades que podem ser desenvolvidas durante o exercício profissional.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação profissional do pedagogo atualmente permite que este esteja atuando de modos mais variados, sendo possível não estar restringido ao âmbito escolar, mas para além dele a educação se encontra em todos os locais (Brandão, 2006). Desta forma, como afirma Libânio (2007) o pedagogo está apto para exercer as mais diversas práticas educativas pois a educação pode ser aprendida e ensinada de inúmeras formas.

Nesse processo de formação inicial o pedagogo precisa estar cercado de fatores que o ajudem na aquisição de novos saberes para uma melhor compreensão do que, possivelmente, ao longo de sua profissão, ele adquira a experiência. Queremos também destacar que este processo da professora entrevistada se dá de forma intensa, com participação em projetos de extensão e pesquisa, bem como o auxílio dos professores que vêm somando na sua formação. Nesta fala da Professora podemos observar a sua relação com essa construção:

Primeiro coloco a minha participação como aluna bolsista PIBIC, [...] participar de grupo de pesquisa me ajudou muito, me envolver nos eventos da universidade, conhecer professores novos, estar apresentando trabalho, tudo isso foi me ajudando, foi melhorando o que eu tinha de concepções dentro de mim em relação à atuação docente, as experiências que eu vivi em relação à SEMAPED a FISI, as palestras que a universidade trazia para gente, e tudo isso ajudou muito! (PROFESSORA, 2016)

Fica claro na fala da pedagoga que no início de sua experiência pessoal em sala de aula o curso de pedagogia deixava a desejar porque as disciplinas ofertadas pelo curso eram insuficientes deixando uma lacuna difícil de ser preenchida. Ficando a cargo do profissional procurar uma formação individual. Faltava no currículo às disciplinas que enfatizasse a abrangência da atuação do pedagogo em espaços não escolares, bem como o interesse e o conhecimento de alguns docentes e falar sobre este assunto, dificultando assim para alguns alunos da graduação que pretendiam atuar em outras áreas, se não na educação em espaços escolares. De acordo com Libânio:

É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia. (2007, p.51)

Compreendemos assim que o pedagogo possui um leque de possibilidades quando se refere a sua atuação, cada vez mais este profissional é imprescindível em diversos setores pois é evidente que o pedagogo trabalha com a educação em todos os seus aspectos, cabe ao profissional executar as formas de trabalhar esta educação, seja em espaços escolares ou não escolares. A partir desta concepção podemos dialogar com Brandão para ressaltar que a educação está presente em todos os espaços:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: Para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática... (BRANDÃO, 2006, p. 7; 9).

A partir dos autores podemos compreender que cada vez mais o pedagogo pode exercer sua profissão em diversas áreas. A realidade é que o perfil do pedagogo se modificou sendonecessário que haja a modificação também para o Currículo do Curso de Pedagogia. O pedagogo hoje, além de docente, pode ser um gestor, pesquisador, e, ainda, atuar em espaços não escolares. O fato é de que a atuação do pedagogo hoje vai além do âmbito escolar como ressalta também a Professora entrevistada “o currículo de pedagogia deveria ser mais aberto em relação a isso. Hoje o pedagogo atua em muitas outras áreas, que não só na escola, e a gente veio viver isso só no final do curso” (Professora, 2016).

Outro ponto criticado pela entrevistada é a formação dos professores para atuar no EJA. Ela destaca que os alunos são preparados (e que muitas vezes essa preparação não dá uma sustentação) para ensinar apenas crianças, “[...] nós tivemos dificuldades lá para tratar sobre EJA, sobre o pedagogo na indústria, no hospital. Nós não tivemos a oportunidade disso, então para nós foi muito difícil” (Professora, 2016). Portanto é notória uma defasagem no sentido da necessidade da formação para o pedagogo atuar também com outras faixas etárias, já que, como foi mencionada a área de atuação do profissional é bastante abrangente e em muitos casos aqueles que buscam outras áreas vão procurar na prática o que a teoria não sustentou.

EXERCÍCIO PROFISSIONAL

As experiências, sejam elas pessoais ou profissionais, possibilitam a formação completa de um profissional no exercício de sua atuação, neste momento o educador se encontrará em tempos de reflexão, o que permitirá que a sua própria identidade seja formada. Freire (1991) afirma que a prática e a reflexão, ou o processo de ação-reflexão-ação proporciona ao indivíduo a construção e

melhoria de suas atitudes, fazendo com que seja possível o processo de formação como profissional também durante o exercício, ou seja, este seria constante.

Através da entrevista realizada ficou explícito que no exercício revela-se o tipo de formação profissional. Quando o pedagogo se vê realmente no exercício da profissão escolhida ele faz uma análise sobre sua formação. Neste momento, vivenciado na prática, ele começa a utilizar daquilo que aprendeu com a teoria. É, também, neste momento que ele percebe o que faltou no processo inicial de formação.

É muito importante uma boa preparação tanto teórica como prática para que o indivíduo não se sinta ineficiente e sem autonomia. Uma boa formação contribui para aquisição de segurança e autonomia naquilo que se pretende realizar na sala de aula. Freire (1991, p. 58) aborda que “Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”, isto nos faz refletir sobre como devemos analisar e pensar sobre nossa preparação para o exercício, de forma que a ideia de que o professor nasce com um dom para ensinar se tornou ultrapassada, o exercício é um processo contínuo de reflexão e prática.

Portanto, compreendemos que o exercício da profissão docente não é algo inato, mas necessita de grande preparação antes do início da atuação, e, ainda, durante todo o processo de execução da docência, cada educador deve estar ciente deste fato.

No exercício da docência a maior dificuldade quando se refere também à formação, especificamente aos estágios está claro na fala da professora que o estágio é o momento de decisão do aluno, se continua nessa profissão ou não. Porque é neste momento que os empecilhos e as dificuldades irão aparecer. Aqueles professores que refletem sobre essa experiência acabam levando para sua prática e desenvolvendo amor pelas crianças, atuando com elas e para elas, através do diálogo mútuo. A Professora nos diz como acontece esse processo:

[...] eu fui me apaixonando pela profissão docente, fui me apaixonando pela escola, quando eu cheguei no estágio II comecei também a trabalhar como estagiária pela prefeitura e aí eu comecei a me encantar pela profissão, [...] ver que aquilo ali era o meu lugar, ali era o meu espaço, era ali estar com aquelas crianças, era viver o dia-a-dia com elas, era passar para elas o que eu vivia, era ouvir delas o que elas viviam também, e recebi também motivações de algumas professoras que foram essenciais no meu caminho pedagógico. (2016)

Por conseguinte, após a observação dos relatos vivenciados pela professora e com a ajuda de referenciais teóricos, entendemos que as experiências de vida, a personalidade e o “eu” do indivíduo refletem diretamente também na construção de sua prática no exercício da profissão

docente. Deste modo, Pires (2012) vem nos situar relatando como cada profissional carrega consigo todas as suas vivências que o acompanharam até o momento em que este está exercendo a docência.

O exercício da profissão docente perpassa uma dimensão espaço-temporal que traz a marca das experiências pessoais e profissionais, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades da profissão. Não obstante, a prática pedagógica dos professores oscila entre a rotina e a improvisação, entendida não como despreparo, mas como resultado de uma prática, fruto de uma reflexão em um determinado contexto (PIRES, p. 38, 2012).

A atividade da profissão docente carrega suas dificuldades diárias cabendo ao docente estar em contato com o educando buscando sensibilizar-se com sua realidade e respeitando sempre sua posição histórico-sócio-cultural, não por obséquio, mas sim por amor. O discente sempre terá experiências próprias e um conhecimento de mundo prévio que não devem ser alienados ou modificados pelos docentes. O professor está lidando com pessoas e este contato, apesar de ser imprevisível, leva à construção do processo de ensino/aprendizagem que deve ter valor não somente para o educando, mas também para o educador.

IDENTIDADE DOCENTE

A atividade escolhida por um profissional pode exigir deste uma mudança de identidade, comportamentos e construções sociais, mesmo que não lhes obrigue a seguir padrões e perfis profissionais, ainda assim os meios e as condições subjetivas do trabalho, ou seja, a cultura, as amizades e as vivências do exercício o leva a inclinar-se para a personalidade de seu ofício (PENIN, 2009).

A respeito da identidade é possível observar que formação, experiências e vivências contribuem significativamente com o processo de construção da identidade. As aquisições de novas formas de saberes, formação continuada e exercício da profissão transformam e moldam pouco a pouco essa identidade. É possível observar isso na fala da entrevistada quando ela diz que “a identidade é algo que se constrói ao longo do tempo e que esta vai se transformando”. (PROFESSORA, 2016). Esta visão se coaduna com o que expressa Pimenta (2008) em relação ao processo de identidade docente:

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão das tradições. [...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 2008, p. 67).

A identidade da educadora entrevistada para o desenvolvimento deste trabalho nos remete também as ideias de Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, quando este enfatiza sobre

a 'dialogicidade', demonstra que é necessária a existência diálogo entre o educador e o educando em sala de aula, diariamente, para que possa haver o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem e para que haja a quebra da 'educação bancária', termo também utilizado pelo autor.

Freire (1987, p. 51) destaca que "Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens". deste modo, fica claro que a 'dialogicidade' só pode ocorrer quando há amor no profissional com aqueles que estão na figura de educandos. A partir da entrevista ficou evidente que a profissional docente executa essas práticas em sua sala de aula com seus alunos, incentivando a conversa e a discussão sobre o cotidiano.

A formação desta identidade da professora entrevistada é reflexo da afetividade e acolhimento dos seus professores antecedentes que deixaram em seu exercício a marca da afeição e paixão pela profissão. Dessa maneira, a professora reflete essas boas lembranças na educação em que ela pratica. Garcia; Hypólito; Vieira (2005) dialogam suas ideias com a formação da identidade da professora ao afirmarem que esta seria:

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, P. 54-55).

Deste modo, a identidade profissional é construída alicerçada em diversos fatores, mesmo que o próprio indivíduo não perceba que toda sua historicidade e vivências sociais façam parte deste processo, ela reflete a realidade tanto do momento em que esta no exercício da profissão quanto às experiências remotas. Nessa constituição da identidade destacamos ainda que 'os valores apreendidos' no curso e na vida desempenharam papel significativo. As leituras sobre afetividade também desempenharam papel importante na constituição do sujeito com docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo nos mostrou por meio da entrevista, as dificuldades que envolvem o exercício, a formação e a própria construção da identidade. Nessa perspectiva podemos destacar que é preciso um novo olhar para que o profissional pedagogo possa superar essa realidade. É preciso que esse profissional possa se cercar de todo suporte para atuar com mais segurança e autonomia, é preciso que este sinta-se apto para atuar na área que lhe é devida.

Com a pesquisa podemos perceber a importância do processo de autorização e autorreflexão sobre a sua ação enquanto profissional seja docente ou não. Nessa perspectiva compreendemos que há a necessidade do interesse e da relação de identificação, bem como realização profissional, e nesta constituição envolve muitos fatores, tais como a influência de professores que apostam nos potenciais, e outros aspectos dos quais foram citados no trabalho.

Portanto, com a realização deste trabalho foi possível fazer uma reflexão sobre a docência, estendendo esta a alunos e profissionais da área para uma maior compreensão sobre os aspectos que envolvem a docência, fazendo a ligação dos teóricos que abordam o tema em questão e as falas da professora na qual entrevistamos, propondo levar esta discussão a uma reflexão do leitor e conseqüentemente esperando que este trabalho possa servir como uma pesquisa inicial que dê suporte a futuras investigações na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo, SP: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

BRZEZINSKI, I. **Formar Professores-Pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: Ed. da PUC-GO, 2011.

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

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31 n.1, p.45-56, jan./mar. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Profissão Docente**. TV Escola/Salto Para o Futuro, Rio de Janeiro, Outubro, 2009, Edição Especial N°14.

PIMENTA, S. G. (Org). **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, Lucineide Mendes. **Da formação inicial ao exercício da profissão docente: entre desafios, perspectivas e práticas no cotidiano do professor de Geografia**. Rev. Bras. Educ. Geog., Campinas, v. 2, n. 4, p. 15-39, jul./dez., 2012.

CONTRIBUIÇÃO AFRICANA NA PRÁTICA DOCENTE BRASILEIRA: DESAFIOS E VIVÊNCIAS

Gabriel da Costa Nogueira | gabrielcnoqueira@gmail.com.br

Maria Socorro Lucena Lima | socorro_lucena@uol.com.br

RESUMO: A abordagem propõe destacar como a contribuição africana pode ser de importância na prática docente brasileira e como a educação comparada abre um debate sobre práticas pedagógicas de diferentes culturas. Tendo em vista que tais práticas dependem da interação entre professores e seu contexto, o presente trabalho, desenvolvido no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado I, visa verificar aproximações e diferenças entre as duas realidades. Para tanto foi aplicado um questionário com alunos africanos da Unilab e realizado rodas de conversa sobre esta questão. O Brasil é marcado profundamente pela participação dos povos africanos, por isso sua contribuição é fundamental para a prática docente. Para tanto os professores enfrentam muitas dificuldades para implementação de novas propostas que possam auxiliar sua prática docente. Falar de prática docente envolve vários fatores, quer cultural, profissional, gestão da escola, entre outros que se deve levar em conta, uma vez que o professor é um mediador de saberes, e assim, sua prática recebe influência do diálogo entre os alunos, a cultura escolar e da comunidade. A pesquisa trouxe como resultados pontos que podem auxiliar a prática docente brasileira, como a coletividade na comunidade escolar, boa didática, o diálogo, responsabilidade. Tais pontos são de suma importância para o desenvolvimento do professor, e como consequência proporcionará uma melhor assimilação dos alunos. Outro aspecto dos resultados nos faz refletir acerca da postura dos professores africanos na educação básica, sobre a aproximação entre família e escola, relação de afeto e de dedicação com o aluno, seu comportamento e o apoio da família no sentido de valorização do magistério. Diante desses resultados é observado que a participação de outras culturas são pertinentes, principalmente a influência africana que é tão marcante no Brasil, para o desenvolvimento da prática docente, pois proporcionará um maior leque de possibilidades para crescimento da prática pedagógica.

Palavras-chave: Prática Docente. Contribuição africana. Práticas pedagógicas.

“Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível”.

(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no decorrer da Disciplina de Estágio Supervisionado I, com o intuito de ser apresentado na IV SEMANA DE PRÁTICA EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADE – IV SEPOMO na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A pesquisa surgiu da análise da situação atual da educação e os problemas no que diz respeito à prática docente, decorrentes de vários fatores, como: a desvalorização profissional por parte das políticas públicas, as dificuldades de integração entre escola e comunidade, entre outros. Sabemos que os professores tem um papel principal no que diz respeito a formação educacional dos seus alunos, por isso precisam desenvolver práticas que possam sensibilizar os seus estudantes, tornando-os verdadeiros mediadores dos saberes escolares.

A convivência com colegas africanos e os debates ocorridos na disciplina Estágio I no curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, nos levou ao interesse de saber como atuam os professores africanos e quais as práticas pedagógicas permeiam seu fazer educacional. Nesta direção elaboramos um questionário e realizamos uma roda de conversa com os colegas na sala de aula.

Consideramos este trabalho importante, por conta do debate multicultural, que nos leva a ampliação de saberes pedagógico e a dialogar sobre as práticas docentes.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de formação e cultural do Brasil é profundamente marcado pela participação dos povos indígenas e africanos. No entanto, essa fundamental contribuição, ao longo do tempo, não ganhou notoriedade no espaço das abordagens, discussões curriculares, livros didáticos e programas de formação de professores (ROCHA, 2013). Por isso, os estudos da História e Cultura Africana e afro-brasileira tornam-se cada vez mais necessários. No intuito de elucidar essa urgência tomamos emprestada uma passagem de Visentini, Ribeiro e Pereira (2013) quando afirma que o Brasil constitui um país mestiço, não uma “democracia racial” ou uma nação “multicultural.” Miscigenação não significa branqueamento, mas a mistura, algo que tem a ver com uma cultura que ignora certas diferenças e se sente fortemente atraída por outras. Estamos compondo uma cultura própria, onde o elemento africano tem uma contribuição decisiva e que penalizam a maioria da população negra, devem ser eliminadas. Concordamos com os autores quando lembram das muitas contribuições da cultura africana que precisam ser consideradas. Acreditamos que no campo pedagógico essa questão merece um resgate especial.

O Brasil mesmo tendo uma rica contribuição de culturas, pouco utiliza de suas “práticas”, em especial na docência. Falar de prática docente implica falar que os professores possuem saberes profissionais cheios de pluralidade (TARDIF, 2000). Tais palavras reforçam bem a importância da contribuição de outras culturas para formação do Brasil, e isso está intrínseco na sua formação cultural. Dessa forma, tais contribuições culturais precisam estar sendo vistas nos componentes curriculares e principalmente sendo aplicados no debate sobre formação de professores.

Amaral (2003) discute a dificuldade enfrentada por professores no processo de implementação de propostas pedagógicas inovadoras no que se refere à relação forma/conteúdo. Tal preocupação deixa bem claro que a implementação de novas práticas inovadoras é de suma importância para professores poderem ter um maior conhecimento necessário à formação de seus alunos. Um fato importante que deve ser salientado é que tal ação só será plenamente efetivada se houver uma “atualização” curricular. Azevedo (2010) diz “é necessário que se analise o currículo oficial, buscando incorporar a ele as experiências bem sucedidas no ensino, no currículo vivido efetivamente entre professores e alunos, onde certamente ocorrem, explícita ou veladamente, manifestações da diversidade étnica e cultural brasileira”.

Para Lima e Nascimento (2015, p. 51) aprender a profissão docente no decorrer do Estágio Supervisionado requer o apoio da pesquisa como princípio educativo, como desafio de curiosidade e formação contínua.

Articular a pesquisa ao ensino implica nova concepção de educação, em perspectiva dialética que aponta um novo sentido para a prática educativa, que precisa ser crítica criativa, dialógica, inquiridora e problematizadora para a formação do educador.

O destaque das autoras para uma visão dialética da prática educativa se constitui um desafio a ser enfrentado nas vivências e experiências do profissional do magistério.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada entre os alunos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) situada no município de Redenção-CE. O presente trabalho mostra-se relevante, pois destaca como a contribuição africana pode ser importante no desenvolvimento da prática docente brasileira.

Ao refletir sobre a prática docente atual, deparamo-nos com muitos fatores que interferem na sua eficácia. Segundo Tardif (2000) no plano da formação e do exercício profissional, o que caracteriza

o professor não é exclusivamente o domínio de uma disciplina, mas o de um conjunto de conhecimentos, que chamamos de saber docente.

Atualmente um dos saberes que precisam ser explorados é o que se refere a pesquisa. Este saber está ligado ao professor pesquisador, investigador da própria prática. Concordamos com Miranda (2006, p.135) quando afirma que o professor pesquisador parte da prática como mediação para o debate sobre os saberes que servirão de reflexão para o seu fazer docente.

A autora focaliza a prática docente como objeto de investigação e assim defendemos o saber investigativo como importante e necessário para o professor no contato:

(...) a construção dos fundamentos teóricos-metodológicos que transformam as relações cotidianas, o contexto educativo em que os docentes constroem ou reconstroem saberes, levando-os a ser protagonistas de uma ação educativa qualificada e reflexiva (HELFER, 2010, p. 85).

De acordo com a reflexão, o autor defende a construção/reconstrução de saberes para uma ação qualificada. Trazemos tais considerações para o nosso debate na defesa da superação de uma prática docente tecnicista/conteudista.

É nesse contexto que o professor baseado em novas vivências deve desenvolver práticas que possibilitem ações reflexivas que possam trazer mudanças e acima de tudo deve renovar constantemente seu ensino. Para tanto foi feito questionamentos aos discentes africanos da UNILAB para podermos destacar quais foram seus desafios e vivências no ensino básico para podermos extrair pontos que possam ser de subsídio para a prática docente brasileira.

FALA DOS ESTAGIÁRIOS

Solicitamos que os colegas estagiários africanos da UNILAB destacassem as dificuldades na sala de aula dos seus professores do ensino básico em sua terra natal. Eles relataram que os motivos de desgaste eram em: a ausência de material didático, o barulho da sala de aula, a falta de responsabilidade de certos alunos.

Quanto à gestão e aos docentes, percebiam que seus professores tinham como desafio a comunicação entre eles, e era limitada o número de reuniões semanais e anuais para se discutir problemas da escola.

Percebe-se que o desgaste trazido pelas condições materiais e pela rotina do cotidiano escolar muitas vezes se traduz em dificuldades de comunicação entre os membros da comunidade escolar. Sobre esta questão Libâneo (2006, p383) recomenda o trabalho coletivo:

O trabalho em equipe é o oposto daquele em que cada professor resolve tudo sozinho e pouco se comunica com os colegas sobre sua atividade. Supõe objetivos e metas coletivas e responsabilidade individual de cada membro da equipe ao pôr as decisões em prática.

Assim, o autor aponta a necessidade do trabalho coletivo como base para a solução dos problemas da comunidade escolar. Essa questão serve de subsídio para os docentes brasileiros, pois é um ponto de partida para haver comunicação e desenvolvimento escolar.

Um segundo ponto de reflexão sobre o que os professores brasileiros poderiam aprender com os professores africanos, foi respondido através da pergunta: qual professor que marcou sua vida?

Os alunos investigados ressaltaram que seus melhores professores tinham uma boa didática, se preocupavam com a aprendizagem dos alunos, despertava interesse, mantinham o diálogo e a interação com a classe. Lembraram ainda à partilha de histórias, o aconselhamento, a responsabilidade, o compromisso. O papel do professor “inspirador” e sua vontade de ensinar são contribuições importantes ao campo de conhecimento dos discentes.

A roda de conversa realizada na sala de aula, os alunos acrescentaram que os professores poderiam demonstrar:

- Engajamento com os alunos;
- Relação de afeto;
- Amor pelo aluno;
- Interação da família com a escola

Diante das várias vivências destacadas pelos alunos com respeito ao diferencial de seus melhores professores, podemos destacar aspectos que podem ser de grande contribuição para prática docente brasileira. Para que ocorra tal diferencial na prática docente, vale ressaltar o conceito marxista de trabalho, no qual o homem, ao agir e transformar o objeto sobre o qual atua, o transforma, transformando-se a si mesmo (VASQUEZ, 1977). Tal processo caracterizado como práxis é de suma importância para que a prática docente tenha resultado, pois proporcionará uma melhor interação com os alunos, além disso, o professor desenvolverá qualidades vitais como a imparcialidade, comunicação, diligência, flexibilidade, responsabilidade e compromisso.

Para tal efetivação “o uso de diferentes linguagens pelos sujeitos proporcionam transformações cognitivas, mudanças na forma de pensar e relacionar saberes e raciocínios; ao considerar a complexidade podem promover a experiência singular, valorizando a estética e o subjetivo” (Arruda, 2011). Dentro desse contexto o professor poderá usar práticas interdisciplinares. A interdisciplinaridade não pode ser apenas uma “junção de conteúdos, nem uma junção de métodos,

muito menos a junção de disciplinas” (FAZENDA, 1993). Ela está mais além do que isso tem que desenvolver uma nova forma de pensar e agir, ampliar os horizontes, buscar superar as dificuldades quer curriculares, quer do meio. Para tanto pode-se trazer reflexões a temática ligada às questões afro-brasileiras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os desafios enfrentados pelos alunos africanos são similares aos dos brasileiros. É válido ressaltar um aspecto levantado pelos comentários dos alunos foi à falta de materiais didáticos e estrutura física da escola, isso se destaca como um dos grandes problemas de várias escolas brasileiras. Para Satyro e Soares (2007) a deficiência de infraestrutura nas escolas afeta diretamente a qualidade da educação. Satyro e Soares (2008, p. 09) destaca que outros fatores são importantes para ser correlacionado com a infraestrutura, que são insumos escolares:

Insumos escolares são entendidos como infraestrutura de todo tipo: número médio de alunos por turma, número de horas/aula, docentes com formação superior, construção e melhoria das dependências da escola, existência de biblioteca ou sala de leitura e outros aspectos positivos. Para tanto o uso de práticas alternativas pode propicia um melhor ensino-aprendizagem.

Outro aspecto destacado foi à falta de interesse dos alunos, isso também é uma realidade vivenciada pelos professores atualmente. Vale ressaltar que isso interfere diretamente no ensino e aprendizagem dos alunos. Para Vallejo (1999) o modo como se dá a relação do professor com os alunos pode e deve incidir positivamente tanto no aprendizado deles, e não só das matérias que damos, como na sua própria satisfação pessoal e profissional, porque a relação professor-aluno deve ser considerada como uma relação profissional. Dentro desse contexto é importante destacar que a prática docente será decisiva para a efetivação do ensino-aprendizado.

Um pilar não menos importante é a gestão escolar, pois essa fará a intermediação com os professores. Para tanto um diálogo entre gestão e professores é de fundamental importância para que ocorra uma reforma educacional. Para Sacristán (1998), as reformas encerram a ideia de mudança, no sentido de que se deposita na escola a possibilidade de definir novos rumos para a educação na busca de melhoria de resultados. Tal reforma é essencial para ampliar os horizontes e implementar novas práticas docentes. Um fator interessante destacado por Hargreaves (1994), é que nossas escolas e professorado permanecem apegados a hierarquias rígidas, disciplinas isoladas, departamentos separados e estruturas de carreira antiquadas. Esse argumento destaca bem a importância de mudanças na prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs, como objetivo geral, mostrar a importante contribuição africana para a prática docente brasileira. Apesar das dificuldades de operacionalização atualmente, entende-se que essas barreiras não são intransponíveis. Dessa forma o presente trabalho visou destacar pontos de reflexão e de contribuição que são de grande importância para subsidiar a prática docente dos professores. A partir daí, consideramos que a troca de saberes com os africanos foram fundamentais para a pesquisa, já que a multiculturalidade, é crucial para o Brasil. A partir das vivências dos africanos podemos destacar vários pontos de contribuição, para tanto é necessário o professor refletir sobre sua prática e renove-se constantemente. Apesar de possuir desafios similares aos dos brasileiros, podemos destacar pontos positivos que podem ser de subsídios para prática docente brasileira como:

- Trabalho coletivo entre a comunidade escolar, pois isso proporcionará uma menor incidência de problemas.
- Boa didática, preocupação com a aprendizagem, proporcionará um maior interesse dos alunos.
- Diálogo e interação
- Responsabilidade e compromisso

Diante desses vários pontos, vale ressaltar que a escola tem um papel muito importante para que tais subsídios possam ser efetivados. Sabemos que tais desafios como, estrutura física, falta de materiais didáticos podem dificultar, mas com a ajuda completa da comunidade escolar pode-se alterar tal cenário. Como diz Arroyo (2000) precisamos *repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe*. O professor é o protagonista, a mudança deve em parte partir dele, e ele não deve ficar totalmente a mercê do seu meio, ele precisa fazer mudanças, e pequenas mudanças são importantes. Pois sua atuação irá interferir no andamento da carruagem escolar e poderá proporcionar um cenário mais positivo e promissor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, A. L. **Conflito conteúdo/forma em pedagogias inovadoras: a pedagogia de**

projetos na implantação da escola plural. In: MARIN, A. J.; SILVA, A. M. M.; SOUZA, M. I. M. (Orgs.). *Situações didáticas*. Araraquara: JM Editora, p. 223-235, 2003

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Na tessitura das tramas virtuais: entre histórias, tecnologias e aprendizagens**. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (orgs). *Perspectivas do Ensino de História: Ensino, cidadania e consciência histórica*.

Uberlândia: EDUFU/faping, 2011. p. 131 – 153.

FAZENDA, Ivani. **A Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Loyola, 1993.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y pósmodernidad.** Madrid: Morata, 1994.

HELPER, Nadir Emma. **A Formação Continuada de Professores de História da Educação**

Básica: o Curso de Atualização em História e Geografia da UNISC. In: BARROSO, Vera

Lucia Maciel et. al. (Orgs). **Ensino de História – Desafios Contemporâneos.** Porto Alegre:

EST / Exclamação / ANPUH – RS, 2010. p. 73 -85.

LIBANEO, Jose Carlos [et all]. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: cortez, 2006. – (Coleção Docência em Formação. Série saberes pedagógicos).

LIMA, Maria Socorro Lucena e NASCIMENTO, Ana Maria. **As raízes do Estágio Curricular Supervisionado: Fundamentos que sustentam suas práticas.**IN: ALBUQUERQUE, Jacinere Vasconcelos [et all] orgs. – Belém: EDUÊPA, 2015.

ROCHA, A, L. **História e cultura afro-brasileira: Subsídios para a prática docente.** Revista Latino-Americana de História Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre:Artes Médicas, 1998.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005.** Brasília: IPEA, 2007.

TARDIF, M. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores**

e suas conseqüências em relação à formação do magistério. Universidade de Laval/

PUC-Rio, 2000. (mimeo.)

VALLEJO, Pedro Morales. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz.** Edições Loyola: São Paulo, 1999.

VASQUES, A. S. **Filosofia da praxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

COORDENADORES PEDAGÓGICOS E TRABALHO COLETIVO: PESQUISA-AÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

Leandro Wendel Martins | leandrowendel@uol.com.br

RESUMO: As ações de formação continuada definidas por pesquisadores e pelos momentos de estudo coletivo podem passar, ou muitas vezes passam, pela atuação do coordenador pedagógico, inclusive como atribuição direta, mesmo com dicotomias em relação à carreira destes profissionais da educação. Neste contexto, o trabalho coletivo, com sentido de construção de soluções e novos caminhos didáticos, aponta a necessidade de processos que levam à artefatos, tecnologias e formas de estudo para soluções de casos do cotidiano, referentes à prática no ambiente de ensino. Posto isso, a pesquisa-ação, como forma de trabalho de estudo coletivo, pode contribuir para aportes de programas de formação continuada com funções de solução de problemas e construção de tecnologias educacionais. Neste estudo é apresentado o rol parcial de resultados de avaliação de coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa “Coordenação pedagógica e trabalho coletivo: perspectivas de construções, desconstruções e significados” e a análise das colocações que possam indicar se houve caminhos para a construção de momentos de formação continuada com a intenção de solução de problemas e ou novas formas didáticas durante estes momentos. Neste sentido, para este recorte analisaremos os pontos identificados como relevantes para a ampliação, em relação à técnicas e conhecimentos comuns ao universo das profissões atuais, e que tenham apontamentos dos participantes da pesquisa como produtivos e significativos, e, ainda, de possíveis relatos de utilização em seus contextos de formação de professores. Desta forma, se entende a interdisciplinaridade que pode envolver a aquisição de saberes e técnicas para solução das ações profissionais e o uso destas aquisições no ambiente do magistério, principalmente no contexto de formação de professores. No entanto, quando colocamos no campo prático e dentro do escopo de pesquisa-ação, que exige flexibilidade de leitura e o entendimento de tempo e diversidade de cada efetivo, notamos que a oportunidade de ação provoca o entendimento da necessidade de dinamismo e oportunidades de experimentação no contexto de desenvolvimento de competências para o exercício profissional.

INTRODUÇÃO

Os dados apresentados neste estudo se referem a pesquisa realizada no município Peruíbe, no litoral de São Paulo com vinte e seis coordenadores pedagógicos da rede de ensino municipal que realizavam programa de formação continuada com quarenta horas de duração no período de setembro a dezembro de 2016. A secretaria municipal de educação solicitou um programa que tratasse das formas de abordagens dos currículos (propostas curriculares) envolvendo os segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais, neste contexto, a proposta do programa foi de construção coletiva do currículo do curso em atendimento aos anseios dos participantes em relação ao desenvolvimento de suas atividades no ambiente escolar.

Uma sequência de reflexões entre o mediador e os participantes elencou os pontos que estudaríamos durante o curso, tanto do ponto de vista de encaminhamentos didáticos como das ferramentas, com ênfase nos artefatos tecnológicos, para os estudos e construções no programa de formação e no cotidiano das ações que realizavam com os professores nas escolas. Tomando como pontos relevantes para este recorte, destacamos o tratamento das ações dos coordenadores como formadores (formação em serviço e continuada) e os recursos didáticos e tecnológicos que utilizamos: blogues, aplicativo *whatsapp*, mapas conceituais, construções coletivas, debates, pesquisa, entre outros. Neste contexto, ao final da etapa presencial do curso os participantes foram convidados à avaliarem os dispositivos, acima descrito, e de maneira objetiva e contextualizada.

Posto isso, analisaremos as questões do documento avaliativo que possuem relevância para aquisições profissionais tanto no sentido do desenvolvimento de novas habilidades, e em relação ao exercício do magistério, neste caso, como coordenadores pedagógicos e a função de formadores de professores.

A seguir apresentaremos os caminhos metodológicos da pesquisa para que a leitura do panorama da avaliação, nos proporcione possibilidades de reflexões acerca do trabalho coletivo e de práticas que podem indicar que houve novas possibilidades aos campos de ação profissional dos atores participantes.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa seguiu a metodologia de pesquisa-ação estudada por THIOLENT (2011), que reconhece os pressupostos empíricos que esta modalidade apresenta e da importância dos quadros

teóricos e, neste caso, representados pelas pesquisas de LEVY (1994), SIEMENS (2010) e PÉREZ GOMEZ (2015).

Embora privilegie o lado empírico, nossa abordagem nunca deixa de colocar as questões relativas aos quadros de referências teórica sem os quais a pesquisa empírica - de pesquisa-ação ou não - não faria sentido. Essas questões são vistas como sendo relacionadas ao papel da teoria na pesquisa e como contribuição específica dos pesquisadores nos discursos que acompanham o desenrolar da pesquisa, levando a uma deliberação acerca dos argumentos a serem levados em conta para estabelecer as conclusões. (THIOLENT, 2011, p. 15-16).

O problema tratou da capacidade de “trabalho coletivo”, no sentido de esforços para o mesmo fim, neste caso os coordenadores pedagógicos participantes do curso, e buscou soluções para os anseios destes atores em suas realidades profissionais, com destaque, para este recorte, dos processos de formação continuada que desenvolviam nas unidades escolares da rede.

Para que não haja ambiguidade, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob conservação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (THIOLENT, 2011, p. 21).

A distância da trivialidade, em nosso escopo, surgiu da análise de boas práticas educacionais, das intenções de engajamento dos professores nos momentos de formação oferecidos pelos coordenadores e foram analisadas com os apontamentos dos pesquisadores mencionados. Neste contexto, PÉREZ GÓMEZ (2015) aborda a, talvez desde sempre, necessidade da coletividade nas questões do trabalho, que sempre estabelecem algum tipo de relação, e dessa interação, complexa, se alimentam a vida social, política e profissional.

Nunca se destacará suficientemente a importância decisiva da interação e do trabalho em equipe, a complementaridade de papéis e conhecimentos para lidar com a complexidade das funções na vida social, política e profissional contemporânea. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 24).

Posto isso, a premissa da “era digital”, denominada por GÓMEZ prevê mudanças no comportamento profissional dos atores da educação, tanto no rol de recursos utilizados no trabalho pedagógico, coletivo, diga-se de passagem, como nas formas de abordagem e interação oferecidas no processo didático.

Seguindo com a segunda premissa, LEVY (1994) trata da formação de coletivos que utilizem de técnicas e desenvolvam habilidades para formar competências que levem ao trabalho em harmonia.

Além de uma indispensável instrumentação técnica o projeto do espaço do saber incita à reinvenção do vínculo social em torno da aprendizagem recíproca, da sinergia das competências, da imaginação e da inteligência coletivas. Como deverá ter ficado claro, a inteligência coletiva não é um objeto puramente cognitivo. A inteligência aqui deve ser entendida como a expressão “trabalhar em perfeito acordo”, ou no sentido que tem quando se fala “entendimento com o inimigo”.(LEVY, 1994, p. 34)

Contexto de expectativa que espera entendimento deste grupo no problema a ser resolvido, e como os caminhos foram escolhidos e participados por todos, chegamos a terceira premissa e a pergunta do processo: quais indícios apontaram o trabalho coletivo durante o curso?

No entanto, para este recorte, necessitamos do levantamento da pesquisa de SIEMENS (2010), que reconhece a variedade de comportamentos que o conhecimento social possui e gera, e neste sentido, tanto a particularidade de resultantes como o tempo para a formação de ações, talvez, perceptíveis seja um desafio, tanto das ações educativas, como das pesquisas sociais contemporâneas.

El conocimiento puede describirse de muchas formas: como una entidad y como un proceso, como una secuencia de contínuos: tipo, nivel, y aplicación, implícito, explícito, tácito, procedimental, declarativo, inductivo, deductivo, cualitativo y cuantitativo. El conocimiento depende de los individuos, pero reside en el colectivo.(SIEMENS, 2006, p. 28).

Neste sentido, entendendo a, justificada, necessidade de diversificação para o exercício das profissões, e, portanto, do magistério no sentido de exercer e formar para o trabalho coletivo, buscaremos no questionário de avaliação (egresso), os indicadores de significados e utilizações das ações que pesquisamos e delimitamos como objeto para este recorte: pesquisa-ação e formação continuada.

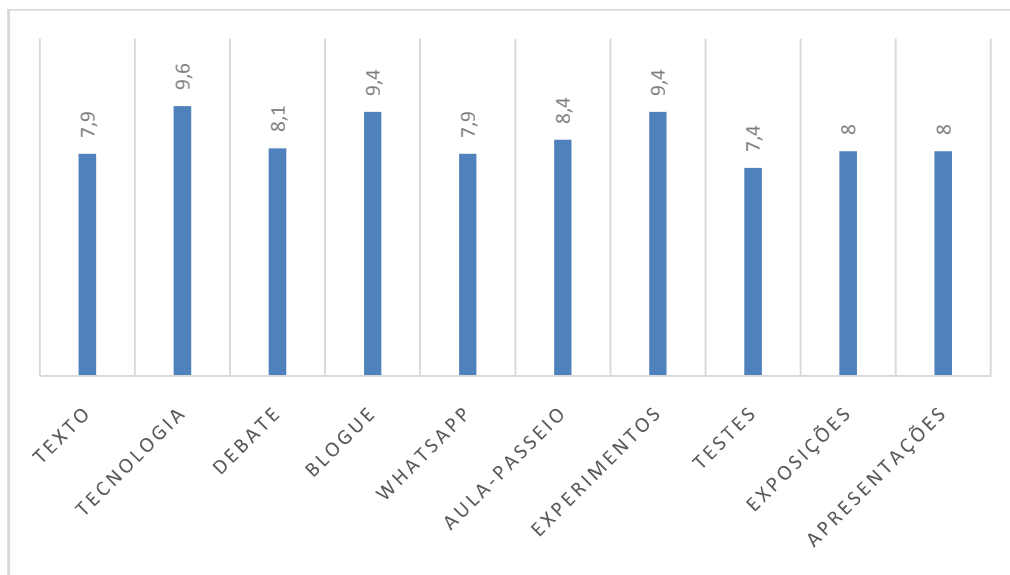
ANÁLISE DE PONTOS DO EGRESSO

Julgamos importante, esclarecer que o questionário foi aplicado de maneira *online*, partindo do *blogue* matriz da pesquisa que contém vinte e uma questões, respondidas de maneira livre e sem necessidade de identificação dos participantes. No entanto, selecionamos, para este estudo, questões relacionadas com a utilização de ferramentas e formas para o trabalho dos

coordenadores, tanto nas ações de formação continuada pessoal, como nas ações que aplicaram com os professores nas unidades escolares.

Tratando das questões de formação continuada para os coordenadores pedagógicos perguntamos: quais abordagens do curso serão importantes para novos momentos de estudo?

Gráfico 1 – Abordagens importantes para novos momentos de estudo



Percebemos que o uso de tecnologias educacionais (projeção de aplicativos, construções de mapas conceituais *online*, construção e comunicação via blogue) foram considerados importantes para os participantes e ainda que os experimentos com *design thinking*, com os aplicativos e mobiles também foram considerados pontos estimuladores para o estudo no curso. Destacamos que um dos pontos elogiados no curso foi referente ao amplo oferecimento de formas e estudo, ou seja, a possibilidade de diversificação de ferramentas, tempos e maneiras de estudar.

No entanto, apensar de atender a diversidade posta por LEVY e PÉREZ GOMEZ, necessitamos de explorar os tempos e adesões oscilantes relatadas por SIEMENS, e neste contexto, perguntamos sobre a intenção de continuidade dos estudos dos participantes e obtivemos cem por cento de intenção, mas quando tratamos da utilização dos canais mediados (tecnológicos) este percentual caiu para setenta e seis por cento. Outro ponto importante se refere ao número de questionários respondidos, treze dos vinte e seis participantes, o que converge com a ideia de SIEMENS sobre as ações mutantes de engajamento em relação ao tempo de construção de coletivos

que trabalham em prol do mesmo assunto, porém destacada a importância de ambientes que proporcionem pesquisa e troca de saberes.

As percepções da utilização das técnicas utilizadas coletivamente e dos produtos de pesquisa nos momentos de formação continuada que ofereceram aos professores nas escolas da rede indicaram a utilização da técnica de construção de mapas conceituais, embasada pela pesquisa de AGUIAR; CORREIA (2013) e utilizando o *software* Mindomo para construção *online*, porém na utilização da técnica os coordenadores pedagógicos relataram que apesar da falta de tecnologia disponível nas escolas, utilizaram recursos físicos que foram proveitosos, também relataram de maneira entusiasmada a adesão dos professores no estudo proposto.

Quando partimos para o questionamento do que foi desenvolvido no curso e que poderia ser aplicado com os professores nos momentos de formação que ministram obtivemos as seguintes colocações:

- a) Avaliação de aplicativo e 5W 2H;
- b) Aplicar os mapas em nossa formação com os professores da rede;
- c) Já modifiquei a maneira de conduzir reunião com os professores, tanto que fiquei mais tranquila na proposição de discussões quando consegui provocar maiores mais qualificadas participações dos mesmos;
- d) O uso de aplicativos para potencializar e otimizar as aulas;
- e) As mesmas citadas acima e leituras/discussões;
- f) Blog compartilhado, uso de QR Code Reader;
- g) Utilização de aplicativos no trabalho pedagógico (muitas dificuldades e resistência, mas uma excelente oportunidade de aprendizado);
- h) Blog;
- i) Blog compartilhado, dá oportunidade para professores compartilharem conhecimentos, construam juntos formas de aplicação de conteúdos;
- j) A projeção de aplicativos;
- k) Todas;

- l) Sem dúvida os recursos tecnológicos e retomada do blog como ferramenta de estudo e trocas;
- m) Realizar a aula-passeio e criar os QR Codes.

Notamos que houve diversidade e opções bem descritas como o blogue e os aplicativos, bem como, um caso de generalização do contexto, mas também o relato de dificuldades e de alguns casos de intenção do trabalho coletivo.

Os contextos de aplicação em relação aos recursos e encaminhamentos didáticos foram trabalhados diante das problemáticas elencadas pelo grupo. O *software* “5W 2H” foi utilizado como ferramenta de gestão para projetos com os professores, os *QR Codes* foram criados depois de uma aula-passeio sobre os pontos percebidos no entorno da universidade, os blogues foram escritos em grupos de pesquisa e onde os participantes publicavam suas produções coletivas, os mapas conceituais como forma de estudo da teoria que embasava cada assunto pesquisado e os aplicativos educacionais foram avaliados e planejados para sequências didáticas dos cursos dos alunos.

Houve relatos ao longo do questionário sobre as dificuldades de utilização de alguns recursos tecnológicos, com pontuações específicas de alguns participantes, do tempo em relação ao avançado do ano letivo e das obrigações de trabalho que impediam dedicação aos estudos individuais e coletivos, alguns pontos que relataremos nas considerações deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No exercício de análise do curso, no contexto da pesquisa originária deste recorte, notamos a importância dos relatos de prática, ligados aos casos de pesquisa-ação e até mesmo em relação ao cotidiano escolar, como canal de escuta dos atores. Outro ponto, percebido na pesquisa é o relato dos pontos de falta de engajamento ou de resultados considerados positivos, ou seja, a responsabilidade da não utilização do pó de “pirim, plim, plim”, onde todo o cenário passa a ser produtivo depois da aplicação. Neste caso, ambos os cenários, recorte e pesquisa, apresentam dificuldades nas entrelinhas, seja no número de engajados ou nos desafios apresentados quando as formas didáticas e os recursos tecnológicos são postos em prática.

Este estudo, o recorte, apresenta a parcialidade de engajamento e ao mesmo tempo os relatos de significados para os participantes, inclusive de encaminhamentos que não eram aplicados antes do processo, e que também apresentaram possibilidades de significação para a prática de formação continuada que os atores desenvolvem no cotidiano escolar.

As considerações dos pesquisadores que embasam nossas premissas, são em muitos pontos, de convergência com o apresentado no questionário, tanto no relato de benefícios da multiplicidade de formas de estudo como na necessidade do trabalho coletivo.

Por fim, consideramos que os blogues e a citação da tecnologia mostram que houve momentos de trabalho coletivo, uma vez que, foram utilizados com fins de estudo nos grupos de pesquisa e publicados para todos nos momentos de interação, bem como, os índices de participação mostram a necessidade de novas aplicações e da expectativa parcial por parte do pesquisador. Neste contexto, como forma de valorização das boas práticas e não dos relatos dos pontos que não funcionaram, mesmo que importantes em outros momentos, destacamos que foi significativo o engajamento dos participantes e que em proporções metade da escolar tiveram coordenadores engajados, e logo a proporção atinge metade dos professores, alunos e da comunidade escolar.

Entendemos assim, o processo social com tempo próprio e as tentativas de maior qualificação profissional e de construção coletiva como necessárias aos ambientes educativos, inclusive cíclicas para qualquer atividade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Joana Guilares de; CORREIA, Paulo Rogério Miranda. Como fazer bons mapas conceituais? Estabelecendo parâmetros de referências e propondo atividades de treinamento. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Vol. 13, n. 2, 2013.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital**: a escola educativa. Tradução Marisa Guede. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

LEVY, Pierre. **A inteligência colectiva**: para uma antropologia do ciberespaço. Tradução Fátima L. Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

SIEMENS, George. **Conociendo el conocimiento**. Traducción Emílio Quintana; et al. León: Grupo Nodos Ele, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O QUE DIZEM PROFESSORES GRADUANDOS EM PEDAGOGIA

Afrânio Vieira Ferreira | ferreira@aluno.uece.br

Artemira Leite Batista | artemira.batista@aluno.uece.br

Giovana Maria Belém Falcão | giovana.falcao@uece.br

RESUMO: Desde os anos 1990, a formação docente vem ganhando visibilidade dentro das políticas educacionais, tanto na legislação brasileira como a nível mundial, o que tem levado a uma expansão quantitativa da formação de professores. É preciso, no entanto, pensar uma formação docente que promova o desenvolvimento em seu sentido amplo, considerando aspectos técnicos, mas também aspectos da subjetividade, o que possibilitará uma atuação mais efetiva do professor. Ou seja, é preciso falar em uma formação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Esse escrito tem por objetivo compreender como professores graduandos do curso de Pedagogia da UECE- FECLI concebem o termo desenvolvimento profissional docente e como os mesmos percebem seus processos de desenvolvimento. A investigação faz parte de um olhar mais abrangente sobre os aspectos ligados a formação docente, pois integra uma das ações do projeto de extensão “Olhar para mim para olhar para o outro: a dimensão subjetiva da formação docente”. Para compreendermos como os graduandos professores entendem o desenvolvimento profissional, buscamos entender como concebem o termo e como percebem seus processos de desenvolvimento a partir de questionário aplicado a 8 (oito) alunos do curso de Pedagogia da UECE – FECLI que já atuam como professores. A investigação assume o formato de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Todos os participantes associaram o termo desenvolvimento profissional docente ao processo formativo. Alguns referiram-se a importância que a formação inicial exerce sobre o professor. Sobre a percepção de seus processos de desenvolvimento, os participantes enfatizam o distanciamento entre teoria e prática. O desenvolvimento profissional docente é um processo amplo dentro da vivência docente e que ainda não é visto como deveria pelos profissionais da educação. Os entrevistados destacaram aspectos importantes que permeiam esse processo, dando ainda ênfase as experiências práticas em sala de aula, porém não deixando de destacar questões voltadas a formação inicial e continuada, além de vivências do cotidiano. Embora os entrevistados não conheçam o termo desenvolvimento profissional docente, os mesmos mostraram um considerável conhecimento sobre os aspectos que o tema abrange.

Palavras-chave: Formação docente. Desenvolvimento profissional. Licenciatura em Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Desde os anos 1990 a formação docente vem ganhando destaque nas políticas educacionais tanto a nível mundial como na legislação brasileira, sendo esta considerada estratégica para implementar inovações nos setores econômicos, sociais e no mundo do trabalho, uma vez que exige-se que a escola prepare seus alunos para atuarem em consonância com a moderna tecnologia, ao mesmo tempo em que deve atender a um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo. Para Silva (2007), no entanto, a centralidade conferida à formação docente, no contexto das políticas educacionais implantadas nos últimos anos, tem sido mais no sentido de garantir a expansão quantitativa da formação de professores do que de valorização do seu pensar, do seu sentir e de seus valores como aspectos importantes para se compreender os desafios de seu trabalho e, por conseguinte, para investir em condições que favoreçam sua melhoria e impactem sobre a qualidade do ensino.

É preciso, portanto, pensar na formação docente que promova o desenvolvimento do professor em seu sentido amplo, considerando aspectos técnicos, mas também aspectos da subjetividade, o que possibilitará uma atuação mais efetiva desse profissional, onde a reflexão, a colaboração e a aproximação teoria prática possam de fato se concretizar. Além disso, é necessário que esta formação seja permanente, acontecendo não apenas em momentos pontuais, mas que seja uma constante. Nesse sentido é preciso falar em uma formação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

O termo desenvolvimento profissional docente é um termo complexo e que envolve vários elementos. Para Garcia (2009, p. 7) o desenvolvimento profissional docente acontece “[...] a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente”. Para o autor, este é um processo contínuo, que acontece ao longo de uma vida. Além disso, é preciso considerar que é um processo individual e ao mesmo tempo coletivo, pois nos desenvolvemos na interação com os outros, em diversos espaços.

É importante salientar que o próprio termo desenvolvimento está ligado a algo permanente/duradouro, não se limitando apenas a formações continuadas – quando já se é docente –, ou formação inicial quando se está na licenciatura. O conceito de desenvolvimento profissional docente surge a partir da ampliação de visão sobre as questões que permeiam a vida de quem exerce

essa profissão, sendo iniciada a partir do momento em que ingressamos em um curso de licenciatura. Ainda de acordo com Garcia (1999), o desenvolvimento profissional se concretiza no local de trabalho: a escola, e vai se construindo a partir das experiências formais e informais. É importante pensar o desenvolvimento profissional considerando e articulando as experiências pessoais e profissionais dos docentes e também os sentidos e significados que eles atribuem a sua própria prática.

Este escrito tem por objetivo compreender como professores graduandos concebem o termo Desenvolvimento profissional docente e como percebem seus processos de desenvolvimento. Para tanto, realizamos investigação com 8 (oito) alunos do curso de Pedagogia que já atuam na docência.

A investigação faz parte de um estudo mais amplo, o projeto de extensão universitária “Olhar para mim para olhar para o outro: a dimensão subjetiva da formação docente”. Projeto desenvolvido na Universidade Estadual do Ceará – UECE, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI. O projeto tem por objetivo geral desenvolver atividades formativas, envolvendo professores da Educação Básica do município de Iguatu e alunos do curso de Pedagogia da FECLI, favorecendo o desenvolvimento de aspectos subjetivos da profissão como a maior consciência de si e de sua atuação docente. Conta com o professor orientador e dois bolsistas de extensão universitária.

Buscando compreender e aprofundar o tema estudado no referido projeto, nasceo desejo em realizar uma análise sobre o assunto Desenvolvimento profissional docente. Nos debates realizados nos grupos de estudos, algumas perguntas foram surgindo: o que pensam os professores graduandos sobre o termo desenvolvimento profissional docente? Como eles percebem seus processos de desenvolvimento?

É a partir dessas indagações e das leituras de textos relacionados à temática do projeto de extensão “Olhar para mim para olhar para o outro: a dimensão subjetiva da formação docente”, que este ensaio surge.

No próximo tópico apresentamos o caminho metodológico trilhado para a consecução dos objetivos, em seguida dialogamos com as falas dos graduandos professores e por fim tecemos algumas considerações finais.

CAMINHO METODOLÓGICO

O presente trabalho assume o formato de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. A pesquisa qualitativa “[...] se dirige à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37). No que se refere à pesquisa exploratória, esta apresenta

como uma de suas características à particularidade das perguntas, geralmente feitas desde o início da pesquisa como instrumento de abordagem.

Para coleta dos dados elaboramos um questionário com 2 (duas) perguntas, buscando compreender o que os participantes entendem por Desenvolvimento profissional docente e como percebem o seu processo de desenvolvimento profissional. Decidimos ouvir alunos do curso de Pedagogia que já atuam na docência entendendo que assim, teríamos mais elementos para compreender o processo de desenvolvimento desses sujeitos. Ouvimos alunos do 4º e do 6º semestres. Entregamos 8(oito) questionários e recebemos o retorno de todos, sendo 4(quatro) de cada semestre. Os entrevistados se mostraram bastante solícitos acerca das perguntas e todos as responderam dialogando muito bem com o assunto abordado.

Após os questionamentos terem sido respondidos pelos participantes, os mesmos foram tabulados para em seguida fazermos a apreciação e análise das respostas. Para garantir o anonimato dos sujeitos estes serão identificados como P1, P2...P8. O período de elaboração do questionário e o consequente levantamento dos dados ocorreu no mês de abril de 2017, enquanto que a redação deste trabalho foi em julho do mesmo ano.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE GRADUANDOS PROFESSORES

O desenvolvimento profissional docente perpassa toda a vida enquanto docente, iniciando na graduação e percorrendo toda a carreira do professor. Nesse sentido, todas as vivências, experiências, práticas e formações influenciam diretamente nesse processo e, até mesmo, as questões de âmbito pessoal exercem influência, pois o ser professor vai muito além do que ocorre dentro da sala de aula.

Para compreendermos como os graduandos professores entendem o desenvolvimento profissional, buscamos entender como concebem o termo e como percebem seus processos de desenvolvimento.

COMO OS PROFESSORES GRADUANDOS DEFINEM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Inicialmente questionamos sobre o que entendiam pelo termo desenvolvimento profissional docente. Dentro desse questionamento verificamos alguns diferentes pontos sobre a mesma ideia. Nenhum dos entrevistados disse conhecer o termo, mas apresentaram aspectos relacionados ao mesmo. Todos os participantes associaram o termo ao processo formativo. Alguns referiram-se a importância que a formação inicial exerce sobre o professor, enquanto, ainda, futuros profissionais da educação. Também ressaltaram a relevância das formações continuadas, enquanto

já atuantes na sala de aula. Para P2: “*Compreendo por ‘Desenvolvimento profissional docente’, todo processo de formação do professor, desde o curso de Licenciatura até as formações continuadas, que acontecem depois de estarem lecionando*”. Garcia (2009, p. 7) considera que esse processo vai mais além de formações, independentemente de sua natureza. Para o autor, esse processo remete a construção do: “*eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras, que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos*”. Com base na visão de Garcia (2009), é possível afirmar que o desenvolvimento profissional docente engloba outros pontos que não apenas o processo formativo formal, mas aspectos que envolvem a carreira, a constituição de uma identidade, acontecendo em espaços concretos.

Além do processo formativo, os participantes enfatizaram a importância dos aspectos pessoais para o desenvolvimento profissional docente, sendo este aspecto citado apenas por 2 (dois) dos professores graduandos. O entrevistado P1 evidenciou a questão pessoal como algo primordial para o desenvolvimento profissional docente. Ele afirma: “[...] *a vida pessoal também contribui para o crescimento do professor enquanto profissional na sua área de atuação*”. Salientamos que nossa vida enquanto docente é inseparável da vida fora do âmbito escolar, portanto, nosso desenvolvimento profissional receberá uma carga que não a desvincularemos dos pontos pessoais que carregamos no nosso cotidiano. Para Nóvoa (2009, p. 212) é impossível separar uma dimensão da outra, pois:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.

Podemos perceber que ambas estão sempre conectadas e sua desvinculação é algo impossível de acontecer. Isso se afirma quanto ao fato de constituirmos uma classe que se envolve emocionalmente com o aluno, o que configura essa junção entre pessoal e profissional necessária para nosso crescimento. É importante entender que nos constituímos de modo permanente e este processo acontece nos diversos espaços em que transitamos, a partir das diversas relações que estabelecemos com os outros, seja no ambiente escolar ou fora dele.

Outra questão bastante enfatizada nas falas dos entrevistados remete a importância da prática docente para o desenvolvimento profissional. Vejamos o que a participante P7 afirma: “[...] *acredito que o desenvolvimento profissional é o que o educador aprende no decorrer da sua docência*”. Para este participante o desenvolvimento acontece também no decorrer da experiência profissional, entendendo, portanto, que este acontece de modo contínuo. Nóvoa (2009) enfatiza que

a prática profissional é algo primordial para o desenvolvimento do profissional, pois ele compreende a escola como: “[...] lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”. É importante considerar que a formação docente e a prática profissional são processos que devem acontecer de modo integrado, não se dissociam, ao contrário, se complementam.

Aqui é importante frisar também a importância do compartilhamento dos professores mais experientes para com os mais novos, onde repassam um leque de informações e situações já vivenciadas ao longo da sua carreira. Falcão (2016) afirma que a partilha é de muita importância para a constituição de nossa identidade enquanto docentes. Enfatizamos o quão valioso é esse compartilhamento, pois ajuda o profissional da educação que está iniciando sua carreira a se situar dentro desse novo universo, entendendo a maneira com que deverá se portar frente as questões existentes nesse espaço. Sabendo onde se está inserido e tendo conhecimento prévio facilitará a resolução de casos comuns ao meio educacional.

Ainda sobre a importância da prática para o desenvolvimento, uma das participantes revelou: *“A cada dia o contato com a sala de aula me faz amadurecer e ganhar experiência. O convívio com os alunos é a melhor forma de me desenvolver enquanto docente [...]”*. Aqui é ressaltada a importância da prática e convivência com os alunos em sala de aula, sendo esse imprescindível para a evolução do ser enquanto professor e comungando com o que Nóvoa (2009, p. 205) afirma ao relatar que *“O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem.”* A construção dessas práticas é também um momento de reflexão sobre aquilo que está sendo feito está contemplando os alunos da melhor forma. Alguns participantes afirmaram que apenas o ato de ensinar não resume e nem é suficiente para o desenvolvimento profissional e sim apenas uma parte daquilo que constitui o todo que essa visão engloba. Isso nos mostra que os professores estão tendo uma compreensão de que o desenvolvimento envolve aspectos de uma formação inicial e continuada, ao mesmo tempo, que revelam que a prática docente também é formadora.

A oportunidade de vivenciar ao mesmo tempo teoria e prática se reveste em importante atividade para esses professores graduandos, no entanto, é importante salientar que essa relação teoria prática precisa ser equilibrada e andar sempre juntas. Não é demais lembrar o que ensina Pimenta (2005) ao afirmar que *“o saber docente não é formado apenas pela prática, sendo nutrido pelas teorias da educação”* (p.24).

COMO OS PROFESSORES GRADUANDOS CONCEBEM SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Outra indagação feita aos professores graduandos foi sobre o modo que percebem seus processos de desenvolvimento.

As falas dos participantes deixam claro o fato de não haver uma conexão entre a teoria e a prática em seus processos de formação inicial, o que implica diretamente quando se parte para a execução do trabalho em sala de aula, na qual o professor, ainda em formação, acaba se perdendo dentro daquele contexto ainda desconhecido por ele, podendo não atender os alunos da forma que deveria. P2 afirmou que dentro da formação acadêmica há uma: “[...] *ausência no que diz respeito a ligação entre Teoria e Prática, aspectos que devem ser realizados em conjunto para obter uma formação de professores qualificados*”. Estando ainda em formação inicial, muitos aspectos vivenciados na prática não foram estudados em sala de aula, principalmente se considerarmos que alguns participantes estão cursando o 4º semestre. Ao mesmo tempo, a prática pela prática é vazia, é preciso que essa seja refletida, como afirma Nóvoa (2007, p.16) “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática”.

Como forma de resolver o distanciamento entre teoria e prática, Nóvoa (2009, p. 207) apresenta algo que seria a solução para tal incômodo, nas suas palavras: “A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa”. Referindo-se a experiência do curso de medicina, esse autor acredita que a solução para a dicotomia entre teoria e prática poderia ser dirimida a partir do estudo de casos concretos, onde os professores buscariam conjuntamente soluções para resolver a situação apresentada.

Por fim foi questionado sobre como os graduandos gostariam que acontecesse o desenvolvimento profissional docente, tendo como principal ponto relatado a formação do professor ainda na graduação, na qual podemos perceber que há uma preocupação com o tipo de formação que está sendo ofertada aos futuros profissionais. A maioria, inclusive, afirmou que o desenvolvimento profissional docente deve ocorrer primordialmente no período da graduação, como afirma P7: “*O desenvolvimento profissional dos professores tem que acontecer antes de tudo, de uma boa formação acadêmica, que é a base de um bom profissional*”. Sobre formação inicial, Falcão (2016, p. 10) afirma que: “A formação inicial constitui-se em importante elemento no processo identitário, sendo responsável pelo conjunto de ações, vivências e saberes

intencionalmente desenvolvidos, profissionalizando e possibilitando identificação com a profissão”. Como vemos a formação inicial constitui o principal elemento no processo de se reconhecer enquanto professor e, conseqüentemente, é também ponto importante para o nosso desenvolvimento como professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento profissional docente é algo que ocorre de maneira individual, e cada um vivencia o mesmo de uma forma diferente, variando quanto ao tipo de formação e as experiências que cada um vivencia. Ao mesmo tempo, este é um processo coletivo, pois através da partilha de histórias, interações e vivências de professores com seus colegas e alunos ocorre também um amadurecimento enquanto profissional.

A formação inicial e continuada foram apresentadas como elementos importantes no processo de desenvolvimento profissional, bem como a prática docente. Percebe-se que os mesmos atribuem grande importância às experiências adquiridas na prática docente, podendo esse fato ser explicado devido às vivências em sala de aula trazerem maiores possibilidades de visão sobre o que é e como funciona nosso sistema de ensino. Entretanto, é fundamental o entendimento de que o desenvolvimento profissional docente não se resume à prática de ensino, mas também às demais vivências formativas e experiências pessoais.

Considerando que o próprio termo abordado nessa análise era até então desconhecido dos nossos colegas, os mesmos mostraram um considerável conhecimento sobre os aspectos que o tema abrange corroborando com os teóricos estudados e também retratados nessa pesquisa.

Quanto à dicotomia entre teoria e prática ressaltada por alguns participantes, é fundamental refletir sobre este aspecto, entendendo que tais processos não se dissociam, mas devem caminhar lado a lado, um complementando o outro. Um dos motivos que pode justificar essa falta de conexão, pode ser pelo fato de nossos entrevistados não terem vivenciado ainda o estágio supervisionado, assumindo a sala de aula como professores, ainda durante a graduação.

De uma maneira geral os professores graduandos mostraram um considerável conhecimento quanto ao conceito de desenvolvimento profissional docente, trazendo importantes pontos a serem refletidos sobre a formação docente, comungando com o que os autores aqui estudados relatam sobre esse processo enquanto algo que faz parte de toda a vida docente já iniciando no período da graduação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FALCÃO, Giovana Maria Belém. **Formação docente e o processo de constituição identitária: narrativa de uma professora da Educação Básica.**In: XXIII ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE. **Anais.** EPEN, Teresina, p. 01-18, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo.**Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

_____.Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação,** Sevilha, ESP, n. 08, p. 07-22, jan./abr., 2009.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación,** Espanha, n. 350, p. 203-218, jul./set., 2009.

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

SILVA, Teresinha Gomes da. **O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras.** 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2007.

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES FORMADORES: ESTUDOS PRELIMINARES

Cicera Sineide Dantas Rodrigues | cicerasineide@hotmail.com

Josefa Clarice Vieira de Lima | claricelima1998@gmail.com

Maria Josimara Sousa Matias | josymatias83@gmail.com

RESUMO: A formação contínua de professores formadores é o tema central deste estudo. Constitui parte do Projeto de Iniciação Científica em desenvolvimento na Universidade Regional do Cariri (URCA). O projeto objetiva compreender as concepções de professores formadores acerca de potencialidades e desafios que permeiam sua prática docente no magistério superior. Como objetivos específicos, o estudo intenciona: descrever a inserção dos professores no ensino superior; entender a concepção de docência que expressam, assinalando o que significa para eles ser formador de professores; identificar as principais ações didático-pedagógicas que utilizam em sua atuação docente universitária. Esta investigação mais ampla intenciona responder a seguinte questão central: Quais as principais potencialidades e desafios enfrentados por docentes no trabalho de formadores de professores? O presente texto aborda discussões teóricas preliminares provenientes de referenciais que tratam da formação de professores universitários, resultado de estudos realizados na primeira etapa do projeto em desenvolvimento, a ser complementada com a aplicação de questionários e entrevistas abertas com professores de diferentes licenciaturas da IES investigada. Com base em autores referendados, o estudo realizado permitiu entender o professor universitário como um profissional imerso em um movimento de formação contínua. Verificou-se ainda o quanto é ínfima a demarcação do lugar da formação pedagógica como dimensão do trabalho do professor formador, no sentido de munir esse profissional com saberes e conhecimentos do seu campo de atuação profissional. Conclui-se assim que a dimensão didático-pedagógica deve ser preocupação central da formação docente inicial e contínua de qualquer grau de ensino, despertando-se o entendimento da urgente e necessária consolidação de espaços sistemáticos que promovam encontros críticos e reflexivos contínuos entre os professores universitários das diversas áreas do conhecimento, tendo em vista o desenvolvimento da reflexão crítica, dialógica e colaborativa acerca da elaboração de práticas pedagógicas pautadas em paradigmas educativos emancipatórios, vislumbrando-se uma docência na Educação Superior voltada para a *transformação e o desenvolvimento humano* em todas as suas potencialidades, complexidades e singularidades.

Palavras-chave: Professores formadores. Docência universitária. Formação Contínua.

INTRODUÇÃO

O foco central deste estudo é a formação contínua de professores formadores. Nessa direção, compreendemos a importância do desenvolvimento de concepções e práticas do magistério universitário fundadas em racionalidades pedagógicas constituintes da natureza emancipatória da Didática universitária. Acreditamos que a urgência dessa reflexão se faz, principalmente, “por conta da conjuntura social atual que tem chamado a educação superior a repensar suas finalidades, deixando suas funções mais complexas.” (TORRES, 2014, p. 99).

Ademais, realizar estudos sobre a formação do professor universitário é relevante, sobretudo, em virtude da chamada ‘explosão desordenada de matrículas no ensino superior’. Confirmando essa realidade, Morosini (2001, p. 12) assinala que as pesquisas sobre a docência universitária “têm-se tornado mais urgentes frente à pressão do processo de massificação”. Realmente, de acordo com o mapa do Ensino Superior no Brasil, de 2000 a 2013, o número de matrículas em cursos presenciais de instituições de Ensino Superior- IES públicas e privadas do Brasil aumentou consideravelmente, chegando a crescer 129% nesse período. Em 2013, “havia cerca de 1,8 milhão de alunos matriculados nas IES da rede pública (28,8%) e 4,4 milhões de alunos em instituições privadas (71,2%), totalizando 6,1 milhões de matrículas”. (BRASIL, 2015, p.09).

À luz desta realidade, o presente estudo constitui parte do Projeto de Iniciação Científica em desenvolvimento na Universidade Regional do Cariri. O projeto objetiva compreender as concepções de professores formadores acerca de potencialidades e desafios que permeiam sua prática docente no magistério superior. Como objetivos específicos, o estudo intenciona: descrever a inserção dos professores entrevistados no ensino superior; entender a concepção de docência expressa pelos sujeitos, assinalando o que significa para eles ser formador de professores; identificar as principais ações didático-pedagógicas utilizadas pelos entrevistados em sua atuação docente universitária;

Em face desses objetivos a investigação propõe responder a seguinte questão central: Quais as principais potencialidades e os desafios do ensino universitário enfrentados por docentes no trabalho de formadores de professores?

Como recorte do Projeto mencionado, abordamos no presente texto discussões teóricas preliminares provenientes de referenciais que tratam da formação de professores universitários, resultado de estudos realizados na primeira etapa do projeto em desenvolvimento.

O percurso teórico-metodológico se assenta em bases metodológicas que tecem fios interpretativos, humanos, sensíveis, criativos, éticos e estéticos sobre os fenômenos investigados. Acerca disto, a pesquisa funda-se na abordagem qualitativa.

Para Creswell (2010, p. 26-27), “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano [...]”.

Nesta direção, o levantamento bibliográfico sobre a temática constitui etapa inicial da pesquisa mais ampla, servindo de base para prosseguirmos com a produção dos dados empíricos mediante a utilização de questionário para traçar o perfil dos entrevistados e utilização da entrevista aberta, técnica central para a escuta das concepções dos sujeitos acerca da sua formação profissional e do papel de formadores que assumem na Universidade.

Vale salientar que a pesquisa bibliográfica proporciona um aprofundamento teórico necessário acerca do tema. Segundo Gil (2002) a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é permitir que o investigador se aproxime do seu tema mediante acesso ao que já foi produzido anteriormente, para que se possa avançar partindo do conhecimento já existente para um conhecimento novo.

CAMPO INVESTIGATIVO, SUJEITOS DA PESQUISA E TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

O campo de investigação é a Universidade Regional do Cariri (URCA). Em uma breve contextualização, é válido ressaltar que a URCA engloba os *campi*: Pimenta e São Miguel (Crato), Pirajá e Crajubar (Juazeiro do Norte) e três unidades descentralizadas, situadas em Iguatu, Campos Sales e Missão Velha.

De acordo com o Relatório de autoavaliação elaborado pela Comissão Própria de Avaliação – CPA (2013) a URCA oferece 16 cursos de graduação. Destes, contabilizamos 11 cursos de licenciatura, distribuídos nos centros a seguir: Centro de Arte e Educação – CAE (Artes Visuais e Teatro); Centro de Ciências Biológicas e da Saúde –CCBS (Ciências Biológicas; Educação Física); Centro de Ciências e Tecnologias –CCT (Ciências com habilitação em Matemática; Física); Centro de Educação –CED (Pedagogia); Centro de Humanidades- CH (Ciências Sociais, Geografia, História, Letras).

Para a pesquisa, contemplaremos um professor de cada licenciatura do *campus* Pimenta, atuantes nas seguintes graduações: Biologia, Educação Física, Pedagogia, Ciências Sociais,

Geografia, História, Letras. Para as entrevistas, contaremos, então, com uma amostra de sete professores formadores.

Os dados produzidos empiricamente serão interpretados à luz da técnica da Análise Textual Discursiva (ATD). Em termos conceituais, a ATD é definida como

[...] um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do ‘corpus’ são fragmentados e desorganizados, seguindo-se de um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas [...]. (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 41).

A Análise Textual Discursiva é marcada por três instantes principais, definidos como: Unitarização, Categorização e Metatexto. Na verdade, a ATD é um “processo analítico integrante do conjunto de metodologias de natureza qualitativa que analisam produções textuais em suas variadas expressões linguísticas, sejam elas escritas ou não”. (RODRIGUES, 2016, p. 88).

Reiteramos que no desenrolar da pesquisa adotaremos uma atitude de escuta sensível (BARBIER, 1998) atenta e cuidadosa ao relato livre de cada docente sobre os anseios, dilemas e potencialidades elaboradas no processo de ‘ser’ e ‘estar sendo’ professor de curso de licenciatura. Neste intento, a todo instante buscaremos manter uma relação dialética entre os dados produzidos e as consequentes interpretações emergentes deste processo. Isso é o que substancialmente confere sentido as análises e achados a serem tecidos na caminhada investigativa.

A seguir, apresentamos algumas discussões teóricas preliminares resultantes do mapeamento bibliográfico realizado sobre o tema da formação para a docência universitária, primeira fase do Projeto em realização.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: DISCUSSÕES PRELIMINARES

A discussão sobre a formação do docente universitário vem ganhando corpo em importantes investigações científicas (CUNHA, 2006; 2007; 2010; SOARES, 2009; PIMENTA e ALMEIDA, 2009, 2011; BOLZAN e ISAIA, 2010; SANTOS, 2013; CAVALCANTE, 2014).

Estes e outros autores se preocupam com a aprendizagem, os saberes e a formação pedagógica de professores para ensinar na Universidade. Em seus estudos desvelam a ideia de que ainda não há, nas instituições de ensino superior, propostas e vivências mais consistentes voltadas para a formação pedagógica dos profissionais que lecionam neste nível de ensino.

Ainda para estes estudiosos é recorrente a ideia de que não é possível, seja na educação infantil, no ensino fundamental, médio, superior ou em qualquer outra modalidade de ensino, pensar o professor apenas como um frio transmissor de conteúdo. A dimensão pedagógica e didática se torna imprescindível nesse processo, por isso, é certo dizer que ser professor não é uma tarefa fácil, pois, para ser professor *não basta ensinar*, tem que *saber ensinar*. Decerto, “o trabalho do educador, profissional de aprendizagem, decorre de uma dupla competência necessária ao saber ensinar: competência num determinado campo disciplinar e competência no campo pedagógico”. (TERRIEN, 2012, p. 112).

Nesta compreensão, as bases da relação pedagógica sob o viés de um projeto educativo emancipatório não podem perder de vista a interação ética e dialógica entre os sujeitos da ação educativa. O componente pedagógico da prática docente é o que faz com que o trabalho do professor esteja voltado para “produzir aprendizagens que interferem na identidade do educando” (TERRIEN, 2012, p. 115), transformando a matéria de ensino em algo vivo e dinâmico, dialeticamente articulado à realidade social e as vivências daqueles que fazem parte do processo de ensinar e aprender.

Neste debate, vislumbramos, a princípio, o agravante problema da inexistência de legislação no contexto educacional brasileiro que regule a formação do docente para atuar na Universidade. Na verdade, há uma definição restrita sobre o tema no Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, ao afirmar que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. (BRASIL, 1996).

É patente que a LDB em vigor “não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 40). O vocábulo ‘preparação’ é “insuficiente para traduzir a relevância da formação pedagógica, que consideramos imprescindível para o exercício da profissão docente; daí a necessidade urgente de se rever/reformular este artigo”. (BARROS e DIAS, 2016, p. 43).

Além disso, embora a pós-graduação *stricto sensu* seja reconhecida como lugar de preparação para a docência universitária, o Artigo da LDB explicitado deixa em aberto esse lugar. Conforme Pimenta e Anastasiou (2005), o termo ‘prioritariamente’ desobriga legalmente o professor universitário de ter pós-graduação para ingressar no ensino universitário.

Ademais, é fato que nos cursos de pós-graduação das diversas áreas do saber, normalmente, “os objetivos centrais são a pesquisa e a produção de conhecimento científico. Os aspectos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente são parte desses cursos”. (ALMEIDA, 2012, p. 63).

É como se a formação do docente para ensinar na Universidade resultasse como consequência natural da formação do pesquisador. (SOARES E CUNHA, 2010, p. 582). Não é bem assim, porém! Até mesmo porque, na atividade docente universitária, verifica-se que “ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos nos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência do desempenho pedagógico [...]”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 190).

É por isso que se encontram, em certas situações, professores renomados no campo investigativo, que, muitas vezes, são despreparados pedagogicamente para lidar com os desafios do cotidiano da sala de aula (ZABALZA, 2004).

Essa situação corrobora a ideia ainda vigente de que a pós-graduação conduz os professores à docência universitária pelos atalhos da pesquisa, como se formar o pesquisador já constituísse em si formar o professor. Conforme mencionado, a imersão nos conhecimentos da pesquisa não é suficiente para qualificar didática e pedagogicamente o professor universitário.

Deveras, os conhecimentos investigativos são imprescindíveis e devem nortear o ensino universitário, mas não bastam por si mesmos e não se convertem mecanicamente em saberes da docência. (TERRIEN, 1993; TARDIF, 2006).

Com referência nos estudos mapeados, compreendemos que ainda inexitem políticas sistemáticas e lugares legitimados de formação do professor do ensino superior que ajudem a pensar sobre a complexidade e a singularidade da docência nesse nível de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permite entender o professor universitário como um profissional que tem o princípio do inacabamento como essência constitutiva, caracterizando-o como sujeito sempre aberto para aprender à medida que cumpre a sua função de ensinar. Manoel de Barros (1998) estava certo ao apostar na incompletude como a maior riqueza do ser humano.

Sem perder de vista, o encanto, a coerência e a beleza da poesia, a incompletude docente é uma qualidade que deve aliar as aprendizagens práticas a um projeto de formação contínua, intencional e sistemático que permita aos docentes a reflexão teórica sobre seu trabalho, tendo em

vista a busca de saídas colaborativas para pensar o ensino sob bases didático-pedagógicas cientificamente consolidadas individual, coletiva, institucional e socialmente.

Com base nos teóricos referendados no texto, percebemos o quanto é ínfima a demarcação do lugar da formação pedagógica como dimensão do trabalho do professor formador, no sentido de munir esse profissional com saberes e conhecimentos do seu campo de atuação profissional.

Os estudos revisitados na etapa do levantamento bibliográfico são fontes basilares que suscitam o nosso interesse em escutar as vozes de docentes da URCA que formam professores para a Educação Básica. Com isto, na continuidade da pesquisa intencionamos estabelecer uma aproximação preliminar com os anseios e as possibilidades pedagógicas expressas por estes sujeitos em seu fazer docente na Universidade.

Dentre outras expectativas, a investigação vem despertando o entendimento da urgente e necessária consolidação de espaços sistemáticos que promovam encontros contínuos, críticos e reflexivos entre os professores universitários das diversas áreas do conhecimento, com vistas a elaboração de práticas pedagógicas pautadas em paradigmas educativos emancipatórios, vislumbrando uma docência na Educação Superior voltada para a *transformação e o desenvolvimento humano* em todas as suas potencialidades, complexidades e singularidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando Coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; DIAS, Ana Maria Iório. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.54, p.42-74, jan./abr, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9848>>. Acesso: 9 jul. 2016.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia Universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Diálogo Educac.** Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr.2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=228>> Acesso em: 10 set. 2016

BRASIL. **Mapa do Ensino Superior no Brasil, 2015**. Sindicato das mantenedoras de ensino superior. Ipiranga, SP, 2015.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia Universitária**: um campo de conhecimento em construção. Fortaleza: EdUECE, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia Universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

_____. (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e o futuro: desafios e possibilidades. In: FERNANDES, Cleoni Maria Barboza & GRILLO, Marlene (Orgs). **Educação superior**: travessias e atravessamentos. Canoas: Ed ULBRA, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, CiceraSineide Dantas. **Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária**: narrativas de professores formadores. 2016. 258 f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

_____.*et.al.* Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.46, n.162, p.966-983, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/325/showToc>> Acesso em: 12 dez. 2016.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.3, p.915-929, jul./set.2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> . Acesso em: 13 set. 2016.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, AD.,and HETKOWSKI, TM., orgs. **Educação e**

contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 9 jul. 2010.

____. CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 9 jul. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 14, n. 46, p.408-418, 1993. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/page/3>> Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina Maria e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs). **Didática e Docência na educação superior:** implicações para a formação de professores. Campinas, SP, Papirus, 2012.

TORRES, Alda Roberta. **A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em educação da Universidade de São Paulo, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POLÍTICAS, CONTEXTOS E PRÁTICAS

Jane Rangel Alves Barbosa | janerangel@globo.com

Stella Alves Rocha da Silva | stella@castelobramco.br

RESUMO: A formação inicial e continuada é um dos aspectos cruciais na área de educação, particularmente num contexto em que se pretende reequacionar o papel social da escola e do educador na sociedade e seu funcionamento na ótica da sustentabilidade condicionada pela resposta aos desafios educativos e formativos. O presente estudo apresenta uma abordagem sobre a formação de professores, tendo a escola como lócus de formação permanente do professor. O objetivo deste estudo é fornecer subsídios para que os educadores compreendam a importância da formação continuada como oportunidade de reflexão da sua prática e reconheçam a escola como espaço favorável para o desenvolvimento dessa formação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que pontua a formação continuada como um desafio, suscitando vários questionamentos sobre a formação inicial e continuada. Em relação aos caminhos de construção de uma nova perspectiva de formação continuada, busca-se repensá-la, deslocando-se o lócus da formação continuada da universidade para a própria escola.

Palavras-chave: Formação Profissional, Magistério, Desenvolvimento Profissional.

INTRODUÇÃO

O final do século XX, sobretudo a década de 80, é marcado por inúmeras transformações sociais e educacionais, principalmente, em virtude da consolidação da educação popular, garantindo o acesso às camadas populares o direito à escola pública. Aliado a isso se agrava a crise na docência, uma vez que historicamente os cursos de formação de professores, contribuíram para a dicotomização entre teoria e prática, gerando profissionais com pouca experiência, formação frágil e um número reduzido de professores com formação em nível superior.

Com o reestabelecimento do estado democrático, diferentes propostas são orientadas objetivando mudanças nos padrões de gestão e da intervenção estatal e entre as políticas públicas desenhadas a educação se fez presente. A Carta Magna de 1988 estabelece os princípios educativos em um capítulo próprio, propondo alterações de ordem jurídica e institucional. Nesta legislação há referência a valorização aos educadores sobre a necessidade da consolidação de um plano de cargos e salários.

A discussão sobre a formação docente, diante do atual modelo de , é demarcada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que determina um título específico para os profissionais da educação, subdivididos em seis artigos. No artigo 61, aponta as diferentes habilitações e graduações para o exercício do magistério e os demais artigos descrevem a organização dos cursos que formarão os futuros docentes. Contudo, seguir as determinações legais é o suficiente para garantir o sucesso escolar? Que saberes, experiências são incorporadas na prática docente? O modelo proposto para a formação dos professores atende a todas as modalidades e etapas de ensino? E os desafios trazidos pelo acesso à tecnologia?

Tais questões não são respondidas se conferimos apenas a formação inicial à preparação adequada de professores para o sucesso escolar. Na , há o reconhecimento de que a formação inicial do docente apresenta lacunas e que o contexto escolar é permeado por situações complexas que exige que este profissional busque, através de um processo de formação continuada, formas e mecanismos para a melhoria da sua prática.

Nesta perspectiva, este estudo de base bibliográfica e documental pretende contribuir com o debate, mas consciente das dificuldades de propor análises e soluções para as diversas questões apresentadas, também pretende focar suas discussões sobre o tema: Formação Continuada de

Professores para a Educação Básica, procurando repensá-la, deslocando o lócus da formação continuada da universidade para a escola básica.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPASSES E DESAFIOS

Na sociedade da aprendizagem é notável a necessidade que o profissional tem de manter seus conhecimentos atualizados para acompanhar a evolução das informações e da tecnologia e, no cenário educacional não seria diferente. Assim, caberia aos professores a busca constante de novas técnicas, novos recursos e novas informações para tornar as aulas mais atrativas aos alunos, preocupando-se em trazer a realidade para a sala de aula. O docente torna-se o colaborador do processo educacional, uma vez que é entendido que este profissional é mais habilitado para formar o homem para a sociedade e que poderá proporcionar melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Charlot (2008) se propõe a analisar alguns pontos sobre o ser professor em uma sociedade contemporânea e as dificuldades que estão relacionadas às diferentes dimensões da docência, o que nos permite configurar algumas questões relacionadas aos docentes, entre elas ao que se refere aos planos e políticas educacionais postas à educação, e a reconfiguração de seu papel enquanto profissional da educação, principalmente se pensarmos na sua atuação na educação profissional e tecnológica.

Discussões acerca da prática docente são relevantes, principalmente se tomarmos como base o currículo ao qual o indivíduo foi submetido e a maneira como se deu a sua formação como docente. Esses elementos são fundamentais para melhor compreendermos a necessidade (ou não) de modificações na prática docente no intuito de atender as especificidades das instituições de ensino e também as políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo governo, além das demandas atuais em diferentes aspectos. Fávero, Tonieto e Roman (2013) afirmam a necessidade da formação continuada, pois entendem que os conhecimentos produzidos ao longo da formação, enquanto docente hoje, não são suficientes devido aos diversos problemas que o trabalho docente exige.

Acredita-se que, de um modo em geral, o docente é o agente responsável pela formação do alunado nos seus princípios científicos e que, a partir da promulgação da LDBEN 9.394/96, deverão assumir também, como consta no 2º artigo desta lei, a formação para a cidadania plena. A proposição desta

legislação apontará um novo direcionamento para a atuação docente, pois suas responsabilidades serão ampliadas para atender as novas demandas.

Charlot (idem, p.20) afirma que todas as demandas destinadas à escola possibilitaram a desestruturação da função social do docente, e em suas palavras diagnostica que o professor “ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos”, questão que merece um estudo apropriado e que não caberia na discussão deste trabalho. Marques (1998, p.202), dez anos antes já descrevia os desafios cotidianos vivenciados pelos professores, precisam ser mediados por meio de propostas que repensem as práticas pedagógicas em prol da formação dos educadores.

Não é com receitas acabadas que se enfrentam as questões do dia a dia da educação. Mas com propostas alicerçadas na concretude das práticas docentes, numa práxis que seja intencionalmente político-pedagógica, auto-reflexão discursiva de um coletivo de educandos/educadores e se proponha a organizar e conduzir os processos do ensino-aprendizagem no interior dos cursos de formação do educador.

Esses e outros elementos são fundamentais para melhor compreendermos a necessidade de modificações na prática docente no intuito de atender as especificidades das instituições de ensino e, também, as políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo governo, mas, qual o papel do docente? Se considerarmos a LDBEN (Brasil, 1996) como o documento que determinará a dimensão da docência, a mesma traz em seu título destinado a Organização da Educação Nacional, em seu 13º artigo as incumbências docentes, sendo elas:

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.

Entendemos que a ampliação da função docente no que diz respeito à formação do aluno, é caracterizada pela participação na elaboração dos projetos educacionais, além de reconfigurar a sua função social, não mais a de um simples agente detentor de conhecimento, mais de um zelador pela aprendizagem, de um colaborador na articulação de novos pares para a escola, entre outras funções.

Saviani (2009) ao resgatar a história da formação dos professores, descreve como se construiu a organização dos cursos de graduação, especificamente os cursos de licenciatura, identificando dois modelos adotados pelas instituições de ensino. O primeiro caracterizado pelo modelo dos conteúdos culturais cognitivos em que se busca formar os indivíduos na área que lecionará. Nesta proposta há ênfase nos conceitos teóricos. O segundo modelo definido pelos aspectos pedagógico-didáticos que se evidencia na prática docente. O autor afirma que o primeiro modelo tende a ser adotado pelas instituições de ensino, definidas como formação inicial, visto que a formação didático-pedagógica é entendida como formação continuada e é realizada no fazer cotidiano.

Analisando a formação dos docentes nos cursos superiores, Gatti (2011) Gatti e Barreto (2009) agregam questões pertinentes à temática. A primeira questão apresentada pelos dois trabalhos defende que a formação continuada é reflexo de uma formação inicial insuficiente, o que exige uma compensação de conteúdos, experiências e práticas para a atividade docente. Se a formação inicial foi inadequada, há de se considerar que muitas das atividades ofertadas como complemento para a formação do professor serão definidas como a formação inicial desses docentes no que tange ao conhecimento didático-pedagógico. A consolidação do ser docente acontecerá apenas quando este iniciar a sua formação pedagógica.

Considerando o modelo proposto por Saviani (2009) e relacionando a discussão proposta por Gatti e Barreto (2009), a formação inicial, pautada na formação específica, seja na licenciatura ou nos cursos de bacharelado, que permite a entrada na docência, não abarca as discussões da prática didático-pedagógica que se tornam a tônica dos cursos de formação continuada.

Ainda analisando a proposta de Gatti e Barreto (2009), a segunda questão contempla a organização dos cursos que buscam essa formação continuada: diversos modelos, estratégias e metodologias são adotados, como cursos de curta duração, formação apenas entre seus pares, nas próprias instituições, para o desenvolvimento pessoal e profissional todas apontando para uma formação pedagógica que acontece na prática em si. Interessante na fala das autoras é a construção da ideia

que a formação continuada relaciona-se a diversos desafios que orientam a vida profissional e abrangem as demandas atuais da sociedade.

Nóvoa (1999) e Castro et al (2014), no entanto enfatizam que o acúmulo de cursos, técnicas, palestras, oficinas, leituras de livros e periódicos, participação em seminários ou práticas, não são o suficiente para a formação do docente a menos que este possa refletir sobre a sua prática e reconstruir sua identidade docente. A formação continuada ganha sentido quando o professor e seus pares podem repensar a sua prática de forma individual e coletiva.

Ressaltamos que a discussão que alinhamos sobre o professor que reflete sobre a sua prática é proposta por Gimeno Sacristán (2002) em que o docente, ao olhar para o seu cotidiano, interfere de modo significativo na construção do conhecimento produzido pelo aluno. Esse olhar, questionador, problematizador, de acordo com o autor, reflete em modificações de cunho pessoal e na sua atuação como professor.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTOS, SENTIDOS E PRÁTICAS

Compreendemos que a formação continuada precisa ser compreendida também em seus aspectos legais. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil 2015, p. 34) definem que

a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar o processo pedagógico, dos saberes e dos valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínimas exigidas ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Partindo dos estudos e pesquisa de Passos e Barbosa (2015), a maioria dos professores entende a formação continuada apenas em eventos organizados por entidades governamentais ou acadêmicas, desconsiderando, principalmente, os grupos de estudos e as reuniões pedagógicas como momentos de formação continuada que pode efetivar-se como um “projeto formativo” que tenha por base a reflexão crítica sobre suas práticas, o exercício da profissão docente e a construção de sua

identidade. Por outro lado, todos afirmam nunca ter participado de atividades de extensão oferecidas pelas universidades.

Freire (1996, p. 22) afirma que; “a prática docente crítica, [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim só uma prática docente crítica pode proporcionar mudanças no fazer pedagógico cotidiano para a educação que visa a uma aprendizagem que signifique, que tenha sentido.

É importante que os professores estejam empenhados na busca de uma formação contínua e tenham consciência de que nos cursos de formação inicial não aprenderão tudo o que precisam saber para inserir seus alunos em suas práticas significativas para sua formação cidadã.

É necessário buscar formas que levem os alunos à aprendizagem e a escola não pode negligenciar em sua missão.

Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento. (NÓVOA, 1991, p. 12)

A escola continua sendo o espaço privilegiado em nossa sociedade para que mudanças significativas aconteçam. Daí, discutir a educação e sua função social na contemporaneidade é um assunto que ainda merece ser discutido dentro e fora das universidades.

Ainda há muito a ser pensado na formação de professores engajados nos novos cenários e que pensem a educação não como a simples reprodução do conhecimento, mas como meio de transformações sociais e formação de cidadãos capazes de transformar sua realidade.

Paro (2010, p. 52) afirma que “A questão fundamental de nossa escola tem sido precisamente a natureza pouco ambiciosa de seus objetivos [...]. Renuncia, assim, à pretensão de uma educação que provê as necessidades culturais da personalidade do ser humano numa perspectiva de integralidade”.

Nessa perspectiva, a apropriação do conhecimento para uma aprendizagem relevante e que tenha significado para o aluno passa necessariamente pela forma como o professor se relaciona com os alunos e a relevância que lhes confere como sujeitos da aprendizagem. É preciso respeitar a leitura

de mundo dos alunos para, a partir daí, construir juntos os saberes necessários ao exercício da cidadania. Freire (1996, p. 77) complementa:

Respeitar a leitura do mundo do educando significa torná-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixa claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa.

Nessa direção, o professor precisa estar comprometido com sua prática, apresentar o novo, partindo do que já é conhecido pelo aluno, planejando suas ações, pois o processo educativo exige organização sistemática, sem deixar de lado os princípios de liberdade, atendimento às necessidades individuais e coletivas, oportunizando uma formação para cidadania a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições deste estudo ressaltam a necessidade de se produzir uma “cultura formativa” em que os professores sintam-se e sejam vistos socialmente como intelectuais, que, para além de dominarem técnicas de como ensinar, também tenham condições de pensar criticamente sobre tais práticas e técnicas, produzindo continuamente, de forma autônoma, responsável e ética, sua formação e sua profissão.

Para que haja redimensionamento da formação continuada de professores, é necessário um envolvimento estético e ético com a sua profissão. Assim, potencializando o espaço escolar como espaço formativo real, ofertando aos professores a oportunidade de assumir a postura intelectual, sujeito em busca de conhecimento e criando uma cultura formativa que possibilite que a formação continuada e o desenvolvimento profissional, caminhem paralelamente.

Os estudos e pesquisas sobre a avaliação do impacto dos cursos de formação inicial e continuada na melhoria da qualidade do ensino foi pouco investigada, assim como as pesquisas sobre as condições de trabalho dos professores da rede pública e a influência desse fator nos baixos índices de qualidade e aproveitamento na educação básica. Porém, é marcante a recorrência à temática da profissionalização docente. Políticas públicas de formação docente, de desenvolvimento

profissional e de valorização da profissão também são questões que carecem de investigações documentais.

Os estudos sinalizam a questão do conhecimento do professor, também produzido na prática, pois não podemos desconhecer, como afirma Gimeno Sacristan (2002), que a prática pedagógica é uma atividade que gera cultura, à medida que é praticada a prática docente em movimento é produtora de conhecimento, ela é práxis.

As experiências de parceria da universidade com o sistema de educação básica escolar orientam caminhos novos de pesquisa, de revisões de concepções sobre processos de formação e de profissionalização docente.

A participação dos professores, enquanto sujeitos dos processos formativos apareceu em várias pesquisas de formação inicial e continuada, mas não foi analisado o formador do professor.

Apesar dos contínuos aportes visando à melhoria dos cursos de formação inicial de professores, esses cursos têm sido continuamente questionados. Diante disso, indagamos: até que ponto os cursos de formação de professores estariam respondendo às necessidades da sociedade contemporânea? Quais os novos papéis do professor? Que formação a universidade deve dar ao educador para que ele seja um ativo agente de transformador inserido nos contextos sociais, econômicos e culturais contemporâneos?

A formação continuada de professores é ainda um espaço pedagógico pouco explorado. Há necessidade que os professores reflitam sobre suas decisões e práticas, para provocar mudanças e transformações na educação. Esse é o desafio posto nos dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em junho de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e pra formação continuada**. Resolução n.º 2 de 1º de julho de 2015.

CASTRO, A. M. D. A. **Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 469-486, out/dez. 2005

CHARLOT, B. **O professor na sociedade contemporânea: Um trabalhador da contradição.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, 2008.

DAVIS, GATTI et. al.. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS MODALIDADES E DAS PRÁTICAS EM ESTADOS E MUNICÍPIOS BRASILEIROS.** 2011

FÁVERO, A. A, TONIETO, C. ROMAN, M. F. **A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação.** Educação: Revista do Centro de Educação. Vol. 38. UFSM, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)

GATTI, B.; A.BARRETO, E. S. De Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

GIMENO SACRISTÀN, J. **Tendências investigativas na formação de professores.** In PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. SP: Cortez, 2002.

MARQUES, M. O., **A Formação do Profissional da Educação.** 2º ed. Ijuí:Unijuí,1998.

NÓVOA, A. A formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991;

_____. (Org.) **Os professores e sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1999.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** São Paulo: Cortez, 2010.

PASSOS, S. R. M. S. dos., BARBOSA, J. R. A. **As políticas educacionais para a formação de professores na educação profissional: diferentes contextos, fragilidades e desafios.** ReLePe. UNIFESP, São Paulo, 2015.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista de Educação. v. 14. nº 40, 2009.

TEIXEIRA, A. C. **Inclusão digital: novas perspectivas para a informática educativa.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

FORMAÇÃO TECNOLOGIA E CURRÍCULO: IMPORTANTES CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Selma Bessa Sales | selma.bessa@educacao.fortaleza.ce.gov.br

Eliziete Nascimento de Menezes | eliziete30@gmail.com

Marcos Dionisio Ribeiro do nascimento |marcosdionisio@gmail.com

RESUMO: O presente artigo trata de uma experiência de formação de professores readaptados sob o olhar da educação à distância na perspectiva de inovação das práticas pedagógicas com o uso de objetos digitais de aprendizagem (ODAS). Nosso objetivo foi descrever o processo de formação continuada dos professores considerando o uso de ODAS para o desenvolvimento do currículo no contexto escolar. A formação se deu com os docentes em situação de readaptação no Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza-CE, realizada pela Célula de Inovação Educacional/Núcleo de Tecnologia Educacional. O cenário de investigação teve como base de análise a participação nas atividades desenvolvidas pelos docentes no curso “Tecnologia e Currículo”, evidenciando o uso de ODAS e acesso aos diferentes materiais de referência como ressignificação das formas tradicionais de aprender. A metodologia da pesquisa contou com os seguintes aspectos: 1) aplicação de questionário de diagnóstico inicial na ferramenta *Google Drive* 2) aplicação de questionário de observação da participação do cursista na plataforma Escola Digital Fortaleza 3) experiências através do compartilhamento das ações nos fóruns. O curso apresentou propostas práticas de como desenvolver e utilizar os ODAS, no contexto do processo ensino aprendizagem, através da vivência de uso de ferramentas digitais diversas: vídeos, jogos, mapas interativos, simuladores, revistas digitais etc, compreendidos como recursos digitais que contribuem para o processo de construção do conhecimento e não apenas como um recurso auxiliar no ensino. Os resultados apontaram que, nessa perspectiva de criação, e uso dos ODAS, os professores aprenderam fazendo, criando e planejando suas aulas inovando a produção do saber e repensando práticas pedagógicas à proporção que avançavam na apropriação e uso dessas ferramentas digitais. Conclui-se a partir dos resultados obtidos que a formação além de agregar novos conhecimentos e procedimentos didáticos, trouxe a clareza de como atuar concretamente no espaço escolar com o uso de ferramentas digitais, gerando novas formas de ensinar e aprender para a melhoria da autoestima dos sujeitos implicados no processo da formação, bem como a superação da situação de exclusão digital vivenciada por alguns, para uma nova investida na trajetória profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores. Tecnologia. Objetos Digitais de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O artigo versa sobre uma experiência de formação docente na modalidade EAD, na Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF). Nosso objetivo foi descrever o processo de formação continuada dos professores do Sistema Público Municipal de Fortaleza-CE considerando o uso de objetos digitais de aprendizagem (ODAS) para o desenvolvimento do currículo no contexto escolar. O curso apresentou propostas práticas de como trabalhar com os ODAS no processo ensino aprendizagem através da vivência de uso de ferramentas digitais como jogos, vídeos, simuladores, compreendidos como recursos que contribuem para o processo de construção do conhecimento.

Muitos eram os desafios: Como utilizar os ODAS sobre a perspectiva de inserção no currículo? E como desenvolver essas ações de formação para os professores com base na Plataforma Escola Digital Fortaleza? Como trazer o professor para se apropriar e utilizar a referida plataforma como mais uma alternativa para que o cursista pudesse adquirir posturas pedagógicas inovadoras, com inusitadas formas de pensar, aprender e compartilhar conhecimento, utilizando as ferramentas digitais.

Além da observação de conteúdo das atividades com as ferramentas digitais, análise dos registros em fórum, foram utilizados questionários para a coleta de alguns dados referenciais para a investigação do conhecimento sobre a apropriação das tecnologias para ensino do currículo como dinamização da proposta. Analisamos aspectos relevantes sobre o perfil dos cursistas, também a participação dos mesmos no curso e nos fóruns. E, por último analisamos uma estratégia utilizada no curso através dos fóruns de discussão *online*.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PLATAFORMA ESCOLA DIGITAL FORTALEZA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES READAPTADOS

A tecnologia está presente no dia a dia facilitando o acesso à informação, serviços e comunicação. Nesse cenário, como motivar o professor para fazer uso das tecnologias em sala de aula e inovar sua prática pedagógica? Com vistas nisso, a Secretaria Municipal da Educação - SME em 2016, objetivando implementar e disponibilizar a Plataforma Escola Digital na Rede Municipal, lançou a Plataforma Escola Digital Fortaleza mediante assinatura do Termo de Cooperação entre Instituto Natura, Instituto Inspirare, Fundação Telefônica e Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF).

A Escola Digital Fortaleza é uma plataforma gratuita de busca de ODAS que reúne e classifica os melhores conteúdos da Internet de acordo com vários critérios, como disciplina e ano escolar. A plataforma oferece jogos, vídeos, infográficos, animações e simuladores para aprender e ensinar utilizando a tecnologia. Ela também disponibiliza planos de aula e atividades educativas para os alunos e o curso “Tecnologia e Currículo” à distância voltado para gestores escolares e professores com duração de 40 horas e certificado de conclusão reconhecido pelo MEC.

Para que o professor da PMF possa usar os recursos da Plataforma em sua prática pedagógica, é necessário uma formação adequada, que implica não apenas em dominar a tecnologia e suas inúmeras possibilidades, mas que também o instigue a refletir, com profundidade, sobre o seu papel na comunidade educacional e na sociedade da informação.

Atualmente na Rede Municipal podemos contar com professores em readaptação que fizeram adesão para desenvolverem uma nova função na escola. A readaptação funcional foi regulamentada pela lei publicada em 27 de dezembro de 1990, que instituiu o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Fortaleza.

Para formar esses professores, preparando-os para assumir uma nova função, o Núcleo de Tecnologia Educacional/Fortaleza ofertou o curso “Tecnologia e Currículo” para contribuir com o processo de requalificação desses profissionais. O referido curso teve início com a primeira turma iniciando em novembro de 2016 com adesão de 89 professores de apoio pedagógico aos projetos de tecnologia desenvolvidos na escola.

Para esta investigação utilizamos o curso acima que tem como objetivo colaborar na introdução da tecnologia na escola, conectando-a aos conteúdos escolares e incluir os recursos digitais nos planos de aula, além de propiciar o estudo e a reflexão sobre as relações entre a tecnologia e a educação, a partir da exploração do repositório de ODAS, a fim de favorecer o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras, visando à aprendizagem dos alunos bem como garantir a abertura de oportunidades para a produção e publicação de materiais por professores da Rede.

Concordando com as ideias de Alves (2011) sobre a Educação à Distância (EaD) como uma forma sistematicamente organizada de autoestudo onde o aluno instrui-se a partir do material que lhe é apresentado, na modalidade EaD as atividades de ensino-aprendizagem ocorrem independentemente de alunos e professores estarem no mesmo lugar e/ou tempo.

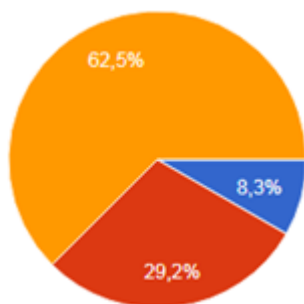
O DESENVOLVIMENTO DO CURSO COM OS PROFESSORES READAPTADOS

Nesta seção, relatamos os procedimentos que realizamos para dar viabilidade metodológica ao nosso trabalho e à participação dos docentes durante o curso EaD descrito anteriormente. Os dados apresentados foram coletados a partir de 2 instrumentos: Perfil dos Cursistas (formulário *Google Drive*) e dados de participação no curso (questionário *Survey*). Os questionários foram enviados aos 89 professores readaptados. Desse universo apenas 24 professores responderam. A análise dos dados foi realizada através de uma abordagem qualitativa. Os seus nomes não foram divulgados, apenas o perfil a fim de que sejam protegidas suas identidades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do perfil dos sujeitos participantes leva a compreensão inicial de que os docentes em readaptação de função demonstraram interesse e foco para a realização do curso como investimento em sua formação. Vejamos as informações do gráfico 1.

Gráfico 1 - Idade dos participantes



Fonte: Elaborado pelos autores

A pesquisa nos forneceu dados concernente à idade, dos 24 professores, 2 docentes estão na faixa etária de 25 a 35 anos, 7 deles têm entre 35 a 45 anos, e 15 apresentam idade acima de 45 anos, indicando certo grau de maturidade e tempo de serviço no magistério. Os dados também revelam que 87,5% dos professores têm mais de 10 anos de magistério.

A seguir, a Tabela 1 caracteriza o grau de formação e conhecimento em Tecnologia da Informação (TI) e experiência no Laboratório de Informática Educativa (LIE).

Tabela 1- Formação, Conhecimento em TI e Experiência em LIE

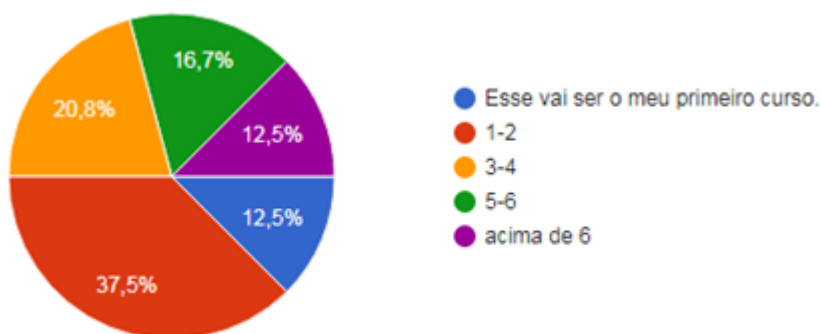
GRADUAÇÃO		FORMAÇÃO				Conhecimento em TI		Experiência no LIE	
Pedagogia	Áreas Específicas	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	sim	não	sim	não
58	31	89	62	3	1	60	29	12	77

Fonte: Núcleo de Tecnologia Educacional

Dos 89 professores que fizeram adesão, 65% são polivalentes. Esses dados indicam que esse grupo requer maior atenção, carecendo de um trabalho preventivo. Todos são graduados, 67% tem conhecimento em tecnologias, 13% tem experiência em LIE e 75% deles já cursou especialização.

O próximo gráfico apresenta dados sobre a participação dos sujeitos pesquisados em cursos EaD, a saber:

Gráfico 2- Participação em cursos EAD

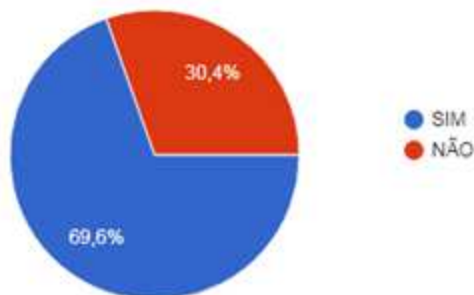


Fonte: Elaborado pelos autores

Quando perguntados sobre a participação em cursos EaD, (Gráfico 2), a maioria dos participantes, se inclui na categoria de professores com experiência em EaD, visto que 9 professores-cursistas responderam que já participaram entre 1 e 2 cursos, 5 deles declararam que já participaram de 3 a 4 cursos *online*, 4 afirmam que já realizaram entre 5 a 6 cursos na modalidade à distância, 3 já cursaram acima de 6 cursos em EaD e 3 disseram que esse vai ser o primeiro curso. Dentre outros cursos já realizados pelos participantes podemos citar: Direitos Humanos e Secretariado (Fundação Demócrito Rocha), Formação em Tutoria EaD - (UAB/IFCE), Gestão Escolar, Contas Públicas e Informática Educativa (SME/PMF).

O gráfico seguinte diz respeito à utilização de ODAS pelos docentes.

Gráfico 3- UTILIZAÇÃO DE ODAS

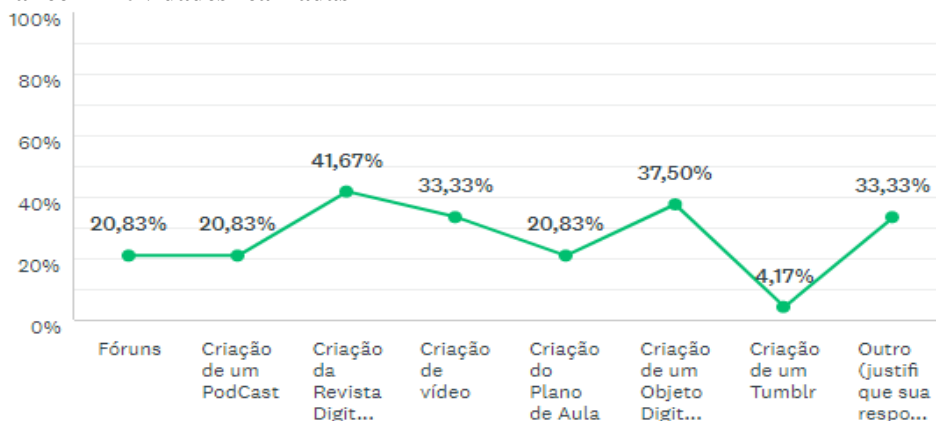


Fonte: Elaborado pelos autores

Esses dados apresentam resultados positivos em relação à utilização de ODAS visto que 16 professores afirmaram usar o ODA em sua prática docente. Os ODAS mais citados foram vídeos, *softwares* para alfabetização, *slide*, livro digital, áudios, infográficos, jogos educativos e infantis. Os participantes consideram que o uso de ODAS enriquecem o conteúdo, tornam a aula atrativa, instigam a participação e favorece o aprendizado.

O gráfico abaixo apresenta as atividades realizadas no curso durante os módulos.

Gráfico 4- Atividades realizadas



Sobre as atividades realizadas no curso as que mais chamaram a atenção se agregaram aos resultados referentes aos seguintes conteúdos/elementos: Fórum, Criação do Plano de Aula e Criação de *Pod cast* receberam 5 citações; Criação da Revista Digital - *Scoopit*, houve 10 citações; Criação de vídeo, 8 citações; Criação de um ODA, 9 citações; Criação de um *Tumblr*, 1 citação e, por fim, 8 citações destacaram as sugestões de atividades de leitura e interpretação de vídeos.

Nesse momento, concordando com Levy (1993 p. 40), “todo conhecimento é mais facilmente apreendido e retido quando a pessoa se envolver mais ativamente no processo de aquisição do conhecimento”, o professor cursista foi protagonista e agente no processo de ensinar e aprender, pois compreendeu o conteúdo e o reproduziu diante das atividades propostas.

A tabela que se segue mostra a relação de alguns endereços de materiais didáticos desenvolvidos pelos cursistas, observemos:

Tabela 2- Endereços dos materiais desenvolvidos

CATEGORIA	TEMÁTICA	URL
<i>Scoopit</i>	Gravidez na adolescência	http://www.scoop.it/t/gravidez-na-adolescencia-4
	Matemática	http://www.scoop.it/t/matematicaparacrianças
	Aprendências	http://www.scoop.it/u/curso-redes-sociais
	Ciências	https://goo.gl/ecucgE

Os dados da tabela 2 mostram que, durante o curso, os professores realizaram a curadoria de conteúdo da *web* através de ferramenta *Scoopit*. Os participantes foram desafiados à criação de ODAS, utilizando diferentes mídias, após estimulados a pesquisar, estudar e ser autor e co-autor na elaboração desse material didático. Dentre muitos temas os que mais apareceram estão citados acima.

As atividades destacadas pelas cursistas como estratégias para pesquisa e criação de ODAS demonstra a importância dada por elas para aprender o novo. (SAVIANI, 2011). Observa-se na análise dos dados que os participantes falam sobre as atividades como modelo de formação almejam para si mesmos e para os demais profissionais da educação o uso de ODAS como potencial para uso em sala de aula.

Quando perguntados sobre se sentiram alguma dificuldade em realizar alguma atividade, 69,57%, que corresponde a 16 deles, responderam que não. Enquanto que 30,43%, que corresponde a 7 cursistas, sentiram dificuldade porque, segundo eles alguns exercícios estão dissociados do cotidiano, tornando tudo um pouco mais difícil, justificando que o professor necessita, por isso, de tempo para pesquisar e aprofundar-se.

Das atividades realizadas pelos professores participantes destacam-se os Fóruns. Concordando com Okada (*apud* Silva, 2006), o fórum é uma ferramenta de comunicação atemporal, representando espaço para debates no qual pode ocorrer o entrelaçamento de muitas vozes para construir e desconstruir pensamentos, para questionar e responder dúvidas, trilhando novos caminhos para a aprendizagem. O que podemos observar nessa ferramenta de interação assíncrona, é a troca de experiências entre os participantes, possibilitando o debate de diversos temas propostos. Uma das principais vantagens de um fórum, além de poder ser acessado a qualquer momento, é a organização das mensagens e a memória das discussões.

No decorrer do curso foram disponibilizados 4 fóruns, a saber: O professor e sua relação com as tecnologias: diálogo ou conflito?; Como usar recursos digitais na educação: eis a questão!; Compartilhando produções: revista digital, áudios e vídeos; Planejando com o uso de ODAS e ferramentas: quais são os desafios e quais as formas de superá-los?

O Fórum que estamos detalhando neste trabalho de pesquisa é “Plataforma Escola Digital Fortaleza” que traz a seguinte indagação: “Como usar recursos digitais na educação: eis a questão!”. E quando os professores cursistas foram solicitados a compartilhar suas experiências, desafios e conquistas com o uso de recursos digitais em sala de aula, declararam que:

Fiquei encantada com os Odas na escola digital Fortaleza, porque quando comecei a navegar, deparei-me com várias odas que executo com meus alunos de 1º ao 5º ano. Ditados, caça palavras, fábricas de palavras, vídeos fantásticos sobre higiene e muitos outros que pesquisava através da escola games. (A1)

A utilização de novas tecnologias sempre será de fundamental importância para o processo de ensino aprendizagem. No entanto, quando se trabalha com recursos digitais em sala de aula, deve-se atentar para o que realmente faz sentido na aula de acordo com o planejamento pedagógico. Não adianta apenas inserir os recursos digitais se a metodologia de trabalho continua a mesma. Os recursos digitais são muito bem aceitos pelos alunos, pois já estão acostumados a lidar com a tecnologia em diversos ambientes e já possuem um domínio sobre eles. (A2)

O contexto da sala de aula e o perfil dos nossos alunos instiga uma aula mais interativa e dinâmica. Pensar em ODAS e no cenário escolar atual constitui um desafio para o professor, diante das muitas limitações que o sistema lhe impõe e, por outro lado, diante da necessidade de se aperfeiçoar, bem como de aperfeiçoar a sua prática e apropriar-se desses novos conteúdos e métodos através do uso positivo das TDIC. (A3)

Os ODAS ou ferramentas da web podem ser usadas de varias formas, tais como: reforçar, sensibilizar, complementar, introduzir um conteúdo, ou ainda, avaliar. O que vai consolidar a significância de um recurso digital e a capacidade do professor, em explorar o olhar e as discussões sobre os temas estudados, sua própria capacidade crítica, e também instigadora, da criticidade do aluno. (A4)

A partir das falas dos professores acima vemos uma nova configuração do trabalho docente. Segundo Tardif (2014, p. 14) “a Aprendizagem e o ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas [...]”. O que podemos depreender dessas afirmações do autor é que o conteúdo que atualmente é ensinado não é o mesmo de anos atrás e certamente não o será daqui a alguns anos. Ele se modifica o tempo todo, assim como se modifica ininterruptamente a sociedade, pois a mistura entre o histórico e o social dita os moldes para a sociedade em vigor. Podemos relacionar a esta citação as tendências pedagógicas de ensino e aprendizagem que são variáveis e tanto influenciam a prática do professor. Um exemplo dessas “modernas” formas de ensinar é o trabalho com tecnologias digitais realizados com os professores readaptados da PMF.

Os relatos apontam para um resultado positivo sobre a participação dos docentes no referido curso, pois favorece a aprendizagem sobre o uso dos ODAS na sala de aula, fortalecendo o aprendizado em grupo e individual e o professor se percebe responsável pela sua aprendizagem.

CONCLUSÕES

O curso foi um instrumento norteador do trabalho desenvolvido pelos professores readaptados na função de apoio pedagógico aos projetos de tecnologias educacionais, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Também contribuiu para o desenvolvimento de fluência tecnológica digital na criação e uso de ODAS. Ressaltamos por isso a importância do curso “Tecnologia e Currículo” para a formação de professores, considerando que o mesmo oportunizou troca de saberes e construção de reflexões e práticas transformadoras.

Os professores em readaptação de função realizaram curadoria de material da *web*, desenvolveram atividades como: fórum, criação do plano de aula e criação de *Pod cast*; criação de *Scoopit*, criação de vídeo, criação ODAS, criação de um *Tumblr*, conheceram e aprenderam a utilizar ODAS como vídeos, *softwares* para alfabetização, *slide*, livro digital, áudios, infográficos, jogos educativos e infantis.

Considerando como esses docentes tecem seus conhecimentos e constroem sua prática docente a formação aponta para a perspectiva de mudança de paradigma sobre o papel do professor para fazer a mediação nos processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, L. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**- RBAAD – 2011 pág.85. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf> Acesso em: julho 2016.

BRASIL. Lei nº 6.794, de 27 de dezembro de 1990. Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Fortaleza. Diário Oficial do Município, Fortaleza, Ce, C. IV -Seção I, Art. 27 p. 11e 12. Disponível em: <<http://legislacao.fortaleza.ce.gov.br/images/1/1b/Lei6794-90.pdf>> Acesso em: Maio 2016.

LÉVY. P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34: Cortez, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** – 11ª ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2011.

SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 17. ed. –
Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LEITURA DELEITE: O ENCANTAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Silvana Mendes Sabino Soares | silsabinoso@gmail.com

Olívia Coelho da Silva | olivicoelho2000@yahoo.com.br

Ana Paula de Medeiros Ribeiro | apmedeiros.ufc@gmail.com

RESUMO: Este trabalho refere-se à *Leitura deleite* como estratégia formativa de leitores proficientes e autônomos no âmbito da formação continuada de professores alfabetizadores do primeiro ano do Ensino Fundamental do município de Fortaleza participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, nos anos de 2013 a 2015. Faz-se um breve relato dos momentos formativos e abordam-se as estratégias metodológicas e de leitura efetivadas nos encontros, bem como ideias acerca da formação continuada de professores alfabetizadores. Os autores que sustentam a discussão são Solé (1998); Pimenta e Lima (2008); Oliveira (2010); Cândido (2011), além de documentos orientadores e formativos do PNAIC, como os cadernos de formação (BRASIL, 2012a), (BRASIL, 2012b) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001). Soares (1998; 2003); Teberosky e Colomer (2003) e Koch (2011) serviram como pano de fundo ao embasamento sobre concepções de leitura, letramento e formação de leitores. Trata-se, pois, de um relato da experiência vivenciada por duas orientadoras de estudo na condução da formação continuada de grupos de professores do ciclo de alfabetização. Buscou-se analisar a *Leitura deleite* como estratégia formativa do professor alfabetizador, com vistas ao encantamento e possibilidade da sua (re) construção ou (re) descoberta como sujeito-leitor e formador de leitores. Intencionou-se, ainda, verificar até que ponto aquela ação refletia na manutenção ou mudança de sua prática pedagógica junto aos alunos em sala de aula. A partir disso, constatou-se que a *Leitura deleite* propõe aos professores alfabetizadores a possibilidade de mudança na concepção e postura pedagógica com relação às estratégias de leitura na formação de um sujeito mais autônomo e proficiente na leitura de textos. Tal atitude faz com que a importância da formação continuada do PNAIC se firme no que se relaciona à prática reflexiva e espaço de troca das experiências dos professores alfabetizadores incidindo nas classes de crianças em fase de alfabetização.

Palavras-chave: Leitura deleite. Formação continuada. PNAIC.

INTRODUÇÃO

Em 2013, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que correspondeu a “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.” (BRASIL, 2012a, p.5). Uma das principais ações do Pacto foi o curso de formação continuada de professores alfabetizadores ofertado a todos os docentes cujas turmas eram do ciclo de alfabetização. Este período corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica sendo, portanto, nestes anos escolares que se centraram os compromissos do Pacto. As ações dele oriundas apoiaram-se, segundo exposto no caderno de apresentação, em quatro eixos de atuação, quais sejam: “1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, controle social e mobilização.” (BRASIL, 2012a, p.5).

Este texto trata dos eixos 1 e 2 supracitados, detendo-se especificamente numa das estratégias formativas sugeridas pelo curso, a *Leitura deleite*, por entender conforme assegura Oliveira (2010, p. 47) que “[...] favorecer o desenvolvimento do gosto pelas histórias, poesias, entre tantos gêneros literários, implica a determinação do professor em promover momentos apropriados ao ato de contar ou ler histórias[...]”. Neste sentido, convém explicitar os objetivos definidos para a consecução das referidas ações que atendem a mencionada estratégia. De um modo geral, objetivava-se com os cursos formar professores, contribuindo para a reflexão sobre a prática e para que possam, entre outros objetivos definidos pelo Pacto,

entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC; b) conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados, e c) compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;(BRASIL, 2012a, p.31).

Na condição de orientadoras de estudos as pesquisadoras foram responsáveis pela formação de professores do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza. Os encontros formativos aconteciam em intervalos quinzenais de quatro horas em que eram desenvolvidas as atividades sugeridas pelo Pacto com vistas ao alcance dos objetivos propostos. Tais objetivos foram contemplados em diferentes momentos da formação com os professores alfabetizadores evidenciando sempre uma perspectiva em espiral, de modo que cada temática abordada ia sendo retomada e as reflexões aprofundadas ao longo do caminho formativo. Sendo, desse modo, contemplada a formação continuada de professores num amplo espaço de reflexão e troca de saberes experienciais e teóricos (PIMENTA; LIMA, 2008).

Houve, contudo orientações para os encontros de estudo e reflexão a realizarem-se junto aos cursistas, uma vez que os orientadores receberam formações, a fim de conduzir os estudos. Dentre elas destaca-se aqui uma atividade considerada permanente, a *Leitura deleite*. Tal atividade consiste na “leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras

de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade.” (BRASIL,2012a, p.32).

Para Candido (2011, p. 176), literatura compreende “todas as citações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Ele defende que não há povo capaz de viver sem a literatura, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma forma de fabulação e, portanto, ela é a manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Decorre dessa assertiva a razão porque todos têm direito a essa arte como forma de viver uma vez que constitui uma necessidade universal que precisa ser satisfeita.

Vista dessa forma, a literatura é um direito a ser garantido a todos os homens e, por conseguinte aos alunos. Estes em fase de alfabetização e mesmo antes de seu ingresso na escola já convivem com esse universo de fabulação, mencionado por Candido (2011), no convívio cotidiano, nas brincadeiras, nas cantigas de roda e de ninar, nos causos, anedotas, histórias, entre outros gêneros de tradição oral e escrita. Se essa manifestação está presente na vida e é uma necessidade de todo povo, o professor necessita e também tem o direito a conviver com ela, sobretudo por ser o sujeito, meio pelo qual muitas crianças terão acesso inicial a literatura escrita, aos textos artisticamente construídos ou recolhidos dos mais diversos lugares.

Os momentos de leitura para fruição e prazer realizados por meio da estratégia *Leitura deleite*, foram uma tentativa de (re) construir um hábito de leitura, de sensibilizar os professores alfabetizadores para um comportamento leitor diante das crianças e de despertar neles o desejo de fazer da leitura literária uma aliada na sua construção pessoal, contribuindo com seu desempenho profissional. Por meio de seu próprio encantamento, intencionou-se encantar os alunos em fase de alfabetização para que estes querendo participar dos momentos de fantasia por meio da literatura pudessem se motivar para aprender a ler a fim gostarem de ler e para que pudessem, cada vez, mais circular no universo literário.

As pesquisadoras foram responsáveis pela formação de professores do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza. Nesse sentido, a observação participante foi fundamental na captação de situações e fenômenos vinculados a prática da leitura literária pelos professores alfabetizadores, bem como estimulou a forma como os sujeitos envolvidos modificavam e eram modificadas por tal situação (MINAYO, 1994).

Nesse contexto, por meio do relato de experiência das orientadoras de estudo, buscou-se, neste artigo, uma compreensão a partir da vivência da contação e leitura de histórias e textos literários na formação continuada dos professores alfabetizadores no âmbito da formação proposta pelo PNAIC. Desta forma, pretende-se analisar a prática da *Leitura deleite* como relevante no encantamento do professor alfabetizador, sendo esta situação entendida a partir das opiniões e ações geridas pelos sujeitos participantes da formação como resgate deles mesmos à função de leitor e formador de leitores.

A LEITURA PARA DELEITE COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA PARA OS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE FORTALEZA

A orientação para o tempo didático da *Leitura deleite* deveria possibilitar a fruição e o encantamento do professor alfabetizador com o claro objetivo de despertar-lhe o gosto pela literatura, bem como de vivenciar situações em que as estratégias de leitura fossem evidentes e prazerosas (BRASIL, 2012b, p.28). Ao vivenciar uma situação de aprendizagem o professor tem a possibilidade de apreendê-la e, na sua sala de

aula, ressignificá-la de acordo com sua realidade levando em conta os interesses de seus alunos, a adequação à faixa etária e a linguagem utilizada ao apresentar e discutir os temas referentes, neste caso os textos literários.

Inserida como atividade permanente na rotina de formação, a *Leitura deleite* acontecia em um desses três momentos: no início dos encontros logo após uma acolhida em que os professores eram recebidos com música; após o intervalo no retorno ao espaço de formação ou, ainda, ao final do encontro, depois de encerradas as discussões e reflexões teóricas e práticas. Inicialmente foram selecionados livros de literatura infantil que compunham o acervo das bibliotecas escolares fornecidos pelo PNBE e a coleção PAIC Prosa e Poesia, acervo que compunha a biblioteca da sala de aula. Posteriormente ampliaram-se as opções com as obras enviadas pelo PNAIC às escolas como ação de incentivo à leitura visando a construção dos cantinhos de leitura nas salas de aula.

A estratégia, como antes mencionado, visava a fruição e o possível (re) encantamento do professor alfabetizador a fim de instrumentalizá-lo no trabalho de mediação da leitura com as crianças. Nesse sentido, a formação continuada desse sujeito deveria proporcionar a leitura das histórias infantis de forma lúdica, encantadora, bem como reflexiva, no tocante a perceber a importância desse tipo de leitura para os alfabetizadores e para as crianças em processo de alfabetização. Oliveira (2010) salienta que,

[...] para que o trabalho de mediação do professor, entre a literatura e as crianças, seja eficaz, será necessário que ele leia com atenção as obras como um leitor comum, deixando-se levar espontaneamente pelo texto, sem *a priori* pensar em sua utilização na sala de aula. Somente após ter lido a obra e sentido o que ela pode oferecer é que o professor poderá planejar sua atuação no momento da atividade de leitura. (OLIVEIRA, 2010 p.48).

Os momentos formativos, portanto, caracterizaram-se em proporcionar ao professor alfabetizador a leitura frutiva, promover o encontro entre o leitor e o texto literário, a fim de encantá-lo, de poder conversar sobre o texto sem fins avaliativos ou como pretexto para atividades, mas pelo simples prazer de ler, ouvir, emocionar-se e gostar. Dessa forma, houve o exercício de perceber e demonstrar os sentimentos e as impressões advindas do texto literário a partir de uma ação inicial da formação continuada.

A reflexão sobre o comportamento leitor do professor como incentivo ao desenvolvimento da autonomia de seus alunos no que se refere à leitura literária foi uma das pautas discutidas. Ao fazer parte dos momentos formativos não só por meio da teoria, mas especialmente intermediada por momentos vivenciais em que o próprio professor pode experimentar a pluralidade de sentimentos e a multiplicidade de emoções oriundas desse “[...] exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita” (BRASIL, 2001, p. 37), pode, conseqüentemente, agregar estratégias de modo a contribuir com a autonomia de seus alunos.

Para efetivação dos momentos de *Leitura deleite* foram utilizados títulos como Pedro e Tina; Adivinha o quanto eu te amo; A professora encantadora; As panquecas da Mama Pânia; Florisbelo; Lilás; A casa sonolenta; Quem tem medo do ridículo; A arca de Noé; o lobisomem e a sereia; Poemas problemas; Mania de explicação; entre outros. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida. (BRASIL, 1998, p. 143).

A assertiva também se aplica ao professor alfabetizador que precisa ter alimentada sua imaginação. Uma vez que se tratava de público adulto, foram inseridos textos mais aproximados aos professores, pois o intuito era despertar neles o prazer da leitura e da audição de textos literários, de seduzi-los por meio da leitura e narração de histórias para que a partir daí pudessem fazer escolhas pessoais, experimentar e desenvolver um comportamento leitor.

Assim utilizaram-se gêneros variados, dentre os quais destacam-se contos de Clarissa Pinkola Estés; crônicas de Fernando Sabino; poemas de Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade e Cecília Meireles; trechos de romances de Graciliano Ramos. Para a interação com os textos utilizou-se de estratégias diferenciadas, desse modo as histórias, poemas, contos, textos foram apresentados em forma de leitura do livro ou projetados em *power point*, em vídeo, contados com e sem utilização de instrumentos (fantoques, dedoches, imagens ampliadas). Leituras individuais e silenciosas de livre escolha dos professores também fizeram parte destes momentos por meio do banquete de leitura.

Nestes momentos procurava-se estabelecer um ambiente propício à leitura e escuta: pouca luz, relativo silêncio e, organização espacial da sala para acomodação confortável dos professores a fim de que todos visualizassem e pudessem interagir. Nesta ação as reflexões posteriores além de extrair os sentidos construídos subjetivamente, eram no sentido da compreensão de que “Como mediador da leitura, o professor é o especialista que precisa conhecer, selecionar e indicar livros para a criança, mas é preciso que ele próprio seja um usuário assíduo da literatura.” (OLIVEIRA, 2010, p.52). E, para isso o próprio acervo da sala de aula já era um bom começo.

Para sustentação teórica destes momentos buscou-se fundamento nos postulados de Solé (1998, pp 69-70) ao assegurar que “estratégias de compreensão leitora [...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” A autora nos faz refletir com coerência ao afirmar que “ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas[...]. (SOLÉ, 1998, p.70).

Com base nos ensinamentos de que “as estratégias devem estar presentes ao longo de toda a atividade” (SOLÉ, 1998, p.89), foram utilizadas antes, durante e depois das leituras realizadas. Antes, segundo a autora “para compreender” foram empreendidas estratégias de antecipação englobando a motivação para ler, indagações sobre os textos, relações entre o tema e a história do leitor, previsões, mobilização de conhecimentos prévios. Sempre de acordo com no objetivo da leitura pretendido.

A fim de “construir a compreensão”, durante a leitura as ações aconteceram por meio da leitura compartilhada em que ao longo de sua realização havia pequenas e rápidas pausas com o intuito de antecipar os acontecimentos vindouros e avaliar os passados, materializando a antecipação, a verificação e o autoquestionamento do leitor-ouvinte. Uma vez no papel de formandos seria necessário que os professores em formação assumissem um papel ativo na leitura. Para Solé, “as tarefas de leitura compartilhada estão pensadas para ensinar essas estratégias, além de garantir [...] que os alunos possam utilizá-las com competência.” (SOLÉ, 1998, p.120) e este era o objetivo primordial, a autonomia do professor pelo uso consciente e competente de tais estratégias de leitura.

E, para “continuar compreendendo e aprendendo”, as estratégias a realizarem-se depois da leitura, segundo Solé (1998, p. 133) dizem respeito à “identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas”. Neste sentido, optou-se pelo reconto das histórias em forma de expressão artística ou oral, conversas sobre os textos coletivamente ou em pequenos grupos, bem como a proposição de reflexões individuais e silenciosas escritas, as quais eram reveladas por livre vontade do professor. Convém mencionar aqui que as referidas estratégias de leitura foram pauta de um dos encontros de formação possibilitando uma relação entre o estudo da teoria e a prática vivenciada nos momentos de *Leitura deleite*.

A *Ciranda da leitura* foi outra ação da formação. Derivada da *Leitura deleite* e com o fim de prolongar o encantamento ou de ampliar o conhecimento, nessa estratégia cada professor trazia um livro de sua preferência para ser disponibilizado ao grupo. As temáticas eram variadas. Desse modo, em cada encontro os professores alfabetizadores poderiam pegar emprestado um exemplar, dentro de uma variedade de livros disponibilizados para todos, e levar para casa. Assim, no final da formação ao serem devolvidos os livros aos seus respectivos proprietários, pode-se mensurar a ampliação das leituras realizadas pelos cursistas e refletir acerca dos efeitos proporcionados.

A referida ação foi também desenvolvida com o intuito de motivar os professores a replicar, em suas salas de aula com os alunos alfabetizando, a ciranda. Para tanto, os exemplares de livros disponibilizados na escola seriam a opção de repertório literário. Desse modo, cada criança poderia levar para casa, a sua livre escolha, um livro emprestado a fim de se deleitar com tal leitura durante o final de semana estendendo a ação com vistas a formação de leitores para além dos muros da escola.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Os encontros formativos de professores alfabetizadores do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza ocorridos numa periodicidade de dois encontros por mês perfazendo um total de quarenta e oito encontros nos três anos do programa, proporcionaram aos cursistas o contato com a literatura e com modos de interação diversificados. Nesse tempo, houve a alternância de professores alfabetizadores, no entanto estima-se que mais da metade das turmas permaneceu, e participou dos três anos de formação continuada.

Desse apanhado, então, houve a experiência vivida de pelo menos uma leitura para cada encontro em que estratégias diferenciadas foram utilizadas para a efetivação. Os relatos dos professores alfabetizadores acerca deste momento na formação revelaram a contribuição em sua prática pedagógica no que concerne a mudanças significativas no seu modo de perceber a literatura. Para muitos foi uma mudança pessoal, uma ampliação da leitura literária e maior valorização do acervo literário da sala de aula e da biblioteca da escola. Os depoimentos dizem também de como as estratégias utilizadas nos momentos formativos despertaram as emoções e sentimentos e refletiram diretamente nas salas de aula.

Professores encantados certamente conseguem encantar os alunos e a literatura infantil é a chave que pode abrir as portas desse universo para a formação do leitor competente e autônomo. Fica dessa experiência a afirmação de Oliveira (2010, p.51) de que “Quando o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido.”

A formação continuada de professores, portanto desempenha um papel fundamental para auxiliar o professor no desafio de desenvolver em sua sala de aula uma prática reflexiva perante a realidade que se apresenta, para então transformá-la em possibilidade de mudanças que ajudem os alunos no processo de aprendizagem. Nesse ínterim, foi possível desenvolver com os professores estratégias de leitura para melhorar a compreensão leitora em seu cotidiano profissional junto aos seus alunos.

Desse modo, a *Leitura deleite* efetivada durante as formações proporcionou outros olhares para diversas possibilidades de encantamento pela leitura literária por parte dos docentes e, conseqüentemente, aos seus alunos. Assim, os professores alfabetizadores, contagiados com o prazer da leitura, puderam possibilitar aos alfabetizando mais encantamento para desenvolver neles o gosto pela leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: conhecimento do mundo: volume 3. Brasília: DF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Volume 2.** 3ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. *In: Vários escritos.* Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. *In: Literatura: Ensino Fundamental / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA FECLESC: SABERES DOCENTES EM DISCUSSÃO

Dayslania Fernandes Ribeiro | daysfr@hotmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar os saberes docentes relacionados ao percurso formativo dos professores das disciplinas de Práticas e Estágio do Curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC. Os resultados demonstrados neste trabalho fazem parte de uma pesquisa maior realizada como requisito para a obtenção do título de mestre, intitulada: Cartografia dos Saberes, Práticas e Formação dos professores das disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio nos Cursos de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi e FECLESC. A escolha por fazer este estudo partiu inicialmente de questões que levantávamos em relação aos saberes da formação inicial dos professores de Matemática da Educação Básica da rede Pública Estadual, que muito nos instigava a pensar seus processos formativos face algumas posturas em sala de aula. A escolha pelo curso de Licenciatura em Matemática da FECLESC foi uma decisão influenciada principalmente por ser esta Faculdade uma referência na formação de professores das redes de ensino de toda região do Sertão Central do Ceará. Essa pesquisa buscará responder a seguinte questão: Qual a relação entre a formação inicial dos professores das disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio dos cursos de Licenciatura em Matemática da FECLESC em Quixadá e suas práticas pedagógicas nessas disciplinas? Para realizar esta pesquisa foi feita uma Cartografia da formação e práticas dos professores das disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio das Licenciaturas em Matemática, foi também utilizada a entrevista semiestruturada. Para discutir os saberes, as práticas e a formação docente dos sujeitos, a fundamentação teórica da pesquisa foi construída a partir dos autores Tardif (2002), Tardif e Lessard (2007), e Gauthier (1998), sendo que para tratar dos discursos de verdade emitidos pelos sujeitos pesquisados, buscou-se Foucault (2013). A partir dos autores citados é possível afirmar que há um rol de saberes necessários à docência que são mobilizados pelo professor no exercício de sua profissão. Entendendo os saberes pedagógicos como necessários às práticas formativas dos docentes, foi percebido a partir dos resultados da pesquisa que há claramente uma ausência teórica desses saberes no percurso formativo de mais de cinquenta por cento dos sujeitos entrevistados, o que indica consequências limitadoras em suas práticas junto às disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio do Curso de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi e FECLESC.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Licenciatura em Matemática. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A formação de professores embora não seja um tema de estudos recente na História da Educação, tendo sido registrado por Tardif (2002) estudos no mundo anglo-saxão a partir da década de 1980, pesquisas têm sido desenvolvidas no Brasil nos últimos anos em maior escala, alimentadas pelo pensamento de Tardif (2002), Tardif e Lessard (2007) e Gauthier (1998).

Compreendemos saberes docentes, uma das categorias principais desta pesquisa, como estando alicerçado sobre o saber que os professores constituem ao longo de suas vidas (TARDIF, 2002), sendo, portanto o resultado de aprendizagens realizadas em diversas dimensões: familiar, pessoal, profissional, enfim nos diversos setores da vida humana.

Dentre esses saberes o que abordamos neste estudo é o saber profissional, de sua formação acadêmica, de alguém que sujeito determinado, evoca um verbo transitivo, logo saberes de quem ensina algo a alguém.

É neste caminho que esta pesquisa buscará responder a esta principal questão: Qual a relação entre a formação inicial dos professores das disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio dos cursos de Licenciatura em Matemática da FECLESC em Quixadá e suas práticas pedagógicas nessas disciplinas?

A escolha do curso de Licenciatura em Matemática da FECLESC foi uma decisão influenciada principalmente por ser esta Faculdade uma referência na formação de professores das redes de ensino de toda região do Sertão Central do Ceará.

Não são poucas as reclamações sobre o caráter “bacharelesco” do curso de Matemática. Sabendo serem os saberes pedagógicos de extrema importância para a formação docente, estes fazem uma interlocução com os saberes disciplinares, curriculares, experienciais de cada professor, tornando a prática docente uma atividade específica do trabalho docente.

Optamos por uma abordagem qualitativa ao tempo em que consideramos ser esta mais pertinente ao tipo de estudo que realizamos, e as interpretações advindas desse.

Seguindo este caminho cartografamos os Saberes da formação acadêmica dos professores que lecionaram as disciplinas do Eixo integrador de Práticas e Estágio dos cursos de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi e da FECLESC.

Uma das técnicas que utilizamos foi a entrevista. Realizamos conversas com os professores a fim de obter informações sobre seu percurso formativo, saberes e práticas docentes. Este procedimento de investigação foi realizado individualmente, face a face, com cada um dos

professores que lecionavam/ou lecionaram as disciplinas de Práticas e Estágio do triênio (2013-2015). Realizamos para tal a entrevista semiestruturada, que favorece ao entrevistador tanto elaborar as perguntas previamente com foco no plano de entrevista objetivado, como também permite que este tenha liberdade para acrescentar outras perguntas, caso a situação e as respostas obtidas permitam e/ou exijam.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Pensar a Formação de professores de Matemática requer de nós um exercício de memória que nos repostará de maneira resumida ao Brasil Colônia. É sabido que a chegada dos Jesuítas ao Brasil com a frota do primeiro Governador Geral Thomé de Souza foi providencial não apenas para a catequização, mas também para o desenvolvimento de uma rede de ensino capaz de sobreviver por quase dois séculos. Foram os Jesuítas mestres dos índios, e da elite brasileira. Eles ensinavam a ler, escrever e contar.

Ressalte-se que dos 17 colégios fundados pelos Jesuítas, apenas oito tinham cursos de Filosofia ou de Artes, logo apenas nestes oito se estudava Matemática, nos demais colégios havia o privilégio de outras disciplinas da área de humanidades que visava o desenvolvimento especialmente da oratória.

A Faculdade de Matemática foi fundada em 1757, dois anos antes da expulsão dos Jesuítas e nela ensinava-se Geometria Euclidiana, Perspectiva, Trigonometria, Equações Algébricas, Razão, Proporção e Juros.

Durante os sec. XVII e XVIII estiveram no Brasil vários matemáticos inicianos que deram grandes contribuições ao ensino, pois muitos deles se dedicaram a esta tarefa. Sendo assim, não havia por que negar a condição de Universidade aos cursos das Faculdades do Brasil, já que as ordens religiosas com seus padres formados nas Universidades de Portugal e até da França dispunham do saber necessário para lecionar nestas Faculdades, como de fato já vinha ocorrendo.

No ano de 1809 começaram a funcionar os cursos da Academia Real da Marinha, sendo ensinados Matemática, Física, Artilharia e Desenho. O Plano de estudos para três anos envolvia principalmente conhecimentos matemáticos. E, para ingressar nesta era preciso que o candidato conhecesse as regras de aritmética e a versão da Língua francesa.

A Academia real Militar, criada pela lei de 4 de dezembro de 1810, tinha entre outros objetivos a formação de oficiais, como também de outros profissionais como Artilheiros,

engenheiros e urbanistas. O Plano completo de curso da academia durava 07 anos, sendo que os quatro primeiros anos constituíam o Curso de Matemática, e os demais anos exigidos apenas para a formação de engenheiros e artilheiros.

No início do séc. XX faltava Cursos de Matemática que pudessem preparar os professores para atuar na educação brasileira, ao mesmo tempo em que também faltavam para lecionar na Universidade. Sendo assim, chegaram ao Rio de Janeiro em 1939 professores Matemáticos da Europa, mais especificamente da Itália, para lecionar na Faculdade Nacional de filosofia- FNFil, após várias negociações do ministro Gustavo Capanema com o governo Italiano.

Os cursos de matemática dessas Universidades tinham a duração de três anos (Decreto-Lei 1.190, de criação da FNFil), e para os que desejassem lecionar deveriam acrescentar mais um ano para que então fosse ministrado um curso de Didática.

A partir da segunda metade do séc. XX começou a expandirem-se pelo Brasil os cursos Superiores, dentre eles o de Matemática. Também, neste contexto, revistas, periódicos, tratando de conhecimentos matemáticos começam a circular mais intensamente.

Na segunda metade da década de 1990 com a promulgação da LDBEN Nº. 9394/96 foi estabelecido que a formação de professores se daria em Cursos de Licenciatura Plena em Universidades, e Institutos Superiores de Educação. Nestes termos o Conselho Nacional de Educação instituiu através do Parecer do CNE/CES Nº. 1.302/2001 as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.

O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA FECLESC

A FECLESC tem formado ao longo de trinta anos de existência professores de toda uma região importante do Estado, contribuindo com a mudança do status acadêmico regional, logo com a substituição do perfil de professor leigo para Licenciado.

Entre os três cursos iniciais criados, o curso de Ciências (Licenciatura curta) cumpria uma prerrogativa nacional, criado pela Lei nº 5.692/71 que era de formar, em caráter de urgência professores na área de Ciências para as escolas de ensino fundamental, sendo extinto pela Lei Nº 9.394/96, quando foi substituído pelos cursos de duração Plena.

Na segunda metade da década de 1990 o Curso de Licenciatura em Ciências Plena (com habilitações em Matemática/Física e Química/Biologia) já havia sido criado na FECLESC e atendido aos certames da nova LDB Nº 9.394/96.

No ano de 1999, a Resolução do CES Nº 2, de 19 de maio desse mesmo ano, dispôs sobre a plenificação de Licenciaturas por Faculdades e Faculdades Integradas do Sistema Federal de Ensino, resolvendo que os cursos de Licenciaturas curtas previstos na Lei nº 5.692, de 1971, estariam extintos pela nova LDB.

A Resolução Nº 255/CONSU, de 10 de agosto de 2000, criou os cursos de Licenciatura plena em Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas nas Unidades de Ensino da UECE com sede no interior do Estado. Por essa Resolução a Pró-Reitoria de Graduação junto às unidades interessadas adotariam as providências cabíveis para a oferta dos Cursos.

Em 2002, entendendo haver a necessidade de profissionais formados na área de Matemática na região do Sertão Central, a FECLESC encaminhou documentos ao Exmo. Sr. Reitor da Universidade Estadual do Ceará-UECE solicitando a abertura desse curso de Licenciatura em Matemática nessa Faculdade.

A Licenciatura em Matemática da FECLESC foi constituída pedagogicamente a partir do Parecer CNE/CES Nº 1.302/2001, de 06 de Novembro de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática (Bacharelado e Licenciatura); e, da Resolução CNE/CP Nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (curso de Licenciatura, de Graduação plena).

O Curso visa formar professores de Matemática para o ensino Fundamental e Médio, além de integrar conhecimentos teóricos específicos da Matemática a conhecimentos práticos, através de um fazer pedagógico capaz de envolver os alunos, levando-os a construir um pensamento crítico ante as diversas situações de aprendizagem

Completo o processo de legalização do Curso, foi realizado o primeiro Vestibular, que se deu em julho de 2002, com oferta de 30 vagas no turno Noturno. Desde então já foram realizados quinze vestibulares. A primeira turma do turno da manhã iniciou seu funcionamento em 2006.2. De lá para cá, alternadamente os concursos vestibulares oferecem no mês de julho, ora vagas para o turno da manhã, ora vagas para o turno da noite.

O fluxograma inicial do Curso possuía uma Carga Horária de 3.030 horas distribuídos em 166 créditos a serem cumpridos pelos alunos(as) durante oito semestres.

No ano de 2009 o Curso de Licenciatura em Matemática da FECLESC passou por uma reformulação curricular, momento que sua Carga Horária foi alterada para 3.230 horas, distribuída da seguinte forma: Prática como componente curricular (408 h/a); Estágio Curricular

Supervisionado (408 h/a); Conteúdos Curriculares (2.210 h/a); e, Atividades Acadêmico-científico-culturais (204 h/a), a serem cumpridas em nove semestres letivos, ou quatro anos e meio.

As disciplinas destacadas no Eixo Integrador da Matriz Curricular da Prática de Ensino e Estágio, ou seja, voltadas para a prática docente, para a ação pedagógica são:

Práticas em Matemática; Laboratório de Ensino de Geometria; Laboratório de Ensino de Álgebra; Laboratório de Pesquisa em Educação Matemática; Laboratório de Geometria; Estágio Supervisionado: Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado no Ensino Médio I, e Estágio Supervisionado no Ensino Médio II.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Compreendendo o recorte histórico entre 2013 a 2015, período da última renovação do Curso de Licenciatura em Matemática junto ao Conselho de Educação do Estado, fizemos um levantamento dos professores que ministraram as disciplinas de Práticas e Estágio durante este período. Neste intervalo de tempo, foram mapeados sete professores que ministraram pelo menos uma destas disciplinas neste período na FECLESC.

Desse conjunto, foram entrevistados cinco professores, pois dois (01) não estavam mais lecionando na Faculdade, e um (01) estava afastado para o Doutorado, não sendo possível portando realizar a entrevista.

Nesse grupo de sujeitos pesquisados 02 possuem bacharelado em Matemática, 02 Licenciatura em Matemática e 01 Licenciatura em Física.

Entre os professores que são Licenciados em Matemática, dois possuem também o Bacharelado em Matemática e dois são Doutores. Há 01 professor que é apenas Bacharel e este afirmou não possuir formação específica para ministrar as disciplinas que lecionam do Eixo Integrador de Prática de Ensino e Estágio, sendo o aprendizado destas disciplinas adquiridos principalmente através de suas práticas docentes, conforme afirma o professor 1:

O que eu uso em sala de aula, é o que eu aprendi com os meus professores, vendo eles dando aula, eu não tenho uma formação acadêmica nesse sentido pedagógico. Tudo o que eu aprendi foi, o pouco que eu sei de dar aula eu aprendi com meus professores, principalmente com meu orientador que ele diz que uma maneira de você aprender a ensinar é você no bom sentido imitar os bons professores que você tem. (CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA-UECE).

Caberia aqui perguntar: O que é preciso para saber ensinar uma Disciplina do Eixo Integrador de Práticas e Estágio? Seria suficiente conhecer apenas o conteúdo Matemático? Gauthier (p. 20, 1998) diz que

para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Para ensinar são necessários outros conhecimentos que envolvem o ato do ensino como o Planejar, organizar e avaliar.

Esses três verbos finais expressam diversas outras ações do ofício docente que requerem mais do que o conhecimento do conteúdo específico. Neste sentido não basta a replicação de modelos de comportamento. Até mesmo porque há modelos inúmeros, e quantos destes podemos dizer que estão agindo de maneira a atender um ofício feito de saberes? (Gauthier, 1998).

O Docente 2 também expressou sua dificuldade para ministrar as disciplinas do Eixo Integrador de Prática de Ensino e Estágio:

É que se eu conhecesse mais a Pedagogia, tivesse feito mais um curso de Licenciatura em Pedagogia, digamos assim, porque eu tenho muita dificuldade por não conhecer bem. Hoje, não ter muito tempo de tá estudando, aprofundar mesmo essa minha ideia generalista. Tenho uma ideia geral, mas não tenho detalhes da Disciplina. (CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA-UECE).

O conhecimento pedagógico adquirido, não apenas em um curso de Licenciatura em Pedagogia, mas em uma Licenciatura, possibilita ao docente compreender as dimensões concretas do fazer pedagógico em sala de aula, de modo que estes adquiram habilidades que os ajudem em sua atividade docente.

O Docente 3, que possui Licenciatura em Física afirmou:

É porque é o seguinte, como eu sou formado em Física eu nunca tive essa disciplina no curso, então, no caso, eu estava aprendendo com os alunos sobre a disciplina. Então essa primeira vez que eu dei Álgebra foi até um pouco difícil, as duas, a de geometria foi até mais tranquilo porque eu utilizei umas ferramentas já disponível ai para o ensino. (CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA-UECE).

A afirmação do Docente 3 nos leva a refletir sobre como o Curso organiza as disciplinas por professores, já que nesta última fala o que percebemos é que o conjunto de saberes que este docente possui não o habilita a ministrar a disciplina do Eixo Integrador de Práticas e Estágio.

Já os professores que possuem Licenciatura em sua maioria afirmaram que o conhecimento matemático que possuem já os habilita a ministrarem as referidas disciplinas, conforme nos falou o Docente 4:

Bom, eu acredito que ser licenciado já é suficiente para você ministrar a disciplina, mas também, do outro lado, eu acredito que participar de congressos, de Seminários na área. Eu acho que tudo isso contribui para que seja bem feito o trabalho na disciplina, e posso ajudar cada vez mais aos alunos que serão futuros professores. (CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA-UECE).

A fala desse docente evidencia que “o saber dos professores não provém de uma fonte única” (TARDIF, 2002), embora existam dilemas, conflitos sobre o que sabem, ou o que deveriam saber para ministrar essas disciplinas. É possível empreender que o contexto em que estão inseridos os leva, mesmo quando reconhecem que não possuem uma formação inicial que os habilitem a ministrar as disciplinas pesquisadas, a buscarem em outras experiências de vida, elementos que os possibilitem a ministrarem essas disciplinas.

Entre os docentes entrevistados apenas um ministrou uma disciplina do Eixo apenas uma vez, todos os demais ministraram por mais de uma vez, sendo que três professores ministraram pelo menos uma das disciplinas, por mais de dois anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Curso de Licenciatura em Matemática que pesquisamos nos apresenta muita fragilidade quanto aos saberes pedagógicos, pois se por um lado faltam a alguns docentes a formação inicial em um curso de Licenciatura, por outro há os que em sua formação inicial os saberes pedagógicos foram "desvalorizados", ou melhor não se deu a devida importância, de modo que a consequência é a reprodução deste modelo em que pouco se valoriza esses saberes na formação dos futuros professores de Matemática na atualidade.

Em contrapartida, observa-se que entre os sujeitos pesquisados, os que realizaram pós-graduação ou mesmo outras formações em cursos de extensão e/ou outros em áreas pedagógicas, apresentam através de seus discursos um maior envolvimento e preocupação com a formação pedagógica dos Licenciandos em Matemática, a saber dois sujeitos especificamente apresentaram essa característica.

Os saberes que os sujeitos da pesquisa apresentaram através de seus discursos são formados principalmente pelo que adquiriram em sua formação inicial nas disciplinas específicas de seus cursos. Os saberes das Ciências da Educação, para alguns Docentes pesquisados, como nos revelou seus discursos, acabou passando despercebido em sua Graduação. É importante salientar que mais da metade dos entrevistados consideram importante um embasamento teórico e prático a respeito das Ciências da Educação para que possam ministrar as disciplinas do Eixo de Práticas e

Estágio. Entre esses há os que consideram que é preciso haver um equilíbrio entre os saberes específicos e os das Ciências da Educação.

O rol de saberes dos docentes pesquisados é vasto, contudo há pela maior parte desses uma supervalorização dos conhecimentos específicos do Curso em detrimento aos saberes das Ciências da Educação, tão necessárias ao professor em seu processo de formação e constituição de uma identidade pedagógica.

Há uma carência de Docentes formadores com formação pedagógica. E mesmo que alguns possuam Licenciatura não se sentem habilitados para ministrar essas disciplinas, o que é preocupante já que se trata de um curso de formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.302/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Despacho do Ministro em 4/3/2002, publicado no **Diário Oficial da União** de 5/3/2002, Seção 1, p. 15.

_____. Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no **Diário Oficial da União** de 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31.

_____. Parecer CNE/CES N. 1302/2001, de 06 de novembro de 2001. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Publicado no **Diário Oficial da União** de 5/3/2002, Seção 1, p. 15.

_____. Resolução CNE/CES 3, de 18 de fevereiro de 2003. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. CNE. Resolução CNE/CES 3/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de fevereiro de 2003. Seção 1, p. 13

BRASIL, Ministério da Educação. Lei N. 9.394/96, de 20/12/1996-Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Leis Básicas da Educação. **Ministério da Educação**. Ceará: SEDUC, 1997, p. 15-42

FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. UECE/FECLESC. VOL. I, 78 p., Quixadá. 2012.

FIORENTINI, Dário. A Formação Matemática e Didático-Pedagógica nas disciplinas da Licenciatura em Matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas n. 18, p. 107-115, junho. 2005.

GAUTHIER, Clermont. et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998.

SILVA, Clovis Pereira da. **As escolas Jesuítas no Brasil e a reforma da Universidade de Coimbra em 1772.** In: _____ A Matemática no Brasil: Uma História de seu Desenvolvimento. 2. Ed. Curitiba: Ed. UFPR, 1992. Disponível em: <<http://www.acefyn.org.co/PubliAcad/Clovis/Clovispdf/2.pdf>> Acesso em: 27 de jan., 2015.

SOARES, Flávia dos Santos. **Instrução Pública e Docência de Matemática no Brasil nos séculos XVIII e XIX.** In: O Professor de Matemática no Brasil (1759- 1879): aspectos históricos. Rio de Janeiro, 2007. 172p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=32444>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFESSORES DO CAMPO

Inaiara Alves Rolim | inaiararolim@gmail.com

Edna Souza Moreir | professoraednamoreira@hotmail.com

RESUMO: A pesquisa intitulada “Políticas Públicas de formação inicial e continuada para professores do campo” objetivou compreender como a formação de educadores do campo é delineada dentro as políticas públicas educacionais e os desafios que esses educadores enfrentam para fazerem sua formação inicial e continuada. Sendo assim, buscou-se estabelecer uma relação entre a proposta de formação de educadores do campo e a educação do campo nascida no interior dos movimentos sociais. A pesquisa foi desenvolvida com a direção, os professores de uma escola do campo da cidade de Serra do Ramalho e com a coordenadora da Secretaria de Educação do município. Utilizando-se de uma abordagem embasada nos pressupostos qualitativos, a pesquisa foi de campo e do tipo participante, visto que faço parte do quadro de funcionários da escola há nove anos. Essa investigação fez uso do questionário, entrevista semiestruturada, diário de campo e análise documental. A pesquisa evidenciou a necessidade de ampliar as políticas públicas de formação inicial e continuada específicas para os educadores do campo no sentido de desenvolver práticas que respeitem a cultura camponesa e contribuam para a construção da autonomia dos povos do campo.

Palavras chave: Educação do campo. Formação de professores do campo. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Nascida das lutas dos movimentos sociais, a Educação do Campo tem se fortalecido ao longo do tempo e vem ganhando relevância dentro da sociedade brasileira. Entretanto, para se alcançar uma educação de qualidade construída junto ao povo do campo, é preciso a existência de políticas públicas que garantam uma formação inicial e continuada para esses educadores. Ao refletir sobre essa questão este estudo entende que os desafios e obstáculos são grandes e a superação dos mesmos não é simples nem fácil; ainda há muito que reivindicar e fazer para alcançar a plena efetivação de uma política de formação de educadores para atuarem no campo.

A luta pelo reconhecimento da especificidade da educação do campo teve conquistas importantes na década de 90, entre elas o reconhecimento do homem do campo como sujeito de direitos no âmbito dos textos das políticas públicas educacionais. Assim, ao longo das últimas décadas, os movimentos populares em prol da educação do campo obtiveram conquistas significativas que vêm se consolidando por meio das políticas públicas educacionais, entretanto, ainda há muito para questionar e reivindicar. Nesse sentido, este estudo objetivou compreender como a formação de educadores do campo é delineada dentro as políticas públicas educacionais e os desafios que esses educadores enfrentam para fazerem sua formação inicial e continuada. Esse estudo foi norteado a partir de uma pesquisa bibliográfica e de campo, embasado nos pressupostos da pesquisa qualitativa e que teve como foco de análise uma escola do campo do Município de Serra do Ramalho.

BREVE REFLEXÃO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A realidade educacional brasileira ainda é complexa e carente, necessitando de políticas mais democráticas para todas as esferas da sociedade e configura-se como um desafio para o processo formativo dos profissionais da educação do campo. Ao adotar políticas excludentes, que privilegiam a elite, a esfera governamental contribui para que uma parcela significativa da sociedade enfrente problemas sociais como a baixa escolarização, analfabetismo, a falta de empregos, violência, exposição de menores às drogas, depredação do meio ambiente, entre outros. Tal realidade exige políticas de formação docente que habilite os professores a criarem estratégias pedagógicas que oportunizem a inclusão social não só no cotidiano escolar, mas que contribua também com a integração cultural e social dos alunos.

Desse modo, as políticas de formação docente agregam a responsabilidade de construir um projeto de educação crítica e reflexiva, baseado na ética e na democracia. O que se discute é uma educação dos sujeitos do campo, feita por meio das políticas públicas e elaborada com a participação dos sujeitos de direitos desse meio. E no cerne dessa questão situa-se a importância da formação docente para atuar nas escolas do campo. Uma vez que o educador é uma peça fundamental no processo de aquisição e construção de conhecimento, é imprescindível a criação de políticas de formação para os educadores do campo, bem como, medidas que garantam a efetivação dessas políticas. A educação do campo tem seu berço no centro dos movimentos sociais que, por meio de ações coletivas, com destaque para o MST, iniciaram a luta em prol da reforma agrária, da instituição de políticas públicas e da garantia dos direitos humanos com o objetivo de modificar as condições em que os povos do campo vêm construindo seu modo de vida. . Assim, foram criados programas oficiais para a formação dos professores que atuam nas escolas do campo. Dentre eles podemos citar:

- Programa Escola Ativa, (1997/2007) coordenado pela SECADI/MEC;
- Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária – Pronera - 16 de abril de 1998 foi instituído, por meio da Portaria n. 10/199;
- Pedagogia da Terra, que nasce a partir de iniciativas dos movimentos sociais junto ao Pronera;
- Programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo – PROCAMPO

Dando continuidade à luta pela construção de políticas para a educação do campo, em 2001 foi elaborado o Parecer nº 36/2001, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e contextualiza a educação do campo enfocando os anos em que ela ficou à margem das políticas educacionais brasileiras. Esse parecer defende que o “campo, [...], mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2013, p. 267).

No ano de 2008 foi estabelecida a Resolução nº 2, de 28 de abril, que em seu artigo 1º dispõe que, em todas as modalidades da educação, “destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida (...)”, (BRASIL, 2008).Do conhecimento da existência dessas singularidades do povo do campo, nasce a necessidade de uma formação específica para os educadores que atuam comunidades rurais. Assim, no âmbito da formação

docente, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de formação de profissionais da educação básica e em seu art. 2º, apresenta os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, (BRASIL, 2009). Entretanto não há clareza quanto ao que se pretende para a formação docente para atuar nas escolas do campo, o que já caracteriza uma falha nessas disposições, deixando evidente a fragilidade do que é posto em lei com relação à formação desses profissionais.

Com relação aos objetivos do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, seu artigo 3º, inciso VII, aponta “ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social” (BRASIL, 2009). No entanto, esse artigo não traz uma especificação de objetivos para a educação do campo. No ano de 2010 é dado outro passo rumo ao reconhecimento da educação do campo como direito de um povo. Nesse ano é baixado o Decreto nº 7352, de 4 de novembro, e em seu artigo 1º, parágrafo 4º, dispõe que “a educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, (...) em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo” (BRASIL, 2010). Com esse decreto percebemos que o conceito de educação do campo ganha mais consistência e se fortalece dentro da esfera política. Isso ao colocar de maneira objetiva que a educação do camponês deve ser referenciada na realidade local e na diversidade do povo do campo. Mostrando que, apesar da fragilidade e descontinuidade dos programas de formação para professores do campo, as reivindicações resultaram na compreensão de que o povo do campo tem direito a uma educação diferenciada, pautada na sua cultura e que traduza os modos de vida e de construir conhecimento do camponês.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA OS EDUCADORES DO CAMPO DE SERRA DO RAMALHO

O município de Serra do Ramalho, situado no oeste baiano, fica a 964 Km da capital Salvador; de acordo com o censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a cidade tem uma área de 2.342.146 Km² e uma população estimada em 31.638 habitantes, sendo que a população urbana é constituída por 6.282 pessoas e a população rural composta por 25.364 pessoas. Com um número de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, de 3,8 com meta de 4,5 para 2015, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, o município de Serra do Ramalho, no que diz respeito ao número de escolas

o município possui 62 escolas, das quais 43 estão situadas no meio rural, visto que o município é eminentemente agrícola. De acordo com o site do IBGE Cidades, quanto ao número de professores o município conta com 101 atuando na Educação Infantil, 436 atuando no Ensino Fundamental e 79 no Ensino Médio.

Assim, o presente trabalho foi realizado em uma escola do campo desse Município e foi possível verificar que a maior parte já concluiu a graduação ou estão cursando a pós-graduação; como podemos ver no quadro abaixo:

Formação inicial dos professores	Formação continuada	Áreas de formação dos professores
*8 professores concluíram a graduação; *uma professora está em formação *uma professora abandonou o curso	*Psicopedagogia *Química *História e Geografia *PNAIC	*Pedagogia *História *Biologia *Matemática *Letras *Normal Superior

A respeito da atuação do município de Serra do Ramalho no processo de formação inicial e continuada dos educadores que atuam nas escolas do campo, a coordenadora de educação do município respondeu que

O município tem parceria com a Universidade do Estado da Bahia – Uneb, e muitos professores estão concluindo sua formação inicial pelo Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR), e que muitos professores fizeram sua formação inicial no ano de 2000, pela Rede Uneb.

Desde 1998, em parceria com as prefeituras municipais de algumas regiões do Estado da Bahia, a UNEB desenvolve o Programa Intensivo de Graduação, a REDE UNEB. Neste programa, era oferecido o curso de Pedagogia aos professores em exercício que fazem parte da rede municipal de ensino, sendo presencial e intensivo, com duração de 3 anos. Com isso, a Uneb cumpre o que está posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que prevê a graduação superior para todos os profissionais atuantes na educação, desenvolvendo a qualificação em serviço. No entanto, essa política não contempla a educação do campo, uma vez que é destinada apenas à oferta do curso de graduação.

O Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR), foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, e é resultado da parceria entre as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior. Desse modo, o programa objetiva elevar o nível de qualidade do processo de

formação docente das escolas públicas da educação básica no país. Em Serra do Ramalho, esse programa funciona em parceria com a Uneb, e os professores que atuam na cidade de Bom Jesus da Lapa vêm ministrar suas aulas no município vizinho. O programa funciona com uma turma de 45 alunos, que participam do curso em regime de alternância entre a formação e a sala de aula, sendo que participam da formação durante 15 dias (nos três turnos) e os outros 15 dias trabalham normalmente. No âmbito da educação do campo, a matriz curricular da PARFOR traz a disciplina Educação do Campo, com uma carga horária de 60 horas, que é apresentada da seguinte forma

Esse componente curricular promove estudos e reflexões sobre as políticas públicas e a educação no e do campo, sua história e concepções teórico metodológicas, bases legais para inclusão curricular da Educação do Campo. Estuda diversidade, agroecologia e analisa o projeto político-pedagógico para a Educação Infantil, anos/séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos das escolas do campo (UNEB, 2013, p. 81)

Nesse contexto, vê-se que o município está de acordo com a LDB 9394/96, que dispõe em seu Art. 62º, que “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”. No entanto, os cursos de formação inicial oferecidos para os professores em exercício do município de Serra do Ramalho ainda não são construídos a partir da perspectiva da educação do campo, mesmo sabendo que a maioria das escolas do município situa-se em comunidades rurais. Isso porque, mesmo tendo espaço para discutir sobre a educação do meio rural, apenas uma disciplina para tratar da Educação do Campo não é suficiente para dar conta das especificidades culturais e de conhecimentos da população camponesa. Isso mostra acarênciado município de uma política de formação docente para atuar nas escolas do campo, visto que a prática pedagógica desenvolvida dentro das escolas do meio rural está descontextualizada e não permite que os sujeitos do campo reconheçam-se como parte do seu processo de aprendizagem Quanto a isso, Caldart (2004, p. 158), discute que “construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas, que estamos ajudando a construir, (...)”.

A discussão de Caldart dialoga com o art. 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que coloca a relevância do processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e

coletiva, (...); II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo,(...) (BRASIL, 2002).

Há, portanto, a necessidade de cursos de formação inicial e continuada que agreguem aos seus currículos a discussão a respeito da realidade do campesinato brasileiro, relacionando a teoria com a prática pedagógica, com a cultura e com o modo de vida do povo do campo, colocando em foco os desafios enfrentados pelos sujeitos do campo. Nesse caso, os cursos de formação docente deve promover a ampliação da visão de mundo dos educadores da educação do campo. Braga e Moreira (2012, p. 8), discutem que

Ao defender uma proposta de formação diferenciada para os educadores, (...) queremos com isso defender a ideia de igualdade e não, de dominação de um grupo sobre o outro. (...) falar de uma formação docente diferenciada significa pensar em uma proposta que ajude a superar o estereótipo que acompanha a representação que se faz desse espaço.

Nesse sentido, os cursos de formação inicial e continuada precisam preparar professor do campo para construir sua práxis a partir da realidade da escola do campo, seguindo um planejamento construído para dar conta das particularidades desse local. Isso se complica quando o educador não conhece o espaço no qual está inserido, nem desenvolve um laço afetivo com os indivíduos desse meio. Segundo Braga e Moreira (2012, p. 9), “uma das dificuldades de desenvolver um trabalho diferenciado nas escolas do campo está relacionado à ausência de conhecimento desse espaço”. Assim, a falta de conhecimento da dinâmica campesina, gera dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Esse fato não é estranho aos professores pertencentes à escola pesquisada, pois podemos perceber a falta desse conhecimento da realidade do campo no relato abaixo:

Uma das coisas que mais prejudica a educação do campo é a falta de aprofundamento, no que diz respeito à realidade do meio rural, nos cursos de formação inicial e continuada. Bem como, a falta de discussões em torno da concepção de educação do campo; a complexidade e abrangência desse conceito ainda não foi percebida (...) (professora Rosa).

É importante que os processos de formação inicial e continuada “leve em consideração os aspectos sociais e culturais, afim de que esses educadores possam tornar-se capazes de desenvolver uma prática pedagógica que ajude as classes trabalhadoras e desprivilegiadas construir uma proposta contra hegemônica de sociedade” (BRAGA E MOREIRA 2012, p. 10). No que concerne à formação continuada, os professores do município de Serra do Ramalho participam do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que

todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. O programa Mobilização pela Qualidade da Educação - Pró-Letramento, que é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Esse programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. No entanto, tanto a formação inicial quanto a continuada não dão enfoque especial à educação do campo, visto que, os cursos acontecem de igual modo para todos os professores.

Um ponto negativo que foi observado no que concerne à formação continuada no município de Serra do Ramalho, diz respeito à falta de organização dos programas, como por exemplo, o PNAIC sempre inicia em meados de julho, quando em outros municípios inicia logo após o início do ano letivo. O que revela o pouco compromisso da administração do município com relação à capacitação e reciclagem dos conhecimentos dos educadores do município. Com relação à participação do Pnaic e sua contribuição na prática pedagógica, a professora Rosa diz que *“o curso é bom, o material é muito rico e interessante, mas não dá muito suporte quando partimos para a parte prática. Acho que deveria ter um seguimento do curso que discutisse apenas sobre educação do campo”*. O relato confirma a carência didático-pedagógica e conceitual dos cursos de formação docente para aqueles que atuarão nas escolas do campo. A linguagem do educador deve estar em sintonia com a do educando para que haja comunicação e, conseqüentemente, o processo educacional tenha sucesso. No entanto, de acordo com as observações, os cursos de formação continuada, especificamente o PNAIC, não problematiza a educação do campo, não discute estratégias para que o educador possa construir uma práxis ao lado do seu aluno ou com a participação da família desse aluno. Gasta-se muito tempo na discussão de textos relativos à aprendizagem como um todo, e pouco tempo para tratar de realidades específicas.

Ao trabalhar de maneira generalizada, centrada nos conteúdos, a proposta do PNAIC acaba por não contemplar as peculiaridades das comunidades camponesas. De acordo com o texto Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, documento elaborado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo instituído pela Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003, é previsto que

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros e

etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. (...) (BRASIL, 2003, p. 34).

Essa portariareforça o quanto precisa melhorar o processo de formação docente para os educadores do campo, assim como, a necessidade de se construir políticas públicas para uma formação que contemple as particularidades históricas do povo campo e que, ao mesmo tempo, traga propostas e meios que garantam essa formação específica. E, ainda, um modelo de formação para cada região, ou seja, a luta por uma educação básica e de qualidade para o povo do campo nasce com os movimentos sociais e é comum a todos os povos do campo, no entanto, a realidade de cada povo varia de região para região. A identidade e o fazer histórico diferenciam-se, mas o objetivo pelo reconhecimento da população do campo sujeitos de direitos é o mesmo. Caldart (2004, p.10), defende que “construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. (...). Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, (...)”

Fica claro, portanto, que o educador que atua na educação do campo precisa sentir-se parte desse espaço e ser capaz de integrar aos conhecimentos científicos os saberes locais, o modo de pensar e de gerir a vida no espaço do campo. Assim, o que se discute é a necessidade da construção do perfil do educador do campo e como se alcança a formação necessária que contribua para a construção desse perfil.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente estudo evidenciou que o Município de Serra do Ramalho não conta com políticas de formação inicial e continuada para os educadores do campo, pois os cursos ofertados pelo poder público não contemplam as especificidades das escolas do campo. Na escola onde foi realizada esta pesquisa ainda é perceptível a existência de um modelo educacional que não condiz com o conceito de educação do campo preconizada pelos movimentos sociais. Uma educação que vê os sujeitos desse espaço em sua totalidade, e não apenas no aqui e agora.

As políticas públicas dizem respeito aos direitos dos cidadãos garantidos na Constituição, traduzidos por meio das ações, metas, planejamento e ações do governo, no âmbito nacional, estadual ou municipal; a sociedade também pode agir em prol da criação de leis que contribuam para seu bem e resolução de problemas, quando se organiza em sindicatos, organizações e movimentos sociais devidamente organizados. Entretanto, os dados revelaram que o Município de Serra do Ramalho ainda tem muito que fazer no que diz respeito à educação do campo; o município precisa desenvolver com seus educadores do meio rural um processo de formação docente

específico para os professores das escolas do campo. Sendo um município eminentemente agrícola, é importante que se construa uma matriz curricular que contemple as singularidades socioculturais e econômicas das populações camponesas. Desse modo, instituição de um curso de formação inicial e continuada, próprio para os educadores do meio rural, dentro da perspectiva das políticas públicas, é importante por concretizar um direito que há muito os movimentos sociais vêm pleiteando junto à esfera governamental: uma educação do campo de qualidade, e todos os elementos a ela inerentes, dentre eles a formação de educadores do campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo.** *Caderno CEDES/Campinas - SP*, vol. 27, n. 72. mai/ago, 2007.

BRAGA, Luiz Ricardo; MOREIRA, Edna Souza. **Educação do campo, currículo e formação de professores:** retratos de uma realidade. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristovão-SE 2012.

BRASIL, Lei nº 9.394/96. MEC, Brasília, 1996.

BRASIL, Decreto 2.208, MEC, Brasília, 1997.

BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

BRASIL. SECADI – Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referências para uma política de educação do campo: caderno de subsídios. Brasília, 2ª ed. 2005.

BRASIL, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002 – Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

CALDART, Roseli Salette. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.** Trabalho Necessário. Ano 2. Número 2. 2004.

POSICIONAMENTOS DOCENTES SOBRE PROCESSOS DE FORMAÇÃO E METODOLOGIAS DA SME

Petrônio Cavalcante | petronionet1@hotmail.com

José Narcélio Barbosa da Silva Júnior | jnbs.junior@gmail.com

Andréa da Costa Silva | acsuece@gmail.com

RESUMO: Para se alcançar um salto de qualidade na educação, é preciso buscar não só o desenvolvimento e enriquecimento de competências, mas principalmente uma mudança significativa na formação e na construção da identidade profissional dos que se dedicam ao ofício de ensinar, e esse processo de qualidade do qual falamos se passa pela formação do professor, nesta perspectiva, este trabalho objetiva analisar as concepções docentes acerca das formações realizadas pela Secretária de Educação de Fortaleza (SME) com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de um trabalho fruto da disciplina denominada Estágio Supervisionado/ Pesquisa e Diagnóstico, no curso Formação de Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica na Educação Básica e no Ensino Superior cursada por nós em uma instituição de ensino superior pública do estado do Ceará e justifica-se pela relevância em se discutir acerca da relação existente entre a formação oferecida por um determinado município do Ceará aos seus docentes e suas concepções acerca das articulações implicadas neste processo formativo. Como parte integrante do primeiro momento foi realizada uma revisão bibliográfica para fundamentação teórica sobre o tema Formação de Professores e em seguida foi realizada pesquisa de campo a qual foi elaborado um questionário sobre aspectos que ajudasse a entender melhor a problemática. Para tanto, fundamentamos este escrito nos pressupostos dos seguintes pesquisadores como: Alarcão (1993), Candau (1997), Freire (2013), Freitas (1999), Nóvoa (1991), Ranzi (1999), Saviani (2007), Schon (1992) entre outros. Após aplicação do instrumental de coleta de dados em forma de questionário, analisamos e categorizamos os dados em quadros. A partir desta pesquisa, realizada no mês de outubro de 2016 apreendemos que as formações da SME, em sua maioria, não condizem com aquilo que os professores pensam e precisam para a transformação da sua prática pedagógica por falta de paralelo com realidade do professor em sala/formações.

Palavras-chave: Formação de professores. Concepção docente. Práxis docente.

INTRODUÇÃO

O tema “Formação de Professores” vem sendo um dos assuntos mais discutidos na área acadêmica educacional oficialmente desde 1938 (FREITAS, 1999) quando foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) com o objetivo de estudar questões relacionadas à educação. Devido à precarização da educação, vários estudiosos como Nóvoa (1991), Schon (1992), Pimenta (1996), Freitas (1999), Ranzi (1999), Freire (2013), Cavalcante (2014) e outros se dedicaram a temática com o objetivo de entender o processo de formação de professores e desta forma contribuir com a melhoria da educação brasileira.

Nesse contexto, a literatura aponta para eventuais discordâncias entre as formações oferecidas por órgãos públicos e as necessidades formativas dos docentes. Desde meados de 1996, Pimenta já afirmava que programas de formação seguem o formato de cursos de suplência e/ou atualização de conteúdos de ensino, o que tem se mostrado pouco eficiente para a modificação da prática docente devido à descontextualização com a realidade da sua prática. Aspectos metodológicos das formações, dicotomia entre teoria e prática são apontados como razões para a insatisfação e falta de motivação para os professores participarem de encontros formativos. Em concordância, Imbernón (2010, p.42) afirma que o processo de formação continuada, deve preparar os educadores de “conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos”. Para que isso aconteça segundo o autor, as formações continuadas necessitam desenvolver a capacidade de reflexão sobre o fazer pedagógico dos professores, articulado sempre o saber teórico ao conhecimento prático promovendo reflexão e transformação da realidade nas salas de aulas.

Vale ressaltar que este trabalho é fruto da disciplina de Estágio Supervisionado/Pesquisa e Diagnóstico do curso *Latu Sensu* Formação de Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica na Educação da Universidade Estadual do Ceará buscando compreender os fenômenos pedagógicos inerentes à formação docente dentro do atual contexto educacional cujo objetivo foi analisar o posicionamento docente referente a processos de formação e as metodologias utilizadas em formações da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho se caracterizou em duas etapas: pesquisa bibliográfica fundamentada principalmente em: Alarcão (1993), Candau (1997), Cavalcante (2014), Freire (2013), Nóvoa (1991), Ranzi (1999) e Schon (1992) além de uma pesquisa de campo por meio da aplicação de

questionário, como instrumento de coleta de dados, à quatro docentes da rede municipal de Fortaleza/Ceará, todos atuantes turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As questões respondidas foram referentes à conceituação de formação e sua importância quanto ao tempo, temas, formadores, material didático, método, metodologia, além das contribuições dessas para a prática do educador. Para melhor entender os dados e mantermos à ética, identificaremos os professores da seguinte maneira: P1, P2, P3 e P4.

De posse das respostas, efetuamos uma análise do conteúdo, com base na proposta de Bardin (2006) que defende: 1) análise rebuscada do conteúdo das respostas, posteriormente divisão em unidades de respostas; 2) seleção de autores que falem sobre o tema em questão de encontro ao conteúdo (respostas) apresentado; e por último, 3) agrupamento e a categorização de pontos semelhantes e os não semelhantes, no final tendo como resultado deste processo um conjunto de ideias comuns aos colaboradores pesquisados.

ENTRE O FORMAR E O FORMAR-SE: ACHADOS E ANÁLISE

Ao pensar a formação de professores concordamos com Alarcão (1993, p.20) ao afirmar que “se queremos formar para novos valores e novos saberes, parece-me lógico que os profissionais tenham de começar por ser conhecerem a si próprios” seus anseios pessoais e profissionais e sua ação-reflexão-ação. Assim, os processos formativos não se isentam desta premissa, por ocasião desta pesquisa refletiremos acerca das formações oferecidas pela Secretária Municipal de Fortaleza aos professores da rede municipal de ensino. Assim, nos questionamos: O que é formar alguém? Como se formam professores e quais princípios são levados em conta para uma formação continuada qualitativa que atenda a resolução dos problemas que ainda assola na educação brasileira e nas formações ministradas pela SME de Fortaleza?

Segundo Ferreira (1999, p. 304) formar significa “Instruir, educar aperfeiçoar. [...] Educar-se, instruir-se, preparar-se”. Nesse sentido, a formação de professores deveria ser uma preocupação progressiva dos professores e na oferta de qualidade dela pelo o poder público o que não acontece como deveria, apesar das mudanças nos últimos séculos em relação a importância de se formar professores capacitados para a promoção da educação de qualidade, contribuído com o melhoramento dos índices negativos em sala de aula. Aqui recordamos um pensamento de Freire (2013) quando ele diz que somos seres inacabados e por sermos conscientes desta situação buscamos a nossa formação.

Para o Ranzi (1999) a formação de professores se dá na teoria, na prática e na reflexão das duas. Isso implica fazer com que o professor busque uma postura questionadora, investigativa, planejada e crítica (Freire, 2013) sobre suas atividades, contribuindo para o seu fazer pedagógico com autonomia. Ainda em Freire (2013), ele considera que o processo de formação de professores, é um momento de suma importância a qual o educador tem a possibilidade de reflexão crítica no seu fazer pedagógico dentro e fora da sala de aula. De acordo com o pensamento anterior, Schon (1992) diz o processo de formação requer reflexão da ação e reflexão sobre a ação. Já Nóvoa (1991) diz que não basta só mudar o educador, é preciso uma revisão ampla e mudar os contextos em que ele intervém.

Ao falar sobre formação, é preciso considerar alguns princípios pertinentes para formação de professores. Para melhorar a formação de professores é preciso fortalecer os processos de mudança no interior das Universidades, Faculdades (instituições formadoras), respondendo aos problemas e conseqüentemente o enfrentamento dos desafios encontrados (BRASIL, 1997). Para que isso ocorra não bastam mudanças emergenciais de forma superficiais. É necessário um estudo cuidadoso e minucioso nos aspectos que trazem problemas na formação de professor, desde a organização institucional, a definição e estruturação de conteúdo para que se tenha condições elementares e suficientes para atender os anseios da atuação do professor, desta forma os processos formativos presentes na aprendizagem e desenvolvimento das competências acontecerão na prática.

Freire (2013, p.38) diz que:

[...] entre o fazer e o pensar sobre o fazer... é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o pensar ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Não se pode desconsiderar a teoria da prática e nem a prática da teoria, sendo a interação entre esses saberes essencial à prática pedagógica. Assim, o processo de formação de aprendizagem deve superar a dicotomia teoria-prática em que os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas desenvolvem competências profissionais e pessoais que atendem as demandas do cotidiano do professor.

A revisão bibliográfica mostrou que a preocupação com a temática “Formação de Formadores” iniciou-se na década de 1980. Todavia só ganhou crédito no Brasil dos anos 1990, trazendo embates, dúvidas e contradições e enquanto a importância da formação do professor. Segundo Cavalcante (2014), essas referências foram impulsionadas pelas intensas e rápidas

transformações em todas as esferas social, econômica, tecnológica e educacional, acontecidas nos últimos séculos, exigido do professor uma postura acadêmica qualificada, ativa frente à temática “Formação de Professores” no que se refere a sua formação pedagógica.

Os escritos sobre a formação de professores têm sido considerados pelos autores citados neste artigo como uma importante ferramenta de práxis, na busca do si próprio, na construção da identidade subjetiva do indivíduo, não se detendo em respostas e conceitos prontos, mas desenvolvendo sua criticidade.

Os achados acadêmicos e já referenciados têm contribuído para outras produções, além de possibilitar ao professor que repense sua ação pedagógica, que expresse suas angústias, certezas e incerteza. Foi o que aconteceu desta pesquisa, aqui os educadores registraram seus pensamentos e inquietações, e como fim acadêmico será instrumentalizado cientificamente.

Inicialmente buscou-se identificar esses professores enquanto sua formação acadêmica e experiência profissional. Os entrevistados são todos pedagogos, uns já têm pós-graduação, já cursado a segunda especialização, outros então cursando *Latu Sensu* em Formação de Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica na Educação Básica e no Ensino Superior (UECE). Entre os maiores títulos, todos são da área da educação, entre eles então os cursos Psicopedagogia e Gestão Administrativa já finalizados.

Enquanto ao tempo que estão na educação especificamente nos anos iniciais varia muito de anos a décadas como podemos notar no esquema abaixo.

Quadro 1 – Tempo de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental I

Professores	Anos de experiência
P1	13
P2	6
P3	23
P4	5

Fonte: Elaboração própria

Em relação a situação destes professores na SME, P1, P2 E P4 são efetivos e P3 é contrato. Pelos dados podemos notar que os educadores estão preocupados com a continuidade da sua formação acadêmica, buscando se atualizar no que existe de novo. A continuidade da formação tem sido entendida como processo de aperfeiçoamento nos conhecimentos e saberes necessários à prática da docência profissional, e tem como finalidade assegurar a continuidade de um ensino de qualidade dos educadores. É importante ressaltar que as formações devem ter um sentido, o que quero dizer é que os educadores têm que saber o que é formação e qual sua importância para suas

práxis dentro e fora da sala de aula, só desta forma à continuidade dos estudos terá sentido. Pensando disso, a primeira pergunta aberta aos professores foi: *para você o que é formação?*

Quadro 2 – Conceituação da palavra formação

Professores	Respostas
P1	Processo de preparação que o profissional desenvolve em sua trajetória de estudos até chegar ao seu local de trabalho.
P2	Formação é um momento de reflexão sobre vivências e oportunidade para o conhecimento ou reconhecimento do novo.
P3	É um meio que vem aprimorar o conhecimento do professor para desenvolver uma melhor aprendizagem na sala de aula.
P4	É a possibilidade de engrandecer sua prática com novos conhecimentos, técnicas e atualizações teóricas.

Fonte: Elaboração própria

Percebe-se claramente que os professores têm ciência do que é formação e conhecem sua importância para sua formação pedagógica. Formação é um momento de reflexão oportuno para desenvolvimento de novas vivências e trocas de experiência entre os professores/professores, formador/professor, conteúdo/professor. Em outras palavras é um processo necessário para o desenvolvimento profissional, primordial para quem lida com saberes e conhecimentos diferentes. Pois como dizia Freire (2013) o conhecimento nunca é pronto e acabado, ele está em constante movimento, transformação. Sempre vai existir algo de novo a ser estudando.

Ao contrário da pergunta anterior em que se apresenta uma conformidade teoria-prática, o terceiro questionamento feito aos professores apresenta despontamentos negativos. *Em quanto ao tempo, tema e formadores, como você considera as formações ministradas pela SME de Fortaleza?*

Quadro 3 – Consideração sobre o tempo, tema e formadores

Professores	Respostas
P1	Ainda não são suficientes para qualificar os professores, como também para formação continuada dos mesmos.
P2	As formações deixam a desejar, pois acabam remetendo-se a assuntos redundantes que não traz muitas oportunidades de inovações e ou oportunidade de retomar com novos olhares.
P3	Algumas formações são dinâmicas e outras as vezes trazem muita teoria que acaba tornando-se sem objetivo. Quanto ao tempo acho importante pois acontecem duas vezes durante o mês e os temas são bem selecionados, portanto precisamos de formações em que as formadoras tragam além da teoria atividades, jogos, ideias para que possamos desenvolver e buscar o nosso objetivo que é o crescimento do aluno no processo ensino aprendizagem.
P4	Temas bons, porém mal abordados. Formadoras em sua maioria repetidoras de conteúdo. Por essas razões, poderiam ser mensais.

Fonte: Elaboração própria.

Quando perguntado sobre o tempo e o tema das formações, os professores mostram-se insatisfeitos devido a aspectos como os temas abordados na formação o direcionamento que os temas recebem, relatando uma constância nos conteúdos abordados, sem a presença de inovações e uma ausência de relação entre o que lhes é apresentado e a sua prática docente. Esses aspectos podem representar uma falta de perspectiva dialética por parte das formações, um aspecto essencial para reconhecer as necessidades docentes e conhecer a comunidade formadora (IMBERNÓN, 2010).

No discurso professor 3 percebe-se que sua concepção sobre como devem ser as formações ainda está muito ligado a visão do formador como aquele que traz as soluções aos problemas de sala de aula. Essa postura se deve ao antigo caráter de formador-solucionador que possui uma longa tradição segundo Imbernón (2010), essa postura aos poucos foi sendo substituída após a tomada de consciência que o formador deve ser um agente que estimule a reflexão docente.

Isso também acontece com a terceira pergunta: *Qual a sua análise do material didático e metodologia utilizadas?* Segue o mesmo caminho das ultimas respostas, na sua grande maioria os materiais são incompatíveis, praticamente não existem material de pesquisa associado aquilo que o formador planejou, não levando ao enriquecimento do que deveria ser o objetivo das formações que é o de *formar*.

Se segundo os professores as formações são cansativas sem fim pedagógico e sem material de pesquisa, *como eles utilizam o que aprendem na sua sala de aula? De que forma as formações*

vem contribuído para práxis? Em análise geral, você considera as formações como algo imprescindível para sua caminhada como educador? Por quê? Apenas P3 consegue ver positivamente nas questões acima. Segundo a professora P3 “a formação é de grande importância para o professor na troca de ideias, experiências que a cada ano se renova até porque todos os anos é uma turma diferente, onde precisamos perceber o que deu certo ou não, precisamos de intervenções para que as crianças progredam em suas aprendizagens”, em quanto a contribuição nas práticas do professor, deveria trazer mais atividades e ferramentas para estruturar um ensino melhor para o aluno. Já os outros professores dizem que falta fundamentação teórica, que sem ela, não é possível aprofundar os conhecimentos adquiridos.

Sobre as colocações acima Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação do professor: a escola, como *locus*; valorização do saber docente; e os ciclos de vida dos professores. Em outras palavras o que Candau quer dizer que as formações devem partir das necessidades e dificuldades dos professores, só depois neste entendimento partir para saber docente que envolve saber curricular e/ou disciplinar. Ele faz uma observação importante, bastante pertinente, quando ele diz que temos que valorizar e resgatar o saber docente, que é construído ao longo da sua prática de ensino (teoria-prática).

Apesar dos descontentamentos nas respostas dos professores, é importante ressaltar que eles não concordam com a metodologia e métodos usados, mas aportam respostas positivas em quanto à importância da formação do professor, percebendo claramente se voltamos para ver as respostas dadas quando perguntamos: *para você o que é formação?* Eles defendem que são momentos de interação e de socialização importantes para seu trabalho docente.

Quando isso acontece verdadeiramente, surgirão mudanças significativas que ajudarão o professor da formação da sua identidade e isso se dá com competência no que faz; fundamentação teórica consistente. Entretanto, levando essas reflexões para prática docente torna-se possível superar os atuais problemas presentes nas formações em quanto a tempo, conteúdo, metodologia, assuntos abordados, e o mais importante a efetivação do que é ensinado dentro da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado demonstrou que as formações continuadas oferecidas pela SME de Fortaleza, não estão atendendo as expectativas dos professores pesquisados, assim como não estão contribuindo verdadeiramente com o processo de reflexão que deve existir nos encontros. As formas as quais as formações são conduzidas, enquanto sua metodologia, método, tempo, não possuem

diálogo com o fazer pedagógico do professor em sala de aula e fora dela. Isso acaba sendo um problema sério, pois de acordo com os teóricos estudados as formações precisam de objetividade com foco naquilo que o educador tem mais dúvida, tendo como ponto de partida o cotidiano do professor.

Esta pesquisa possibilitou aproximações e afastamentos entre formações oferecidas à professores de Fortaleza e a realidade vivida no contexto escolar abrindo caminho para reflexão e elaboração de metodologias formativas que se adequem efetivamente aos anseios docentes. Portanto, este estudo é de suma importância para o entendimento da temática, na medida em que ele desvela questões novas sobre o tema, contribuindo com as resoluções das presentes e futuras inquietações dos professores sobre as formações enquanto os aspectos metodológicos, métodos e contribuições no fazer pedagógico.

Para superar os problemas encontrados, faz-se necessário reconhecer que as formações são importantes para o processo de ação-reflexão-ação. Num segundo momento valorizar o que o professor já sabe, e ainda, valorizar e reconhecer que os educadores têm saberes e conhecimentos. Ou seja, é preciso considerar a teoria e prática, estas se completam, se associam. Desta forma as formações devem oferecer condições para a construção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica do professor. Tornando-o capaz de criar estratégias de aprendizagens em meio as experiências vividas e aplicáveis em sala de sala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Formar-se para formar. In: **Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre**, nº 15, Portalegre, 1993 p. 19-25.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Médio e Tecnológica. **O ensino Médio é Educação Básica**, Brasília/DF, 1997.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CAVALCANTE, M. M. D. **Pedagogia Universitária: Um campo de conhecimento em construção**. Fortaleza: EDUECE, 2014.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44^a Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 17- 44, dez. 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In Nóvoa A. (org.) **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal; Universidade de Aveiro, 1991.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, nº 2, vol. 22, S. Paulo, 1996, pp. 72-89.

RANZI, S. M. F. **O lugar da Prática de Ensino na produção do saber escolar**. III Encontro Perspectivas do Ensino de História. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 77-92.

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA

Cleidiane Sobreira de Sousa Castro | cle.sobreira@gmail.com

FrancioneCharapa Alves | francionecharapa@gmail.com

RESUMO: Esse artigo é resultado de uma pesquisa com o objetivo de conhecer a formação continuada de professores de creche e pré-escola, visando um entendimento de como as formações continuadas interferem nas práticas pedagógicas dos professores. Para tanto, realizamos uma investigação qualitativa, cujo método foi o estudo de caso. Foram realizadas entrevistas com sete professoras da Rede municipal da Prefeitura de Maracanaú. As análises nos revelam a importância que o educador infantil dá para a formação continuada, sendo a mesma fundamental para a qualidade do trabalho com as crianças, porém ainda há uma dicotomia entre teoria e a prática, pois, encontram dificuldades no que condiz com a realidade. Na visão de algumas professoras essa visão precisa ser superada. Mesmo com as formações ofertadas, as professoras sugerem a realização de oficinas como alternativa de formações, de modo que as mesmas propiciem uma maior aproximação com a realidade.

Palavras-chave: Formação continuada de Professores. Educação Infantil. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A sensibilização e um olhar diferenciado sobre a creche e os profissionais que nela trabalham são fruto de toda uma reestruturação social e econômica, ligada diretamente a atuação da mulher no mercado de trabalho e a ampliação dos objetivos e de responsabilidades junto à criança. A mãe operária, obrigada a trabalhar para aumentar a renda da família, afasta-se do convívio com os filhos, fato semelhante ocorre nos dias de hoje quando a mulher exerce inúmeros papéis no mundo do trabalho (RIZZO, 2010).

Essas transformações sócio-econômicas refletem na escola e nos levam a pensar sobre como essa escola se prepara para receber essas crianças, especificamente nos perguntamos sobre o profissional que atua junto à criança e sua história de formação e a percepção que a sociedade tem sobre os mesmos.

Esse trabalho é fruto de uma pesquisa que objetivou se conhecer a formação continuada de professores de uma creche e pré-escola da Prefeitura de Maracanaú, em questão ofertadas formações mensais, organizadas pela equipe técnica da Secretaria de educação e outra de dois em dois meses ofertada pelo gestor geral e coordenador pedagógico. Sendo assim, a pesquisa apresenta a visão que o educador tem das formações e também buscamos saber como essas formações influenciam a prática pedagógica dos profissionais que atuam em sala de aula com crianças.

Para atingir o objetivo, realizamos uma investigação qualitativa, cujo método foi o estudo de caso. Foram realizadas entrevistas com sete professoras da Rede municipal da Prefeitura de Maracanaú.

Assim, organizamos o texto apresentando a metodologia utilizada, em seguida buscamos contextualizar brevemente a formação do professor de Educação Infantil no Brasil bem como as conquistas enquanto políticas públicas, em seguida a análise dos dados e a conclusão.

METODOLOGIA

Uma investigação científica requer compromisso, dedicação e um olhar nas entrelinhas para encontrar respostas sobre o objeto em questão, inserindo-se em um contexto de inquietação sobre o não palpável e sobre aquilo que foge do aparente, aquilo que não é dito e percebido pelo investigado. Para Ghedin e Franco (2008):

O processo de pesquisa resulta de fina e apurada percepção do mundo, sistematizado por meio de uma atitude metódica que efetua, no texto produzido, uma comunicação do olhar posto com atenção sobre determinado objeto investigativo. (GHEDIN E FRANCO, 2008, p.71)

Para iniciar uma pesquisa é de fundamental importância que o pesquisador escolha a metodologia adequada e que essa possa proporcionar resultados significativos. Faz-se necessário um instrumental através do qual se possa criar sentido a respeito da ação social pesquisada. (SANTOS, 21, p.2013).

Realizamos uma pesquisa que se configura como qualitativa. Nessa abordagem é possível acessar uma variedade de fontes de informações que partem de todos os ambientes pesquisados e dos sujeitos envolvidos, permitindo assim, o contato com experiências vicárias, bem como, generalizações naturalistas, representando os diferentes pontos de vista presentes no ambiente pesquisado.

Segundo Minayo (1994), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”(p.21.-22).

Para discutir essa temática e considerando as questões essenciais referentes à formação do professor e sua importância para a prática em sala de aula, uma abordagem qualitativa dentro de uma escola “viva” seria o caminho mais apropriado.

A pesquisa está inserida em um estudo de caso, sob uma abordagem qualitativa. O estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados.

Para Ventura (2007):

Na posição de Lüdke e André, o estudo de caso como estratégia de pesquisa é o estudo de um caso, simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação. Destacam em seus estudos as características de casos naturalísticos, ricos em dados descritivos, com um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de modo complexo e contextualizado. (VENTURA, 2007, p. 384)

Para a execução da coleta de dados realizamos entrevistas estruturadas, que proporcionaram a criação de banco de dados; e, que serviram como suporte durante todo

procedimento metodológico, bem como a escolha dos sujeitos baseada na adoção de critérios bem definidos para auxiliar na análise dos dados.

Assim, esses fragmentos de discursos, trechos e entrevistas serviram de base para a construção de reflexões, levantando dúvidas e reafirmando convicções.

A pesquisa direcionou-se para um Centro de Educação Infantil (CEI) em tempo integral da rede pública, situada no Município de Maracanaú, Região Metropolitana de Fortaleza, na qual são atendidas crianças a partir de seis meses de idade até cinco anos.

O CEI oferece atendimento de meio período e em tempo integral e está localizada em um bairro de classe baixa, mas próximo a indústrias, onde a maioria viu a oportunidade de um local onde deixar os filhos para trabalhar.

As entrevistas destinaram-se a sete professores de um CEI no Município de Maracanaú, participando do quadro efetivo, sendo graduados por diferentes instituições, com pós-graduação ou cursando especializações.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS PÓS-LDB 9394/96

Faz-se necessário refletir sobre a gama de conhecimentos adquiridos pelo professor e o papel do mesmo no que se refere à qualidade na educação infantil.

A Educação Infantil a partir do século XIX constrói paulatinamente uma identidade das creches e pré-escolas em nosso país, passando por inúmeras mudanças, sendo perceptível através dos documentos que abordam essa etapa de ensino. Temos como exemplo: a Lei nº 8.069 / 90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, a Lei nº 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu metas decenais, mais especificamente na Resolução de Nº 5, que regulamenta a primeira infância.

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físicos, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art.29). DCNEB, 2013, p.83.

Tais conquistas de valorização dos profissionais e de quem trabalha com a primeira infância acabaram influenciando tanto o processo de formação inicial desse educador e sua

formação continuada. Emergiu um novo olhar sobre a criança e o processo que se dá essa aprendizagem.

A teoria acaba valorizando mais esse profissional e esse aluno, que possui direitos e precisa ser visto e cumprido pela sociedade. Consequentemente, também surge uma nova forma de ver esta instituição. Nessa perspectiva destaca RIZZO (2010),

Enfim, hoje, não se aceita mais creche como sinônimo de depósito ou de estacionamento de criança. Creche é coisa séria. Qualquer que seja o nome adotado pela instituição que cuida de crianças pequeninas, ela tem de se constituir em espaços montados de tal forma que se transformem em ambientes especiais de criar crianças, oferecendo a elas tudo de que precisam para se desenvolverem integral e harmoniosamente, física e psicologicamente, atendendo às suas necessidades físicas, biológicas, sociais, intelectuais e afetivas de forma integrada (RIZZO, 2010, p. 45).

A partir dessa perspectiva surgiu a curiosidade sobre o campo da formação continuada, especificamente aquela realizada no chão da escola, que vai de encontro à legitimação e consolidação das Leis que tratam especificamente da Educação Infantil, bem como investigar a leitura que o professor faz dessas mudanças, sua visão sobre a infância, o que de fato acontece na escola.

As políticas públicas trazem uma ressignificação sobre a importância da infância e irá orientar toda uma proposta direcionada para a formação do profissional que trabalha com a Educação Infantil, bem como, sua percepção de mundo. Kramer (2016) nos diz que,

Com a construção de um ordenamento legal específico para a educação infantil, fruto da participação da sociedade civil e da produção acadêmica na área, como a expansão gradativa de matrículas, sobre tudo na pré-escola, embora na creche ainda em números abaixo das metas do Plano Nacional de Educação de 2001, a Educação Infantil vem passando por momentos de muitas mudanças e definições. (KRAMER, 2016, pág.77)

Nessa perspectiva, é necessário pensar um educador para além do magistério, mas sim, licenciado nos cursos de pedagogia, cuja habilitação se estende ao atendimento nessa faixa etária.

Embora a LDB, as DCNEI e o PNE tragam em seus documentos tais obrigatoriedade, algumas divergências se vivenciam na prática, tanto que a partir da Resolução N° 5, esse quadro foi sendo modificado. Todavia, há diferentes profissionais dentro das instituições de educação infantil.

Ainda existe uma desvalorização desse profissional no Brasil, atrelado a toda uma contextualização histórica, cujo atendimento era dado como o mínimo de formação possível, que deram forças a esse pensamento.

Somente com a valorização desses profissionais e a exigência de um mínimo de formação pode romper com essa visão. Estamos vivenciando uma hipervalorização, cujas políticas se voltam para a criação de programas que auxiliem na formação de nível superior desse profissional, bem como sua formação continuada.

Podemos citar o ProInfantil, cujo objetivo é a formação, bem como os programas criados pelos próprios Municípios que com parceria com o Ministério da Educação (MEC) darão continuidade a uma formação continuada. Sendo essa formação continuada nosso objeto de estudo. Faz-se necessário um debate entre movimentos sociais, profissionais, universitários, educadores e pesquisadores sobre a qualidade do serviço prestado às crianças.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ao analisarmos os dados faz-se necessário pensar sobre uma formação que vá além da teoria e crie uma ligação direta com a prática. Embora exista toda uma preocupação para alcançar o chão da escola, na fala de alguns professores percebemos esse objetivo ainda não foi totalmente alcançado.

✓ *Necessidade das formações*

Quando questionadas sobre a necessidade das formações oferecidas, temos:

Acho que sim. São super- necessárias. E ainda acho que deveria ter mais essa questão de oficinas, de uma coisa mais prática. Porque às vezes eles se prendem muito no teórico e esquecem um pouco da prática. Eu acho até interessante que se fosse mais agregado a oficinas, mas uma coisa mais prática (professora1).

Percebemos na fala da professora que, há uma grande necessidade de que a formação esteja imbricada com a prática cotidiana docente. Ainda há essa visão de que a prática é uma coisa e a teoria é outra. Segundo Gamboa(2003, p.125) apud Ferreira, (2014, p.35),

[...] não é possível conceber a teoria separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência. (GAMBOA, 2003, apud FERREIRA, 2014, p.35).

Essa concepção apresentada por Gamboa, aponta-nos para um outro questionamento que fizemos aos professores que foi a relação entre teoria e prática.

✓ *Relação teoria e prática*

Ao perguntar sobre a aplicabilidade das orientações realizadas nas formações em sala de aula:

É. Geralmente, é o que mais me chama atenção nas reuniões são as experiências, né? Que as professoras trazem da sua realidade, da educação infantil nas creches e a gente pode usar pra... É ampliar o nosso conhecimento de mundo, das crianças, de como desenvolver melhor a cognição, a questão do cuidado, que está dentro do educar, então...O que mais, pra mim é importante é a questão dessa troca de experiências(professora2)

É importante pensar que os professores continuam aprendendo ao longo de sua carreira docente, e é justamente no momento da formação e nas trocas de experiências que ela ganha relevância e irá construir uma aprendizagem significativa. Essa tessitura também se dá através das formações. Segundo Veiga (2009,p.27),

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente formador. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão de dicotomia da relação teoria-prática(VEIGA ,2009, p.27).

Em relação às formações e o que se aplica na prática, aProfessora7 comenta:

Eu utilizo na medida do possível. Na medida em que tem material e de acordo com a realidade de sala de aula, porque às vezes nem tudo que a gente vê na formação, condiz com a realidade que a gente vive em sala de aula (professora7).

A professora7, toca na questão dos recursos utilizados na formação e que muitas vezes não há na realidade escolar em que elas atuam.

Embora aLei nº 9.394/ 96 garanta investimento na Educação Infantil, bem como o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Câmara em 2014, que tinha como primeira meta, até 2016, universalizar a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência do PNE. Ainda é notória a escassez de recursos nessa modalidade de ensino, bem como, a falta de material adequado para trabalhar com as crianças. Segundo Demo (2016),

Estamos, pois, atordoados com duplo imbróglio: de um lado, as metas, embora urgentes, (pode-se,mesmo dizer que, em uma década ter cobertura

de 50% na creche é meta muito insatisfatória), não são factíveis, em especial se levarmos em conta o quadro atual de retração econômica e orçamentária, e de outro, não faz muito sentido apenas aumentar a cobertura, porque não “cobre” nada. (DEMO, 2016, p.63-64)

✓ *Temas trabalhados nas formações*

Ao questionar sobre os temas abordados nas formações:

Os temas trabalhados...São coisas que a gente trabalha em sala de aula, né? É...Questão de o desenho da criança. Foi trabalhado também,deixe eu pensar...Adaptação da criança, outra coisa também... Brincar, que geralmente é uma coisa já bem batida, também... O assunto mais abordado. É o brincar, né? E aí o brincar e as suas variações. Como eu posso brincar com a criança é... Pra trabalhar a linguagem matemática, é... Pra trabalhar as ciências naturais... Abordando várias áreas(professora7).

A fala da educadora é salutar quando relaciona bem a teoria e prática abordando os eixos norteadores da Educação Infantil, que permeiam as questões envolvendo o brincar e o cuidar. De acordo com Camargo (2014, p.56).

As práticas lúdicas e corpóreas implementadas no fazer pedagógico da Educação Infantil relacionam-se estreitamente com a compreensão do educador quanto a sua educação pedagógica, as concepções que permeiam o seu cotidiano educativo, à percepção desde quanto à criança e ao corpo, bem como quanto à forma de entendimento da linguagem e das relações afetivas que nos remetem à importância da formação inicial e continuada que tratem do brincar e do corpo da criança. (CAMARGO, 2014, p. 56).

Torna-se importante refletir sobre essas questões e pensar sobre as influências que as formações vêm trazendo para o professor. Essas formações estão relacionadas diretamente com conquistas no que se refere à visão do que é ser professor e quais elementos o constituem. Sendo assim, pensar sobre a formação desses educadores, é pensar sobre o seu contexto histórico, suas lutas e nuances, indo de encontro ao que de fato essas formações querem e repercutem no agir desse professor. É pensar até que ponto as formações vão de encontro ao fazer pedagógico e auxiliam o professor na construção do “SER”.

CONCLUSÃO

Diante das observações é importante valorar que mudanças substâncias vêm ocorrendo nas Instituições de Educação Infantil no que condiz com a formação continuada de professores. Embora ainda sejam necessárias políticas que vão de encontro à concretização das experiências de maior

relevância para as crianças, através de recursos adequados e mesmo ainda necessitando de formações em que haja relação entre teoria e prática, pois nem sempre o aluno e a família que são atendidas dizem respeito à realidade vivenciada por essas educadoras, houve sim, muitos avanços.

Uma das maiores conquistas foi esse espaço de formação continuada, onde são trocadas experiências de grande relevância para os educadores, bem como, a própria aprendizagem que acontece, haja vista que na fala de alguns professores, devido à precariedade de tempo, nem sempre o professor tem tempo de estudar e se atualizar, sendo justamente nessas formações que isso acontece.

Nota-se que as educadoras valorizam os momentos de formações e acham importantíssimas. Embora em algumas falas, às vezes a teoria distancia da prática, é perceptível a importância que as mesmas dão para esses encontros.

As formações continuadas são frutos de melhoria no que condiz a qualificação do professor que atua na Educação Infantil, bem como conquistas que permeiam o direito ao planejamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAIANA, C. **O brincar Corporal na Educação Infantil: Reflexões sobre o educador, sua ação e formação**. Curitiba: Intersaberes,2014. (Série Administrativa. Estratégica).

DEMO, P. **Plano Nacional de Educação : Uma visão Crítica** [livro eletrônico]/Pedro Demo. Campinas, SP: Papirus,2016.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amelia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA,L.J. et al. **Formação de professores : Teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KRAMER,S; NUNES,F.M; CARVALHO,C.M. **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade** [livro eletrônico]/ Sonia Krames, Maria Fernandes Nunes, Maria Cristina Carvalho. Campinas, SP: Papirus,2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RIZZO,G. **Creche : Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento**. 6ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 400p.

SABINO,S. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente**. Uma presença silenciosa. São Paulo : Paulinas, 2012. (Coleção educação em foco)

SANTOS,S.W e BASTOS.C.L. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro, 2013.

VENTURA, M.M. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa.**
http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34829418/o_estudo_de_caso_como_modalidad_e_de_pesquisa.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1499969886&Signature=Y9He2hvjcom2ynh1VRktMr0tzyQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dsetembro_outubro_O_Estudo_de_Caso_como_M.pdf

Acesso em :17 de julho de 2017, às 13:57.

VEIGA, I.P.A. **A aventura de formar professores.** Campinas: papirus, 2009.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Jhonatas Barbosa Lima | jonatas.bl@hotmail.com

RESUMO: Muitos debates têm sido realizados sobre formação de professores no Brasil, existem diversas problemáticas inquietantes levantadas sobre esse tema, a partir desses debates, nos interessamos em pesquisar e dialogar com pesquisadores da área para obtermos respostas para as questões que nortearam este trabalho. Dessa forma, definimos como objeto de estudo a formação docente. A qualidade dessa formação dos profissionais docentes tem sido muito questionada, afinal, o professor precisa ser capaz de compartilhar conhecimentos de diversas maneiras, tendo como objetivo principal a formação de indivíduos de maneira eficaz e completa, sabendo disso, entendemos que o professor tem uma missão difícil perante a sociedade em que esta inserido e necessita de uma formação que lhe permita ter domínio de conteúdos e segurança dos objetivos e metodologias a serem aplicadas em sua prática docente. O futuro docente precisa de uma formação adequada, completa, que permita atuar com segurança e competência no campo educacional sem erros que possam comprometer tanto sua carreira quanto a formação de seus alunos. É preciso entender que a responsabilidade de formar pessoas (Função do Professor) é tão importante quanto à responsabilidade de medicar uma pessoa enferma (Função do Médico). Portanto, é preciso existir um currículo que acolha todas as disciplinas e atividades necessárias para uma formação mais completa nos cursos de Licenciatura. Tivemos como objetivo analisar a formação docente, tendo como referência os saberes, competências e habilidades exigidos do professor. Essa pesquisa utilizou como recurso metodológico, uma revisão de literatura com o objetivo de analisar e refletir sobre os cursos de formação superior de professores e entender as suas propostas pedagógicas, e a partir de diálogos constantes com pesquisadores da área, obtermos respostas para as questões que nos inquietaram e nos impulsionaram a pesquisar e produzir esse trabalho. Classificamos em três os principais achados de nossa pesquisa: 1) Cada vez mais se faz necessário uma formação completa desses profissionais; 2) O currículo dessa formação necessita dialogar com a realidade educacional na qual o futuro professor irá atuar; 3) O futuro docente necessita de competências e habilidades que lhe permitam atuar com responsabilidade e segurança.

Palavras - chave: Formação de professores. Currículo. Competências.

INTRODUÇÃO

Esse projeto teve como objeto de estudo a formação docente e o currículo. Sabemos da importância de se pensar frequentemente nessa formação e no currículo que a viabiliza, nos inquietamos na certeza de que essa pesquisa é importante para auxiliar pessoas interessadas no assunto que o trabalho aborda, gerando reflexão e incomodando todos os envolvidos no processo educacional, afinal, todos que pensam a educação, inclusive os profissionais docentes necessitam dessa reflexão.

Essa pesquisa teve o objetivo de analisar a formação docente, tendo como referência os saberes, competências e habilidades exigidos do professor.

Utilizaremos como fonte metodológica a pesquisa bibliográfica com reflexões sobre os textos produzidos por pesquisadores da área sobre o assunto abordado nesse trabalho de pesquisa.

O trabalho está baseado em um referencial teórico e está organizado em dois tópicos, são eles: 1) A importância da formação docente; 2) Saberes Docentes – Competências e Habilidades.

O primeiro tópico apresenta a importância dessa formação, destacando a necessidade de valorizar e pensar cada vez mais na melhoria e evolução desse campo profissional, sabendo que essa profissão tem grande impacto na sociedade e esse impacto pode ser positivo e negativo, dependendo dessa formação. No segundo tópico destacamos quais são os saberes e habilidades fundamentais para esses profissionais terem uma base sólida e que lhe permita exercer sua profissão com tranquilidade e responsabilidade.

Devido à preocupação de tornar essa pesquisa relevante e capaz de suscitar uma reflexão crítica nos leitores, iremos propor uma abordagem sobre a formação docente e a partir de especialistas que se debruçam constantemente sobre o tema e indicam suas fragilidades e possibilidades, produzir um trabalho relevante dentro do campo educacional.

A IMPORTÂNCIA DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE COMPLETA E RESPONSÁVEL

A inquietação de Pimenta (2009) é pertinente e digna de ser exaltada nessa pesquisa, em sua obra a autora reproduz questionamentos frequentes que tendem a menosprezar a importância da formação docente na sociedade em que vivemos. “Para que professores numa sociedade que, de há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas

também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações?” “E, então, para que formar professores?” (p.15). Posicionando-se contra essa tendência – questionamentos retrocitados – dedesvalorização dos futuros profissionais da educação brasileira, que os tratam como meros reprodutores de conhecimento ou técnicos monitores de programas pré-elaborados, Pimenta aposta na formação e valorização dos docentes, ressaltando que na sociedade contemporânea “cada vez mais se torna necessário o trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos na cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares (2009, p.15).” E ainda completa afirmando que é preciso repensar a formação dos professores.

Simpatizamos com essa posição de Pimenta, quando ela enfatiza a importância de valorizar cada vez mais essa formação e repensa-la. Entendemos que quando se fala em repensa-la, se pensa a necessidade de fazer de forma sistemática. Entendendo que o processo de formação de um profissional da educação deve ser mais completo e responsável, pois os desafios dessa profissão são muitos, a missão de um professor é a formação de pessoas, que irão formar outras pessoas de maneira direta ou indireta, portanto, essa formação deve ser vista com mais crítica e reflexão, que permitam considerar como vem ocorrendo e como deveria acontecer.

É importante sempre nos determos sobre esse tema, principalmente nós que estamos diretamente ligados ao campo educacional, desde professores formadores de futuros docentes até os discentes egressos nos cursos de licenciatura, sabendo que temos e teremos sempre uma grande responsabilidade na formação de pessoas, como ressaltamos em nosso trabalho sobre a formação do professor avaliador.

Pimenta (2009) apresenta informações inquietantes sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, ressaltando a formalidade apresentada nos currículos desses cursos e o distanciamento da realidade escolar, citando o estágio como um exemplo claro dessa distancia entre universidade e escola. Pimenta afirma que “ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (p.16)”. Referindo-se à formação continuada desses profissionais ela especifica:

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e,

consequentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (FUSARI, 1988 apud PIMENTA, 2009, p. 16).

As proposições de Pimenta começam a se tornar intrínsecas a nossa pesquisa, quando nos deparamos com a inquietação referente à formação da identidade docente, pois esse problema se apresenta com grande força dentro de nosso contexto regional nos cursos de formação de professores, afinal, o professor deve adquirir váriostipos de conhecimento, desde o domínio de conteúdos, até as metodologias que funcionarão como instrumentos de aplicação e fixação dos conhecimentos compartilhados em sala de aula por exemplo.

Nota-se que em grande parte, os cursos de formação inicial e continuada desses profissionais necessitam de um diálogo mais próximo com a realidade em que a universidade formadora esteja inserida, para que os egressos desses cursos de licenciatura se tornem participantes dentro de sua própria formação.

Pimenta (2009) indica que “para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor”. Mas, afinal, o que seria “formar o professor”? O que se apresenta como indispensável a essa formação? Libâneo nos auxilia sobre isso dizendo:

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a *formação teórico-científica*, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a *formação técnico-prática* visando a preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras (LIBÂNEO, 1994, p.27)

Para Libâneo (1994) é indispensável a essa formação o constante dialogo e parceria dos domínios lúcidos dos conteúdos com a aplicação de métodos eficientes de compartilhamento de conhecimentos. É inegociável a aceitação de uma formação de futuros docentes sem que haja essa estrutura mínima afirmada pelo autor, entendendo que o processo de formação desses profissionais implicará diretamente na sociedade. Formar um professor para Libâneo é, portanto, torna-lo detentor dessas duas dimensões mínimas e assegura-lo uma segurança para atuar com mais responsabilidade e tranquilidade dentro do âmbito educacional escolar, conclui seu posicionamento

dizendo que “A organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significa considerá-los isoladamente” (p. 27). Ou seja, são e devem ser articulados, interligados.

A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente de experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho. (LIBÂNEO, 1994, p.28)

Acreditamos que não basta apenas nascer com vocação para desempenhar a profissão de professor, é e deve ser essencialmente envolvente no que se refere a teoria e a prática, sabendo que quando se aperfeiçoam ambos os campos que emergem nessa formação, conseqüentemente se aperfeiçoa a qualidade de atuação desse futuro profissional docente.

Simpatizamos sempre com a ideia de que a formação docente necessita ser constantemente repensada e, vivenciada de maneira responsável, cientes que essa formação deve ser tratada com seriedade, criticidade e nunca deve ser portadora de conformação, estagnação, pois a sociedade necessita de profissionais formadores de pessoas para o exercício da cidadania, capacitados e críticos.

Encerramos esse tópico ressaltando que fazemos parte de uma classe de educadores que defendem e investem na formação de professores, Lima e Gomes (2010) afirmam que devemos fazer parte dessa classe “na certeza de que seu trabalho é cada vez mais necessário para o estabelecimento de articulações que busquem condições mais justas, em que o homem tenha a compreensão de seus direitos e a fruição dos direitos já conquistados” (p.165). Dedicar-se sempre com desconforto com a atual situação de relaxamento na formação de professores é essencial para a busca de respostas e resultados produtivos para a contribuição ativa na formação de professores.

SABERES DOCENTES – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Os futuros professores ingressam nos cursos de formação docente com o propósito de se tornar um especialista em ensinar determinados conteúdos. Por reconhecer isso, pretendemos expor algumas habilidades e competências indispensáveis ao profissional docente à luz de alguns intelectuais pesquisadores da área.

Imbernón (2010) nos aponta que os profissionais docentes necessitam adquirir diversas habilidades, que permitam ao professor a capacidade de interiorizar o que é teórico e o que é prático, e enfatiza ainda que o desenvolvimento desse profissional se dará a partir de experiências. É importante exaltar algumas palavras jogadas por nós indispensáveis à formação docente, são elas: 1) Habilidades; 2) Professor; 3) Teoria e prática e 4) Experiências.

A primeira palavra destacada nos faz refletir constantemente sobre quais habilidades o futuro professor deve adquirir essencialmente para poder atuar com mais segurança e clareza de seus objetivos. Uma formação completa se faz cada vez mais necessária para auxiliar esses profissionais que irão atuar no campo educacional, especificamente em sala de aula. É preciso entender que a responsabilidade desses futuros profissionais na sociedade é de suma importância, afinal, esses professores terão a missão de formar pessoas que irão formar outras pessoas.

Ao destacarmos a palavra “professor”, entendemos que esse profissional necessita de um pouco mais de atenção, no que se refere a sua formação, desde a formação inicial, até a formação continuada e outras especializações e aprimoramentos de sua profissão. Imbernón (2010) nos auxilia sobre formação inicial e continuada do professor. Referindo-se a formação inicial, o autor destaca que essa formação deve fornecer, ou seja, incumbir o professor de conhecimentos que lhe permitam ter uma base, para que a partir desse alicerce ele possa construir seu conhecimento pedagógico e outras especialidades.

Sobre a formação permanente do professor o autor retrocitado destaca cinco eixos de atuação, são elas: “1. A reflexão prático-teórico sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. 2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores. 3. A união da formação a um projeto de trabalho. 4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio, etc. 5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática”. (IMBERNÓN, 2010, p. 50)

Teoria e prática nos interessaram pela necessidade que encontramos constantemente em uni-las nesse processo formativo, ambas devem ser intrínsecas, indissociáveis, amarradas uma na outra. A formação docente deve exigir constantemente, no que se refere ao bom e constante relacionamento da teoria e prática.

A quarta palavra destacada deve ser repensada, inclusive nos cursos de formação inicial para a docência, pois a realidade da comunidade em que a universidade está inserida deve ser cada vez mais aproximada dos egressos dos cursos de licenciatura. Um exemplo claro desse distanciamento são os estágios, que cada vez mais estão se tornando vagos e ineficazes para o aprimoramento dos discentes futuros professores. Dito isso, destacamos que as experiências podem aproximar ou afastar os discentes dos conhecimentos e habilidades fundamentais para uma boa formação inicial, que lhes permitam aprimorar o que foi aprendido em sala com muitas leituras e discussões sobre diversas teorias e aplica-las na prática, ou seja, na sala de aula.

Pimenta (2009) nos aponta três tipos de saberes necessários da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Sobre a experiência a autora nos aponta que “em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.” (2009, p. 20)

O que nos interessa no pensamento da autora é a ênfase dada ao processo permanente de reflexão do professor sobre sua própria prática. Concordando de maneira integral com o posicionamento de Pimenta (2009). Ressaltamos a importância de se pensar uma formação programada e pensada para inquietar seus formandos no que se refere a auto-reflexão, sabendo que essa é uma dimensão fundamental para um profissional docente ter segurança dentro do processo ensino-aprendizagem. Sobre o conhecimento Pimenta nos aponta:

No entanto, se entendermos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então percebemos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária a permanente construção do humano. (PIMENTA, 2009, p. 22)

Pimenta nos aponta duas informações importantes em sua obra, enfatizando a grande variedade de informações e a importância de formar professores inicialmente e permanentemente preparados para lidar com essa realidade de informações instantâneas. É preciso realizar formações atualizadas constantemente, dando ao profissional docente firmeza e clareza em seu trabalho, o professor antes de tudo, precisa ser lucido em todas as suas atitudes.

Primeiramente, Tardif destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. (TARDIF, 2011 apud CARDOSO, DEL PINO, DORNELES, 2012 p. 2)

Os autores retrocitados, a luz do pensamento de Tardif, nos apresentam saberes que nos interessam e nos auxiliam no que se refere, por exemplo, aos saberes disciplinares e ao currículo. É e deve ser intrínseca a formação docente a valorização dos conhecimentos específicos que o professor deve adquirir em sua trajetória formativa e a constante preocupação com o currículo dessa formação, pois ele deve ser constantemente discutido e repensado, baseando-se em necessidades fundamentais da realidade em que a instituição formadora esteja inserida para que assim os futuros profissionais docentes tenham base curricular e pedagógica para enfrentar a realidade que lhe for proposta em sua região de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deve ser intrínseca, aos profissionais atuantes e aos futuros profissionais da educação, uma reflexão constante sobre sua própria formação e sua prática, pois a prática docente também faz parte dessa formação. Essa pesquisa nos proporcionou refletir sobre nossa própria formação e nos apresentou alguns desafios enfrentados pelos profissionais dessa área.

A relevância dessa pesquisa se dá a partir de uma discussão e diálogo com pesquisadores dessa corrente, que colaboram diretamente com essa formação docente. Classificamos em três os principais achados de nossa pesquisa: 1) Cada vez mais se faz necessário uma formação completa desses profissionais; 2) O currículo dessa formação necessita dialogar com a realidade educacional na qual o futuro professor irá atuar; 3) O futuro docente necessita de competências e habilidades que lhe permitam atuar com responsabilidade e segurança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

CARDOSO, Aliana Anghinoni. DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. DORNELES, Caroline Lacerda. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier**: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. IX AMPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php>> Acesso em 01 jul. 2017.

IMBERNÓN, *Francisco*. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2010.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2009.

TEORIAS E PRÁTICAS DO ENSINO: RELATO DO ESTÁGIO I EM LÍNGUA INGLESA

Eryck Dieb Souza | eryckdieb@gmail.com

RESUMO: O ensino de Língua Estrangeira vem tomando espaço no nosso sistema de educação. Sabedores de que ainda há uma discriminação e um descaso agravante para essa disciplina, buscamos quanto professores aproximar cada vez mais o cotidiano com a aprendizagem deste. Neste artigo, temos por objetivo debater algumas teorias que nos foram norteadoras ao longo do Estágio I e experiências de aplicações dessas na prática em sala com o ensino de Língua Inglesa, que foram compartilhadas e debatidas por todo o semestre de 2013.2, na cidade de Beberibe- Ce. A disciplina oferta práticas reflexivas sobre as atuais abordagens de ensino e os princípios norteadores dos procedimentos metodológicos para o ensino aprendizagem das habilidades linguísticas e comunicativas da língua inglesa e dos sistemas da língua inglesa, baseada no que diz respeito a abordagens vigentes no contexto atual do ensino de línguas, discutida por Brown(2001;2002). Optamos pelo estudo de caso, onde buscamos coletar postagens das participações nos fóruns propostos na disciplina de Estágio I, para turma 2009.1, pertencentes ao curso de Letras Inglês – Licenciatura, do polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na plataforma virtual de ensino Solar. Tivemos a preocupação e a curiosidade de encontrarmos dados que comprovassem nossas hipóteses iniciais: importância do estágio, discussão das teorias e relato de experiências. Posteriormente à coleta de dados nos fóruns utilizados na disciplina, buscamos agrupar relatos dos colegas e planos de aulas que eles usaram nas práticas das teorias, na perspectiva de enriquecer nosso acervo de dados e assim, buscamos categorizá-los. Foram três as vivências de prática: 1. Uma aula que pudéssemos analisar o uso dos princípios propostos por Brown; 2. Aula para abordagem do tópico Gramática inglesa e por fim, 3. Uma aula que abordasse exercícios de Listening, para exemplificarmos o trabalho com os eixos da Língua Inglesa. Tais ações nos levaram a três categorias que respaldam a importância da vivência no Estágio I, fortalecendo o estudo de teorias e práticas. Essas possuem caráter construtivo na aprendizagem e são frequentes nos dados estudados. São elas: a) importância do estágio I, na perspectiva de conhecimento das teorias; b) compartilhamento de metodologias e vivências; c) experiência de ensino baseada nas teorias estudadas. A correlação entre teoria e prática será um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Estágio. Práticas pedagógicas.

INTRODUZINDO AS TEORIAS E AS PRÁTICAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO I

O ensino de Língua Estrangeira vem tomando espaço no nosso sistema de educação. Sabedores de que ainda há uma discriminação e um descaso agravante para essa disciplina, buscamos quanto professores aproximar cada vez mais o cotidiano com a aprendizagem. A Língua Inglesa, mais especificamente, juntamente com a língua materna é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Sendo assim, a escola deve garantir o ensino do idioma como compromisso de formação de cidadãos. Os PCNs (BRASIL, 2006, p. 91) ressaltam que:

a disciplina de Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais. (BRASIL, 2006, p. 91).

Em outras palavras, a escola ganha responsabilidades de propiciar aos educandos o aprendizado e o contato com outro idioma, destacando sua cultura, modo de vida e costumes. Podemos destacar alguns pontos relevantes do ensino de Inglês nas escolas, tanto para séries fundamentais, como ensino médio. De acordo com os PCNs como contribuição na aprendizagem e na formação dos educandos: “o aumento da autopercepção como ser humano e cidadão, entendimento do outro e sua alteridade, engajamento discursivo, conhecimento de novas culturas, costumes e hábitos e domínio de competências auditivas, orais e leituras” (BRASIL, 2006, p.91). De forma resumida, usaremos o direcionamento encontrado sobre essas práticas que devem ser abordadas no ensino de Língua Estrangeira. Ainda acrescentamos nesse debate conforme os PCNs (1998) que:

aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis; Comunidades discursivas são os espaços sociais (lar, escola, clube etc.) orientados por práticas sociais específicas de construção de significado dos quais se participa (BRASIL, 1998).

Acreditamos assim, com o que foi exposto acima, que os graduandos em Letras-Inglês, precisam de fases de simulações e estudos de casos que possibilitem a vivência e a construção de suas próprias teorias. Surge então, os estágios. Fase onde teorias e práticas possibilitam vivenciar ao futuro profissional seus primeiros contatos com o ambiente de trabalho, no caso deles, a sala de aula ministrando aulas de Língua Inglesa. Porém quanto alunos do curso de Letras-Inglês, podem se

deparar com a disciplina de Estágio I: teorias e práticas de ensino, que tem m propósito de laboratório para as demais etapas que virão de estágios e final de curso.

A disciplina oferta práticas reflexivas sobre as atuais abordagens de ensino e os princípios norteadores dos procedimentos metodológicos para o ensino aprendizagem das habilidades linguísticas e comunicativas da língua inglesa e dos sistemas da língua inglesa, baseada no que diz respeito a abordagens vigentes no contexto atual do ensino de línguas, discutida por Brown.

Segundo Brown (2001), a Abordagem Comunicativa deve ser usada pelo professor para que ele passe a ser um mediador da aprendizagem, além de proporcionador de situações efetivas de uso da língua e atuante como um conselheiro dos aprendizes. Assim, o professor estará proporcionando os contextos social e cultural ganharem maior importância, como as interações e há um significado para o aprender uma segunda língua, tornando a aprendizagem significativa para o aluno.

Brown(2002) propõe doze princípios a serem seguidos. Ele considera que tais princípios são aceitos pelos estudiosos da área de aquisição de segunda língua, embora não cheguem a ser exaustivos ou absolutos. No entanto, se caracterizam por constituir um corpo de construtos teóricos pertinentes ao contexto de aquisição de língua: Automaticity, Meaningful learning, The anticipation of reward, Intrinsic motivation, Strategic investment, Language ego, Self-confidence, Risk-taking, The language-culture connection, The native language effect, Interlanguage e Communicative competence. Cada elemento desse garante a eficácia do ensino e da aprendizagem e que durante o Estágio I nos serviu de base teórica para que entendêssemos como funcionaria as demais disciplinas de estágios, já que esse era norteador e teórico. Nesta perspectiva, Pimenta e Lucena-Lima (2011) postulam que:

o estágio nos cursos de formação de professores compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional (PIMENTA, LUCENA-LIMA, 2011).

Por outro lado, Dutra, Gimenez e Peres (2007) ressaltam que na formação universitária de professores de inglês, discurso e prática são incoerentes, pois se diz ao aluno-professor que ele deve elaborar projetos, refletir sobre sua prática, trabalhar colaborativamente, quando, na verdade, o que se pratica na universidade se mostra completamente desarticulado do que é ensinado nas escolas.

Diante o exposto, temos por objetivo debatermos algumas teorias que nos foram norteadoras ao longo do Estágio I e experiências de aplicações dessas na prática em sala com o ensino de Língua Inglesa, que foram compartilhadas e debatidas por todo o semestre de 2013.2, na cidade de Beberibe- Ce. Para tanto, a distribuição das informações neste artigo se caracterizam por esta introdução, em que especificamos o tema do nosso trabalho além dos conceitos teóricos que embasaram nosso exercício de análise, teremos em seguida, as escolhas metodológicas que viabilizaram o levantamento dos dados para, na sequência, evidenciarmos a análise e, por meio dela, discutirmos os resultados alcançados.

METODOLOGIA

Optamos pelo estudo de caso, uma vez que como estudantes do curso de Letras buscamos compreender e analisar as teorias relatadas em nosso primeiro estágio, além de encontrarmos na simulação de práticas de aulas subsídios para nossa formação. Buscamos coletar postagens das participações nos fóruns propostos na disciplina de Estágio I, para turma 2009.1, pertencentes ao curso de Letras Inglês – Licenciatura, do polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na plataforma virtual de ensino Solar, na cidade de Beberibe. Tivemos a preocupação e a curiosidade de encontrarmos dados que comprovassem nossas hipóteses iniciais: importância do estágio, discussão das teorias e relato de experiências.

Posteriormente à coleta de dados nos fóruns utilizados na disciplina, buscamos agrupar relatos dos colegas e planos de aulas que eles usaram nas práticas das teorias, na perspectiva de enriquecer nosso acervo de dados e assim, buscamos categorizá-los. Foram três as vivências de prática: 1. Uma aula que pudéssemos analisar o uso dos princípios propostos por Brown (2002); 2. Aula para abordagem do tópico Gramática inglesa e por fim, 3. Uma aula que abordassem exercícios de Listening, para exemplificarmos o trabalho com os eixos da Língua Inglesa.

Tais ações nos levaram a três categorias que respaldam a importância da vivência no Estágio I, fortalecendo o estudo de teorias e práticas. Essas possuem caráter construtivo na aprendizagem e são frequentes nos dados estudados. São elas: a) importância do estágio I, na perspectiva de conhecimento das teorias; b) compartilhamento de metodologias e vivências; c) experiência de ensino baseada nas teorias estudadas. A seguir, apresentaremos nosso exercício de análise.

ANALISANDO OS DADOS: A CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA VIVÊNCIA NO ESTÁGIO I

A partir da análise feita com a coleta, percebemos um interesse da parte dos alunos no decorrer da disciplina, onde a cada vivência a organização, o carinho e o cuidado eram expostos em nosso meio, seja por postagens nos fóruns, ou na própria realização da prática em sala. Desta forma, analisamos uma interação mútua das ações entre alunos e tutor como uma estratégia de estreitar os laços de conhecimento e aprendizado existentes entre ambos, possibilitando assim uma edificação e compartilhamento dos conhecimentos que cada um detém.

Por meio dos levantamentos obtidos a partir dos dados expostos acima, pudemos chegar a, pelo menos, três categorizações que apontam para uma construção positiva da aprendizagem das teorias e das práticas durante o Estágio I. As categorias são as que seguem: 1) importância do estágio I, na perspectiva de conhecimento das teorias; 2) compartilhamento de metodologias e vivências; c) experiência de ensino baseada nas teorias estudadas. Essas categorias foram o resultado dos dados mais recorrentes dos dados coletados e por meio delas podemos perceber nitidamente que essa experiência contribui de forma relevante para a construção de futuros professores de Língua Inglesa.

IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO I

Nessa categoria, percebemos através do relato abaixo de um aluno a importância de vivenciar essa etapa da graduação, sendo responsável por um direcionamento e uma formação mais aguçada do profissional do futuro. Para exemplificarmos essa afirmação apresentada anteriormente, buscamos o seguinte fragmento de um relato:

“Eu sou muito grata a essa disciplina de Estágio por orientar e fazer conhecer tantas teorias, tornando minha bagagem de conhecimento mais ampla e rica. A cada prática vivenciada, a cada comentário dos colegas eu me enchia de alegria em saber que posso lecionar bem os meus alunos, sei das minhas dificuldades ainda e o quanto tenho que melhorar, porém acredito que estou no caminho certo e buscarei todos os dias melhorar ainda mais. Vejo no estágio um ensaio necessário para todos os profissionais, vendo que é nesse período onde se forma um bom profissional, principalmente o professor”. (Aluna X)

COMPARTILHAMENTO DE TEORIAS E VIVÊNCIAS

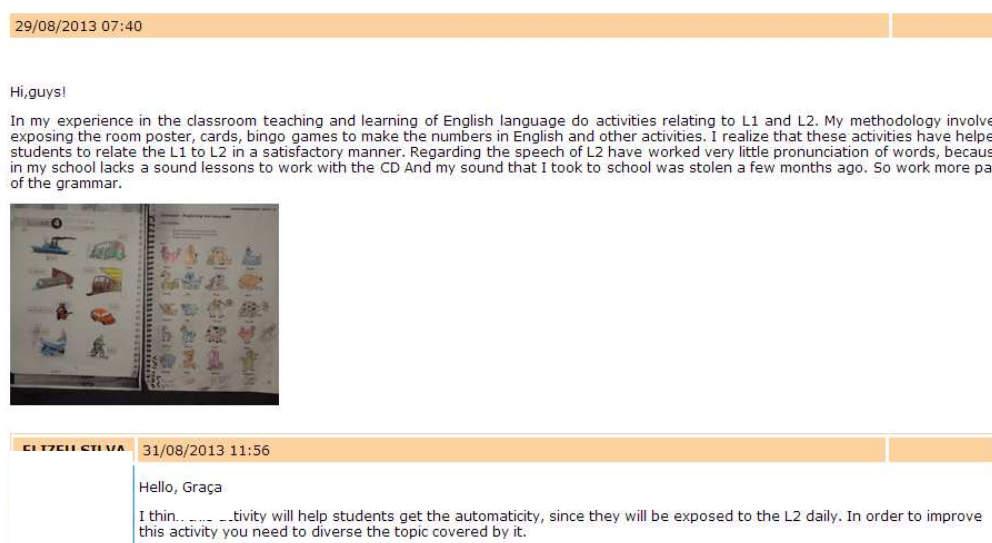


Figura 1: Exemplo de compartilhamento de experiência postada em um dos fóruns de debates na disciplina.

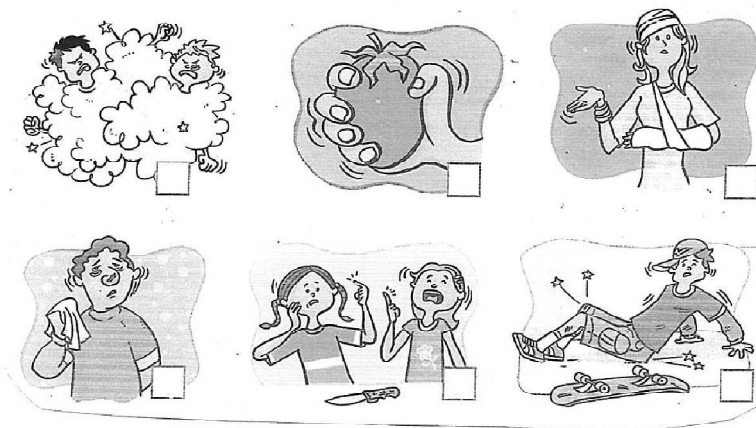
Como podemos analisar no exemplo exposto anteriormente, o aluno compartilhou com o colega uma experiência já vivida em sala de atividades e que obteve resultados positivos, possibilitando assim a interação de opiniões e conseqüentemente, a aquisição de conhecimentos, tanto sobre o tópico em pauta, quanto à aprendizagem em Língua Estrangeira. Vejamos como a ferramenta do ambiente Solar também é importante para a construção e formação do professor, o fórum nos proporciona um debate sistemático sobre tópicos, sendo essencial nessa fase de formação.

EXPERIÊNCIA DE ENSINO BASEADA NAS TEORIAS ESTUDADAS

Nessa categoria, podemos exemplificar com relatos em que os graduandos aplicam as teorias trabalhadas no estágio em práticas de sala de sala de aula, como no exemplo abaixo. Teremos questões que abordam a habilidade de Listening, porém dependendo do desenvolvimento do professor podemos expandir essa atividade as demais habilidades como: writing, speaking e reading.

The first activity of listening attached works subjects of reflective pronouns and possessive case ('s) for students of 9th elementary school. The first question students listen the sentences and lists the sequences according to what they listen sentences with the reflexive pronoun, in the second issue the students identified who are the objects or animals mentioned in the dialogue, the third question students listen and find the correct picture, then, write true or false.

Listen and check the correct picture.



Whose objects are these? Listen and match.



- 1 Mary () skateboard
- 2 Sally () dog
- 3 Carla () book
- 4 Dean () bird
- 5 Dennis () bike

Listen and find the correct picture. Then write true or false.

a

b

c

d

e

f

	1	2	3	4	5	6
Picture						
True / False						

Figuras 2 e 3: Exemplos de atividades que servem para a aplicação das teorias estudadas

Another proposed activity besides working the listening, the speaking can also work, as according to the instructions in the attachment, students can learn and practice "letters", "numbers" and "general vocabulary" with the call activity the "Word battle."

Word battle.

Instructions:

- 1 Write five words (four letters or more) on your chart.
- 2 Don't cross the words. Look at the example.
- 3 Listen to your teacher's instruction now.
- 4 Play the game with a friend.

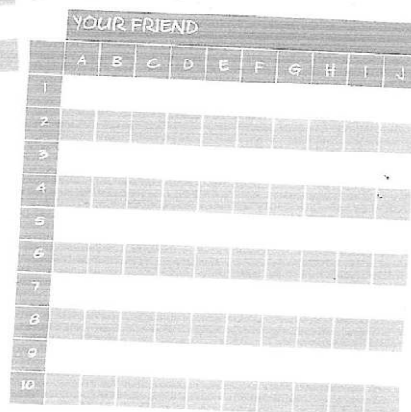
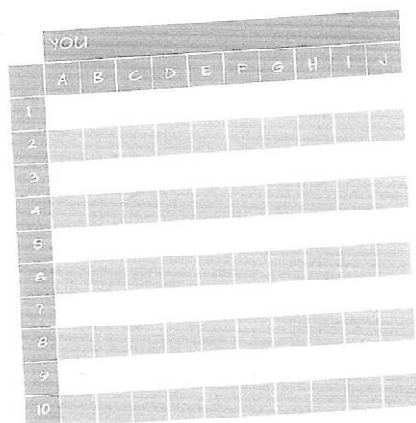
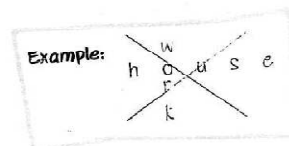


Figura 4: Exemplo de atividades que servem para a aplicação das teorias estudadas

Percebemos com essa análise, que a vivência das teorias e das práticas da língua inglesa através da disciplina de Estágio I nos proporciona um ensaio para nossa futura efetivação de experiências em sala de aula, além do enriquecimento e do acervo de teorias e leituras que nos servem como bússola durante a caminhada, visando as que podem nos ser úteis, como a criação de nossas próprias.

FEEDBACK

Nesse trabalho expusemos categorias que foram encontradas no estágio I, visando a importância e as etapas necessárias para essa fase de formação profissional. Fica claro então o quanto é importante uma vivência aprofundada e sistematizada desse primeiro estágio, já que é nele onde estudamos teorias e vivenciamos algumas práticas a partir do que foi estudado. A prática, por sua vez, como descreve Prado (2004) deve ser entendida como o desenvolvimento das ações realizadas naquele momento, sempre pautada por uma teoria. Essas ações estarão presentes nos cursos de formação de professores e nos estágios curriculares. A correlação entre teoria e prática será um movimento contínuo “entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar”.

Por fim, poderemos em outros estudos desenvolvermos novos trabalhos que se voltem ao comparativo das práticas com as teorias usadas pelos graduandos na disciplina ou sobre a importância do compartilhamento das experiências entre tutor e aluno para a formação de futuros professores de língua inglesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New York: Longman, 2001.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Prentice Hall Regents. EnglewoodCliffs, New Jersey, 2002.

DUTRA, A.; GIMENEZ, K. M. P.; PERES, H. M. M. Conhecimentos em construção: uma análise de sessões de supervisão de prática de ensino de língua inglesa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Tecendo as manhãs**: pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: Fundação Araucária, 2007. p. 63-72.

PIMENTA, S. G.; LUCEMA-LIMA, M. S. **Estágio e docência**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRADO, Eliane M. **As práticas dos professores de História nas escolas estaduais paulistas nas décadas de 1970 e 1980**. São Paulo. Tese (Doutorado). PEPG Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURSO DE LETRAS-INGLÊS

Letícia Miranda Medeiros | letymime@yahoo.com.br

Helena Amaral da Fontoura | helenafontoura@gmail.com

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica que atende a adolescentes (com mais de 15 anos), jovens, adultos e idosos, reunidos em uma mesma sala. O ensino de Língua Inglesa é componente curricular obrigatório para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio e a atuação do professor de Inglês, na EJA, precisa levar em conta à bagagem cultural dessas pessoas jovens e adultas que não pararam seus processos formativos, mesmo quando ficaram longe da escola por algum tempo. Com o objetivo de verificar como o tema EJA é trabalhado no curso de Letras-Português/Inglês, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), foi feita uma pesquisa qualitativa, pautada pelos pressupostos de uma investigação exploratória, com seis docentes de Inglês, egressos da FFP/UERJ, que trabalham na EJA. Convém ressaltar que, baseado nos estudos de Nicolaci-da-Costa; Romão-Dias e Di Luccio, todos os procedimentos da pesquisa (análise da matriz curricular, questionários e entrevistas) foram realizados por meio da *Internet*. Esses autores salientam que a investigação *online* é legítima quando os participantes da pesquisa têm familiaridade com as redes sociais. Assim, por meio da análise da grade curricular oferecida, atualmente, aos licenciandos de Letras-Português/Inglês, da FFP, e a partir das respostas dos questionários e dos relatos das entrevistas feitas aos egressos, participantes dessa pesquisa, foi possível delinear a real preocupação dessa faculdade com o tema Educação de Jovens e Adultos, na graduação. Portanto, este artigo, que é parte da pesquisa de Mestrado de Medeiros, objetiva apresentar a investigação feita com os seis egressos de Inglês da FFP, que mostra o diálogo dos teóricos (FREIRE; NÓVOA; GIMENEZ; VENTURA; entre outros) com os depoimentos dos participantes da pesquisa. Baseada na metodologia da tematização, proposta por Fontoura, que consiste em apreender núcleos de sentido contidos nas entrevistas para, posteriormente serem analisados à luz do aporte teórico da pesquisa, o seguinte tema será discutido neste texto: as contribuições da Faculdade de Formação de Professores da UERJ para o trabalho com a EJA. Foi possível concluir que o tema Educação de Jovens e Adultos ainda não é um assunto muito aprofundado no curso de Letras dessa faculdade e que, dada a sua necessidade urgente, a Educação de Jovens e Adultos precisa ser tema presente nos componentes curriculares dessa licenciatura.

Palavras-chave: Formação de Professores. Língua Inglesa. Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que faz parte da Educação Básica, é oferecida, geralmente, no turno noturno e atende adolescentes (mais de 15 anos), jovens, adultos e até idosos que voltam aos bancos escolares por diversas razões, entre elas, prosseguir nos estudos a fim de realizar o sonho de cursar uma universidade ou fazer um curso técnico. De acordo com o relator do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, Carlos Roberto Jamil Cury, essa modalidade de ensino tem “um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000a, p. 26).

A Língua Estrangeira aparece na matriz curricular da EJA a partir do 6º ano de escolaridade, como preconiza a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nos artigos 18 e 19 (BRASIL, 2000b) diz que a oferta da língua estrangeira deve obedecer ao que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº. 9.394 (BRASIL, 1996), que por sua vez, orienta que a língua estrangeira obrigatória é a Língua Inglesa, tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio.

A EJA tem a mesma grade curricular do Ensino Regular, mas seus professores precisam pensar *no e com* o público que se está trabalhando. Portanto, o professor de Inglês da EJA precisa ter em mente que seu aluno, geralmente é trabalhador, chega cansado e, por isso, a aula precisa fazer sentido para ele, de forma que a função do ensino passa a ser emancipatória com vistas a “integrar o aluno à participação social, transformar sua vida” (MICCOLI, 2016, p. 16). Dessa forma, a atuação do professor, na EJA, precisa levar em consideração a bagagem cultural dos alunos, já que, apesar de alguns terem ficado distantes da escola por um tempo, não pararam seus processos formativos. Assim, por não receber formação para trabalhar com essa modalidade, o professor iniciante pode, de forma automática e irrefletida, infantilizar a prática com esse público e se esquecer que a EJA é uma modalidade (BRASIL, 2000b) e precisa ter uma metodologia diferente.

A PESQUISA COM OS PROFESSORES DE INGLÊS, EGRESSOS DA FFP/UERJ

Este artigo tem por objetivo evidenciar parte da pesquisa feita por Medeiros (2017), apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Faculdade de Formação

de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), com seis docentes de Inglês, egressos do curso de Letras-Português/Inglês, dessa faculdade e contou com a orientação da professora doutora Helena Amaral da Fontoura.

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos professores colaboradores e pela pesquisadora, os procedimentos da pesquisa foram: análise da matriz curricular do curso de Letras-Português/Inglês; questionários e entrevistas com seis docentes de Inglês, egressos da FFP/UERJ, que trabalham com a EJA. Faz-se necessário relatar, que, para salvaguardar o anonimato dos seis professores que participaram dessa pesquisa, neste texto eles serão nomeados de Docente 1, Docente 2, Docente 3 e assim por diante.

De acordo com os estudos de Nicolaci-da-Costa; Romão-Dias e Di Luccio (2009), que salientam que pesquisas *online* são legítimas, desde que os envolvidos concordem e sejam familiarizados com a *Internet* e, por conseguinte, com as redes sociais, foi enviado um questionário (feito no *Google docs*) e as entrevistas com esses docentes foram feitas por meio do *site Facebook-Messenger*, a fim de evidenciar as contribuições da FFP para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, baseado na metodologia da tematização proposta por Fontoura (2011) que consiste em apreender núcleos de sentido contidos nos relatos dos participantes da pesquisa e estabelecer ligações com o referencial teórico, foi possível encontrar o tema: contribuições da FFP/UERJ para o trabalho com a EJA. Assunto que será discutido logo em seguida.

CONTRIBUIÇÕES DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A EJA

A Faculdade de Formação de Professores da UERJ oferece a disciplina Educação de Jovens e Adultos I e II, respectivamente, como obrigatória para o curso de Pedagogia em dois semestres e oferece a disciplina Educação de Jovens e Adultos I, como eletiva, para as Licenciaturas em Letras; História; Geografia; Biologia e Matemática, porém o número de vagas para essa disciplina é insuficiente para todos os alunos dessa faculdade.

Após analisar a matriz curricular do curso de Letras-Português/Inglês, em busca do tema EJA, foi possível perceber que essa modalidade de ensino: seus sujeitos, políticas públicas, marcos legais da EJA e as metodologias adequadas para o trabalho com esse público, são apresentadas de duas formas para os estudantes de Letras-Português/Inglês: 1-para quem cursa a disciplina eletiva

“Educação de Jovens e Adultos I” oferecida pelo departamento de Educação, e 2- na disciplina “Estágio Supervisionado de Língua Inglesa III”²², no 8º. período de Letras-Português/Inglês, entretanto de forma sucinta, uma vez que a ementa desse curso precisa dar conta também dos outros contextos do ensino de Inglês, como por exemplo: ensino de Inglês com fins específicos; ensino de Inglês geral: em escolas de idiomas; ensino de Inglês para portadores de necessidades especiais etc.

Convém esclarecer que, após uma conversa com a professora da disciplina “Estágio Supervisionado de Língua Inglesa III”, Doutora Vera Lúcia Teixeira da Silva, foi possível constatar que ela tem tido a preocupação em oferecer aos seus alunos uma visão holística do ensino de Língua Inglesa em seus diversos contextos. Ela declarou que tem sido uma prática habitual convidar profissionais de Inglês que atuam com os diversos públicos citados na ementa da disciplina para apresentar e debater com os formandos as peculiaridades do ensino de Inglês nesses contextos, inclusive na EJA.

Telma Gimenez (2017) reforça que, para além de questões linguísticas, o futuro professor precisa ampliar seus conhecimentos e acompanhar práticas contextualizadas para se apropriar de novas visões. O estágio nesse sentido passa a ser uma oportunidade para compartilhamento de práticas e se caracteriza por meio de reflexões teóricas e vivências. Porém, é notório que a

[...] a formação inicial do professor nem sempre é realizada considerando a real definição do público com o qual irá trabalhar. De modo geral, os cursos de formação de professores organizam o curso com base no contexto da escola, denominada “regular”. E, pois, é com base nessa formação que o professor tem assumido a escola de EJA, ou transitado entre a escola “regular” e essa modalidade de ensino (ALMEIDA, 2016, p. 5).

Além disso, Almeida (2016) ainda discute em seu artigo sobre os desafios à formação de professores da Educação de Jovens e Adultos que somente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível superior do curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, contemplam a Educação de Jovens e Adultos, como se essas pessoas precisassem frequentar somente as séries iniciais.

Então, a dificuldade dos docentes dessa modalidade de ensino se instaura justamente na graduação. No caso da FFP/UERJ, a disciplina de Educação de Jovens e Adultos I é oferecida apenas como eletiva e o estágio em turmas da EJA é também optativo, ou seja, pouco se trata do

ensino *com* os sujeitos da modalidade EJA, no curso de Letras. Jaqueline Ventura ressalta que essa lacuna aparece em todas as licenciaturas, quando diz:

[...] há uma clara relação entre a ausência da discussão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e o despreparo dos professores em lidar com este público na educação básica. Raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos; a maioria dos professores reproduz os moldes da escolarização de crianças e adolescentes, materializados em ações que refletem a perspectiva supletiva do currículo escolar (VENTURA, 2012, p. 74).

Como aponta Sousa-Lopes (2017), ao discutir a importância da formação docente inicial para a atuação na EJA, é necessário que esteja fixado no ideário de cada curso de licenciatura que ensinar aos alunos dessa modalidade de forma nenhuma é utilizar de improvisação. Esse autor lamenta o fato de se priorizar essa modalidade apenas no curso de Pedagogia e afirma que “a formação de professores para atuação na EJA está em *stand-by* no Brasil” (SOUSA-LOPES, 2017, p. 161).

OS DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES DE INGLÊS, EGRESSOS DA FFP/UERJ

Cabe, então, aos professores da EJA procurar meios de melhorar sua prática para que possam atender, de maneira efetiva, ao público com quem estão trabalhando. Nesse viés, ressalta-se o que Nóvoa diz, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p.25). Foi justamente na prática e no contato com os colegas que a Docente 2, formada em Letras-Português/Inglês, na FFP/UERJ, em 1999, encontrou respostas para aprimorar sua prática.

Docente 2: Não me recordo de ter feito alguma disciplina sobre EJA na graduação. Aprendi a trabalhar com as particularidades da EJA com colegas que já atuavam nessa modalidade. E depois com minhas próprias experiências.

A Docente 4, formada em 2001, quando questionada sobre as contribuições da faculdade para a prática docente com a EJA, relata que a FFP/UERJ priorizou o ensino de metodologias e teorias e que a troca de experiências com os colegas de profissão foi fundamental para o seu aperfeiçoamento no trabalho com a EJA.

Docente 4: Comecei a faculdade já dando aula em curso de inglês. E no segundo ano de graduação já lecionava no Ensino Médio. Sempre levei questões e pedia ajuda aos professores de educação com situações reais que eu vivenciava. Nunca conseguiram me orientar. Apresentavam teorias que não se aplicavam na realidade de uma sala de aula. Sempre aprendi e troquei experiências com os profissionais que trabalhavam comigo. Na faculdade, aprendi mais sobre metodologias e teorias. A adaptação eu ia fazendo de acordo com o que eu vivenciava em sala de aula.

Márcia Alvarenga (2012) enfatiza que existem poucas universidades com programas de formação de docentes para essa modalidade e que, de fato, o envolvimento com os sujeitos da EJA é que tem trazido sentido na formação de professores jovens e adultos. Igualmente, ao comentar sobre a formação de professores para esta modalidade, Tania Moura (2009) denuncia a falta de preparo adequado dos professores para o trabalho com a EJA e observa que muitos usam de improvisação e “utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos” (MOURA, 2009, p. 46).

A ausência do debate específico sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na graduação, além da falta do ensino sobre abordagens e de metodologias adequadas à EJA é evidenciada por uma participante desta pesquisa, formada em 2000.

Docente 1: Não lembro de nenhuma disciplina que tenha focalizado EJA. Apenas era mencionado nas matérias onde estudava a LDB. Tanto que tive dificuldades quando passei a trabalhar com essa modalidade e fui buscar um curso oferecido pelo Estado. Não sei como está a UERJ com esse tema agora, mas acredito que na época que estudei não se falava muito na EJA na faculdade. Assim sendo, a única ajuda que tive nesse setor foi o aprendizado da pesquisa de forma geral. A faculdade sempre nos mostrou/ensinou como pesquisar e se aprofundar nos assuntos pertinentes à nossa profissão. Assim, fui em busca de aprendizado nessa área quando precisei.

Porém, apesar de a Faculdade de Formação de Professores da UERJ ainda não disponibilizar a todos os seus estudantes a disciplina eletiva Educação de Jovens e Adultos I, é possível observar, a partir dos relatos dos participantes dessa pesquisa, que a FFP tem cumprido com seu papel de formar professores capazes de distinguir as peculiaridades dos alunos para uma prática pedagógica mais significativa.

Docente 3: [...] Não me lembro de nada especificamente direcionado à EJA, mas algumas disciplinas da grade de Educação proporcionaram um entendimento mais abrangente em termos de reconhecer as diferenças sem negligenciar as particularidades de cada aluno. Pensar os educandos da EJA é trabalhar com e na diversidade, é incluir a todos nas suas especificidades, sem, contudo, comprometer o respeito à diversidade garantido pela Constituição.

Em seus escritos, Paulo Freire (2008) enfatiza a importância de ensinar os alunos trabalhadores a lerem o mundo de forma reflexiva e crítica. Para esse autor, toda produção textual precede um contexto e, portanto, uma visão de mundo. O Mestre salienta a importância do professor ensinar não somente a ler (codificar e decodificar palavras e textos), como também proporcionar aos seus alunos uma leitura crítica do texto que os levem à emancipação e à autonomia para que eles tenham a possibilidade de enfrentar o domínio econômico, social e cultural, construindo sua história com lucidez.

Um dos relatos demonstra que os escritos de Paulo Freire, foram indicados e estudados na faculdade, como atesta o depoimento da Docente 5, formada no ano de 2000.

Docente 5: A FFP oferecia as disciplinas de "Educação" que indicavam livros como os de Paulo Freire para reflexão nos debates em sala de aula. Lembro de ter lido "Pedagogia da Autonomia", entre outros textos desse autor, que trata sobre a escola e a educação dos jovens e adultos que não tiveram oportunidades de estudar na "época certa". Além disso, os professores da faculdade sempre traziam exemplos da realidade da escola pública e refletíamos sobre o contexto social em que a escola está inserida e o seu papel na sociedade.

Dentre os seis participantes da pesquisa, apenas um professor, formado em 2012, cursou a disciplina Educação de Jovens e Adultos I, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Seu relato mostra seu nível de consciência em relação às características dessa modalidade, além da importância do papel do professor ao lidar com o público da EJA.

Docente 6: Sim. Fiz um período de EJA na graduação. [...]Me ensinando que alunos são pessoas que têm informações importantes. Não são pessoas sem conhecimento. Que temos que considerar e respeitar a opinião do aluno. E se ele for de EJA, ele tem muita informação bacana que pode ser convertida em conhecimento. E nós, professores, temos que saber dialogar com isso.

Com os relatos dos professores, foi possível perceber que, apesar de não aprofundar as particularidades dessa modalidade de ensino com todos os seus alunos (uma vez que nem todos cursam a disciplina EJA, que é eletiva), a Faculdade de Formação de Professores, da UERJ, tem trabalhado o tema de forma holística. Os professores do curso de Letras-Português/Inglês vêm

oferecendo aos seus estudantes contribuições para que os futuros docentes considerem as necessidades reais de seus alunos ao planejar e executar suas aulas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa com os egressos de Letras- Português/Inglês evidenciou que a contribuição da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos se revela principalmente no incentivo à pesquisa, uma vez que o curso de Letras-Português/Inglês não consegue, em um espaço de tempo de oito períodos, fazer todos os aprofundamentos nas áreas específicas desse campo: línguas, linguística, literaturas, educação e práticas pedagógicas. Assim, a FFP/UERJ, ao longo de seus 30 anos de existência, tem ensinado os seus alunos a pesquisar, a tomar iniciativas e a serem protagonistas de suas carreiras.

Destaque especial para os textos de Paulo Freire, que são visitados constantemente pelos professores do Departamento de Educação, pois essa evidência demonstra que a FFP tem contribuído para a formação de professores comprometidos e engajados com os sujeitos da escola e com as particularidades encontradas na EJA. A leitura das obras de Freire traz subsídios para o trabalho com os adultos trabalhadores, uma vez que em seus escritos, o mestre afirma, e até mesmo incentiva, a opção pela humanização das pessoas por meio da cooperação entre os seres humanos para que de fato aconteça a emancipação e a libertação do oprimido frente à opressão social e econômica. O mestre acredita que a educação é uma forma de intervenção no mundo e seu ensinamento voltado para a reflexão dos contextos tem encontrado, e se ainda não é assim, precisa encontrar, eco nas salas de aula de EJA.

Tais leituras, com certeza, são contribuições valiosíssimas para aqueles que vão lidar com turmas da EJA, que têm um público diverso em faixas etárias e cuja atuação do professor precisa levar em consideração a bagagem cultural do aluno em aulas permeadas pelo diálogo. O trabalho feito com os formandos na disciplina “Estágio Supervisionado de Língua Inglesa III” é outra evidência de que a FFP tem se preocupado, mesmo que de forma ainda não tão aprofundada, com a formação de professores de Inglês para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos.

Percebe-se, com isso, a urgência da mudança nas diretrizes curriculares para a formação de professores em nível superior de todos os cursos, para que se tenha a efetiva inserção do tema Educação de Jovens e Adultos nas disciplinas das licenciaturas. Urge também que as universidades ofereçam cursos de extensão e Pós-Graduação para que os atuais docentes da EJA participem e possam, assim, fazer reflexões que integrem a teoria à prática para um fazer pedagógico mais significativo para o aluno dessa modalidade. Enfim, a Educação de Jovens e Adultos precisa ser campo de pesquisa, de ensino e de extensão nas universidades que formam professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Adriana de. Os desafios à formação de professores da Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de; CARREIRO, Heloisa Josiele Santos (orgs). **VI Seminário Vozes da Educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente**, 2016. - 1. ed. - São Gonçalo, RJ : UERJ, Faculdade de Formação de Professores, pdf, 2016, p.10. *E-book*. Disponível em: <<https://s3.amazonaws.com/congresso-vozes/UERJ-VOZES-2016/Eixo-1/CO/ADRIANA-DE-ALMEIDA.pdf>>. Acesso em: 21 de fev. 2017.

ALVARENGA, Marcia Soares de. A política dos outros na produção de sentidos sobre formação de professores de jovens e adultos. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 39-60, set 2011/fev., 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 10 maio, 2000a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000b.

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.) **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, p. 61-82, 2011

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENEZ, Telma. Para além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de línguas estrangeiras. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (orgs). **Projetos e práticas na formação de professores de Língua Inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017, p.19-31.

MEDEIROS, Leticia Miranda. **Processos formativos de docentes de Inglês que trabalham na Educação de Jovens e Adultos: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017. (no prelo).

MICCOLI, Laura. Valorizar a disciplina de Inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, Alex Garcia; MICCOLI, Laura (orgs.). **Faça a diferença**: ensinar Línguas Estrangeiras na Educação Básica. São Paulo: Parábola Editorial, p. 14-36, 2016.

MOURA, Tania Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7 p. 45-72, jul./dez., 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; ROMÃO-DIAS, Daniela e DI LUCCIO, Flávia. Uso de Entrevistas *On-line* no Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(1), p. 36-43, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

SOUSA-LOPES, Bruno. Formação docente inicial para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA): história dessa modalidade no Brasil e um breve relato de experiência. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 156-165, jan./abril. 2017.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Bahia: Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

A FORMAÇÃO DE DOCENTES ATRAVÉS DO CURSO NORMAL: EXPERIÊNCIAS NO MACIÇO DE BATURITÉ/CE

Maria das Graças de Araújo | graca_ita@yahoo.com.br

Kamila de Alencar Matos | kamilaalencarmatos@hotmail.com

Luís Távora Furtado Ribeiro | luistavora@uol.com.br

RESUMO: Situado no campo da história e da memória da educação, o presente texto discute as experiências de formação docente através Curso Normal, observando-se as transformações legais pelas quais o referido curso passou. Objetivamos compreender de que modo o Curso Normal contribuiu para a formação de professores para atuarem nas séries primárias do então 1º grau e a sua efetivação nas instituições escolares. Para tanto, tomamos como referência a experiência realizada no Ginásio Escola Normal Virgílio Távora, escola situada no município de Aracoiaba, região do Maciço de Baturité/CE. A escolha da temática justifica-se pelo fato de detectarmos lacunas nos escritos historiográficos da educação do Ceará a respeito do Curso Normal especialmente a partir da vigência da Lei nº 5692/71 que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, momento em que foi transformado em Habilitação Específica em 2º grau para o Magistério (HEM). Apesar das mudanças ocorridas com a implementação da legislação educacional, esse curso tornou-se uma referência para a formação de professores, uma vez que o ensino superior ainda não havia se expandido nas cidades do interior do estado. Por essa razão nos questionamos: se o Curso Normal foi basicamente o único curso de formação docente não só nas cidades interioranas por que quase não há trabalhos acadêmicos falando a respeito? De que forma ele foi realizado nas instituições de ensino? O que dizem os cursistas sobre a contribuição do Curso Normal para a formação profissional? Para responder aos questionamentos fizemos uso da literatura especializada na temática, bem como entrevistamos docentes que cursaram o Normal na escola supracitada. Serviram como fundamentação das discussões as ideias de Brasil (1946; 1961; 1971; 1996); Beltrão (2017); Gomes (2012); Saviani (2009); Tanuri (2000) e Vasconcelos (2009). Concluímos preliminarmente que embora sofrendo modificações através das determinações legais, o Curso Normal foi de fundamental importância para a formação de docentes não apenas primários. Os professores em suas narrativas afirmaram que consideravam o Curso Normal muito eficiente para a formação naquele período.

Palavras-chave: Formação Docente. Curso Normal. Legislação Educação.

INTRODUÇÃO

A temática da formação de docentes embora sendo assunto bastante debatido pelos pesquisadores da educação há sempre alguma faceta a ser investigada. Isso porque a formação de docente é algo complexo e a realidade que envolve a sua realização é bastante ampla.

Para o presente trabalho traçamos como objetivo geral compreender de que modo o Curso Normal contribuiu para a formação de docentes para atuarem nas séries primárias do então 1º grau e a sua efetivação nas instituições escolares. Isso porque no que se refere à história e à memória da educação no estado do Ceará, constatamos lacunas em relação à formação de docentes que era realizada através desse curso, especialmente a partir da vigência da Lei nº 5692/71 que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, momento em que ele foi transformado em Habilitação Específica em 2º grau para o Magistério (HEM). Não obstante, o Curso Normal tornou-se uma referência para a formação de docentes, uma vez que o ensino superior ainda não havia se expandido nas cidades do interior do estado.

Com a Lei nº 5692/71 se deu a obrigatoriedade da formação profissional em 2º grau em todas as escolas brasileiras, solução encontrada pelos governos militares para barrar a grande demanda para a formação em nível superior, com a justificativa de que estariam preparando mão de obra para o mercado de trabalho tendo em vista o famigerado milagre econômico (BELTÃO, 2017). Desse modo, a partir da sua vigência o curso de formação docente realizado nas antigas escolas normais, transformou-se em apenas uma habilitação específica em 2º grau para o magistério (SAVIANI, 2009), ainda que continuasse sendo chamado de Curso Normal. Não obstante, ele foi predominante enquanto curso de formação de docentes que atuavam nas séries primárias do então 1º grau.

Mesmo assim, detectamos a partir das buscas em fontes bibliográficas que existem poucos trabalhos, especialmente no estado do Ceará, versando sobre esse momento específico do Curso Normal. Essa constatação nos incitou aos seguintes questionamentos: por que quase não há trabalhos acadêmicos falando a respeito? De que forma o Curso Normal foi realizado nas instituições de ensino? Como ele contribuiu para a formação de professores primários?

Para responder a essas questões realizamos pesquisas bibliográficas, bem como entrevistamos professores que cursaram o Normal na instituição de ensino Ginásio Escola Normal Virgílio Távora, situada no município de Aracoiaba, pertencente à região do Maciço de Baturité/CE. Neste texto utilizamos os fragmentos das narrativas de três docentes referentes ao Curso Normal na escola.

Na verdade, o trabalho é um recorte da nossa pesquisa de doutorado em educação que está em andamento e investiga a contribuição do Ginásio Escola Normal Virgílio Távora de Aracoiaba para a formação de docentes na região do Maciço de Baturité. A escola é uma instituição filantrópica fundada no ano de 1958 e iniciou suas atividades educativas com o curso ginásial, conforme legislação educacional da época. No ano de 1964 passou a oferecer o Curso Normal e em 1974 os Estudos Adicionais, também conhecido como 4º Normal, tornando-se referência na formação de professores, não só da região, mas também de outros lugares.

Fundamentamos nossas discussões a partir das ideias de Brasil (1946,1961,1971, 1996) que trata das principais leis que versam sobre a formação de docentes; Beltrão (2017) que discute a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas brasileiras nos governos militares; Gomes (2012) que versa sobre as narrativas de docentes; Saviani (2009) ao falar da transformação dos antigos cursos normais em habilitação de 2º grau, Tanuri (2000) cujo texto aborda a história da formação docente e Vasconcelos (2009) ao tratar da memória seletiva.

Organizamos o artigo em dois tópicos: no primeiro denominado Curso Normal e a sua realização no Ginásio Escola Normal Virgílio Távora trazemos algumas reflexões sobre a trajetória histórica do curso a partir das determinações legais e a experiência da sua realização no GVT como era mais conhecida à escola. No segundo, com o título de narrativas de docentes sobre o Curso Normal expomos a forma como os professores percebiam esse curso e qual o significado dele para a formação docente, conforme se segue:

O CURSO NORMAL E A SUA REALIZAÇÃO NO GINÁSIO ESCOLA NORMAL VIRGÍLIO TÁVORA

Para compreender a trajetória do Curso Normal é necessário recuar um pouco na história da formação de professores. Pode-se dizer que esse curso deve a sua origem nas escolas normais, instituições de formação docentes criadas entre nós no século XIX. Deve-se associá-lo ainda à institucionalização da instrução pública no mundo moderno ou a extensão do ensino primário a todas as camadas populares (TANURI, 2000), uma vez que seria necessário preparar o pessoal para exercer a docência nesse nível de escolaridade.

Em Brasil (1946) tem-se o Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946 que ficou conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal. Essa lei determinava como finalidades do Curso Normal a promoção da formação do pessoal docente para as escolas primárias; a habilitação de

administradores escolares destinados às mesmas escolas e o desenvolvimento e propagação de conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Segundo Saviani (2009), com essa lei o curso normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao curso ginásial do curso secundário com duração de quatro anos e o segundo ciclo correspondia ao colegial com duração de três anos.

De acordo com Brasil (1946) haveria três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação. O Curso normal regional ministrava o primeiro ciclo do ensino normal; a Escola normal se destinava ao segundo ciclo e ciclo ginásial do ensino secundário e o Instituto de educação além dos cursos próprios da escola normal, ministrava o ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

Em seu artigo 52, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1961 ratifica o que já estava previsto na Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 ao afirmar que:

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância (BRASIL, 1961, p. 09).

Com essa ratificação é possível perceber que não houve mudanças significativas no que se refere às determinações legais para a formação de docentes entre os anos de 1946 e 1961. Não obstante, ao se referir à implementação da Lei nº 5692/72 que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, Saviani (2009) assevera que desapareceram as Escolas Normais e foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Desse modo,

O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009, p.147).

Pelas afirmativas é possível observar que houve uma precarização da formação de professores a partir da década de 1970, tanto que em 1988 foram criados, inicialmente no estado de São Paulo, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAMs) como uma tentativa de aperfeiçoar a formação de docentes em nível médio. Posteriormente foi promulgada a Lei nº 9394/96 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual se determina a formação de docentes em nível superior, embora se admitindo a formação em nível

médio para os professores das séries iniciais do ensino fundamental e do ensino infantil (BRASIL, 1996).

No Ginásio Escola Normal Virgílio Távora o Curso Normal e os Estudos Adicionais ou 4º Normal funcionaram desde a década de 1960 até o ano de 2003, quando, certamente motivados pelas mudanças na legislação educacional, esses cursos deixaram de existir.

A primeira turma do Curso Normal do GVT foi formada no ano de 1964, sendo apenas 08 alunos. No final da década já existiam 149 alunos matriculados nas três séries do referido curso. Os Estudos Adicionais passaram a ser oferecidos na instituição a partir do ano de 1974 quando foram matriculados 98 alunos na primeira turma.

Ao analisar as matrículas dos alunos em cada década, informação obtida através de consultas aos arquivos escolares, observamos que as décadas de 1970 e 1980 são as que registraram maior número de alunos matriculados nesses cursos. Assim têm-se 1.385 (hum mil, trezentos e oitenta e cinco) alunos matriculados no final da década de 1970, sendo 978 (novecentos e setenta e oito) no Curso Normal e 407 (quatrocentos e sete) nos Estudos Adicionais. Já na década de 1980 há um aumento significativo da matrícula, pois nesse período foram matriculados 4.388 (quatro mil, trezentos e oitenta e oito) alunos, dos quais, 1.537 (hum mil, quinhentos e trinta e sete) faziam os Estudos Adicionais. A década de 1990 apresentava certo declínio na matrícula, já que foram matriculados 1.727 (hum mil, setecentos e vinte e sete) alunos, desses, 591 (quinhentos e noventa e um) nos Estudos Adicionais. Nos anos dois mil o declínio é bem maior, sendo matriculados apenas 336 (trezentos e trinta e seis) alunos, dos quais, 45 (quarenta e cinco) nos Estudos Adicionais.

Entre o período de 1964 a 2003 foram matriculados 7.985 (sete mil, novecentos e oitenta e cinco) alunos para fazerem o Curso Normal e os Estudos Adicionais no GVT. Consideramos esse número significativo, pois embora a literatura especializada aponte uma série de críticas a respeito do Curso Normal, havia uma grande procura pelo curso. Certamente porque naquele contexto histórico ter o Curso Normal e os Estudos Adicionais possibilitaria o ingresso na carreira docente tanto da rede estadual, quanto municipal. Assim, possuir esse tipo de formação gerava certo *status*, uma vez que fazer um curso superior era algo difícil para as camadas menos favorecidas, já que praticamente não havia a oferta desse nível de ensino nas cidades do interior do Ceará. Por isso, as narrativas docentes evidenciam a importância do Curso Normal e dos Estudos Adicionais para o exercício da profissão, como exposto abaixo.

NARRATIVAS DE DOCENTES SOBRE O CURSO NORMAL

As narrativas de docentes são importantes ferramentas para compreender as experiências vivenciadas relativas à história da educação de modo geral e aos processos formativos em particular. Isso porque conforme assevera Gomes (2012, p.153) “a memória de professores emerge como categoria histórica, constituída no cotidiano das relações sociais, aparecendo como sujeitos do ontem que nos provocam a pensar sobre o hoje”. Por isso suas vozes nos auxiliam a identificar os acontecimentos históricos que não estão escritos, afinal, esses sujeitos são testemunhos oculares da realidade vivida em toda sua complexidade.

Obviamente é necessário respeitar os limites e as lacunas da memória, pois “a memória seleciona o dito e o não-dito. Filtra o que deve e o que não deve ser lembrado” (VASCONCELOS, 2009, p. 11). Mesmo assim, as narrativas docentes se constituem como elementos valiosos para desvelar como foram vivenciados determinados acontecimentos históricos.

Para este texto trouxemos as narrativas de Eugênia Maria de Castro e Silva Moura (professora Eugênia), Maria de Cleofas Silva Souza (professora Cleofas) e Maria Meiryvan de Oliveira (professora Meiryvan). Salientamos que as docentes tanto estudaram, quanto trabalharam no Ginásio Escola Normal Virgílio Távora.

Ao ser solicitada para falar sobre o Curso Normal a professora Eugênia nos revelou que:

Não foi a melhor opção extinguir o Curso Normal. Senti uma tristeza profunda na parte educacional eles terem tirado uma coisa que realmente é tão útil e tão necessário para a aprendizagem da criança. Morro de dar valor ao Curso Normal porque via como a gente trabalhava com responsabilidade, com amor, com carinho e com empenho. Não era uma coisa que se inventasse e dava o que quiser (professora Eugênia).

Observamos que a professora considerava o Curso Normal como a melhor opção para a formação docente porque ele realmente possibilitava um bom desempenho profissional dos professores que o cursavam. Na verdade ela afirma que através do Curso Normal era possível desenvolver a aprendizagem da criança. Nesse sentido, é como se o curso por si só fosse suficiente para garantir a aprendizagem das crianças, uma vez que os professores primários estariam devidamente preparados para o exercício da docência. Contudo, não há nenhuma referência aos outros aspectos que envolvem a ação educacional, como as condições de trabalho dos professores, a realidade da precariedade das estruturas das escolas públicas, sobretudo, nas décadas de 1970 e 1980.

A professora Cleofas afirma:

Eu acho que o fim do Curso Normal foi uma má interpretação da LDB sabe, hoje eu vejo isso. Porque como ele lá estava dizendo que os professores tinham que se capacitar. Só podia ensinar quem tivesse o nível superior achou-se que não tinha mais necessidade do Curso Normal. E aí o que é que a gente tem? Profissional hoje que termina as faculdades, mas quando chega à escolar não consegue render na sala de aula porque nunca teve esse contato com sala de aula, com aluno, com didática, com essas coisas (professora Cleofas).

Fica clara a interpretação da professora em relação ao fim do Curso Normal. Ela atribui a responsabilidade à legislação que passou a exigir formação em nível superior. Suas vivências evidenciam que os cursos superiores não dão conta da parte mais prática da formação, ou seja, os alunos desses cursos não estão tendo contato com a didática, com alunos, nunca estiveram em sala de aula, o que dificulta o exercício da docência. Dessa forma o que se percebe é que os alunos do Curso Normal tinham esse contato de que fala a professora, por isso estavam mais preparados. Observa-se, portanto, que há um desejo de continuidade do Curso Normal. Mais uma vez a formação é considerada como fator fundamental para o bom exercício da prática docente.

Em sua narrativa sobre o Curso Normal a professora Meiryvan diz o seguinte:

Eu fiz em 1980 a 1983, a gente fazia os Estudos Adicionais que era o 4º normal, na verdade foram 04 anos. E lá no pedagógico tinham as didáticas. Tinha a literatura, didática da língua portuguesa, gramática, didática da ciência, da geografia a gente fazia álbum. De didática de ciências fiz um álbum, lembro que tinha esse álbum até pouco tempo com todas as espécies de animais, os mamíferos, anfíbios. Eram álbuns ilustrados. Tinha didática mesmo, metodologia do ensino, porque fiz pedagógico, nós éramos preparados para ensinar crianças (Meiryvan).

As lembranças da professora estão mais associadas às disciplinas curriculares do curso, mas não deixa de salientar que eram preparadas para ensinar crianças. Com isso, observa-se que o Curso Normal cumpria a função de preparar as professoras primárias e pela forma que se expressa, essa preparação era de qualidade para aquele contexto histórico.

Todas as narrativas sinalizam que as professoras consideravam o Curso Normal e os Estudos Adicionais como eficientes para a formação, pois elas acreditam que as pessoas que fizeram esses cursos se destacaram no exercício da profissão, uma vez que realizavam atividades que favoreciam um maior desempenho em sala de aula. Dessa forma, a aprendizagem das crianças acontecia.

À GUIA DE SÍNTESE

O estudo evidenciou a partir da revisão de literatura que o Curso Normal sofreu ao longo de sua trajetória significativas transformações. Elas estavam expressas nas determinações das leis de cada período, pois em cada uma delas é possível identificar como era pensada a formação de

docente para atuar nas séries iniciais do atual ensino fundamental e na educação infantil em determinados períodos da história da educação. Certamente as transformações sugeridas na legislação educacional eram motivadas pelo contexto sociohistórico, pois a educação está sempre atrelada a ele.

O Ginásio Escola Normal Virgílio Távora contribuiu de forma significativa para a formação docente no município de Aracoiaba e na região do Maciço de Baturité, uma vez que oferecia o Curso Normal e os Estudos Adicionais, pois pelo quantitativo de alunos matriculados nesses cursos sinaliza uma grande procura por esse tipo de formação. Além do mais, só havia esse tipo de formação para docentes na região, pois não existia oferta do nível superior.

As narrativas de docentes evidenciam que eles consideravam esses cursos como fundamentais para a formação e o exercício docente, pois havia uma interligação entre a teoria e a prática, o que garantia um melhor resultado na aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal.** Disponível em: <www.soleis.adv.br> Acesso: 31/08/2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm> Acesso: 28/08/2017

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Fixa as Diretrizes e Bases para Ensino de 1º e 2º graus.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso: 25/08/2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso: 31/08/2017

BELTÃO, Tatiana. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971.** Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>> Acesso: 25/08/2017.

GOMES, Luciana Kellen de Souza. A memória de professores e as possibilidades na escrita da história da educação in: RODRIGUES, Rui Martinho. et. al. (orgs.). **História da Educação – Teorias, métodos e fontes.** Fortaleza: EdUECE, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/cefams-centros-especificos-de-formacao-e-aperfeicoamento-para-o-magisterio/>>. Acesso em: 31 de ago. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-agosto 2000, p. 61-88.

VASCONCELOS, JOSÉ Gerardo. A filha de Mnemósine: memória e esquecimento na educação in: VASCONCELOS, José Gerardo; SILVA, Samara Mendes Araujo; SANTOS, Raimundo Nonato Lima dos. (orgs.). **Labirintos de Clio: práticas de pesquisa em História.** Fortaleza: Edições UFC, 2009.

A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCÊNCIA: RELATO DE BOLSISTAS DO PIBID

Janaina Luiza Moreira de Castro | janaina_luizada4@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho objetiva discorrer sobre a formação docente inicial a partir da percepção de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Três aspectos sobre a formação docente são apontados: o professor reflexivo, a relação teoria-prática e a identidade docente. Objetiva-se, ainda, analisar se/como o PIBID pode contribuir para a formação inicial de docência desses bolsistas, averiguar se a inserção desses bolsistas nas escolas públicas pode estreitar a relação teoria-prática e analisar também se/como o PIBID pode ajudar na tomada de decisão de seguir ou não a carreira docente. A metodologia de abordagem qualitativa implicou na aplicação de entrevistas semiestruturadas com os bolsistas participantes do PIBID de uma das escolas públicas parceiras da UFC. Participaram da pesquisa cinco estudantes, sendo quatro do curso de Pedagogia, um do curso de Letras e um do curso de Geografia. Os dados indicaram que o PIBID contribui de forma significativa para a formação inicial de docência dos licenciandos bolsistas, e oportuniza amadurecimento profissional e acadêmico. Os participantes também revelaram que o PIBID oportuniza experiências concretas próprias do ofício docente; além do estabelecimento da relação teoria-prática e o fortalecimento da identidade docente. Os participantes revelaram ainda que este programa valoriza a docência, na medida em que pode contribuir para a atratividade da carreira docente e ajudar na tomada de posição de seguir esta profissão. Conclui-se que o PIBID é uma importante política pública voltada à formação de professores, que contribui tanto para a melhoria da escola pública, quanto para a formação do professor, com impactos positivos na vida dos alunos da educação básica e dos bolsistas participantes.

Palavras-chave: Formação docente. PIBID. Bolsistas.

INTRODUÇÃO

A educação básica tem sido objeto de discussão e questionamentos em diferentes âmbitos e dimensões das políticas educacionais no Brasil, seja na definição de novas políticas e/ou desencadeando a necessidade de pesquisas e estudos, cujo objeto tem sido a formação de professores, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de inclusão e de democratização da educação.

A formação de professores tem ocupado um espaço significativo na pauta dessas discussões, pois transformar a educação escolar implica transformar radicalmente o reconhecimento social da profissão docente e dos professores.

As políticas nacionais para a formação docente têm sido fomentadas e dentre elas destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PIBID é hoje a mais importante política pública voltada à formação de professores, porque consegue contribuir tanto com a melhoria da escola pública, quanto para a formação do professor, com impactos positivos na vida dos alunos da educação básica.

O PIBID é uma política de incentivo à profissão de magistério e faz parte de um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente, principalmente, por meio da concessão de bolsas para os estudantes de licenciatura, com o intuito de incentivá-los a optarem pela carreira docente e permitir a construção da identidade profissional, desde o início do curso.

Por meio de uma prática de ensino mais efetiva, acredita-se que este programa abre novas possibilidades no que se refere à formação inicial, pois cria oportunidades da vivência da práxis docente, fazendo com que a partir de suas ações enquanto bolsistas, os participantes comecem a fazer o exercício de uma reflexão crítica das suas próprias atuações.

Assim, além de estreitar a relação teoria-prática e oportunizar aos bolsistas vivências do cotidiano docente, o PIBID pode contribuir na escolha pela profissão e na valorização da carreira docente, ajudando a solidificar uma formação inicial de qualidade, pois como comenta Gatti (2011, p. 89)

a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.

Diante do exposto, interessou-se por compreender sobre a formação inicial de docência vivenciada pelos bolsistas do PIBID, apontando as repercussões desse programa nessa formação, no sentido de estreitar a relação teoria-prática e de ajudar ou não na tomada de decisão pela carreira docente.

Desse modo, pretende-se realizar uma reflexão crítica sobre a formação docente inicial, enfatizando aspectos como o professor reflexivo, a relação teoria-prática e a identidade docente, analisando o papel do PIBID para tal formação. Dessa forma, este estudo foi norteado pelos seguintes questionamentos: quais os impactos da experiência de inserção no espaço escolar dos licenciandos, durante a participação como bolsistas no PIBID, considerando a formação inicial de docência? Como a imersão dos alunos bolsistas na realidade da escola básica pode estreitar a relação teoria-prática? A participação dos bolsistas no programa pode contribuir para a tomada de decisão de seguir ou não a carreira docente?

FORMAÇÃO DOCENTE

Numa sociedade caracterizada por constantes mudanças, a figura do professor é central na aquisição do conhecimento e na estruturação do saber, por assumir diversos papéis sociais e receber uma sobrecarga de funções. É nesse contexto de mudanças que se perfaz a concepção e a urgência sobre o tema “formação de professores”, pois é algo que deve ser pensado como um processo ininterrupto que não deve se concluir na formação inicial.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que ela desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, construir seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano (NÓVOA, 1997).

Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas por um *continuum* de aprendizagens e ações reflexivas. Organizou-se esta sessão elencando três tópicos que consideramos imprescindíveis para a formação de professores. São eles: o professor reflexivo, a relação teoria-prática e a identidade docente.

FORMAÇÃO DOCENTE: O PROFESSOR REFLEXIVO

Um aspecto importante na discussão contemporânea sobre formação de professores e seu consequente desenvolvimento profissional é o princípio da reflexão como componente relevante

desse processo (SCHON, 1992, 2000). Nesse aspecto valoriza-se a prática ou a própria experiência vivida pelo sujeito como um espaço de construção de saberes, um campo que favorece a apropriação de conhecimentos necessários à sua profissão, mediante a utilização de um importante princípio: a reflexão.

O ato de refletir é uma prática transformadora, que permite a revisão e/ou reafirmação de posturas assumidas. O professor reflexivo avalia sua prática e o contexto em que atua e será “um investigador da sala de aula, que formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica” (ALMEIDA, 2002 *apud* SILVA, 2002, p. 100), não tendo apenas a capacidade de saber fazer, mas a consciência da sua prática e das decisões tomadas

O PIBID defende a formação de um professor crítico-reflexivo, acreditando que profissionais mais reflexivos diante da sua prática educacional tornam-se professores mais críticos diante da realidade vivenciada. A prática, portanto, é fonte de investigação e conteúdo para uma formação contextualizada, em que o bolsista não é um receptor passivo do conhecimento, mas atua diretamente na realidade. O objeto dessa reflexão é a própria prática, tendo em vista que ela representa a realização efetiva das estratégias e dos processos formativos, visto que a aprendizagem é construída desde a análise e interpretação da própria atividade profissional. Assim, é via privilegiada para a formação docente.

Acredita-se que essa prática de reflexão deve ser desenvolvida desde o início da formação docente e, por isto, defende-se que o PIBID proporciona por meio da reflexão empregada no processo educativo, que os bolsistas possam perceber/analisar o que eles têm se proposto a fazer, o que têm feito e as consequências geradas a partir da sua ação. Dessa forma, assume-se uma postura questionadora, crítica e investigativa.

Portanto, a formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico. Acredita-se, dessa forma, que uma formação reflexiva, poderá dar conta da superação dicotômica entre teoria e prática, marca da racionalidade técnica, e dispor de subsídios para uma prática transformadora.

FORMAÇÃO DOCENTE: A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

No ideal de uma formação abrangente para o professor, alguns fatores figuram-se como elementos a serem considerados. Esses fatores centram-se não só em uma sólida formação teórica sobre conhecimentos específicos, mas no desenvolvimento de conhecimentos práticos, em

procedimentos de ensino e de aprendizagem que permitam uma profícua relação entre teoria e prática.

Refletir sobre a formação de professor é propor um espaço de troca de saberes, de confronto e diálogo com a realidade vivenciada, a partir de uma fundamentação teórica. A formação docente, portanto, deve estar ancorada nesses dois pilares: teoria e prática.

Teoria e prática não devem ser interpretadas como polos distintos nos currículos de formação de professores, mas numa dimensão integradora dessas duas vertentes no processo de formação, e não podem ser realizadas de forma isolada. Conforme aponta Souza (2001, p. 8) “não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para a outra, há dinamicidade”.

O PIBID ao inserir seus bolsistas no contexto escolar promove uma formação onde a teoria e a prática perpassam todo o tempo de atuação, onde a escola é o lócus dessa relação e a teoria não está desvinculada da prática e a prática é percebida como uma consequência de uma sólida formação teórica. Conforme afirma Oliveira *et al* (2013, p.216) “construímos na escola e não com a escola os saberes, as práticas e os conhecimentos necessários à ação docente cotidiana”. Enfatiza-se, portanto, que a relação entre teoria e prática deve ser estreita e articulada, onde a escola é percebida como um espaço privilegiado da práxis docente.

FORMAÇÃO DOCENTE: A IDENTIDADE DOCENTE

O processo de construção da identidade docente é contínuo e desafiador. O fazer-se professor não é algo acabado, inerte, mas possui caráter dinâmico, confrontado na prática social de ensinar e nos saberes da experiência crítica, pois conforme assevera Nóvoa (1997, p. 25)

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A identidade profissional docente é uma construção que permeia a vida profissional envolvida desde a escolha da profissão, prosseguindo pela formação inicial e pelos diferentes espaços e experiências sociais e institucionais vivenciadas pelo sujeito no percurso de sua profissionalização. Essa construção identitária atribui uma dimensão histórica e localizada, pois ocorre no tempo, no espaço e nas interações, sendo constituída, tanto nas bases dos saberes da profissão quanto sobre pressupostos éticos, de compromisso político e ideológico (LIMA, BARRETO e LIMA, 2007).

Para que a identidade de professor se configure, há o desafio de pôr-se, enquanto docente, condições de proceder à análise crítica dos saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino.

A formação inicial constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores, que é construída baseada no confronto entre teoria e prática. Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p. 77)

Imbuídos dessas reflexões, afirma-se que o PIBID pode contribuir significativamente para a construção da identidade docente, visto que os bolsistas estão em contato direto com a realidade escolar, confrontando o seu saber pedagógico e se constituindo profissionalmente numa relação de troca de saberes e partilha de experiências. Assim, compreender a identidade docente como um aspecto imprescindível para a formação inicial é confrontar-se constantemente, em um “vir a ser” ininterrupto.

METODOLOGIA

A pesquisa em foco foi impulsionada pela compreensão do PIBID como uma política de incentivo e valorização da profissão docente e da formação inicial dos bolsistas. O estudo surgiu a partir de reflexões frente aos desafios impostos à formação inicial e às contribuições desse programa.

Quanto à forma de abordagem de pesquisa, adotou-se nesse estudo a qualitativa. De acordo com a definição de Minayo (2011, p.21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. (...) ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa implica ao pesquisador buscar entender e interpretar as experiências individuais ou de grupos em um determinado contexto social. Ela tem como característica a relação direta com o objeto de estudo, quando permite dar voz aos sujeitos

pesquisados, sem a pretensão de produzir generalizações, uma vez que seu foco é o entendimento profundo de uma dada realidade específica.

A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso, tendo em vista a especificidade do objeto de pesquisa. Segundo Yin (2001 *apud* VENTURA 2007, p.384), o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa.

Participaram da pesquisa seis alunos da UFC: quatro do curso de Pedagogia, um do curso de Letras e um de Geografia, que atuam como bolsistas em uma escola municipal de Fortaleza. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com estes alunos.

ANÁLISE DOS DADOS

Com base nos objetivos que nortearam este trabalho, foi elaborada uma entrevista semiestruturada que buscou apreender a percepção/opinião dos participantes do programa e, assim, responder as questões norteadoras. Serão apontadas de forma sucinta as questões de maior relevância para esta pesquisa, com base nas respostas dos bolsistas.

Em uma análise introdutória, os dados mostraram que todos os bolsistas estão atuando no programa há mais de um ano, o que proporciona maior credibilidade aos resultados obtidos, pois possuem tempo de experiência relevante e isso lhes fornece subsídios suficientes para falar com apropriação das contribuições e dos efeitos do PIBID em sua formação docente inicial, levando em conta que o tempo constitui um fator importante para a construção dos saberes que serviram de base para o trabalho docente.

A análise das respostas evidenciou que o PIBID tem contribuído de forma significativa para a formação docente inicial e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o ofício em sala de aula. Oportuniza, conforme aponta o relato de um bolsista, a inserção no contexto escolar, contribuindo para desenvolver uma reflexão crítica a partir da observação das atitudes dos professores, e também para modificar as suas próprias práticas pedagógicas. É possível inferir que a participação no programa incentiva a realização de experiências concretas, próprias do ofício docente, como preparar um plano de aula e fazer relatórios, além da possibilidade de perceber o diálogo existente entre a teoria e a prática.

Verificou-se que o PIBID tem oportunizado aos licenciandos vivenciar a docência ainda na graduação, desenvolvendo a criticidade, a prática reflexiva e a sensibilidade para reinventar suas

práticas pedagógicas, adotando metodologias que busquem alcançar a todas as crianças e assim, atingir os objetivos propostos.

O PIBID proporciona a esses bolsistas uma formação mais articulada, com a possibilidade de ampliação de tempos e espaços para a formação docente, uma vez que há intercâmbio de aprendizagens entre a escola e a Universidade e o reconhecimento de que a teoria embasa a prática e a prática é objeto de estudo da teoria.

Um dos relatos aponta que além dos aspectos já mencionados, a inserção no PIBID tem produzido mudanças significativas na vida acadêmica dos licenciandos bolsistas e tem sido decisiva na escolha pela profissão docente. A participação no programa reafirma a certeza da escolha pela carreira docente, visto que os bolsistas podem vivenciar as problemáticas existentes na escola pública, refletir sobre elas, modificar suas práticas pedagógicas objetivando melhorias na educação e aprender com as relações estabelecidas com as crianças e com os professores das salas de aula onde atuam.

A partir da fala dos bolsistas percebeu-se que o PIBID tem contribuído para a valorização da docência, para a atratividade da carreira e para a escolha da profissão pelos licenciandos. Alunos da Universidade que têm a oportunidade de participar de programas de formação de professores como o PIBID, amadurecem academicamente e desenvolvem subsídios capazes de motivá-los a assumirem a docência como a sua profissão.

É relevante destacarmos que esse desejo pela docência acentua-se com a participação em programas ou ações que oportunizem o contato direto dos licenciandos com o ambiente que estes pretendem trabalhar. O ato de observar mais de perto a realidade das salas de aulas, vivenciar momentos com os alunos e passar por experiências na docência ajuda bastante na hora de uma tomada de decisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos professores deve ser orientada para uma aprendizagem vivenciada na prática, na qual os estudantes se confrontam com a experiência da sala de aula. Nessa convivência prática eles trabalham a partir de suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como de suas dificuldades para “controlar” os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos. Assim, podemos inferir, a partir dos discursos dos bolsistas, que as experiências proporcionadas pelo PIBID contribuem de forma muito

significativa para a formação inicial à docência e que esta formação é um fazer permanente, permeado de experiências individuais e coletivas, num constante movimento de reflexão

Conclui-se que o PIBID é uma importante política pública voltada à formação de professores, que tem contribuído para a melhoria da escola pública e impactado de forma positiva a vida dos alunos da educação básica e dos bolsistas participantes. Conclui-se também que os licenciandos participantes desse programa têm a oportunidade de vivenciar a docência no seu próprio locus de atuação e, assim, conviver com uma formação sólida e contextualizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PIBID**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article. Acesso em: 15 mar. 2016.
- CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 15 mar. 2016.
- GATTI, Bernadete A. *et al.* **Atratividade da carreira Docente no Brasil**. MEC, Brasília, 2011.
- LIMA, Paulo Gomes, BARRETO, Elvira Maria Gomes, LIMA, Rubens Rodrigues. **Formação docente: uma reflexão necessária**. Educere et educare (revista de educação). Vol 2 nº 4, jul./dez. 2007, p. 91-101
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. *In*: NÓVOA, Antônio. (org). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula, TORRES, Cícero Magérbio Gomes, SILVA, Aparecida Maria de Lima e. Os significados do ensinar e do aprender na universidade: em questão os programas da Capes de apoio à docência. *In*: DIAS, Ana Maria Iório, LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa (Org.). **Cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios**. Teresina: EDUFPI, 2013, p.210-244)
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOUZA, Nadia Aparecida de. **A relação teoria-prática na formação do educador**. Semina: Ci. Soc. Hum., Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de Professores para a Educação Superior e a diversidade da docência**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014. ISSN 1518-3483
- VENTURA, M. M. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**, 2007. Disponível em: prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/bibliografia.../EstudoCasoMED.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANALISANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Pollyanna Cristina Costa Nascimento | pollyannamissionaria@hotmail.com

Leonardo Alves Ferreira | leoflated@gmail.com

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo investigar a compreensão de concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores atuantes na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais da rede pública da cidade de Parnaíba-PI no ano de 2013, nas salas das turmas de Infantil IV e V. Os questionamentos que foram responsáveis pela realização desta investigação foram os seguintes: O processo de alfabetização/letramento deve iniciar na Educação Infantil? O caráter lúdico e socializador da Educação Infantil está sendo posto em risco quando propomos iniciar o processo de alfabetização nessa etapa? Como os professores lidam com as pressões para trabalhar a alfabetização nessa fase? As crianças devem sair alfabetizadas? Qual o papel de fato da Educação Infantil? Para tentar responder essas questões e alcançar o objetivo, utilizamos como metodologia para o desenvolvimento deste estudo a pesquisa-ação, pois este método de investigação foi o mais conveniente para o objetivo da pesquisa, permitindo o envolvimento maior com os participantes do estudo, possibilitando um processo colaborativo, tanto no que diz respeito à coleta de dados como na intervenção da ação pedagógica. Adotamos como referencial teórico especificamente publicações do Ministério da educação (MEC) que dizem respeito à educação infantil, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), além de estudos sobre concepção de alfabetização e letramento de pesquisadores como Faria, Moraes e Soares. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se a observação participante, o grupo de discussão, a coleta e análise de instrumentos diagnósticos dos estágios de compreensão da escrita pelas crianças. Os resultados apontam que as professoras detêm saberes e concepções inovadoras sobre a alfabetização e o letramento, entretanto sentem-se inseguras na aplicação desses conhecimentos na prática docente. Em seus depoimentos está presente o interesse em trabalhar por meio de atividades lúdicas, mas há a preocupação com as cobranças feitas pelas famílias e pela secretaria de educação para garantir a alfabetização dessas crianças ao final do ano letivo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Alfabetização. Letramento

INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado “Concepções e práticas de alfabetização e letramento dos professores na Educação Infantil: reflexões sobre as experiências de aprendizagem da linguagem escrita na primeira infância” têm como objetivo investigar a compreensão de alfabetização e letramento dos professores na Educação Infantil a fim de descrever e analisar as suas práticas pedagógicas voltadas para a aproximação da criança com a escrita.

Essa pesquisa justifica-se na medida em que visa abordar, de forma reflexiva, as práticas pedagógicas de alfabetizar e letrar das professoras na Educação Infantil e tem como intuito demonstrar o quanto as letras se fazem presentes na vida das crianças antes mesmo delas ingressarem na escola, seja através das placas nas ruas, revistas e jornais além de livros e outros materiais que permitem a inserção das crianças no universo das letras e sobre elas desenvolverem hipóteses.

O problema então está na maneira como os professores poderão ensinar seus alunos, tornando-os mais próximos da linguagem escrita, fazendo com que suas práticas tornem-se mais significativas e possam promover a criança à condição de leitor. Nessa perspectiva podemos acreditar que o professor não deve assemelhar o dia a dia da Educação Infantil às práticas pedagógicas tradicionalmente atreladas ao Ensino Fundamental, mas proporcionar situações em que os educandos possam estabelecer contato com o universo das palavras, promovendo sua inserção na cultura escrita.

Dessa forma, a escola tem que trabalhar esse primeiro contato das crianças principalmente de forma lúdica, pois o professor ao proporcionar atividades com o texto escrito, seja através da “contação” de histórias, seja pela escrita de textos coletivos, começa a contribuir com o enriquecimento da criança em sua formação, abrindo assim espaço para o seu entendimento.

Diante disso, foram levantados alguns questionamentos tais como: O processo de alfabetização/letramento deve iniciar na Educação Infantil? O caráter lúdico e socializador da Educação Infantil está sendo posto em risco quando propomos iniciar o processo de alfabetização nessa etapa? Como os professores lidam com as pressões para trabalhar a alfabetização nessa fase? As crianças devem sair alfabetizadas? Qual o papel de fato da Educação Infantil?

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais da rede pública de Parnaíba-PI no ano de 2013, da Educação Infantil, nas salas do Infantil IV e V. A metodologia utilizada para o desenvolvimento desse estudo aconteceu por meio da pesquisa-ação, que permitiu o envolvimento

maior com os indivíduos participantes do estudo, possibilitando um processo colaborativo, tanto no que diz respeito à coleta de dados como na intervenção da ação pedagógica.

DISCUSSÕES TEÓRICAS EM TORNO DA TEMÁTICA

A linguagem oral e escrita é um dos subsídios mais importantes para o exercício pleno da prática social. Nesse sentido, a linguagem é um dos elementos básicos da Educação Infantil, pois, por seu intermédio amplia-se a formação do sujeito. Entender a língua vai muito além do que apenas aprender a falar, é também dar entendimento aos significados culturais, compreender e refletir sobre a realidade a sua volta. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil no terceiro volume:

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (1998, p. 117).

As crianças começam a ter contato com o mundo letrado antes mesmo de frequentar a escola, isso se faz através do contato com placas, revistas, jornais, programas televisivos lista de supermercado, embalagem de produtos e outra gama de letras que estão cotidianamente próximas ao seu campo de visão e sua audição. A criança diante disso acaba construindo sua própria hipótese de escrita. Sendo assim, a escola vai fazer com que o discente enriqueça seu conhecimento e continue com esse processo de modo sistemático e completo. Com isso, aprender a ler e escrever então faz parte das práticas sociais e do exercício cotidiano de aproximação das regras e padrões sociais.

A Educação Infantil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN N° 9.394/96, art. 29, é a primeira fase da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Assim, de acordo com esta lei, a escola teria a função de mediar o acesso à linguagem e a escrita. Dessa forma, o maior desafio para os professores seria identificar modos construtivos capazes de desencadear esse processo, com o objetivo de garantir leveza e ludicidade nessa etapa da educação, contribuindo para uma educação integral e voltada para as múltiplas dimensões do desenvolvimento da criança, também, entendendo que a alfabetização é processual.

A respeito do início do processo de alfabetizar e letrar na Educação Infantil existem muitas discussões, tanto que há duas vertentes que divergem sobre essa temática. Os que são contra essa ideia porque acreditam que na Educação Infantil deve se priorizar a socialização, ludicidade nas aulas, o desenvolvimento do aspecto físico e motor, e as práticas de alfabetização e letramento não permitiriam que isso viesse a acontecer já que muitas práticas utilizadas nesse processo são tradicionais e acabam não levando em conta as singularidades das crianças pequenas bem como a ludicidade nas aulas.

No entanto, há também os defensores de começar essa prática ainda no infantil, pois defendem que a criança já tem contato com o universo das letras antes mesmo de entrarem na escola, haja vista que no seu cotidiano decorre por diferentes situações que favorecem seu contexto com o escrito e a construção de hipóteses sobre esse signo. Dessa forma, a escola tem o papel de fazer com que a criança venha avançar na compreensão das letras, possibilitando aos discentes momentos reflexivos por meio do contato com a escrita e leitura para que assim possam se familiarizar com os textos, já facilitando sua proximidade com as atividades e proposta do Ensino Fundamental.

Antes de continuarmos abordar sobre essa temática precisamos compreender o conceito e significado de alfabetização e letramento. Para Soares (2006) alfabetização se reduz apenas ao ato mecanizado de decodificação de palavras, ou seja, um indivíduo que não aprendeu fazer uso da leitura e escrita nas suas práticas sociais, enquanto que letramento é o resultado da apropriação da leitura e escrita colocando em uso nas suas ações cotidianas. Desse modo podemos dizer que alfabetização e letramento andam lado a lado e consiste em colocar essas práticas na vida social. Diante disso as dificuldades que se tem em trabalhar essa temática na Educação Infantil de acordo com Faria:

Está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento), construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito. (2007, p. 16)

Sendo assim o problema está nas práticas pedagógicas de como os professores desenvolvem seu trabalho na aproximação da linguagem escrita, pois elas devem acontecer de formas lúdicas e prazerosas para a criança, fazendo com que esse momento seja de descobertas e de compreensão e não uma atividade desestimulante e cansativa para os pequenos.

Uma das formas de ser trabalhada a alfabetização e o letramento é através da consciência fonológica, definida por Morais como na realidade, “um grande conjunto ou uma ‘grande constelação’ de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (2012, p. 84)”. Ou seja, quando começamos a refletir sobre os sons das palavras teremos um vasto entendimento sobre elas, desenvolvendo nossa compreensão linguística e avançado em nossas hipóteses. Essa compreensão da escrita acontece, muitas vezes, por meio do brincar com as palavras, quando se reflete mentalmente sobre as partes das palavras. Nesse processo, a criança começa a perceber que dentro da palavra “gelatina” dá para recortar o “tina” do final representa outra palavra. Essa capacidade de refletir sobre a língua é chamada de metalinguística. Essas e outras habilidades metafonológicas são, na literatura especializada, denominadas “consciência fonológica”.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SEUS RESULTADOS

A realização desse estudo aconteceu por intermédio pesquisa-ação. Este modelo de abordagens se diferencia do tipo de pesquisa tradicional centralizada no investigador e nos instrumentos de coleta de dados. A pesquisa-ação trata-se de uma pesquisa crítica e emancipatória, realizada pelos sujeitos acerca de sua própria prática auxiliados pelo pesquisador que deverá sistematizar o processo de coleta. Para Barbier (2002, p. 59): “A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento [...] A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação [...]”

A pesquisa-ação acontece em fases. A primeira fase consiste em identificar o problema, a segunda passa para o planejamento das ações de identificação dos elementos que fortalecem a problemática; no terceiro aconteceu a realização das ações de intervenção, e por fim será feito o monitoramento e avaliação de sua eficácia. Tripp acrescenta que “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.”(2005. p. 446).

Para que pudéssemos atingir o objetivo da pesquisa qual seja, investigar a compressão de alfabetização e letramento dos professores na Educação Infantil a fim de descrever e analisar as suas práticas pedagógicas voltadas para a aproximação da criança com a escrita, a coleta de dados deu início com a realização de algumas observações na sala de aula das professoras participantes a fim de analisar suas práticas pedagógicas.

Nas primeiras observações foram averiguadas a adequação do meio físico com a proposta de iniciar o processo de alfabetização e letramento. Na sala do Infantil IV e V da escola A,

percebemos claramente que o espaço da sala de aula estava cheio de materiais escritos como letras, números, dentre outros. Isso não ficava restrito apenas a decoração da sala, pois, inclusive os materiais que eram usados pelos discentes favorecia seu aprendizado. Um momento muito especial que observamos foi quando a professora distribuiu livros para cada um de seus alunos. Nessa atividade algumas crianças foram observando o livro com muita curiosidade, primeiro folheando as páginas e olhando as figuras e depois tentando contar a história. Em uma mesa com algumas crianças uma das alunas contava a história em voz alta, mesmo não sabendo ler as palavras mostrava as figuras para as amigas. Teberosky comenta esse tipo de leitura afirmando que:

[...] O livro, desde muito cedo, é algo que serve “para olhar” e para muitos, mas especificamente, “para ler”. Existem índices condutuais imitativos de “atos de leituras”, tais como a forma de pegar o livro, postura corporal, direção do olhar, gestos de folhear- acompanhados ou não de formulações verbais – que mostram certa compreensão da natureza da conduta imitada (1990, p. 70).

Podemos dizer, então, que o fato das crianças começarem desde muito pequenas a querer interpretar as imagens contidas nos livros e as letras nele impressas fazem com elas venham ater o desejo de compreender esse universo até então desconhecido. A menina ao ler o livro para as amigas imitou os gestos que a professora faz quando conta histórias, tendo assim entendimento que para se contar uma história é preciso interpretar as imagens contidas no livro e descobrir o enredo presente no texto.

Na roda de discussão na qual foi realizada uma entrevista semi estruturada, solicitamos que as professoras descrevessem uma aula em que elas trabalharam na perspectiva da alfabetização e letramento. A professora do Infantil III disse assim:

Eu fiz uma roda de conversa né? Botei um cartaz e uma roda de conversa, contando sobre as férias, minhas férias, sobre as férias deles, aí depois pedi para cada um falar a parte mais importante, para escrever, aí depois eu botei umas revistas para eles, alguma figura relacionada, um menino na praia ou uma criança andando de bicicleta aí fui falando e construindo esse cartaz com as falas deles, cada uma. Depois eu li para cada um, o que cada um falou, aí eles recortaram, cada um seguiu sua figura e eles mesmo colaram. (PROFESSORA III, 22/08/2013).

Podemos perceber diante desse relato da professora que até no Infantil III pode-se trabalhar alfabetização e letramento de forma lúdica e atrativa. A educadora junto com os alunos construiu um texto coletivo, valorizando a narrativa das crianças, tornando-se a escriba do grupo. As crianças tendo esses primeiros contatos com esse tipo de prática começam a interessar-se pelo mundo das palavras ficando assim estimuladas a aprender a ler e escrever.

As professoras falaram acerca de alguns materiais que usam na sala de aula para tornar a alfabetização e o letramento processos mais lúdicos, que são: as músicas, os jogos educativos, vídeos, filmes e cartazes. Elas seguem também uma rotina na escola que fazem com que, pelo menos duas vezes na semana, tenha a “contação” de histórias. Para Vygostky o ensino de leitura e escrita é essencial para as crianças com menos de sete anos de idade, mas se contrapõe a habilidade motora e mecânica sem significado. Ele diz ainda que “[...] as crianças não aprendem a ler e escrever, mas sim descobrem essas habilidades durante as situações de brincadeiras nas quais sentem a necessidade de ler e escrever” (2009, p. 29). Assim, por meio de atividades prazerosas as crianças por si próprias começam a interessar-se pelas letras. (MACIEL, 2009).

A metodologia que utilizamos nessa pesquisa permite uma intervenção na escola, por isso fizemos uma pequena oficina com as professoras com o intuito de contribuir com suas práticas e refletir sobre seus fazeres pedagógicos na aproximação da leitura e escrita para as crianças da Educação Infantil. A intervenção contou com uma reflexão sobre os autores que discutem essa temática e depois levamos para elas a caixa de jogos de alfabetização e letramento que o Governo Federal disponibiliza para o Ensino Fundamental, mas que apesar disso elas poderiam fazer uma adaptação e na Educação Infantil.

No primeiro momento foram discutidos o conceito de alfabetização e letramento em que levamos para as professoras os conceitos que os autores trazem sobre essa abordagem, concepção essa que trouxemos no item anterior. Após esse momento mostramos para as educadoras a caixa de jogos de alfabetização e letramento que foi elaborado por pesquisadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Um dos jogos apresentados nesse momento foi o jogo do “Bingo da letra inicial” (ver figura abaixo). O objetivo do jogo é fazer com que o aluno venha a conhecer o nome das letras do alfabeto; compreender que as sílabas são compostas por unidade menores; e identificar os fonemas das palavras. O jogo termina quando um jogador completa primeiro a cartela com as letras que representam as palavras da figura. Podem brincar nesse jogo de quatro a nove crianças. O professor distribui uma cartela, depois ele retira do saco uma letra e diz o nome dela, os jogadores nesse momento veem se estão precisando daquela letra para completar suas palavras e caso precisem, gritam o nome dela e colocam a figura correspondente a palavra, o jogo prossegue até que algum jogador complete sua cartela. (BRASIL, 2009).



Imagem 01: Bingo da letra Inicial. (BRASIL, 2009)

Após apresentarmos os jogos fizemos uma autoavaliação com a professora do Infantil V. Essa autoavaliação teve como objetivo conhecer e avaliar as práticas pedagógicas voltadas à proximidade das crianças com a língua escrita. Sobre isso a professora em questão responde o seguinte:

A minha avaliação ao meu ver, não vou dizer que é ótimo 100%, mas, eu vou dizer que é bom eu sei que tenho minhas falhas. E esse ano eu fiquei meio insegura, porque sempre trabalhei com o infantil III e esse ano foi o V. Eu senti o peso da responsabilidade e eu ainda senti mais por essa questão do letramento, quando a criança já pro 1º ano sabendo ler e escrever, porque tem mãe que já cobra, porque quando chega no 1º: “Ah! aquela professora não ensinou nada!”. E isso me preocupa muito. (PROFESSORA V, 22/08/2013).

Ao analisarmos a autoavaliação da professora e refletirmos sobre as práticas observadas em sala de aula, podemos dizer que em seu desempenho demonstrou uma grande preocupação em trabalhar de forma lúdica e interessante a temática alfabetização e letramento, fazendo com que seus alunos se sentissem estimulados em compreender o mundo letrado. Apesar de sua fala apresentar uma certa insegurança ela consegue trabalhar procurando novos fazeres pedagógicos, capazes de fazer desenvolver competências e habilidades, saberes e conceitos que coadunam inserindo a criança no universo das palavras.

Assim percebemos que de forma geral as professoras compreendem e entendem a concepção de alfabetização e letramento, e nas suas práticas pedagógicas tendem inserir o contexto das letras mesmo não sabendo qual o método certo a fazer. Apesar das cobranças existentes tentam fazer seu trabalho da melhor maneira possível proporcionando seus alunos a ter contato com as particularidades de sua faixa etária bem como o mundo da leitura e escrita.

CONCLUSÕES

Diante de tudo que foi exposto chegamos à conclusão de que as práticas de alfabetização e letramento podem e devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil, afinal elas correspondem à primeira etapa da Educação Básica e por esse motivo os professores são responsáveis por aproximar a criança da escrita que se faz presente no seu contexto social.

Todavia, temos que privilegiar os fazeres pedagógicos voltados à primeira infância, pois as práticas de alfabetização e letramento não podem ser vistas como algo mecanizado onde a criança tem que aprender a memorizar os sons das letras e suas escritas, mas deve possibilitar esse acesso por meio de atividades lúdicas e prazerosas, tornando enriquecedora a aula, fazendo com que o aluno deseje se inserir no mundo letrado.

Por fim, ressaltamos que a alfabetização e letramento devem e podem fazer parte da Educação Infantil, basta o professor encontrar diferentes ações pedagógicas para que essa prática não aconteça de forma tradicional, se assemelhando assim às práticas dos velhos métodos de alfabetização, em que se privilegiava a memorização e as cópias das palavras. A metodologia que o professor deve usar é aquela que não leve para essa perspectiva, mas sim voltada para o letramento, a ludicidade, a motricidade e outras linguagens próprias da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRASIL. Lei nº **9.394** .**Lei de Diretrizes e Bases** da Educação (LDB) .de 26 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol 3- Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. Ministério da Educação. **Manual didático: Jogos de alfabetização**. - Brasília: MEC/SEF, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs). **O mundo da escrita no inverso da pequena infância**. 2. Ed. Campinas, SP; Associados, 2007.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; et al. **A criança de 6 anos, a linguagem e escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CRÍTICO E REFLEXIVO DO ACADÊMICO

Arônio Dias Cipriano | diasaronio@gmail.com

Francisco Alexandre do Nascimento Neto | alexandre_paloca@hotmail.com

Josilene Marcelino Ferreira | josymf.mf@gmail.com

RESUMO: O presente artigo é baseado em referência de autores renomados, como D'Ávila (2008), Charlotte (2008) e outros. Este trabalho tem como objetivo, refletir sobre as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem do acadêmico e estudantes que não leem. Onde a falta de leitura provoca problemas graves na da formação da escrita, do senso crítico e reflexivo, dificultando o ensino-aprendizagem. Realço ainda que o hábito de leitura, contudo, só consegue ter êxito se associado ao prazer, ao jogo e à arte, de modo que o leitor sintá-se motivado em contato com formas de comunicação que caracterizam a arte da palavra. Assim, concluo neste trabalho que o estudante tem que entender que a capacidade de ler significa, sobretudo a condição de compreender um mundo que vai se mostrando cada vez maior e mais surpreendente. São nessas descobertas que alguns alunos apresentam mais dificuldades do que os outros. Assim, ao final, observa-se que a preocupação quanto ao acesso à leitura é global, contudo, no Brasil, entre várias dificuldades, estão as questões de formação do leitor desde o âmbito familiar.

Palavras-chave: Dificuldade. Hábitos de leitura. Senso crítico-reflexivo.

INTRODUÇÃO

Um acadêmico a partir do momento que começa a desenvolver atividades, projetos, eventos, tem que ter plena consciência da importância da leitura e do papel fundamental que ela trás e, tem que ter um hábito da leitura. A nova geração parece gostar de ler textos descartáveis da Internet, sempre com pressa, sem saborear o sentido das palavras, distantes dos jornais, revista e livros que demandam mais tempo e paciência para interpretação e compreensão.

Os jovens que chegam à universidade não conseguem compreender um texto e nem sabem fazer uma boa redação. Sabemos que o bom leitor deve estabelecer um encontro existencial e cultural com o autor. Não é preciso admirá-lo, mas respeitá-lo pelo seu trabalho de ter escrito uma boa obra. Uma boa leitura, ainda, implica em compreender a razão e a emoção do seu escritor. Nem todo aluno é acadêmico. O salto para ser estudante implica numa mudança de atitude de saber mais e mais, de questionar, problematizar as informações, esforçar-se para aprofundar os conhecimentos.

O aluno-acadêmico deve aprender a selecionar o que deve ler, o que efetivamente, pode contribuir para sua formação intelectual e melhorar sua compreensão sobre a complexidade do mundo atual. É preciso que o aluno supere a condição de passividade, de apenas ler os textos que o professor mandou. E nesses caminhos eles vão aprendendo a tomar uma própria iniciativa, não de ler só quando o professor mandar, mais sim ler por vontade própria, pois o aluno que não ler não consegue ir além da imaginação.

É a partir da leitura de mundo que o aluno pode compreender a realidade em que ela está inserida e chegar a importantes conclusões sobre o seu mundo e os aspectos que o compõem. A habilidade de leitura é essencial e dá suporte para o estudo de outras áreas do conhecimento.

E é a partir do exposto que este trabalho assume o objetivo de mostrar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem do acadêmico e estudantes que não lêem. Onde a falta de leitura provoca problemas graves na formação da escrita, do senso crítico e reflexivo, dificultando o ensino-aprendizagem. Realço ainda que o hábito de leitura, contudo, só consegue ter êxito se associado ao prazer, ao jogo e à arte, de modo que o leitor sinta-se motivado em contato com formas de comunicação que caracterizam a arte da palavra.

Para tanto, utilizamos de uma pesquisa de natureza qualitativa, onde realizamos um estudo bibliográfico para compreender, analisar e mostrar quais as implicações da falta do hábito de leitura

possa provocar no aprendizado/ desenvolvimento do acadêmico. Posto que este está se profissionalizando para, diante do mercado de trabalho, agir com proatividade e flexibilidade diante das constantes inovações tecnológica e sociais, necessitando do uso constante da leitura em suas diversas formas.

REFERENCIAL TEÓRICO

LER É FUNDAMENTAL, INCLUSIVE PARA OS UNIVERSITÁRIOS

A leitura é fundamental para o desenvolvimento intelectual e para a construção do conhecimento, pois ela modifica, transforma, amplia a visão de mundo, proporciona a descoberta da realidade, das ideias, das palavras, levando o leitor até a sua plenitude humana. Durante a leitura descobrimos um mundo novo, cheio de coisas desconhecidas. O hábito de ler deve ser estimulado na infância, para que o indivíduo aprenda desde pequeno que ler é algo importante e prazeroso, assim ele será um adulto culto, dinâmico e perspicaz. Saber ler e compreender o que os outros dizem é um dos elementos que nos difere dos animais irracionais, pois comer, beber e dormir até eles sabem, é a leitura que proporciona a capacidade de interpretação. Toda escola, particular ou pública, deve fornecer uma educação de qualidade incentivando a leitura, pois dessa forma a população se torna mais informada e crítica.

Cleber (2011,p.333) afirma que:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Levar a leitura ao encontro do aluno e vice versa, é um compromisso de todos os envolvidos e comprometidos com a educação. Para Orlandi (1998, p. 220 apud Cleber, 2011, p. 327), “a leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentido, em uma palavra: de historicidade”.

Assim, o ato de ler implica participar do processo coletivo de construção dos sentidos, ou seja, quando estamos lendo, o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada.

Segundo Cleber (2011, p.328)

[...] no Brasil, boa parte da leitura não é feita em livros, mas em jornais e revistas, não obstante o papel dos mediadores sociais, tais como a biblioteca, a editora, as instituições de ensino, a imprensa, a livraria, os eventos culturais, etc. Esses

mediadores de leitura assumem o papel responsável pela constituição ou não do diálogo entre o autor, a obra e o leitor.

Um fato a ser apontado é que os brasileiros costumam fazer quando têm tempo livre, ou seja, quando estão fora do trabalho, da escola ou de quaisquer obrigações, atrás de assistir à televisão, descansar e escutar música ou rádio. Realço ainda, que até os jornais estão deixando de lado, nota-se a falta de interesse dos jovens na leitura, os adolescentes leem menos do que antes, e um dos motivos é a diversidade de instrumentos digitais, os quais são os passatempos preferidos dos mais novos.

Baseado nos estudos de Charlot (2008, p.18) no Brasil, uma grande parte da população nem é alfabetizada, por não entrar na escola primária ou nela permanecer pouco tempo. Quanto aos jovens das classes populares, saem da escola para trabalhar na roça, numa loja, etc., sejam eles bem-sucedidos ou fracassados. Para as crianças do povo, a escola não abre muitas perspectivas profissionais e não promete ascensão social, com exceção de uma pequena minoria que, muitas vezes, passa a ensinar na escola primária. Os jovens oriundos da classe média continuam estudando além da escola primária, mas, na maioria das vezes, esses estudos os levam às posições sociais a que já eram destinados.

Para Cleber(2011 P.339) muitos entram na Universidade sem compreender sequer um texto, tanto de ficção quanto de não ficção. Não conseguem interagir com o texto, ou seja, não são capazes de compreender significativamente o conteúdo que leram, “não conseguem buscar e selecionar as informações do texto; não apresentam uma atitude crítica e criativa em relação ao texto lido; a maioria não gosta de ler, seja livros da própria área que estuda, seja outro tipo de leituras.”Os alunos precisam é ser instruídos a selecionarem e filtrarem os conteúdos que já estão disponíveis na internet. As escolas precisam se dar conta desse contexto e trabalhar dentro de uma lógica de atividades que foquem nos interesses dos alunos, mas claro, sempre considerando os parâmetros curriculares e oferecê-las, dentro das diversas possibilidades, caminhos para que elas encontrem seus principais interesses. Tem vários modos para aprender a ler, e isso vem ajudando muitos que possui uma deficiência que pode-se optar por códigos visuais, auditivos e até mesmo o sistema de leitura tátil Braille, assim, sendo ele um método utilizado por cegos para poder ler.

Definir leitura, em um sentido amplo, vista como atividade intelectual humana, não é tarefa das mais fáceis. Complicado e limitador é tentar conceituar e descrever as interfaces que compõem o todo da atividade, analisar os elementos que integram seu campo de ação, procurando ainda circunstanciar as situações em que se realiza e determinar os papéis que desempenha durante sua produção, bem como

estudar e entender os atores componentes de tal realização (CLEBER 2011 P.328, apud, FREIRE, 2006).

Para que haja formação acadêmica e intelectual, uma peça não pode faltar: o professor. Ele é o personagem principal quando o assunto é estímulo à leitura. A sua importância chega ao ponto de até ocupar o topo da lista de quem mais influenciou os leitores a ler embora as práticas rotineiras e mecânicas ainda persistam dentro de suas metodologias.

Convém ainda ressaltar, que quando esses professores não possuem uma boa formação ou uma prática de leitura bem firmada, os alunos não detectam que o livro pode ser divertido e permanecem considerando o objeto como uma simples ferramenta necessária para passar de ano.

Os professores são profissionais da contradição e têm diante de si tarefas árduas: resolver o nexo, por exemplo, entre discurso construtivista e prática tradicionalista, entre diversidade e ensino inclusivo, entre família e escola, entre um mundo imerso nas novas tecnologias e a escassez de recursos materiais na escola, dentre inúmeras outras tensões. Como diz Freud em determinado momento, ensinar é uma profissão impossível.” (D’ÁVILA, 2008, P.33 apud CHARLOT, 2008 P.22)

Os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre considerar que lhes basta dominar bem a matéria que ensinam e possuem certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável.

Cleber (2011, p.344) afirma portanto que, “é importante conhecer melhor o aluno-leitor desde o momento em que este ingressa na Universidade, assim como ao longo do curso, pois saber ler e compreender o que se lê são atributos essenciais para estudantes universitários.” Sabe-se que o incentivo é tudo para uma boa leitura, e precisa de profissionais e educadores que leiam outros livros além dos didáticos, que ensinem seus alunos a procurar a leitura como forma de resolução através de reflexão interior, que criem condições adequadas para essa função.

A ESCOLHA DO LIVRO CERTO E COMO FAZER UMA BOA LEITURA

Muitos acabam escolhendo os livros pela capa, pela fama ou por uma simples indicação, deixando de lado o que mais importa: o que se tem vontade de ler. Para criar um hábito de leitura, deve-se começar, sempre, por algo que dê prazer em ler. Por exemplo, se gostar de romances, não procurar fantasias, de modo o qual, poderá gerar o abandono do material que se está fazendo o uso. Escolher um livro que se adapte às suas vontades pode despertar o prazer pela leitura. Portanto, se gosta de romances, faz-se necessário buscar livros de romance para que se tenha bons resultados na

leitura e que ela seja compreensível. Livro bom é aquele que, ao final, te dará uma sensação de felicidade e satisfação.

Ter um bom livro é uma condição satisfatória para uma boa leitura. Porém, de nada adiantará ter o livro e a vontade de devorá-lo se você não estiver em um local favorável para a leitura. Normalmente, pela falta de tempo, muitas pessoas acham que a melhor opção para uma leitura é a cama, a boa e velha amiga. Mas, enganam-se. Sem dúvida que é um lugar aconchegante, distante de tudo e de todos, porém, sua função principal é servir para o descanso diário; portanto, esqueça a cama, ela não será o melhor local para uma boa leitura.

Uma boa leitura se faz com um ambiente calmo, iluminado e arejado. Não leia em ambiente barulhento, pois, além de tirar a atenção, as chances de ficar irritado com a fonte do barulho são altas, e esta não será a melhor forma de começar a leitura. Procure lugares calmos, como: a sala da casa, o jardim, um parque... Qualquer lugar calmo e tranquilo já é suficiente para iniciar uma leitura.

Por mais que pareça estranho, ler um livro sentado continua sendo a melhor posição para atingir um melhor aproveitamento. Sentado, sua estrutura corpórea estará relaxada, evitando tensões na musculatura dos ombros, coluna e pescoço, regiões que são importantíssimas para ter uma leitura de boa qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acadêmico deve chegar à habilidade de criar o senso crítico e reflexivo sem grandes dificuldades, ele deve passar pelas habilidades de leitura sucessivamente, sem mudar essa ordem, pois para uma compreensão o aluno deve, obviamente passar pela etapa de decodificação. Se não ler o texto não vai conseguir compreendê-lo. Por sua vez, o aluno poderá interpretar um texto facilmente, se ele o compreendeu. Conseqüentemente o aluno só conseguirá estabelecer sua visão crítica ao sentido que o texto pretendeu passar, fazendo paralelos com seu cotidiano, e colocando sua opinião como uma análise crítica sobre o assunto, se ele compreendeu e interpretou o texto em questão, que são inseridas a partir do ato de ler.

Para os acadêmicos que não gostam de ler, a Poesia é o começo para obter-se a uma boa leitura e dar mais vontade e interesse, é extremamente significativa para a reflexão e para a descoberta do interior de cada um, possibilitando, assim, a aprendizagem e o prazer pela leitura e pela literatura. Acreditamos que através do texto poético é possível ensinar e aprender, abrindo

portas nos corações e deixando fluir toda a sensibilidade existente na essência de cada ser. E, quem sabe, assim, seja viável a construção de um mundo diferente, mais humano.

Concluo também que todo esse processo a ser seguido numa leitura é o que faz a diferença no ensino de leitura na sala de aula. É a partir daí que o aluno começa a ter um bom hábito de leitura e conseqüentemente uma boa produção textual.

Por fim, ler é mais do que uma simples decodificação, é muito mais que a própria compreensão; é saber ler, compreender o que foi lido, interpretar o sentido do texto e criticar essas informações de maneira que possa transformá-la em uma reflexão para seu cotidiano, fazendo análises críticas e dando opiniões pessoais traçando paralelos entre o que aprendeu na leitura com sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARLOT, Bernard **o professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008

CLEBER, Tourinho. **Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito?** *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 325-346, jul. Dez. 2011 ISSN 2237-1451 Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>

D’ÁVILA, Cristina **Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 33-41, jan./jun., 2008

CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A PRÁTICA DOCENTE

Andréa da Costa Silva | andreacosta_silva@yahoo.com.br

Vanessa de Carvalho Forte | vanessa_forte@yahoo.com.br

Thaidys da Conceição Lima do Monte | thaidyslima@hotmail.com

RESUMO: Apesar da formação dos profissionais da educação ser apresentada como elemento impulsionador das reformas educativas, e também como componente que cria condições para a transformação na própria escola, na educação e na sociedade de modo geral, torna-se cada vez mais evidente que ela, sozinha, não dá conta de promover o desenvolvimento profissional dos professores. Todavia, o desenvolvimento profissional e a sua relação com a prática docente podem contribuir com uma perspectiva de fomento as discussões e reflexões que possam ampliar o debate e contribuir no campo da formação de professores. Neste sentido, esta investigação objetiva compreender o entendimento de professores sobre desenvolvimento profissional e sua concepção acerca da implicação na sua prática pedagógica docente. Amparadas em uma abordagem qualitativa, dividimos, portanto este estudo em dois momentos: um primeiro momento constituído da pesquisa bibliográfica seguido do segundo momento composto da pesquisa de campo. Como parte integrante da pesquisa de campo, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário semi-estruturado que foi aplicado junto à cinco docentes da educação básica e egressos da pós-graduação *stricto sensu* da UECE. Assim, com base em uma investigação da natureza da concepção de professores trataremos como categorias fundantes o desenvolvimento profissional e a prática docente articulados à própria formação de professores. Como resultados da pesquisa, encontramos que o desenvolvimento profissional é compreendido pelos professores respondentes como dimensão que permeia toda a vida do sujeito, e no caso específico do professor, se constitui como elemento fundante nos processos de transformação em meio a relação existente entre docente e discente que se apresenta como inerente à docência pela prática pedagógica. Enfim, revelou-se também que a práxis dos sujeitos no exercício da docência, ou seja, as suas implicações na prática pedagógica docente são resultantes da contribuição que as vivências experimentadas ao longo da vida que se somaram aos fazeres docentes, assim foi unânime perceber que o desenvolvimento profissional contribui positivamente para a prática pedagógica dos docentes, direta ou indiretamente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Desde o final da década de 1970 a formação docente vem ganhando papel central no contexto das reformas educativas em países da América Latina e, sobretudo, no Brasil. Respaladas por projetos políticos e perspectivas históricas e ideológicas diferenciadas, essas propostas de formação acabam apresentando contradições e incoerências.

Apesar de a formação dos profissionais da educação ser apresentada como elemento impulsionador e realizador das reformas educativas, e também como componente que cria condições para a transformação na própria escola, na educação e na sociedade de modo geral, torna-se cada vez mais evidente que ela, sozinha, não dá conta de promover o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação, sobretudo por que:

Quando se entra em contato com a realidade de nossas escolas públicas básicas, não é incomum constatar-se certo descompasso entre a prática que aí se desenvolve e os conteúdos de estudos acadêmicos que versam sobre as políticas públicas em educação (PARO, 2001, p.29).

Dentre outras motivações, mas também partindo desta perspectiva, o desenvolvimento do docente no âmbito da sua formação e profissão está em constante transformação e é foco de pesquisas que visam analisar, confrontar e compreender como se dá esse processo de desenvolvimento e formação do professorado. É sabido que tais transformações podem ser iniciadas e/ou continuadas no contexto acadêmico, como nos cursos de licenciatura e de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* que visam tal formação.

Assim, esse processo formativo pode ser compreendido através da prática do professor que é permeada por diversas nuances ao longo da sua vida, inclusive oriundas de sua vivência acadêmica na universidade, considerando por premissa que esse seja também um local de desenvolvimento dos docentes a serem acionados pelo professor quando de sua atuação prática. Além do que, concordamos com Imbernón (2011, p 64) ao afirmar que “o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua própria prática.”

Nesse panorama social e histórico é requerido do docente um desenvolvimento em concordância com o ritmo do seu trabalho, de maneira que a dimensão pedagógica se concretize, pois, do contrário, sua função social (qual seja, a de contribuir para a emancipação das condições alienantes que imperam mais do que nunca na sociedade moderna) não se cumprirá.

É, então, no contexto dessas discussões que emerge como objetivo geral desse estudo compreender o entendimento de professores sobre desenvolvimento profissional e sua implicação na prática docente. Surgem, assim, algumas perguntas norteadoras dessa investigação: Qual o conceito formulado pelos professores sobre desenvolvimento profissional? Como o desenvolvimento profissional se relaciona com a prática docente no ponto de vista do professorado (positivamente, negativamente, não tem relação)?

Nesta proposta de investigação, do fenômeno acerca da formação de professores com especial destaque para o desenvolvimento profissional docente, foram utilizados como fundamentação teórica, autores que têm procurado dar respostas às questões que surgem sobre ambos os conceitos, a saber: Nóvoa (1992); Garcia (1999); Tardif (2007), dentre outros, bem como no aspecto metodológico amparamo-nos nos pressupostos de: Triviños (1987); Minayo (2013) além da Resolução nº 510/2016, no tocante ao rigor ético da pesquisa.

Deste modo, este estudo se situa no campo do estudo do desenvolvimento profissional de professores e sua relação com a prática docente, compreendendo essa relação como elemento indispensável na formação do profissional transformativo, defendendo, por sua vez, a pesquisa e a reflexão crítica como ponto chave para o desenvolvimento profissional docente.

O CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO

Partimos do pressuposto de que estudar a concepção docente acerca da sua formação e desenvolvimento profissional é algo possível e necessário, pois tende a contribuir com a sua práxis, bem como com outros estudos acerca da temática através da pesquisa com abordagem qualitativa.

Utilizamos como abordagem metodológica uma pesquisa qualitativa. Para Triviños esse enfoque “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (1987, p.133). Esta abordagem qualitativa de investigação, muito utilizada nas Ciências Sociais, é indicada nas pesquisas em que o investigador busca explicar um determinado objeto de estudo situado no contexto real da contemporaneidade a partir de indagações sob a forma “como” e “por quê?”. Logo, intentaremos responder "a questões muito particulares" preocupando-se "com um nível de realidade que não pode ser quantificada” (MINAYO, 2013, p. 22).

Assim, Tendo em vista a resposta que se busca com esta pesquisa ao problema proposto em seu plano inicial, o seu universo compreendeu cinco docentes que atuam na educação básica de ensino e cursaram pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Vale ressaltar que esta Instituição de Ensino Superior foi a instituição escolhida para a pesquisa por

possuir um papel inovador frente a execução de pesquisas no âmbito da formação e trabalho docente. A técnica de coleta de dados escolhida foi aplicação de questionário com os professores e os dados foram analisados a partir de uma leitura das respostas aos questionamentos, utilizando uma análise ancorada em Minayo (2013).

Respeitando o rigor ético, os sujeitos foram escolhidos aleatoriamente, contudo, solicitamos assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Logo, para o devido desenvolvimento desta investigação foram seguidas as normas éticas estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Em cumprimento da mesma, não citaremos nomes dos sujeitos investigados que serão identificados como Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4 e Professor 5 sendo a numeração equivalente a ordem e quantidade de entrevistados.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SUA IMPLICAÇÃO NA PRÁTICA PROFESSORAL: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Para melhor compreender a fala dos professores em nossa análise, buscamos inicialmente com Garcia (1999) o conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD). Para o autor DPD é uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudança (GARCIA, 1999, p. 137). Consideramos, portanto, que o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado ao seu processo formativo, tanto a literatura quanto a pesquisa empírica demonstraram que:

[...] ele [desenvolvimento profissional] ‘tá muito imbricado, tanto à trajetória pessoal, como profissional, na individualidade, na coletividade o desenvolvimento está presente [...] o desenvolvimento profissional só passa a ser contemplado no momento em que a formação estiver presente como uma formação contínua [...] eu não vejo como separá-los. Eles andam juntos. Um vai puxando o outro para se desenvolver. (Professor 1)

Contudo, torna-se difícil distinguir o “eu pessoal” do “eu profissional”, já que ser professor nos “obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1992, p. 10), fomos a campo na busca de identificar a concepção docente acerca do elemento desenvolvimento profissional e sua implicação na ação docente. Dessa forma, algumas das falas dos professores sinalizam bem tal compreensão, sobretudo ao afirmar que:

Compreendo que não pode haver desenvolvimento profissional sem formação, e não há formação sem desenvolvimento profissional. Vou elaborar um pouco mais o

que acabei de dizer. Em primeiro lugar, compreendo que ninguém forma ninguém, a formação se dá ao longo da vida. Os cursos de formação são espaços de reflexão teórico-práticas em que o formando vai aprendendo melhor o que já sabe, e incorporando conhecimentos que ignora. Dessa forma, na relação professor-aluno, numa perspectiva freiriana, “quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado”. Sendo assim, a formação é um processo dialético e *continuum* em que ninguém nunca estará pronto, mas é a reflexão da ação na ação quem permite o educador estar em constante (trans)formação. Diante disso, em segundo lugar, é essa formação reflexiva no âmbito individual, que é trazida para a coletividade em que se pode pensar a prática para melhor refazê-la, quem permite o desenvolvimento profissional. No entanto, para além dessa dimensão da *práxis*, não pode haver desenvolvimento profissional sem as condições sociais para o exercício da profissão, salários dignos e sem um plano de carreira definido, acessível e exequível. (Professor 3)

Outro professor destaca:

Desenvolvimento profissional tem a ver com os aprendizados e as mudanças que fazemos em nossas ações, posturas e entendimentos acerca de nossa profissão, de nossa função social que vão ocorrendo ao longo da formação, nas experiências formais e informais. (Professor 5)

Através dos relatos acima citados, é possível perceber a linha tênue que, na concepção dos sujeitos, segrega formação e desenvolvimento profissional docente, uma vez que para além de um ambiente formal e institucionalizado, o desenvolvimento se dá no campo da subjetividade é inerente e pessoal, pois varia de pessoa para pessoa a partir de como os processos formativos impactam em sua prática pedagógica.

Dando prosseguimento na investigação e a fim de identificar se e como os professores entrevistados percebem as implicações do desenvolvimento profissional que como já conseguimos perceber, é resultante tanto das trajetórias de vida quanto formativas, respectivamente, no chão da sala de aula, por meio da sua prática pedagógica, todos foram incisivos ao assinalarem que sim, há implicações e que estas são positivas frente à prática profissional:

Inequivocamente, a minha trajetória de vida (estudantil universitária) alargou meus horizontes de expectativas pessoais e sociais o que me possibilitou entender que o aperfeiçoamento ou formação profissional não perpassa exclusivamente o meio acadêmico, mas que o contato com a realidade social concreta é um campo de crescimento político fundamental; a conscientização social e a sensibilidade com o mundo real é uma base necessária para a consolidação da formação profissional que requer além da competência teórica e técnica uma sensibilidade com as questões do nosso cotidiano cruel e miserável. Se não, nossa formação profissional, seja lá qual campo for, não passará de uma insignificância absurda, neste sentido o meu desenvolvimento profissional, fruto desta experiência reflete positivamente na prática docente e na consequente formação de discentes críticos e reflexivos resultantes da minha intermediação. (Professor 4)

Os professores/investigados 2 e 3 complementam:

[...] não tem como não ser inter-relacionado a minha formação enquanto professor, minha história de vida e o meu desenvolvimento profissional na formação do aluno, e aí de uma forma mais específica, agente compreende que o termo de desenvolvimento profissional ele se amplia dentro do contexto dessa formação. (Professor 2)

Envolvei-me com a educação acreditando nisso e luto por dias melhores para minha categoria docente, tendo em vista a minimização das desigualdades sociais através do exercício de minha profissão. Isso me mobiliza a continuar estudando para me tornar um ser humano melhor e como consequência, um profissional mais consciente de minha prática a fim de que possa (re)fazê-la melhor. (Professor 3)

Os professores 2 e 3 falam numa concepção de desenvolvimento profissional no contexto escolar, Garcia propõem que esse desenvolvimento é entendido como o conjunto de estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os docentes gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com suas experiências (GARCIA, 1999, p. 144).

Consideramos importante enfatizar a constituição do conhecimento do professor como sendo composta por suas experiências vivenciadas e discutidas. Este processo integra os saberes docentes, que para Tardif (2007) são considerados plurais, formados pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Mediados por esse amálgama, os professores trazem consigo um largo contingente experiencial originário de sua vida acadêmica, profissional e social que continua a sofrer modificações ao ter contato com novas aquisições de conhecimento.

Dos relatos, encontramos que o desenvolvimento profissional é compreendido como dimensão que permeia toda a vida do sujeito, e no caso do docente, se constitui como elemento fundante nos processos transformativos em meio à relação docente-discente inerente à docência pela prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em nossa investigação apreendemos que a compreensão dos professores da educação básica sobre o desenvolvimento profissional docente e sua relação com a prática pedagógica são relevantes para um fazer docente significativo.

Ponderamos ainda que o professor é o profissional do ensino e que em sua profissionalidade faz-se necessário o estudo e a compreensão da formação em sua amplitude. A

influência de fatores políticos, familiares, acadêmicos e outros que formam a gama constituinte do ser professor também são fatores que alicerçam a profissão docente como percebemos nas proposições dos professores investigados.

A partir da análise dos achados através da aplicação dos questionários semi estruturados e atendendo ao nosso enfoque que foi compreender a concepção de desenvolvimento profissional asseveramos ao longo da exposição e análise dos trechos assinalados que de modo geral este, por sua vez, não se dissocia totalmente das trajetórias formativas, mas denotam sua estreita relação.

Enfim, revelou-se que a práxis dos sujeitos no exercício da docência é resultado da contribuição que as vivências experimentadas ao longo das atividades dos professores, direta ou indiretamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos: Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo, Cortez, 2011.

MINAYO, M.C de S. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IIIE, 1992.

PARO, V.H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L.F; PARO, V.H. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. (p. 29-48)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

DESAFIOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Deise Rodrigues Sampaio | srdeise@gmail.com

Susan Kratochwill | susanprofessora@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir a formação do professorado para a educação superior, contemplando seu perfil e competências. O problema levantado visa: o docente que atua no nível superior obteve ou obtêm uma formação que possa atender à finalidade deste nível educacional e também atendam às demandas da sociedade educacional do século XXI. O estudo foi considerado relevante para a comunidade acadêmica em geral, posto que discutir a docência constantemente é fundamental para que se mantenha a *práxis* e a qualidade contextualizada na educação. Para discutir e buscar responder a essa problemática utilizou-se da pesquisa bibliográfica, visando ampla análise do referencial teórico para que fosse possível expressar as percepções acerca das visões teóricas contemporâneas que discutem a formação docente na atual sociedade. Para atingir esta proposta, foram analisados alguns eixos teóricos: a abordagem da sociedade da informação; uma revisão das competências do docente; a questão da formação de professores; os quatro pilares de qualidade da educação; características do perfil docente compatível com essa nova era. A percepção de qualidade no Ensino Superior foi referenciada para que a proposta desse nível de ensino não se perca de sua função primária, a tríade: ensino, pesquisa e extensão. Foram realizadas leituras com base em teóricos que analisam essas temáticas e exprimem suas visões sobre as mesmas. Concluiu-se que a concepção teórica dos processos de ensino e de aprendizagem são essenciais para que os profissionais da docência, independentemente do nível no qual atuam, exerçam seus saberes exercitando a *práxis*, principalmente no que tange às competências do docente e das demandas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Superior. Contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

Inicia-se um novo milênio. Castells (1999) define essa nova perspectiva como “Era da Informação”, outros também chamam de “era digital”, como um período advindo da década de 1980, quando se inicia uma reestruturação da política, da economia e da crítica à cultura. Surge, então, uma sociedade em rede ou sociedade informatizada, na qual, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), em particular, a internet, vêm possibilitando uma disseminação do acesso à informação e fomentando mudanças nos setores de atuação humana.

Palomares (BOZU e HERRERA, 2009) afirma que as características do século XXI são o conceito emergente da globalização, os modelos de vida e os pensamentos transmitidos pelos meios massivos de comunicação, marcam o trâmite de uma sociedade tecnológica para uma sociedade do conhecimento.

A Educação, inserida nesse contexto, demanda por um novo olhar direcionado pela própria sociedade e ganha diversos caminhos e possibilidades de recursos e práticas pedagógicas que podem, inclusive, variar e combinar metodologias presenciais e metodologias virtuais, possibilitando um amplo acesso social ao conhecimento e ao desenvolvimento pessoal.

Assim, compreende-se que a discussão entre os saberes e a formação docente é fortemente associada ao perfil e às competências docentes. O desafio está em estabelecer os critérios de qualidade, transformações e mudanças no âmbito docente que atenda às demandas e expectativas da sociedade educacional do século XXI, criando condições de interação entre a articulação dos saberes e a formação docente no processo da construção do conhecimento nos diversos contextos de modalidades de ensino.

Este artigo tem como objetivo discutir a formação do professorado para a educação superior, seu perfil e competências.

FORMAÇÃO DOCENTE

A discussão quanto à formação docente para o ensino superior tem se inflado em consonância com os debates acerca da qualidade do ensino para a sociedade contemporânea, a qual não cabe mais a figura do docente-emissor e do estudante-receptor.

Segundo Tardif (2007, p. 2):

nas sociedades norte-americanas e na Europa do Oeste, é na segunda metade do século XX que o ensino se democratiza, especialmente os ensinos médio e superior, e que ele se abre a largas camadas da população. Na maioria das outras sociedades, particularmente em vários países da América do Sul, dentre os quais o Brasil, essa democratização maciça ainda não está realizada, ou só o está de maneira parcial.

Deparamo-nos com uma demanda recente da formação de nível superior no Brasil, não apenas para uma minoria privilegiada. As classes frequentadoras da Educação Superior nos dias atuais caracterizam-se por estudantes trabalhadores que pouco conhecem de sua missão de pesquisa. Cabe ao docente estimular os aprendizes para manter o caráter de investigação e de produção acadêmica.

Além do aumento da demanda, as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais da contemporaneidade deflagram novos desafios para o sistema de ensino e para a profissão docente. Com certeza, faz-se necessário repensar a formação docente.

A noção de “professor-investigador” deve ser mantida na formação desses estudantes/profissionais, assim como garantida sua formação continuada. Stenhouse (1975, p.141 *apud* ALARCÃO, 2001) desenvolve sua tese sobre o “professor-investigador” afirmando que esses levantam hipóteses que eles próprios testam quando investigam as situações de suas salas de aula. Alarcão (2001) também aborda a questão do professor-investigador, considerando-o como um profissional capaz de se organizar para, diante de uma situação problemática, se questionar, compreender e solucionar: “ainda há um longo caminho a percorrer para que os professores tenham uma base de investigação em cima da qual construam um programa do seu desenvolvimento profissional” (STENHOUSE, 1975, p.39 *apud* ALARCÃO, 2001).

Concordando com Stenhouse, o professor deve ser formado buscando um caráter investigativo, que está relacionado com sua própria função docente. Antes de tudo, formar para ser um professor-investigador quer dizer, desenvolver competências para investigar na prática educativa e compartilhar os resultados obtidos com seus pares.

A perspectiva da formação docente na contemporaneidade exige uma reflexão sobre uma “nova prática” dos docentes, de forma ativa, crítica e investigadora, bem como a revisão dos currículos, métodos e projetos pedagógicos. Com tantas possibilidades de escolha, o docente precisa buscar e trocar experiências, de modo a construir referenciais que orientem suas escolhas, para atingirem seus objetivos pedagógicos no contexto de sua prática educativa dinâmica e contínua, observando as respostas tecnológicas e as práticas educativas que surgirão no decorrer do processo

de ensino-aprendizagem. Rondelli (2003) considera que assimilar o novo exige mais que o simples conhecimento e utilização das máquinas ou de domínio de técnicas. É necessário (re)construir padrões de comportamento, desafiar a linearidade, o engessamento de paradigmas cristalizados. É necessário recorrer à práxis, compreendida como a busca da coerência entre pensamento e ação, Freire (2002, p. 149) diz: “[...] estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente”.

É fato que há muitos equívocos com relação à formação do docente de nível superior. Pensa-se que ter o domínio de um determinado conhecimento já seria o pilar necessário para se exercer uma boa docência, mas como afirma Silva (2011), “é preciso formar o formador” para que o docente seja capaz de compreender e analisar as mais variadas situações de ensino; seja capaz de tomar decisões; seja colaborativo; seja reflexivo; para saber pesquisar; para saber contextualizar sua prática, descrevendo, investigando e questionando suas ações e o currículo (ALARCÃO, 2001).

Pimenta e Anastasiou (2002) constataam que apesar de os professores terem muita experiência e conhecimento em sua área, é muito comum os professores terem nenhum ou pouco conhecimento científico e dos próprios processos de ensino e de aprendizagem, por isso que Silva (2011) afirma que “é preciso formar o formador”.

Todo profissional que se predispõe à atividade docente na educação superior também deve se dispor ao estudo constante, à pesquisa e a atualização pedagógica, estando consciente de seu papel de formador e pesquisador, pois conforme Perrenoud (1993, p. 117 *apud* ALARCÃO, 2001):

[a] iniciação à investigação na formação inicial se pode justificar por três razões complementares:

- Como modo de apropriação activa de conhecimentos de base em ciências humanas;
- Como preparação para a utilização de resultados da investigação em educação ou para a participação no seu desenvolvimento;
- Como paradigma transponível no quadro de uma prática reflectida.

Sendo os docentes de hoje que formam os docentes de amanhã, a prática docente torna-se uma ação em constante transformação para que possa formar outros docentes.

COMPETÊNCIAS DA DOCÊNCIA

As habilidades do professorado universitário são fundamentais e devem ser treinadas e construídas, já que não são transmitidas. Um tema complexo, pois os problemas, conflitos e

dificuldades se apresentam cotidianamente no exercício da prática docente, sem que tenhamos “fórmulas” prontas para solucioná-los. Mas o aprimoramento de essenciais habilidades constituirão a competência do ser professor universitário.

A maioria das concepções acerca do que seja “competência profissional” não se limita a um conjunto de destrezas e habilidades requeridas ao desempenho de atividades ou tarefas, mas agrega atributos relativos ao saber, ao estar, ao fazer e ao ser.

Na visão de Perrenoud (2004), é necessário compreender que os docentes não possuem apenas saberes e habilidades profissionais limitadas ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, mas para assumir a competência profissional de docente no século XXI, faz-se necessário que esses profissionais desenvolvam também as habilidades para as competências que eram reservadas aos considerados “inovadores”. Dessa forma, a noção das competências mobiliza a capacidade de atuar nas “famílias de situações” (demonstrada no quadro 1), aplicando os conhecimentos, habilidades e atitudes docentes nesse contexto.

O problema apontado por Perrenoud é que cada profissional aprende por si próprio, por caminhos, em geral, incertos e complexos, o que implica na reflexão sobre a formação mais competente que a profissionalização docente requer. Zabalza (2009) acredita que o professorado deve considerar a docência como uma profissão especializada que requer competências apropriadas, considerando competência como um conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias ao desenvolvimento de uma atividade, enquanto Gallego (2006 *apud* BOZU; HERRERA, 2009) acrescentam à definição anterior, as atitudes capazes de mobilizar e aplicar estes recursos a um determinado entorno, produzindo um resultado definido.

González (2006) considera que a competência profissional se manifesta na atuação docente, expressada pela integração de conhecimentos, habilidades, valores e sentimentos. O docente não é simplesmente um profissional competente por manifestar suas habilidades e conhecimentos, mas também por sentir e refletir sobre as necessidades e o compromisso de atuação com flexibilidade e dedicação na solução de problemas da prática profissional diária.

A organização, a apresentação, as relações interpessoais e a avaliação são os critérios considerados como competências docentes no Ensino Superior (AYLETT; GREGORY, 1997 *apud* ZABALZA, 2003). Na perspectiva de Zabalza (2005, p. 89), dentre as diversas mudanças ocorridas no cenário institucional universitário, o estudante se apresenta com maior autonomia num contexto de relações mais livres e não aceita que lhe diga qualquer coisa. Como consequência, o docente também deve mudar o paradigma comunicacional de emissor do conhecimento.

O tema das competências está presente e atual nos debates sobre o professorado universitário, discutindo sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes que os capacitem de maneira adequada para o bom desempenho profissional.

Quadro 1: Uma visão entre as competências sugeridas por Perrenoud e Zabalza

PERRENOUD	ZABALZA
Organizar e estimular situações de aprendizagem	Planificar o processo de ensino e de aprendizagem
Gerar a progressão das aprendizagens	Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares
Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam	Oferecer informações e explicações compreensíveis e organizadas
Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho	Utilizar as tecnologias
Trabalhar em equipe	Desenhar a metodologia e organizar atividades
Participar da gestão	Comunicar e se relacionar com os alunos
Informar e envolver os estudantes	Fazer tutoria
Utilizar as novas tecnologias	Avaliar
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	Refletir e investigar sobre o ensino
Gerar sua própria formação contínua	Identificar-se com a instituição de ensino e trabalhar em equipe

Fonte: PERRENOUD, 2001 – Pátio: Revista Pedagógica N. 17. ZABALZA, 2006.

As competências apresentadas por Perrenoud e Zabalza não surgem de uma hora para outra, precisam ser treinadas, desenvolvidas, desde a formação inicial e reforçadas na formação continuada.

PERFIL DO DOCENTE

No panorama atual, a educação urge em atender às demandas da dinâmica comunicacional e tecnológica de uma sociedade em rede e o perfil docente precisa estar integrado a tal realidade. O perfil profissional é um conjunto de características dos comportamentos e atitudes, perpassa pelo conjunto de condições pessoais relacionadas com seus níveis de investigação, compartilhamento de seus trabalhos, a maneira de desempenhar suas funções, a cooperação, o envolvimento que mantêm com a instituição de ensino e a qualidade, constituindo assim, a história de cada um dos profissionais.

A reflexão sobre o perfil do docente universitário se faz necessária, principalmente quando relacionada às competências profissionais que o docente deve ter, de maneira que faça convergência com as demandas da sociedade contemporânea, tornando-o capaz de transitar democraticamente na diversidade cultural.

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência

esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade (SAVIANI, 2003, p. 55)

Apara que a sociedade atual não se perca, é necessário um perfil crítico por parte do docente constituinte desta sociedade, percebendo-se como um indivíduo responsável por transformações, criando processos, sugerindo dinâmicas, motivando seus alunos ao estudo e à pesquisa e desenvolvendo seu potencial inventivo. Para falar sobre o perfil profissional do professorado universitário é necessário considerar os fatores econômicos, políticos e sociais como influências na função do docente. O paradigma comunicacional também precisa ser repensado, o docente não é mais o centro do processo de ensino, e se torna um provocador e mediador na construção do conhecimento, sem dissociar a qualidade nesse processo. Esse enfoque demanda uma postura de reflexão, estudos e autoavaliação constantes por parte do profissional.

EDUCANDO EM NOVO SÉCULO

Delors (2000) conclui que é preciso ao menos quatro fundamentos norteadores para a educação do século XXI. São os quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, contemplando as questões cognitivas e as de relacionamento humano. A visão de totalidade de Delors corresponde à concepção atual de qualidade na educação.

O perfil do professorado universitário esperado na atualidade não se restringe à transmissão de saberes, mas que promova o desenvolvimento das competências anteriormente discutidas, a fim de que seus os alunos possam dar continuidade a seus aprendizados e desenvolva um perfil investigativo.

Os enfoques observados conduzem a um perfil do professor que tenha habilidades, postura democrática, que seja conhecedor em sua área, destrezas e atitudes que lhe permita atuar na docência do ensino superior, e que seja um profissional pesquisador.

Todas as reflexões e análises até aqui abordadas estão intrinsecamente relacionadas com a questão da qualidade.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2001) propõe uma justificativa abrangente para o pensar sobre qualidade na Educação:

a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para

participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo. (UNESCO, 2001, p. 1).

Ainda de forma bastante geral, Gadotti (2001, p.1) sugere que “a qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo”.

Originária do setor corporativo, a ideia de “controle de qualidade” se relaciona, em geral, a avaliações e comparações com padrões em contextos de competição mercadológica. A aplicação mais rigorosa de métodos de avaliação e controle de qualidade na Educação é recente e controversa (CHALMERS; JOHNSTON, 2012). Assim, no contexto da Educação, o termo “qualidade” admite uma variedade de sentidos, cada qual associado a um esquema diferente de critérios, indicadores e metodologias para avalia-los.

“Qualidade” pode ser associada a “adequação”, “responsabilidade”, “eficiência”, “eficácia” e “excelência”: pode-se enfatizar que a experiência educacional, para ser considerada de qualidade, requer-se que ela tenha utilidade ou valor para aqueles que nela tomam parte” (JULIATTO, 2005, p. 57 *apud* NETTO et al., 2010, p. 18). “Excelência” também figura na concepção de Marchesi (2003 *apud* NETTO et al., 2010), que associa “qualidade” também ao desejo de perfeição que não é alcançado plenamente.

O que vem ocorrendo nas universidades, em questão da perda de qualidade, é a perda da capacidade de responder o que a sociedade espera dela. Em tempos de crise, a sociedade formula novas perguntas numa velocidade ascendente, em que a universidade não atende e continua com respostas antigas. Mas a comunidade e o mercado têm consciência destas limitações; não se contenta e chama de perda de qualidade à perda de funcionalidade de seu produto. ” (BUARQUE, 1994, p. 17). A partir das considerações sobre a qualidade, torna-se fundamental a relação entre o professorado universitário e as concepções de qualidade, atrelando a educação como espaço e a qualidade como estratégia de formação.

CONCLUSÃO

A partir da apresentação e discussão teórica, tornou-se mais evidente que a formação do docente para atuar como formadores nos cursos superiores é essencial. Não pode ser desconsiderado que a apropriação dos conhecimentos didático-pedagógicos, assim como dos componentes teórico-metodológicos da pesquisa são tão importantes quanto os conhecimentos específicos de qualquer carreira.

O fato de o ensino superior partir do pressuposto de que se volta para o aprendizado de adultos, não desconsidera que o ato de ensinar é complexo em qualquer nível da educação, assim como o “aprender” não será menos penoso quando exercido por adultos. Diante de desafios elaborados e complexos, todos estão sujeitos aos mesmos processos de apropriação do conhecimento.

A partir do objetivo proposto, os estudos mostraram que os conhecimentos teóricos são de grande valia para a construção prática do docente. A prática necessita ser repensada e reconstruída constantemente, frente às necessidades de aprendizagem da sociedade em questão. Somente a base teórica dará suporte ao docente para repensar sua prática e, para tal, faz-se necessário que o docente assuma o perfil de pesquisador, de constante aprendiz, consciente de que o aprendizado nunca está pronto e de que seus aprendizes são parte de uma sociedade em transformação constante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professor-investigador: Que sentido? Que formação?** Publicado em Cadernos de Formação de Professores, Nº 1, pp. 21-30, 2001. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000.

BOZU, Z.; HERRERA, P. J. C. El profesorado universitario em La sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. **Revista de Formación e Inovación Educativa Universitaria**. V. 2, n. 2, 87-97, 2009. España, Barcelona. Disponível em: <http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Ed. Da UNESP; RJ: Paz e Terra, 1994.

CHALMERS, D.; JOHNSTON, S. Quality Assurance and Accreditation in Higher Education. In: LATCHEM, C.; INSUNG, J. (Orgs.) **Quality Assurance and Accreditation in Distance Education**. London: Routledge, 2012. Capítulo 1. Edição para Kindle.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

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

GADOTTI, M. **A qualidade na educação**. In: UNESCO, 2001. Disponível em: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000158/Legado_Artigos_Qualidade_Educacao_Moacir_Gadotti.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

GONZÁLEZ, V. La formación de competencias profesionales en la universidad. **Revista XXI Educación. Universidad de Huelva**. V. 8. Dic. 2006. Disponível em: <<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2010/b15168074.pdf?sequence=1>>. Acesso em 23 jan. 2014.

NETTO, C., GIRAFFA, L. e FARIA, E. **Graduações a distância e o desafio da qualidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

PERRENOUD, P. **Diez nuevas competencias para enseñar**. Barcelona, España: Graó, 2004.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RONDELLI, E. *Quatro passos para a inclusão digital*. **I-coletiva**. 2003. Disponível em: <<http://www.comunicacao.pro.br/setepontos/5/4passos.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. Campinas: Autores associados, 2003.

SILVA, Marco. Falta interatividade. Revista eletrônica: **Carta Capital**. 2011. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/falta-interatividade>. Acesso em: 21 jan 2014.

TARDIF, Maurice. **A profissão docente face à redução da educação à economia**. 2007. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12767408/a-profissao-docente-face-a-reducao-da-educacao-a-economia-the-> Acesso em: 21 jan 2014.

ZABALZA, M. Á. Ser profesor universitario hoy. **Revista La Cuestión Universitaria**, n. 5, 2009, PP. 69-81. España: Universidade de Santiago de Compostela, 2009.

_____. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-ES: Editora Narcea, 2006.

_____. Competencias docentes. **Conferencia pronunciada em La Pontificia Universidad Javeriana de Cali**. España, 2005. Disponível em: <http://redeca.uach.mx/competencias/Competencias%20docentes%20Zabalza.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

DIFICULDADES DO DISCENTE DE PEDAGOGIA FRENTE À DESVALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO

Lídia Cecília Cardoso Caetano

Maria Eliene Fontenele Lima

Francisca Maria Silva Freitas

RESUMO: A carreira docente não é a mais cobiçada no que diz respeito à formação superior, e um dos motivos para tal é porque ela é cercada de muitos desafios e como principal a sua desvalorização. Isso se dá em todas as licenciaturas, mas em especial isto se reflete com, mas ênfase no curso de Pedagogia. Portanto o seguinte trabalho teve como objetivo principal compreender os desafios que os estudantes de pedagogia encontram frente à desvalorização da carreira docente, e como objetivos específicos analisar o perfil dos discentes do curso de pedagogia, identificar se existe relação entre os universitários e os docentes que já exercem sua prática, e por último apresentar como os desafios enfrentados pelos estudantes de pedagogia interferem na carreira docente. Para fundamentar o trabalho fez-se uso dos seguintes autores: Vieira (2008); Libâneo (2011); Gatti (2010). Foi observado que os desafios do estudante de pedagogia se iniciam antes mesmo de cursar o curso, e que após ingressar no curso reflete a prática de seus professores, negativa ou positiva, fazendo com entre em um ciclo vicioso. Portanto se faz necessário que o discente saiba lidar desde sempre com os desafios encontrados para que isso se reflita na sua atuação profissional.

Palavras-chave: Docente. Desvalorização. Carreira

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a carreira docente é cercada de desafios, pois esta enfrenta diversos obstáculos para que seja exercida. Uma delas é a falta de valorização, a qual tem como resultado a escassez de professores, principalmente referente à área de exatas. Porém no que diz respeito ao curso de pedagogia essa desvalorização é ainda maior pelo simples fato deste profissional voltar-se para a educação básica, no entanto apesar dessa desvalorização este mercado ainda é um dos que mais tem saído docentes das universidades.

Nesse sentido, percebe-se que a falta de estímulo, valorização é um pouco contraditório, tendo em vista que estes profissionais são a base para a formação de qualquer cidadão. Deste modo, ao fazer um breve levantamento do histórico do docente, pode-se destacar que os mesmos já foram muito valorizados principalmente nos anos 60, onde estudar era privilegio de poucos, e o professor tinha reconhecimento e prestígio.

Com isso o interesse pela temática surgiu ao perceber que a carreira docente é uma das mais desvalorizada, seja no sentido salarial, político, e até mesmo diante da sociedade e principalmente referente às outras profissões. Porém o presente estudo deu ênfase apenas ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, onde sebuscou mostrar as os desafios que os estudantes deste curso encontram diante da desvalorização da carreira docente. Isso porque o curso de pedagogia, dentro das licenciaturas, é o que, maisforma professores e ao mesmo tempo é um dos que, mais sofre com a desvalorização.

Sabendo a importância que tem o educador para a formação e transformação do (cidadão) educando para viver em sociedade, este trabalho tem como objetivo geral: compreender os desafios que os estudantes de pedagogia encontram frente à desvalorização da carreira docente, e como objetivos específicos: analisar o perfil dos discentes do curso de pedagogia, identificar se existe relação entre os universitários e os docentes que já exercem sua prática, e por últimoapresentar como os desafios enfrentados pelos estudantes de pedagogia interferem na carreira docente.

Levando-se em consideração a importância do educador para o meio social, realizou-se um estudo bibliográfico cujo método é o dedutivo, e com uma abordagem qualitativa. Na perspectiva de obter um amplo resultado, foram utilizados artigos científicos e livros referentes ao tema, bem comouma pesquisa de campo, a qual teve como sujeito 5 alunas do curso de Pedagogia do 6º bloco de 2015.1.

Pretende-se com a realização deste estudo entender de maneira clara e sucinta os fatores que levam a desvalorização desse profissional, além de pontuar a opinião de futuro pedagogos frente a esses obstáculos, onde o mesmo partiu do interesse de entender e aprimorar o conhecimento sobre o surgimento da temática enfatizado. Além disso, o mesmo serve como uma fonte de pesquisa que enfatiza um assunto tão relevante para os docentes e estudiosos da Educação.

UM BREVE LEVANTAMNTO DO DICENTE DE PEDAGOGIA

O curso de pedagogia teve início em meio a diversas turbulências. Dentre as quais a sua indecisão no que diz respeito ao profissional, e a sua área de atuação. Segundo Brzezinski, (2012) esse curso foi criado no Brasil por volta da década de 30 a qual era propícia para manifestações de fatos educacionais e de debates referentes à criação das primeiras universidades brasileiras, no mesmo período em que a Revolução de 30 é apresentada tradicionalmente como marco da periodização da evolução pedagógica no Brasil.

Assim em meio a tantas manifestações o curso se manteve de pé, mesmo com a ausência de uma identidade. Então, nota-se a partir daí o início de uma desvalorização do profissional desta área que vai refletindo de forma negativa para os atuantes e até mesmo a tentativa de extinção do curso.

Outro ponto significativo para a desvalorização é a formação separada do bacharel e do licenciado, ou seja, a princípio cursavam-se 3 anos e se formavam como bacharel e para a obtenção de licenciado era necessário cursar mais 1 ano da de disciplina de didática.

O Curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei n. 1190, de quatro de abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil – projeto do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas – na qual se transformou a Universidade do Distrito Federal, encerrada no mesmo ano. Foram criadas quatro seções, seção de filosofia, seção de ciências, seção de letras e seção de pedagogia, entre as quais se distribuíam os cursos regulares de Filosofia, Matemática, Química, Física, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Didática. Inicialmente, o Curso de Pedagogia formava bacharéis, respeitando o “padrão federal” curricular num esquema chamado 3 + 1, no qual o bacharel, formado em um curso com duração de três anos, que desejasse se licenciar completaria seus estudos com mais um ano no Curso de Didática. Os Bacharéis em Pedagogia atuavam em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação e os licenciados, ao concluírem o Curso de Didática, estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal. (VIEIRA, 2008, P. 1).

Ao acontecer isto esta indecisão se transborda até o estudante do curso, pois se o curso não se define para o que forma e onde atua como saberá o estudante? Nessa perspectiva o estudante se torna um atuante desestimulado que vai desencadeando outro fator para a desvalorização da carreira docente que é a não identificação profissional. Com isso abre-se uma lacuna para os profissionais de outras áreas e até mesmo a sociedade como um todo critique o curso.

O REFLEXO DO ESTUDANTE DE PEDAGOGIA NA CARREIRA DOCENTE.

A carreira docente é o desejo de todo aluno de licenciatura em especial o de pedagogia. O que acontece com o estudante vai refletir na sua prática profissional.

Portanto, para que haja a valorização da carreira docente são necessário que haja a princípio uma valorização dos estudantes, futuros atuantes da área. Pois, o que acontece na graduação vai resultar na sua práxis. Com isso, pode-se destacar que a falta de valorização e reconhecimento acabam influenciando diretamente na formação dos discentes fazendo com que futuramente eles reproduzam o que já aconteceu com eles; tornando assim um ciclo vicioso. Segundo Libâneo.

As universidades formam mal os futuros professores, os professores formam mal os alunos. Poucas universidades brasileiras têm uma política definida em relação à formação de professores para ensino fundamental e médio. Há um desinteresse geral dos institutos e faculdades pelas licenciaturas. Com isso, os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixo, o que resulta no segmento de profissionais sem as competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças gerais. (2011, p. 90)

Nesse sentido, destacar-se a importância de se definir a identidade do curso de pedagogia, para que o aluno do referido curso tenha sua identidade profissional, e assim, buscar a tão esperada valorização na carreira docente. Outro ponto relevante que chama a atenção para a valorização do professor está atrelado aos baixos salários, péssimas condições de trabalho, pouca qualificação, coisa que não acontece em países, como, França, Espanha e Portugal. Como destaca Libâneo

As reformas educativas desencadeadas por volta dos anos de 1980 em países como, França, Espanha, Portugal as medidas relacionadas com formação e profissionalização dos professores para atendimento das novas exigências geradas pela reorganização da produção de mundialização da economia [...] preocupações com a profissionalização docente implicando salários, melhor qualificação, mais estabilidade das equipes docentes nas escolas, tudo isso como condição para reconfiguração da identidade profissional e melhoria da imagem do

professor, inclusive para aumentar o numero de candidatos à profissão. (2011, p. 83)

Nessa perspectiva ver - se que outro fator que favorece a desvalorização da carreira do professor está relacionado com seu alunato, assim, por tanto se torna notório a importância do educador e valorização e reconhecimento deste, pois é este o principal responsável pela formação do cidadão para viver em sociedade.

O PERFIL DO ALUNO DO CURSO DE PEDAGOGIA

No intuito de descobrir o perfil do discente de pedagogia realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo de natureza qualitativa com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI que ingressaram por meio do último vestibular em 2011. A coleta de dados foi feita por meio da aplicação de um questionário com nove perguntas subjetivas. As perguntas foram realizadas a partir da problemática do tema para se alcançar os resultados esperados.

Mesmo com tantos desafios o curso de pedagogia ainda é muito solicitado, onde se pode notar nas respostas dos discentes que a escolha pelo curso foi de primeira opção. Fez-se a seguintes perguntas:

PERGUNTAS	A			B			C			D			E		
	SI M	NÃ O	OUTR OS	SI M	NÃ O	OUTR OS	SI M	NÃ O	OUTR OS	SI M	NÃ O	OUTR OS	SI M	NÃ O	OUTR OS
1. A escolha do curso foi sua primeira opção no vestibular?	X				X		X			X			X		
2. Ao ser aprovado sentiu-se motivado para ingressar no curso?	X			X			X			X			X		
3. Seus amigos e familiares lhe demonstraram apoio positivo pela aprovação?	X			X					X	X					X
4. Seus professores lhe demonstraram apoio positivo?	X			X					X	X				X	
5. Ao ingressar		X			X			X			X			X	

você sabia das áreas de atuação do Pedagogo?															
6.Hoje você sabe das áreas de atuação do pedagogo?	X			x			X			X			X		
7.Você acha que a carreira docente é desvalorizada?	X			X			X			X				X	
8.Em caso positivo você acha que pode se destacar enquanto profissional atuante da área?	X			X			X			X			X		
9Você enquanto estudante de Pedagogia acha que a forma como realiza o curso vai interferir na sua atuação enquanto profissional?	x			X			X			X			X		

Fonte: próprios autores (2016)

Com base nos resultados acima, analisando a primeira pergunta, nota-se que a escolha do curso de Pedagogia se deu em primeira opção ao prestar o vestibular. Despertando assim o interesse dos discentes para a atuação na área.

O número de professores formados em pedagogia praticamente dobrou em sete anos, segundo dados do Censo do Ensino Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais (Inep). Em 2002, o levantamento registrou a formatura de 65 mil educadores em pedagogia; em 2009, esse número subiu para 118 mil. No mesmo período, o censo mostra que aumentaram em mais de 60% as matrículas nessa área de ensino – de 357 mil em 2002 para 555 mil em 2009. Também o ingresso aumentou no intervalo analisado – de 163 mil novos estudantes para 190 mil, o que representa evolução de 20%. (portal do MEC).

Tendo como referência o portal do MEC e a resposta da segunda questão pode-se afirmar que há uma motivação por parte dos discentes para cursar o curso. Assim, por este ângulo nota-se uma valorização ao curso. Porém, como observado nas respostas da terceira e quarta pergunta esta

valorização diminui no ponto de vista dos familiares e amigos dos discentes, ou seja, a sociedade e até mesmo do ponto de vista dos ex-professores dos alunos.

Outro ponto que dificulta o desenvolvimento do aluno de Pedagogia diz respeito a sua área de atuação, que não é exclusivamente do Pedagogo, colocam-se profissionais de outras licenciaturas resultando assim na desvalorização destes profissionais. Segundo Gatti (2010).

[...] o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (2010, p. 135).

Segundo a análise das respostas obtidas verifica-se que o conhecimento das áreas de atuação do pedagogo ainda é restrito apenas às academias. O conhecimento destas não é exposto para a sociedade em geral. Como pode ser percebido nas respostas 5 e 6.

Ao falar de desvalorização da carreira docente pode-se afirmar, com base nas respostas dos entrevistados, que estes já ingressaram no curso de Pedagogia consciente de que há uma desvalorização no exercício da sua profissão. Porém, pode-se destacar, ainda com base nas respostas, que o alunado objetiva o destaque na área profissional mesmo com este desafio.

Assim, tem-se outro desafio para o aluno de Pedagogia, o interesse individual em cursar o curso e principalmente se destacar na sua área profissional, uma vez que o curso e a academia não proporcionam uma motivação para tal. Como salienta Libâneo (2000, p. 70):

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade dos saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria da sua formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos óticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional.

Com isso, percebe-se que além de haver uma valorização e estímulo por parte da sociedade e das academias os próprios alunos devem valorizar-se, pois estes são a base para a formação do cidadão onde se deve ver que o professore é o profissional que forma todas as outras pessoas.

Finalizando, a resposta da última questão confirma o que já foi falado no início do texto de que a forma como o discente realiza o curso vai refletir diretamente na sua práxis profissional, ou

seja, se o discente é atuante dentro do seu curso, é crítico, reflexível, é investigador, inovador e motivado este será futuramente um profissional crítico, reflexível, é instigador, inovador e motivador. Um profissional que se sobressai dos demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto nota-se que o alunado de pedagogia vem enfrentando grandes desafios e obstáculos junto com o seu curso. E estes aumentam consideravelmente quando se fala de desvalorização da carreira docente, que é a atuação futura do estudante de pedagogia. Porém, nota-se que a solução não se dá isolada, mas em conjunto com as academias de formação e institutos, discentes, docentes e sociedade.

Sabe-se que todos os cursistas de licenciaturas têm dificuldades frente à desvalorização da carreira docente, mas estes obstáculos destacam-se mais no que diz respeito ao estudante de pedagogia. Que são reflexos da falta de identidade do curso na sua fase inicial.

Além de que os profissionais desvalorizados muitas das vezes são os que lecionam para tais discentes fazendo com que os discentes reproduzam o que lhes é repassado, entrando assim num ciclo vicioso. Porém, a dificuldade encontrada pelos estudantes vai muito além das academias, iniciam-se bem antes do egresso ao curso, como apresentado anteriormente.

Com isso, observa-se o alcance dos objetivos propostos de que são diversos os desafios encontrados pelo estudante de pedagogia diante da desvalorização da carreira docente, além de ter identificado o perfil dos docentes do referido curso notando-se que há um reflexo da formação do discente na sua ação no que diz respeito a sua prática e os desafios encontrados na sua profissão.

Diante disto sabe-se que as discussões a respeito da temática não se esgotam aqui, mas é necessário para se compreender e principalmente buscar soluções para que se possa mudar a realidade atual do tema. Este trabalho se faz relevante para estudantes de licenciatura em especial de Pedagogia, para profissionais atuantes da área e até mesmo sociedade civil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOCCIA, Margarete Bertolo; TODARO, Mônica de Ávila. **(Des) valorização do curso de Pedagogia?** Horizontes, v. 31; n. 2, julho/dezembro, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, 2011. Disponível em:<WWW.mec.gov.br>, acesso em: 30 de Maio de 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: Busca e movimento. 9º Ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012. -(Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

GATTI, Bernadeti. A Formação de professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, nº 112. Campinas, 2010.

GATTI, Bernadeti Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Sobre qualidade de ensino e sistema de formação inicial e continuada de professores-notas preliminares. In: **Adeus professor, adeus professora?** : novas exigências educacionais e profissão docente/ José Carlos Libâneo. – 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2011-(Coleção questões da nossa época; v. 2).

VIEIRA, Suzane da Rocha. **A trajetória do curso de pedagogia – de 1939 a 2006**. 1º Simpósio Nacional de Educação XX Semana da Pedagogia. Unioeste –cascavel, 2008

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E OS SABERES EXPERIENCIAIS NA ESCOLA

Joilson Silva de Sousa | joilson.sousa@uece.br

Fátima Maria Leitão Araújo | fatima.leitao@uece.br

RESUMO: O presente texto visa divulgar os resultados do trabalho de pesquisa dissertativa composta durante o Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará, que tem por objetivo compreender como ocorre a constituição dos saberes oriundos das experiências que mobilizam as práticas de professoras do ensino de história no município de Fortaleza/Ceará, no tocante a temática indígena brasileira no ensino fundamental, justificada pelo marco prescritivo da lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Indígena no contexto da educação básica, que alterou assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN em seu artigo 26-A. Tomamos como questões norteadoras de pesquisa as indagações: Como os (as) professor (as) de história, das séries finais do ensino fundamental estão trabalhando a temática indígena em sala de aula? Quais os saberes que detêm e/ou mobilizam, sobre a temática, em suas práticas docentes? No decorrer da pesquisa utilizamos as seguintes categorias de análise: temática indígena, saberes experienciais e ensino de história, fundamentando as mesmas em uma análise bibliográfica onde destacam-se autores como Maurice Tardif (2007; 2014), Clermont Gauthier (1998), Selva Guimarães (2012), Ana Maria Monteiro (2007), Circe Bittencourt (2011); Aracy Lopes e Grupioni (1995); Adriano Paiva (2012), Funari e Piñon (2011), dentre outros. No campo metodológico, a pesquisa supracitada conduziu-se em um enfoque de natureza qualitativa, do tipo de estudo de caso simples, materializada através de entrevistas semiestruturadas, observação sistemática e análise documental. Dentre estas daremos neste escrito enfoque nas entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa. Os resultados da pesquisa apresentam que as professoras da disciplina de História da escola pesquisada, possuem saberes oriundos de experiências não apenas da sala de aula, mas, para além dela, onde consideramos ser importantes condutores de norteamento das práticas cotidianas. Contudo, esses saberes ainda são pouco potencializados em práticas formativas no ensino de história, onde por vezes são trabalhados especificamente de acordo com o que consta nos livros didáticos e demais materiais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Há quase uma década da lei 11.645/2008, percebemos que entre o prescritivo e as práticas de professores de história, poucas são as iniciativas na formação de professores para a temática indígena brasileira, o que torna o ensino de história para esta temática no ensino fundamental um processo incipiente no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Ensino de História. Saberes docentes. Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

Buscando aprofundar os estudos sobre os saberes docentes acerca da temática Indígena nas escolas, especificamente na etapa de ensino fundamental em seus anos finais, corroboramos com o antropólogo Luis Donisete Benzi Grupioni (2009), quando afirma que a aprovação da lei 11.645/2008 deve ser seguida de incentivos, como programas de formação que propiciem aos professores possibilidades para uma abordagem inovadora da temática Indígena no ambiente escolar. Logo, entendemos ser pertinente a pesquisa sobre a temática Indígena, para compreensão do que está sendo ensinado no cotidiano escolar, e assim, contribuir na melhoria de aspectos fundamentais para formação de alunos que irão compor a sociedade contemporânea brasileira, bem como os estudos sobre o ensino de História na educação básica, com suas contribuições no desenvolvimento do trabalho docente.

Tomamos a escrita da Lei 11.645/2008, como base sólida para fundamentação dos estudos que permeiam a temática História e Cultura Indígenas brasileira, considerando a diversidade cultural desses povos em todo o território nacional e que fundamenta o ensino desta temática nos ensinos fundamental e médio dos estabelecimentos públicos e privados do país. Logo, definimos o universo da pesquisa estabelecendo dois critérios norteadores, sendo o primeiro o critério espacial, na busca dos saberes e práticas dos professores de História que estão no estado do Ceará, localizados geograficamente no município de Fortaleza, sendo estes pertencentes à rede municipal de ensino, especificamente lotados na Escola de Ensino Fundamental Santa Maria em suas séries finais (6º ao 9º ano), *lócus* da investigação. Informação essa fornecida pelo técnico da Secretaria Municipal de Educação –SME, que em fase exploratória de pesquisa, nos direcionou à Escola supracitada.

O segundo critério, caracteriza-se pela delimitação temporal, ou seja, demarcamos a nossa investigação a partir da lei n. 11.645, regulamentada no ano de 2008, sobre o ensino da temática indígena especificamente em algumas disciplinas dentre elas no ensino de história.

Os questionamentos concernentes à temática, nos conduziram aos seguintes questionamentos norteadores: Como os professores de história das séries finais do ensino fundamental estão trabalhando a temática Indígena em sala de aula? Quais os saberes que detêm e/ou mobilizam sobre a temática, em suas práticas docentes? Destarte, consideramos que as perspectivas que constituem a relações Étnico-Raciais em específico a temática Indígena, são questões socialmente vivas.

Mediante os questionamentos de pesquisa apresentados, traçamos como objetivo geral da pesquisa em compreender como ocorre a constituição dos saberes que mobilizam as práticas de professores de História no município de Fortaleza/Ceará, no que se refere à temática Indígena brasileira, tendo por marco a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no contexto da educação básica. Como objetivo deste texto apresentamos os seguintes objetivos:

- Identificar como foram adquiridos e como são mobilizados os saberes de professores de História concernentes à temática Indígena e a Lei 11.645/2008.

- Analisar, por meio dos relatos dos docentes, suas experiências nas práticas cotidianas do ensino de história com a temática Indígena.

Conforme as palavras de Fonseca (2003, p. 80), “os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas”. Entendemos assim, que a formação dos professores pode acontecer em vários espaços e de diferentes formas, possuindo diversas significações. Esses são os saberes que nos propomos a investigar.

Os estudos publicados por Tardif (2014) nos ensina que os saberes, competências e habilidades que os professores mobilizam em seu cotidiano a fim de realizar suas tarefas, se constituem em uma amálgama de saberes, os saberes dos professores são plurais, pois o mesmo envolve o saber-fazer diverso e perspectivas de conhecimento distinto. Logo, a formação dos professores de História não se constitui apenas nos cursos universitários, mas em uma prática permanente de reflexão e reconstrução, tendo no cotidiano escolar uma possibilidade de construção de saberes que mobilizam suas práticas cotidianas.

METODOLOGIA

Estabelecemos neste escrito, que o levantamento de dados na abordagem qualitativa torna-se necessário, na tentativa de uma clareza sobre os conhecimentos adquiridos e o exercício docente alinhado à temática supracitada, pois nos conduz a um “[...] universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e [...] dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2015, p. 21-22).

A análise recorre a parte dos dados da pesquisa dissertativa onde procuramos alcançar os objetivos utilizando métodos diversificados em sua recolha, em que as fontes documentais, entrevistas semiestruturadas e observação sistemática durante o desenvolvimento do trabalho empírico durante os meses de maio a novembro de 2016, e buscando alinhar às categorias de

análises como: temática indígena, saberes da experiência e o ensino de história intercalando os achados de pesquisa, o que nos conduziu ao método comparativo constante. (BOGDAN e BIKLEN, 1994; GIL, 2009).

Neste estudo de caso simples e particular dentro de um contexto específico que é a escola (STAKE, 1998), os sujeitos de pesquisa foram duas professoras da disciplina de História da Escola Municipal Santa Maria e ainda, a coordenadora pedagógica que, de maneira direta, contribuiu como professora e agora no cargo de gestão, com o desenvolvimento dos projetos voltados para a valorização das relações Étnico-Raciais na escola investigada.

Neste escrito, salientamos que apresentaremos os dados de parte das entrevistas semiestruturadas feitas com as duas professoras de história, ora denominadas de “professoras A e B”, que na perspectiva de Minayo (2015), podem-se combinar perguntas de dois tipos, “fechadas e abertas”, esse foi o método utilizado neste trabalho, onde oportunizamos deixar os entrevistados à vontade para escolher o local onde gostariam de ser entrevistados. Ainda, para tornar o texto fluente, o que de acordo com Meihy e Holanda (2015), chamamos de textualização, que é uma das fases desenvolvida durante a transcrição de entrevistas onde são “eliminadas as perguntas, tirados os erros gramaticais e reparadas as palavras sem peso semântico. Os sons e ruídos também foram eliminados em favor de um texto mais claro e liso” (MEIHY e HOLANDA, 2015, p. 142).

SABERES EXPERIENCIAIS DE PROFESSORES

Entendendo que o exercício da docência é mediado pelo domínio, transmissão e produção de um arcabouço de saberes e valores por meio de processos educacionais, realizados não somente durante a formação inicial dentro da universidade, mas que também acontece de forma processual, acreditamos que os saberes docentes podem ser constituídos de maneira individual e coletiva. (MAGALHÃES JÚNIOR; SILVA NETA, 2015).

Estudos relativos aos saberes docentes dos professores (TARDIF e LESSARD, 1999; TARDIF, 2014; GAUTHIER *et all*, 1998) vêm ganhando destaque nas pesquisas acadêmicas contemporâneas no âmbito das pesquisas educacionais. Para Clermont Gauthier *et all*. (1998), o conhecimento dos elementos pertencentes ao saber profissional docente, torna-se fundamental e permite que os professores exerçam suas atividades de maneira satisfatória.

Segundo Gauthier *et all*. (1998, p.28) “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se

abastece para responder à exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Corroborando com tais percepções, Tardif (2014) acrescenta que os saberes docentes são “plurais”.

Tendo em vista a concepção de Clermont Gauthier (1998), compreendemos que existe um reservatório de seis saberes necessários ao ensino, para perceber em que sentido o professor os mobiliza, sendo eles: **saberes disciplinares** (produzidos por pesquisadores e cientistas, interligados hoje à universidade), **saberes curriculares** (caracterizados pelos programas de ensino da disciplina que o professor ensina), **saberes das ciências da educação** (é saber profissional específico que não está diretamente relacionado à ação pedagógica, mas tem uma faceta de ofício ou acerca da educação), **saberes da tradição pedagógica** (caracterizado pelo saber dar aulas, sendo refletido sobre a percepção que o mesmo tem sobre a escola), **saberes experienciais** (uma relação entre a experiência e o hábito, tornando-se professor através de suas próprias experiências), e **saberes da ação pedagógica** (são os saberes experienciais, quando tornados públicos e testados através das pesquisas realizadas em sala) (GAUTHIER *et all.*, 1998).

Considerando as condições que estruturam o trabalho docente (GAUTHIER, 1998), podemos perceber que os saberes dos professores estão diretamente ligados às condições sociais e históricas nas quais desempenham sua ação educativa. Nessa direção corroboramos com Tardif (2014) quando diz que: “Em suma, pouco importa em que sentido consideramos a questão do saber dos professores, não devemos esquecer sua natureza social, se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo” (TARDIF, 2014, p.14).

Na perspectiva de Jorge Larrosa Bondía (2002, p.24), “[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Nessa assertiva, compreendemos que experiências que acontecem em diferentes espaços passam a interagir no professor como sujeito socialmente inserido, corroborando em nossas ações. Ainda segundo o autor supra: “Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, ‘o que nos passa’. Em português se diria que a experiência é ‘o que nos acontece’; A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p.21).

TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: SABERES EXPERIENCIAIS DE PROFESSORES

Acerca dos saberes que são mobilizados em seu cotidiano escolar sobre da temática indígena brasileira, as professoras entrevistadas, apontam diversos espaços sociais que se configuram como formativos dentre eles, a sala de aula.

Ao entrevistar a primeira professora que denominaremos de “Professora A”, a mesma aponta que os saberes que são mobilizados em práticas pedagógicas na sala de aula, advêm:

Ponto principal, gosto muito de olhar, observar, como eu falei e quando eu começo a observar ou a ler, busco em vários sites na internet, as vezes nas próprias redes sociais, o que as pessoas escrevem e que me incomodam, aí eu vou procurar a respeito, e começo a pesquisar sobre a temática no caso a temática indígena[...] Então, eu me sinto obrigada a procurar produções que venham e entrevistas, documentários e no caso da autoafirmação[...] é isso que me instiga mais ainda, como eu trabalho com adolescentes, eu gosto de mostrar a eles que da forma deles, do jeitinho deles, eles tendo herdade é uma aparência indígena, ou uma aparência totalmente branca, não quer dizer que eles são superiores ou inferiores a alguém, que eles necessitam reconhecer em si (PROFESSORA A, 18/07/2016).

Podemos perceber que no trato com a Temática indígena, a professora A tem buscado motivação tanto em suas relações sociais, quando em seu cotidiano de trabalho docente, arcabouço teórico e metodológico para apresentar aos alunos o indígena como sujeito histórico. O que se confirma quando na pergunta seguinte acerca de suas práticas em sala de aula sobre a referida temática de estudo, salienta:

[...] Mas também, gosto de levar principalmente os exemplos bons como quando eu visitei com uma turma a tribo dos Tapebas e eu vi assim, exemplos maravilhosos [...] A gente pensa que eles estão restritos a um mundo fechado e não, e como a escola deles é muito interessante porque é voltada para o estilo de vida deles, mais um motivo que a gente pensa que eles não vão a fora e eles vão e assim, de peito aberto, cabeça erguida, achei divino e pretendo levar outras turmas para conversar com eles porque eu acho que é válido. Vale muito a pena, bacana mesmo, de verdade (PROFESSORA A, 18/07/2016).

Quando questionada acerca dos saberes que detém sobre a temática e as experiências profissionais que contemplem a temática indígena a Professora B nos relatou:

Cheguei a visitar os Pitaguary com os alunos quando estava lotada em Maracanaú. O que me chama mais atenção é a organização. Eles são muito coesos, eles trabalham em comunidades, na questão da terra. Eu visitei lá com os meninos, com meus alunos e a gente vê a luta, a luta de não deixar o outro vir e tomar posse da terra, isso é o que faz [...] porque a gente diz assim: Há porque que é índio? Porque eles se reconhecem como índio? Existe o reconhecimento de nos brasileiros? Porque somos brasileiros? Qual o reconhecimento de nós brasileiros? Assim também, é a questão do índio, acho que a única diferença que tem é essa questão da valorização de se trabalhar em grupo né? Em comunidade, a valorização da terra me chamou muito atenção e a questão que eles foram muito usados, manipulados, dominados pelo colonizador e isso eu acho que já foi inato da minha profissão sei lá, sabe. Eu aprendi muito mesmo, toda a trajetória né? Toda essa trajetória eu vou acumulando conhecimento claro vai ficando e isso é muito rico [...] E a minha luta

é essa dentro da sala de aula, levá-los ao debate, a crítica, se sentir como responsáveis pela construção de uma cidadania na escola e lá fora também (PROFESSORA B, 24/08/2016).

Dentre as experiências vivenciadas pela professora B, podemos destacar que o contato com o povo Pitaguary em Maracanaú, onde inclusive levou alunos para conhecer torna-se importante fator de receptividade no que se refere à Temática Indígena. Outro fator importante são os saberes oriundos em decorrência de morar próximo a comunidade indígena do município de Caucaia-Ce, os indígenas Tapebas. A professora B considera que a trajetória docente, bem como suas experiências no município de Maracanaú-Ce, como fundamentais para o conhecimento que detêm acerca dos povos indígenas.

Portanto, os saberes oriundos das experiências profissionais, sociais e pessoais dos professores são fundamentais no que concerne ao reservatório de saberes que possuem acerca da temática e em suas práticas cotidianas no ensino de História.

CONSIDERAÇÕES

Em primeiro lugar ressaltamos que somente com pesquisas como esta, podem promover aos professores a oportunidade de expressarem o conhecimento acumulado em seu reservatório de saberes, contribuindo de modo temático para o ensino de História. Logo, fica evidente a contribuição das professoras acerca da temática indígena para a formação de professores e seus diversos saberes como apontam as pesquisas de Tardif (2014) e Gauthier (1998) para a profissionalização docente.

Os saberes oriundos de experiências das professoras A e B, são diversos e ainda possuem conhecimento relativo aos povos indígenas, tendo nessa perspectiva uma particularidade a ser considerada, pois cada professora passou por momentos diferentes em relação ao contato com a temática, aprendendo acerca da cultura das comunidades como os Tapebas e Pitaguarys, em aulas de campo, aspectos sociais de convívio e a busca pelo conhecimento pelas atuais tecnologias virtuais. Contudo, percebemos nas observações em sala que essa diversidade de conhecimento sobre os povos indígenas se apresenta de maneira tímida na sala de aula, o que dificulta tornar esse conhecimento oriundo de experiências, um saber que se constitui no ensino de história do ensino fundamental da Escola Santa Maria no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 408 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. jan/abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. Presidência da República. **Lei nº. 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 1 mai. 2014.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo, SP: Contexto, 2011. 124 p.

GAUTHIER, Clermont; *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo, SP: Contexto, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PAIVA, Adriano Toledo, **História indígena na sala de aula**, Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na Escola**. Brasília: MEC, 1995.

STAKE, Robert. **Investigação com estudo de Caso**. Madri: Morata, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ESCREVER SOBRE SI: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA INFÂNCIA

Edith Maria Batista Ferreira | edithribeiro75@gmail.com

Joselma Ferreira Lima e Silva | joselmalavor@ifpi.edu.br

RESUMO: A Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, estabeleceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica e trouxe a exigência de formação superior para o/a profissional que trabalha em creches e pré-escolas. Por ser ainda um campo em desenvolvimento é urgente a realização de estudos e pesquisas que tragam a docência na educação infantil para a centralidade do debate. Este artigo focaliza a discussão sobre a formação do/a professor/a da educação infantil como imprescindível para sua profissionalização. Objetiva construir diálogos que articulem formação docente e desenvolvimento profissional na escola da infância, por meio da escrita de si. Teve como questão problematizadora: De que forma as narrativas (auto)biográficas contribuem para o processo de formação e desenvolvimento do profissional da infância? A opção metodológica foi a escrita de um Diário de Aula, aportando-se nos fundamentos da abordagem biográfica (NÓVOA, 1988). O *locus* da pesquisa foi a disciplina Currículo na Educação Infantil, ministrada no segundo semestre do ano de 2016, no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) promovido pelos Departamentos de Educação I e II, do Curso de Pedagogia, e pelo Núcleo de Educação e Infância (NEIUFMA), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Participaram da pesquisa 27 professoras da educação infantil pertencentes a quatro municípios maranhenses: São Luís, São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa. Contudo, tendo em vista o desafio da escrita reflexiva, foram selecionados para este trabalho cinco Diários de Aula, cujo critério de escolha foi o atendimento às orientações propostas para sua escrita. Os resultados mostraram que a reflexão é uma dimensão constitutiva dos diários. Ao escrevê-lo refletimos sobre a prática e sobre nós mesmos/as. Nesse movimento, vamos tecendo nossa história pessoal e profissional de educador/a da infância, sistematizando nossos sentimentos, pensamentos e aprendizagens sobre a docência, nos apropriando e produzindo conhecimento. A abordagem biográfica favoreceu uma formação do ponto de vista do aprendente. O Diário de Aula promoveu a reflexão de cada professora sobre sua história de formação e suas práticas pedagógicas na escola da infância, utilizando-a como um fator propulsor de uma formação crítica e de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Escrita de si. Formação de Professoras. Desenvolvimento Profissional.

INTRODUÇÃO

Muito recentemente a educação infantil foi integrada ao sistema educacional brasileiro como primeira etapa da educação básica (LDB, 1996), isto porque até a metade do século XIX não existia atendimento a crianças pequenas em instituições apropriadas para tal. Somente a partir da segunda metade deste mesmo século, com a Proclamação da República e o desejo de uma nação moderna, é que iniciativas de criação de creches e jardins de infância se disseminaram.

Com isso, práticas diversas, com propósitos divergentes, vão se efetivando no atendimento às crianças pequenas pelo Brasil e a educação infantil vai se constituindo campo de pesquisa e de investimento na formação docente.

Neste artigo, focalizaremos a discussão sobre a formação do/a professor/a da educação infantil como imprescindível para o desenvolvimento profissional, visto que “a subordinação e desqualificação marcam o trabalho docente, somando-se a não especificidade do papel do professor”, como apontam Guimarães, Arenhart e Santos (2017, p. 365).

Abrindo frentes de trabalho ao processo de formar professores/as para a educação infantil, os Departamentos de Educação I e II, do Curso de Pedagogia e o Núcleo de Educação e Infância (NEIUFMA), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), têm oferecido, desde 2013, o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI). A escritura deste trabalho resulta do desenvolvimento da disciplina Currículo na Educação Infantil, ministrada pelo CEDEI/NEIUFMA/UFMA, durante o segundo semestre do ano de 2016. Participaram da pesquisa de formação 27 professoras da educação infantil pertencentes a quatro municípios maranhenses: São Luís, São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa. Tendo em vista o desafio da escrita reflexiva, foram selecionados para este trabalho cinco Diários de Aula, cujo critério de escolha foi o atendimento às orientações propostas para sua produção, conforme será descrito no percurso metodológico.

Ao longo dessa disciplina intentamos criar um percurso em que as alunas Nassumissem sua formação numa perspectiva reflexiva, buscando os sentidos para a escolha de ser professora, bem como de fazer-se professora de crianças pequenas. Para tanto, a escrita de si assumiu centralidade no processo formativo, tendo em vista que a narrativa produz sentido à experiência vivida.

Desse modo, a nossa opção metodológica foi pela escrita de um Diário de Aula, aonde as alunas puderam contar como têm se constituído professoras da infância e refletir sobre a organização do currículo em suas escolas, tomando como base estudos desenvolvidos e os documentos oficiais que orientam sua estruturação.

A pergunta que desencadeou nossa reflexão foi: De que forma as narrativas (auto)biográficas contribuem para o processo de formação e desenvolvimento do profissional da infância? Assim, objetivamos com este trabalho construir diálogos que articulem formação docente e desenvolvimento profissional na escola da infância, por meio da escrita de si. Sua estrutura comporta duas seções, além da introdução e algumas considerações finais. Na primeira, discutimos a formação de professoras da infância, apontando necessidades e perspectivas e na segunda, refletimos sobre a escrita do Diário de Aula, ressaltando a relevância da escrita de si para o desenvolvimento profissional. Fundamentaram nosso estudo Arce (2001), Delory-Momberger (2011), García (2009), Josso (2004), Guimarães, Arenhart e Santos (2017), Nóvoa (1988), Sacristán (1999), Zabalza (2004), entre outros.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ESCRITA DE SI

Até a década de 1970, no Brasil, não era exigida uma formação inicial mínima para quem exercia a docência em creches e pré-escolas. Ser mulher amorosa, paciente, maternal, entre outras, eram qualidades suficientes para decidir quem possuía perfil adequado para trabalhar com a faixa etária de zero a seis anos de idade. Conforme Arce (2001, p.170) “[...] a constituição histórica da imagem do profissional da educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, da educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico [...]”. Ainda segundo a autora, a exacerbada valorização da imagem de que a mulher é uma educadora nata trouxe sérios prejuízos à valorização e formação profissional, abrindo espaços para o amadorismo, a improvisação, a falta de rigor teórico-metodológico no saber-fazer docente.

Somente em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, é que a formação em nível superior passou a ser uma exigência para a docência, sendo ainda admitida, como formação mínima, o curso do Magistério, de nível médio, para a atuação na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. A mudança na legislação impôs investimentos de pesquisa nesse campo. Perguntas como: “qual o perfil do/a profissional docente da educação

infantil? O que compete a ele/a saber-fazer?”, passaram a habitar o universo da infância, carecendo de respostas. Desse modo, competia (e ainda compete) aos espaços formativos buscar meios de ajudar o encontro de possíveis respostas às perguntas acima, instrumentalizando o/a professor/a da infância a favorecer o pleno desenvolvimento das capacidades infantis (MELLO, 2012).

Reconhecendo a importância dos processos de formação, o desafio está em buscar experiências que se desviem da tradição verbalista e disciplinar, centradas nas técnicas para ensinar, e seguir rumo àquelas que almejem atingir uma perspectiva crítica e reflexiva, contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento profissional.

Desenvolvimento profissional é um conceito amplo, complexo e que carrega uma multiplicidade de sentidos, como tão bem aponta García (2009). Para este autor, o desenvolvimento profissional é um processo intencional, de longo prazo, portanto, rompe com a separação entre formação inicial e continuada, e integra diferentes oportunidades e experiências com o propósito de promover o crescimento profissional e a implementação de mudanças no ambiente educativo. Em suas palavras (GARCÍA, 2009, p.193, grifos do autor), o desenvolvimento profissional é “[...] entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual **alguém** (professores, diretores) deve **aprender algo** (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num **contexto** concreto (escola, universidade, centro de formação)”.

Nesse sentido, a formação (inicial e/ou continuada) é um elemento extremamente importante para a promoção do desenvolvimento profissional. Contudo, não uma formação qualquer, mas aquela orientada para mudanças no ensino, na prática docente, na gestão escolar, e para a formação autônoma e crítica que permita aos profissionais do ensino refletirem sobre a prática e aprenderem com a sua experiência.

Desse modo, para o alcance de tais resultados, o modelo de formação é determinante, bem como as estratégias formativas escolhidas. O desenvolvimento profissional baseado na reflexão, o que defendemos e almejamos, precisa “desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar, questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes” (GARCÍA, 2009, p.153), o que prescinde de estratégias formativas apropriadas como a escrita de si, que abarca todo tipo de narrativa de memória.

As escritas de si representam um retorno às aprendizagens ao longo da vida, o sujeito toma a si mesmo como objeto de reflexão, colocando-se no centro do discurso narrativo. É passando pela narrativa que a pessoa em formação pode se reapropriar da sua experiência formativa. Desse modo, a narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem expressar o sentimento de sua existência: “[...] a narração é também o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.341).

Nesses termos, a construção de uma (auto)biografia, de uma narrativa de formação, a escrita de Diário de Aula, entre outras escritas de si, é fruto de um processo de reflexão, que permite rememorar, lembrar experiências ocorridas em sua vida. Os episódios escolhidos pelo/a narrador/a, isto é, as lembranças narradas, constituem recordações-referências (JOSSO, 2004) que permitem refletir a formação e pensar a futura prática docente.

ESCRITA DE SI: A EXPERIÊNCIA COM O DIÁRIO DE AULA

O PERCURSO METODOLÓGICO

Escrever um diário contribui para que os/as professores/as se transformem em investigadores/as de si próprios e de sua prática. O Diário demarca o esforço desses/as profissionais em registrarem suas experiências pessoais e observações cotidianas, além de evidenciarem suas interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos sobre o fazer docente, pois como afirma Zabalza (2004, p.41) “o diário é um espaço narrativo dos pensamentos dos professores”.

A reflexão é uma dimensão constitutiva dos Diários. Ao escrever refletimos sobre a prática e sobre nós mesmos/as. Nesse movimento, vamos tecendo nossa história pessoal e profissional de educador/a da infância, sistematizando nossos sentimentos, pensamentos e aprendizagens sobre a docência, nos apropriando e produzindo conhecimento, assim a narração se transforma em reflexão.

A escrita de um Diário de Aula, nossa opção metodológica, aportou-se nos fundamentos da abordagem biográfica. Segundo Nóvoa (1988), essa abordagem favorece uma implicação do sujeito com o seu processo de formação, elaborando uma compreensão sobre o seu percurso de vida pessoal e profissional. Diz ele: “[...] a abordagem biográfica deve ser entendida como tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se actor do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (NÓVOA, 1988, p. 117).

Objetivando esse alcance na formação das professoras da educação infantil, a pesquisa foi desenvolvida na disciplina Currículo na Educação Infantil, ministrada no segundo semestre do ano de 2016, no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) promovido pelos Departamentos de Educação I e II, do Curso de Pedagogia, e pelo Núcleo de Educação e Infância (NEIUFMA), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Participaram da experiência 27 professoras da educação infantil pertencentes a quatro municípios maranhenses: São Luís, São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa.

A escrita do Diário de Aula teve dois grandes objetivos: suscitar reflexões sobre a construção da identidade docente tecida em múltiplos contextos (sociais, culturais e políticos, etc.), evidenciando convicções e inquietações sobre a profissão de professora da infância; e evidenciar deslocamentos e aproximações com a prática educativa na escola da infância, provocadas pela disciplina Currículo na Educação Infantil.

As narrativas constantes nos Diários foram elaboradas a partir das orientações dadas pela professora formadora abrangendo os conteúdos que precisavam ser abordados na disciplina. A primeira orientação solicitava narrar sobre o percurso trilhado para a entrada no magistério e chegada à docência na educação infantil, ressaltando experiências de vida e de formação relevantes para a constituição da trajetória profissional. A segunda, buscava a tematização da organização do currículo para a educação infantil, seus pressupostos teórico e prático. A terceira, enfatizava o planejamento do trabalho pedagógico, expresso na forma de organização do tempo e do espaço com vistas à aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de creche e pré-escola.

Os Diários de Aula foram produzidos individualmente e a cada encontro as alunas-professoras compartilhavam suas escritas, refletindo sobre suas trajetórias e experiências profissionais e formavam-se continuamente, uma vez que a formação dar-se-á através da reflexão sobre seus percursos pessoais e profissionais, na relação com os outros e na apropriação crítica de saberes, técnicas e conhecimentos (JOSSO, 2004).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como vimos anteriormente, objetivamos com a escrita do Diário de Aula que as professoras da educação infantil refletissem sobre como se constituíram docentes da infância, ao mesmo tempo em que pudessem analisar sua prática pedagógica no que concerne a organização

curricular. Desse modo, a questão central de todo o trabalho era viver uma experiência de formação cujo ponto de partida e de chegada fosse a reflexão por meio da escrita de si.

Por consequência, elegemos como objetivo deste artigo construir diálogos que articulem formação docente e desenvolvimento profissional na escola da infância, por meio da escrita de si. Assim, procuramos localizar nos cinco Diários de Aula analisados a presença de indícios de reflexão, entendendo-a como “[...] um método para alcançar níveis mais altos de racionalidade na prática e nas próprias crenças” (SACRISTÁN, 1999, p.104). Para esse estudioso, existem três níveis de reflexividade: *sensu comum*, isto é, uma reflexividade mais imediata, capaz de trazer à consciência as crenças que temos sobre a educação, o ensino, para que sejam aceitas ou rejeitadas; *reflexão com o conhecimento científico*, ou seja, interação entre conhecimento científico e conhecimento pessoal; e por fim, nível máximo de reflexividade, a *autonomia do pensamento*, onde ocorre o restabelecimento da capacidade intelectual do professor, por meio da articulação entre teoria e prática.

Os excertos abaixo buscam mostrar como o pensamento reflexivo das professoras da educação infantil foi se anunciando ao longo da escrita de si:

A cada disciplina do CEDEI aprendemos coisas novas que nos fazem refletir sobre nossa prática escolar. E esta disciplina a qual tenho registrado nesse Diário, me fez repensar no meu planejamento e na forma como as crianças aprendem. Comecei a indagar por qual motivo dava prioridade a ensinar letras ou que os alunos escrevessem seu nome, sendo que a maior parte do tempo passamos falando? Por qual motivo as crianças só brincam 20 minutos por dia e a maior parte do tempo passam sentadas fazendo atividades? Percebi que meu planejamento estava todo errado. (Professora Rosa²³)

O curso que tenho feito na UFMA em educação infantil tem ampliado meu horizonte, porém tem me feito perceber que somos marionetes nas mãos de um sistema de educação que muito pouco se preocupa com os nossos alunos. Mas quando falo do sistema preciso também pensar em mim enquanto profissional, o que eu tenho feito? Será que tenho pensado de forma diferente ou me conformo e permaneço como estava? (Professora Girassol)

Mais uma vez percebo a distância entre o que está escrito e o cotidiano das Instituições de Educação Infantil. Até hoje ainda está presente em nossas escolas a concepção de um currículo como sinônimo de rol de conteúdos disciplinares. Mais uma vez a especificidade da educação infantil não é percebida. (Professora Lírio)

Ao cumprir minha função de coordenadora, percebi que a solidão é um sentimento que acompanha os sonhadores na escola pública, solidão causada por processos burocráticos da gestão maior da secretaria, solidão que às vezes nos faz perder a

voz diante do desânimo de colegas de trabalho e até por termos que carregar a função de inculcar a necessidade de uma formação continuada que é falha em objetividade e fundamentação. (Professora Margarida)

Tento me livrar dessa “maldição” de todas as maneiras. Em muitos momentos consigo fazer o que é correto: deixar as crianças usarem o seu próprio tempo... Em outros momentos [...] sou atacada pelo “mal”: cobro das crianças maior agilidade porque temos outras tarefas para realizar e não podemos perder tempo com conversas paralelas (quanta maldade gente! Para que isso?). (Professora Orquídea)

Desses registros é possível extrair que a escrita de si, entendida como ato reflexivo, provocou a busca de sentido para a prática profissional na escola da infância, a compreensão de que o fazer pedagógico é também político, portanto, existem interesses que se entranham na prática docente que, por muitas vezes, não são identificados, bem como a necessidade de um trabalho coletivo e de uma formação continuada que favoreça um aprofundamento teórico para a leitura e transformação da realidade da escola da infância.

Certamente, essas reflexões foram possíveis porque a escrita exige um distanciamento da realidade para poder apreendê-la em suas múltiplas dimensões. Nesse movimento de narrar vamos encontrando formas de representar a experiência, revivê-la, reconstruí-la e ressignificá-la, alcançando níveis cada vez mais altos de reflexividade e de autonomia docente.

A construção das narrativas nos Diários de Aula mostrou-se uma experiência de formação em potencial como assinala Josso (2004). Ao trazer à memória suas experiências, por meio dos recursos das recordações-referências, as professoras-aprendentes puderam socializar seus percursos formativos, apresentando influências, continuidades e rupturas, além de questionarem sua identidade e suas aprendizagens sobre o saber-fazer na escola da infância.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita de si, enquanto instrumento formativo, mostrou que é passando pela narrativa que a pessoa nesse processo vai se reapropriando de sua experiência de vida e de formação. O Diário de Aula foi proposto no curso com a intencionalidade de promover a reflexão de cada professora sobre sua história de formação e suas práticas pedagógicas na escola da infância, utilizando-a como um fator propulsor de uma formação crítica e de desenvolvimento profissional.

A abordagem biográfica favoreceu uma formação do ponto de vista da professora-aprendente porque, segundo Josso (2004, p.39), “permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu

ambiente natural”. Tal abordagem contrapõe-se aos modelos de formação centralizados na racionalidade técnica, cuja preocupação está na aquisição de um repertório de teorias, métodos e técnicas para serem aplicados para a solução de problemas cotidianos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, pp. 167-184, julho de 2001.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 29 maio 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.01, p.333-346, abr. 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 2009.

GUIMARÃES, Daniela De O; ARENHART, Deise; SANTOS, Nubia de Oliveira. EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-LDB/1996: formação inicial de professores e práticas pedagógicas. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017, p. 362-379.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e de formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MELLO, S. A. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática da educação infantil. In: Marta Chaves. (Org.). **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil**. Maringá/PR: Eduem Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2012, v. 1, p. 19-36).

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus. NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: caderno de Formação nº1, 1998, p.108-130.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula**. São Paulo: Artmed, 2004.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM DESAFIO PARA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EEM ALMIR PINTO- ARACOIABA- CE

Maria de Cleofas Silva Souza | mariacleofas@yahoo.com.br

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo de refletir sobre as práticas de formação continuada dos professores da EEM Almir Pinto- Aracoiaba-CE, bem como, analisar os desafios da gestão democrática diante dessa temática, levando em consideração o contexto atual e os novos desenhos da educação brasileira. Compreendemos que a relevância do nosso trabalho não está em dá formulas prontas, mas em abrir o espaço para a troca de ideias e por meio dessa troca promover um aprendizado que seja construindo em parceria com o outro, independente das convicções e ideologias já preestabelecidas. E dessa forma responder aos nossos questionamentos. Por que a formação continuada de professores não se efetiva no cotidiano escolar dentro do espaço do planejamento da área? E mais. Quais as dificuldades apontadas pelos coordenadores e professores nesse processo? Para tanto, fez-se necessário algumas entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos e professor coordenador de área. Em seguida, buscou-se analisar os livros de registros dos planejamentos de área realizados semanalmente, sob a orientação dos Coordenadores Pedagógicos juntamente com os Professores Coordenadores de Área. Nosso trabalho está dividido em quatro tópicos. O primeiro aborda a formação continuada de professores, o segundo fala sobre a gestão democrática o terceiro traz reflexões sobre o desafio da gestão democrática na promoção da formação contínua dos professores, tendo como base as falas dos autores envolvidos neste trabalho e documentação escolar. O quarto traz a conclusão dessa reflexão. O suporte teórico são os autores Pimenta, Alarcao, Martins, Borgens, Lück, Nóvoa, Imbernón, entre outros, que versam sobre o tema, trazendo reflexões e análises que somadas às nossas reflexões corroboram para enriquecimento do trabalho. Por fim, entendemos que buscar olhares de forma interdisciplinar em ações que talvez até já se realizem no cotidiano escolar, mas que precisam ser redirecionadas, ou até mesmo, retomadas no intuito de promover o diálogo entre gestão e formação continuada de professores talvez seja um dos caminhos possíveis.

Palavras-chave: Gestão escolar. Formação Continuada. Professores.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre formação continuada de professores e a gestão democrática é uma necessidade que surgiu devido a minha atuação, enquanto coordenadora pedagógica da EEM Almir Pinto de Aracoiaba-Ce. Pensar a efetivação dessa prática dentro do planejamento do professor é um grande desafio para a gestão escolar. Várias ações são realizadas para garantir que o professor tenha acesso a uma formação em serviço.

É prática comum nas escolas estaduais do Ceará, agrupar os planejamentos dos professores por área do conhecimento. Assim, temos na terça-feira todos os professores da Linguagem e Códigos de planejamento, na quarta-feira, os das Ciências Humanas e na quinta, os professores das Ciências da Natureza e Matemática.

Essa prática já é uma tentativa da gestão escolar em proporcionar aos professores momentos para juntos pensar e refletir sua prática, porém percebemos que no dia a dia a efetivação desta prática torna-se muitas vezes inviável. Embora os professores tenham oportunidade para construir juntos caminhos que possam possibilitar seu crescimento enquanto profissional, ou seja, uma contínua formação docente, a rotina acelerada da escola acaba impedindo esse momento.

Surge então, a gestão escolar como mediadora para que a formação continuada de professores se efetive, tornando-se um a prática reflexiva e produtora. Entretanto, esta não é uma tarefa muito fácil, tendo em vista que a gestão da escola possui inúmeras atribuições, sem contar com o agitado cotidiano escolar.

Por isso, o objetivo do nosso trabalho é refletir sobre os desafios que a gestão escolar enfrenta para auxiliar, ou mesmo promover a formação continuada de professores na EEM Almir Pinto de Aracoiaba.

Não pretendemos dar soluções prontas para este problema, nem muito menos, apontar possíveis culpados. Nossa intenção é promover o debate, a reflexão e a interação entre gestão escolar e professores, para que juntos possamos apontar caminhos.

Compreendemos que a relevância do nosso trabalho não está em dar fórmulas prontas, mas em abrir o espaço para a troca de ideias e por meio dessa troca promover um aprendizado que seja construindo em parceria com o outro, independente das convicções e ideologias já preestabelecidas. Buscar olhares de forma interdisciplinar em ações que talvez até já se realizem no cotidiano escolar, mas que precisam ser redirecionadas, ou até mesmo, retomadas no intuito de promover o diálogo entre gestão e formação continuada de professores.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A preocupação com a formação do professor é uma prática antiga que nasceu no momento em que os pais decidiram que a educação de seus filhos deveria ser feita por outros IMBERNÓN (2010).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) traz esta preocupação elucidada no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

A partir de então, acontece uma verdadeira corrida dos docentes em busca da qualificação para poder atender a essa exigência legal. Surgem diversas instituições de ensino superior, com o objetivo de facilitar essa formação, promovendo cursos em período de férias e aos finais de semana.

O educador se vê agora diante de mudanças que interferem diretamente no seu modo de pensar e conceber o ensino. Suas práticas são confrontadas com as teorias, suas certezas são abaladas e sua identidade profissional alterada.

Para Imbernón (2010, p. 81) “A história dos professores e de sua formação é uma história de dependência e subsídio”. É necessário romper com essas amarras e o professor assumir a postura de sujeito crítico e mentor de sua formação em parceria com os demais sujeitos envolvidos, embora, como afirma Frigotto (2011) nossas ideias estejam sempre subordinadas as da classe dominante.

Segundo Martins:

A formação do professor – inicial e contínua – é fundamental para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. A inicial, habitualmente, não tem preparado plenamente os docentes para o exercício da docência. A contínua, em sua grande maioria, não acontece como um processo reflexivo, que vise a um novo olhar e a um novo fazer sobre determinado fenômeno. Muitas das pesquisas acadêmicas também não retornam às salas de aula da educação básica, e, conseqüentemente, não ajudam no desenvolvimento do trabalho do professor. (MARTINS, 2014, p. 97)

A formação docente precisa considerar, portanto, o movimento que acontece nas escolas. Partindo dessa premissa, os docentes formam e se formam na escola. A Universidade deve ser uma grande aliada, acolhendo às demandas da educação básica e contribuindo com a sua formação.

Nóvoa (2006) aborda a necessidade de uma formação que atenda às reais necessidades dos educadores. Para isso, o autor elenca cinco tópicos: práticas, profissão, pessoa, partilha, público. Com isso, a formação contínua se constrói no exercício da própria docência, reelaborando diversos conceitos pedagógicos e técnicos.

É preciso oportunizar uma adequada formação de professores para que se vislumbre um ensino com maior qualidade. De acordo com as ideias de Pimenta:

A questão fundamental, para nós, é a necessidade de se construir teorias fertilizadoras da práxis dos professores no sentido da transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes; da gestação de práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade e que, por isso, sofrem o processo de marginalização nas nossas escolas (PIMENTA, 2000, p. 24).

A educadora nos permite a compreensão de que a educação precisa ser compreendida com um fenômeno amplo e complexo e que favoreça uma inclusão dos estudantes a partir de práticas docentes emancipatórias.

É preciso compreender a importância de pesquisas sobre a formação de professores da educação básica, pois

Na sociedade atual, cada vez mais se torna necessário perceber a função do professor e, principalmente, na função de intelectual crítico. Para tanto, torna-se necessário, repensar a questão da formação de professores. É importante repensar a formação inicial e contínua, pois o trabalho do professor enquanto mediador do conhecimento e do desenvolvimento da cidadania dos alunos está num processo gradativo para a superação do fracasso e das desigualdades sociais. (BORGES, 2002, p. 205).

O professor sozinho não pode fazer uma revolução na educação básica. Porém, se lhe for proporcionado um adequado processo de formação aliado a uma política de valorização, com um salário justo e condições materiais, a sonhada qualidade na educação poderá tornar-se realidade.

Vale ressaltar que os avanços científicos e tecnológicos provocaram mudanças significativas no modo de agir, pensar e compreender o mundo. Tais mudanças afetam todos os setores, inclusive a educação, já que a sociedade da informação necessita de pessoas cada vez mais escolarizadas, num processo de formação contínua, para se adequar as novas exigências do mercado de trabalho. Isso provoca uma verdadeira corrida em busca de mais qualificação. Em contrapartida,

as pessoas estão perdendo sua humanidade, se tem muita informação, mas pouco conhecimento, pois não dá tempo para processar tudo, devido à velocidade violenta com que tudo está acontecendo. Ferreira esclarece que

A “formação continuada” é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processam nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana. (FERREIRA, 2006, P.19, 20)

A partir do exposto pela autora, compreendemos a importância da formação continuada de professores para o desenvolvimento educacional, já que a mesma além de capacitar o professor para atuar na sala de aula ciente dos métodos e conteúdos a serem abordados, também deve preparar o docente para saber lidar com suas emoções, motivações, aspirações, ou seja, com sua humanidade.

A formação continuada que se apresenta no século XXI tem novos desenhos, aborda novas necessidades que são advindas das transformações tecnológicas. Por isso se faz necessário repensar que tipo de formação a gestão escolar está propondo aos professores, para que possamos abrir um espaço com a finalidade de ouvir as reais necessidades destes profissionais.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática é uma construção coletiva que deve ser enfatizada levando em consideração os diversos fatores que contribuem para essa construção. É uma luta que teve início há muitos anos atrás, mas foi na década de 1980 que ela ganhou força culminando com a inserção do princípio de gestão democrática na educação na Constituição Federal de 1988.

Mas considerando o paradigma tradicional existente, compreendemos que a construção e efetivação de uma gestão democrática não é algo feito da noite para o dia. Exige uma mudança de postura que não se limita apenas ao gestor escolar.

Para tanto, se faz necessário que todos os envolvidos no processo educacional estejam dispostos a participar e assim promover uma mudança de paradigmas que afetem realmente as tomadas de decisões da escola.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, inciso VI, assegura “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei.” Essa conquista foi o resultado de muitas lutas travadas pelos educadores e os movimentos sociais em prol de uma educação pública de qualidade

para todos. Com isso a escola poderia legitimar a participação da comunidade através de uma gestão democrática.

Porém, entendemos que não basta estar previsto em lei para que algo como a democratização aconteça de forma justa no seio da escola, tendo em vista que a instituição de ensino é fruto de uma sociedade autoritária e tradicional.

Assim, compreendemos que o a democratização da escola foi e continua sendo um processo em construção que necessita quebrar barreiras e desconstruir pensamentos que estão arraigados em todos que compõem a escola. Dessa forma, a gestão democrática é um processo sempre em construção.

De acordo com Lück (2009, p. 71,72) “A participação inerente á gestão democrática pressupõe que haja a necessária preparação e organização que deem efetividade às ações”. Assim, não adianta ter uma lei que diga que a escola precisa ser democrática, é necessário preparar as pessoas para exercerem essa democracia de forma correta.

Em rápidas palavras, vimos um pouco do que é gestão democrática e os desafios que a mesma enfrenta para que possa se efetivar. A participação de todos é com certeza, seu ponto chave.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR NA EEM ALMIR PINTO

A Escola de Ensino Médio de Almir Pinto fica situada na Rua Santos Dumont, nº 363, na cidade de Aracoiaba-Ce. Foi fundada em 12 de outubro de 1953. Ela atende a uma clientela heterogenia, advinda de todos os bairros da cidade, que busca a escola como meio de ascensão social e cultural. Atualmente, atente a um total de 294 alunos de 1ª série, 228 alunos de 2ª série, 116 alunos de 3ª série e 87 alunos da Educação de Jovens e adultos. Este público está distribuído nos períodos manha, tarde e noite. O corpo docente da escola é composto por 36 profissionais que estão distribuídos entre as áreas.

A escola é considerada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, como escola tipo B, por isso, além do diretor escolar ela dispõe de três coordenadores pedagógicos e de um Agente Financeiro. As coordenadoras estão divididas por área do conhecimento para melhor atender às demandas da escola. Assim, temos uma coordenadora que lida mais diretamente com os professores da área de Ciências da Natureza, outra que fica responsável pela área de Linguagens e Códigos e outra, com a área de Ciências Humanas.

Esta divisão é uma tentativa de chegar mais perto dos professores, acompanhar seus planejamentos e promover em cada área a formação continuada para os docentes da EEM Almir Pinto.

A escolha do núcleo gestor se deu de forma democrática, através de eleições, em que todos os segmentos da escola têm o direito de votar, ou seja, os alunos, os pais, professores e funcionários.

A EEM Almir Pinto possui um Conselho Escolar atuante, dentro das suas possibilidades e estar em processo de construção da nova equipe do Grêmio Estudantil. Todos esses mecanismos possuem o pleno apoio da gestão escolar.

Diante do exposto percebemos que a gestão da EEM Almir Pinto está seguindo os passos na construção de uma gestão democrática e participativa, dando ênfase aos órgãos colegiados e se dispondo a ouvir a opinião dos demais segmentos da escola.

Seguindo este percurso, a gestão escolar busca dá oportunidade aos professores para participarem de formações que são ofertadas pela Secretaria de Educação do estado do Ceará. Para isso a gestão não mede esforços para fazer as substituições de aulas, trocas de calendários e incentivos verbais para que os mesmos participem de tais formações.

Além disso, o núcleo gestor da referida escola organiza seu horário de aula de forma que os professores de Linguagens e Códigos não estejam lotados na terça-feira, os de Ciências Humanas não estejam lotados na quarta-feira e os de Ciências da Natureza e Matemática estejam livres na quinta-feira. Todo esse esforço tem a finalidade de criar grupos de professores que possam planejar suas ações no mesmo horário e assim fortalecer o coletivo de professores e dar-lhes acesso a refletir conjuntamente, para assim discutir suas práticas pedagógicas, bem como, aprender com o outro favorecendo o processo de formação contínua em serviço destes profissionais.

Lück (2009) enfatiza que se você quiser conhecer o funcionamento de uma escola não procure em documentos oficiais, mas observe o cotidiano escolar, as práticas que vão se configurando no seu dia a dia. Estas ações que passam a se efetivar como prática, porém não consta em documentos.

Desta realidade, parte nossa reflexão sobre a formação continuada dos docentes da EEM Almir Pinto. Observamos que nos documentos a prática da formação é toda amparada e orquestrada para que seja efetivada. Agora nos importa saber na prática do dia a dia.

Nas falas dos professores, compreendemos que a formação continuada é um desejo de todos e que os mesmos consideram essa prática muito importante, porém nossa experiência,

enquanto gestora mostra que no dia a dia os professores não tem como priorizar esses momentos de formação.

As coordenadoras pedagógicas são muitas vezes absorvidas pelo ativismo escolar, atuando em funções que não são as suas e não conseguindo oportunizar para os professores uma formação continuada de forma sistematizada.

Analisando o livro de registros das ações pedagógicas dos planejamentos das três áreas dos anos de 2012 a 2016 da EEM Almir Pinto de Aracoiaba ficou claro que acontecem formações pontuais, esporádicas, mas que em nenhum dos anos houve uma continuidade ou sistematização destas formações. A análise mostrou que durante os cinco anos, o planejamento se limitou a preenchimento de diários, correção de avaliações, planejamento das atividades mensais.

Observando o cotidiano da referida escola, percebemos que isto acontece devido a vários fatores. Um deles é que os professores são atarefados demais e o horário de planejamento dos mesmos não é o suficiente para que possa ser dividido entre suas tarefas burocráticas do cotidiano e a formação continuada em serviço, embora a gestão escolar tenha todo cuidado para garantir-lhes este espaço.

Assim, percebemos o grande desafio que está posto para a gestão da escola. A necessidade da formação docente é uma realidade urgente, levando em consideração as mudanças no cenário mundial. Nunca foi tão importante pensar e discutir educação, perfil do professor entre outras coisas. A grande questão é como fazer isto no cotidiano escolar? Esta conta não tem como fechar. Professores atarefados com serviços burocráticos de um lado, coordenadores envolvidos nos problemas do cotidiano escolar do outro. O resultado mostra que a tão falada formação continuada de professores não consegue se efetivar sistematicamente dentro do cotidiano da EEM Almir Pinto-Aracoiaba-ce. Percebemos que há todo um esforço da gestão para que isso aconteça, mas infelizmente, deixa muito a desejar na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido aos avanços tecnológicos ocorridos nos últimos anos, compreendemos que o processo de formação de qualquer indivíduo do século XXI deve ser sempre contínuo e inacabado. Em se tratando dos professores então, não há como negligenciar esta exigência. Para tanto, se faz necessário que núcleo gestor e professores busquem saídas para que possam vencer os desafios que se levantam no cotidiano escolar que muitas vezes impedem esse processo.

Buscar alternativas juntos, tendo consciência de que no espaço do planejamento não é possível realizar tal prática, já será um bom começo. Investir em formação deve ser uma decisão do docente e da gestão da escola. Se os dois caminharem juntos pode ser que descubram outras formas, outros caminhos para trilhar.

Garantir ao professor um processo sistematizado de formação contínua vai impactar diretamente nos resultados da escola, na aprendizagem dos alunos e na comunidade escolar.

Entendemos, porém, que estamos diante de uma situação muito complexa que não será resolvida imediatamente, ou com imposições. É uma tarefa que exige reflexão, diálogo, e, sobretudo, vontade de mudar, priorizando o que realmente é importante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1998. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Centro de Documentação e Informação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em 20 ago. 2016.

BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2. ed., 2002.

Formação continuada de professores/Naura Syria Carapeto Ferreira (org.) 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*. In: JANTSCH, Ari Paulo. BIANCHETTI (ORGS). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9 ed. Petrópolis; Vozes, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARTINS **Formação contínua e práticas de leitura**: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental. 2014. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em 11 set. 2016

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2000.

IDENTIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Saulo Vieira Cavalcante da Silva | saulocmm@hotmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta estudos introdutórios acerca de nossa pretensão de pesquisa para o doutorado, a partir de inquietações enquanto formador de professores da educação básica e militante da educação das classes populares. Temos como objetivo: compreender a constituição das identidades docentes e a sua relação com os processos de aprendizagem na formação de professores/acadêmicos, com realidades marcadas pela situação de vulnerabilidade social, a partir da perspectiva histórico-cultural. Trabalhamos com a hipótese de que a constituição do sujeito se dá a partir da construção de sua identidade, esta é formada pela mediação do conhecimento, advindo da relação entre as informações obtidas no meio e a sua subjetividade. Acreditamos que as vivências de vulnerabilidade social sofridas pelos acadêmicos durante os seus percursos de vida interferem de maneira direta nas suas formações docentes, mas que igualmente, essa formação também oferece possibilidades de superação, por meio da apropriação teórico-crítica dos objetos de conhecimento presentes no cotidiano acadêmico. Utilizaremos como base teórica a psicologia social crítica em seu viés histórico-cultural. Entretanto, as preocupações deste trabalho preliminar não possuem a pretensão de fornecer uma discussão que abrace plenamente o objetivo apresentado, pois ainda estamos em um momento exploratório. Desta forma, pretendemos expor nossas preocupações, questionamentos e pretensões, apresentando a sintagma *identidade humana-vulnerabilidade-identidade docente-emancipação* e a sua relação com a formação de professores, os processos de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural. Além de descrever os caminhos metodológicos necessários para realização da pesquisa e, finalmente, revelar resultados parciais advindos das primeiras impressões em campo. Devido a complexidade apresentada pelo objeto de estudo sentimos a necessidade de caminharmos na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético, além de técnicas de Pesquisas Ativas, no intuito de realizar o trabalho junto aos formadores do curso de pedagogia e obter um profundo conhecimento do contexto dos sujeitos. A observação participante com a utilização Grupos de discussão e de entrevistas semi-estruturadas farão parte de nossas ações, refletidas por meio da técnica do Seminário Central junto com os demais participantes (formadores da instituição) e registradas em diário de campo. A pesquisa ainda se encontra em uma fase inicial, mas acreditamos estar caminhando para compreensão dos processos que circundam estes professores/acadêmicos com histórico de vulnerabilidade, considerando suas realidades e percebendo que a construção das identidades, bem como a própria constituição do sujeito não podem ser tratados de maneira dissociada dos processos que lhes garantem a aprendizagem e as suas formações enquanto docentes.

Palavras-chave: Identidades docentes. Vulnerabilidade Social. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Abordar a categoria identidade dentro do campo de estudos de formação de professores não é uma novidade, no entanto, acreditamos que certas facetas ainda foram pouco discutidas, arriscamos dizer até que alguns pontos sequer foram vistos. Apresentamos, enquanto construções em elaboração, de que as identidades docentes precisam ser pensadas não só *para e com* a profissão, mas além dela. O movimento de refletir *na ação, da ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação* (PIMENTA, 2005), precisa ser melhor discutido quando consideramos situações específicas das vivências dos docentes que não necessariamente aborda a ação na sala de aula. Não estamos propondo fazer “resgates” de suas vivências apenas como docentes, mas como seres humanos, não vivências “comuns” ou apenas recortes de experiências ligados diretamente a profissão. Na verdade, o que propomos são discussões acerca das situações de vulnerabilidade social que viveram, as possíveis implicações destas vulnerabilidades na sua formação e as transformações que a própria formação pode ter gerado em suas atitudes, sentidos e concepções ligadas as suas vivências de vulnerabilidade. Mais ainda, como este movimento interfere na constituição de suas identidades e de que maneira os Cursos de Pedagogia podem tratar da questão.

Essas preocupações surgiram a partir da experiência adquirida enquanto professor da disciplina de Psicologia da Educação I e II no Curso de Pedagogia. Durante vários semestres, percebemos o quanto os acadêmicos/as sofreram e outros/as ainda sofriam com as marcas da vulnerabilidade social. Os fatos ocorridos, as vezes por mais de dez anos atrás, ainda estavam fortemente presentes em suas vidas, haja vista que suas vozes e alívios de desabafo se desvelavam de forma significativa durante cada aula.

Tal situação nos fazia questionar: Como podemos colaborar na formação de professores/as que provavelmente irão trabalhar na periferia com crianças e adolescentes vítimas de situações em vulnerabilidade social se, se quer eles/elas conseguem lidar com a situação que viveram? Como podemos, dentro do Curso de Pedagogia habilitar docentes reflexivos, críticos e intelectuais capazes de colaborar na transformação científica e social dos/as educandos se, estes professores/as enxergam o mundo através dos mesmos preconceitos, estigmas e sem entusiasmo de mudança que as crianças e adolescentes que serão seus alunos?

Estudos da psicologia social crítica revelam que nossa constituição identitária está em constante metamorfose. Essas metamorfoses fazem parte de um ser concreto, histórico, social, que vive dilemas entre (des)equilibrações identificadoras e a luta de ser, estar e conviver no mundo, adaptando-se, revoltando-se, modificando-se em função das relações sociais e situações

apresentadas, sobrevivendo por meio das diversas faces construídas em um só ser. É uma construção, em um conflito constante com a réplica e a atividade de autodestruição que a sociedade capitalista tenta forjar. Desta forma, é possível que dentro do curso de pedagogia, estejamos capacitando somente de maneira técnica um profissional que irá constituir na sua prática docente apenas uma *re-posição identitária* da opressão do mundo que viveu. Como também é possível oferecer possibilidades de superação.

Para alguns, esta transformação do *ser oprimido e reprodutor* para o *ser reflexivo e protagonista*, já ocorre. Durante os mesmos relatos de dor e sofrimento ouvidos em sala de aula, também encontramos “vozes” de superação, muitas delas advindas após a entrada no Curso de Pedagogia cujas vivências integradoras de suas concepções de mundo, os conceitos espontâneos trazidos e a aproximação do conhecimento historicamente acumulado visto de maneira crítica e plural, foram capazes de movimentar interesses e possibilidades de mudanças reais. Pensando nisso, questionamos mais uma vez: o que ocorreu a nível intra e interpsicológico durante a formação de professores para que determinados sujeitos conquistassem o *marco zero* necessário para reestabelecer a contínua metamorfose de suas identidades, e outros não? O que ocorreu na sua condição de existência para além da conveniência estabelecida pelo capital que o fizeram adquirir a identidade docente como sendo parte marcante de seu processo de “ruminação do conhecimento do mundo”

É preciso que haja uma cartografia no desvelamento das vivências e da identidade deste “SER-humano” e deste “SER-professor”. Para isso, pensamos enquanto objetivo geral: Compreender a constituição das identidades docentes e a sua relação com os processos de aprendizagem na formação de professores/acadêmicos, com realidades marcadas pela situação de vulnerabilidade social, a partir da perspectiva histórico-cultural; e objetivos específicos: 1. Compreender de que maneira as vivências de professores/acadêmicos marcadas pela situação de vulnerabilidade social implicam na constituição da identidade docente; 2. Analisar como a apropriação teórico-crítica dos objetos de conhecimento presentes na formação de professores/acadêmicos interfere na constituição do sujeito e na sua identidade docente, considerando as realidades marcadas pela situação de vulnerabilidade social; 3. Discutir sobre possibilidades didáticas de formação docente a partir da perspectiva histórico cultural capazes de considerar a interface *identidade docente–situação de vulnerabilidade social*, oportunizando a compatibilidade do conhecimento científico aos processos de pensamento e características sociais e psicológicas dos professores/acadêmicos em formação.

Nos últimos anos, temos presenciado um crescimento significativo de instituições, de cursos e de bolsas de estudos no nível superior. Isso aparentemente vem ampliando o acesso dos chamados “grupos minoritários” nos diversos cursos oferecidos, principalmente nos de licenciatura. Este procedimento atraiu muitos acadêmicos trabalhadores para dentro das universidades privadas. O perfil deste “novo” alunado traz consigo uma diversidade de vivências, de expressões e de concepções sobre o mundo cuja universidade parece não perceber, tão pouco parece utilizar-se destas vivências para os seus projetos de formação.

Segundo Garcia et al (2005) as pesquisas em formação de professores tendem a tratar da identidade docente do ponto de vista da análise da situação ocupacional, suas posições de acordo com os processos de trabalho ou ainda a partir da discussão da autonomia do profissional diante o grau de proletarização ou as possíveis características do profissionalismo docente. Mesmo aqueles trabalhos ligados a história de vida e formação de professores, apresentam memórias ligadas apenas ao processo de escolarização dos docentes, isso causa um recorte substancial das experiências construídas. As pesquisas também nem sempre consideram que não é a história de vida em si que irá interferir nas escolhas e caminhos traçados, mas na forma que os sujeitos lidam com as experiências e situações advindas das realidades presentes nestas histórias, a forma de organização subjetiva e o retorno desta organização em suas formas de comportamento e apropriação no/do mundo mediados pela interação. Afinal, acreditamos que é na e pela interação humana que ocorre a construção do sujeito e isso envolve situações concretas de vida (VYGOTSKY, 2007).

A SINTAGMA IDENTIDADE HUMANA-VULNERABILIDADE-IDENTIDADE DOCENTE-EMANCIPAÇÃO

Dentro do campo teórico da psicologia social crítica, embebecida pela postura materialista histórico-dialética, especificamente pelos autores soviéticos como Vygotsky e Leontiev, diversos pesquisadores empenham-se nas análises dos processos de formação e transformação humana, especificamente as metamorfoses da identidade frente aos diversos contextos, espaço e tempo da história da humanidade em que mecanismos de regulação e emancipação estão em constante dialética.

As premissas que orientam essa concepção de identidade como metamorfose são: a) o ser humano torna-se humano, num processo permanente de individuação que se dá por intermédio da socialização; b) o processo de individuação demanda a concretização de pretensões indentityárias do sujeito, expressão de crescimento de autonomia pessoal; c) a concretização de uma pretensão identityária pressupõe o seu

reconhecimento por outros indivíduos, que ocorre também por meio do processo de socialização (ANTUNES, 2010, p. 67-68).

Ao pensar nessas premissas, Antunes (2010) acrescenta que o fato dos estudos sobre identidade abrangerem questões relacionadas a subjetividade, intersubjetividade e objetividade, somos capazes de buscar dentro desta categoria analítica as condições de determinação e as possibilidades de humanização nos processos identitários no mundo moderno. Dentro dos autores brasileiros podemos destacar os trabalhos da professora Silvia Lane, culminados nas orientações da dissertação e da tese defendidas pelo professor Antonio Ciampa. Através destes trabalhos Ciampa “[...] assinalava que o estudo da identidade poderia ajudar a explicar tanto como se dava a construção das desigualdades quanto poderia contribuir na compreensão de resistências individuais e coletivas aos processos de massificação, ou seja, analisar tanto problemas sociais como buscas emancipatórias” (p.13).

Pretendemos transpor a ideia de identidade humana colocada pela psicologia social crítica em seu viés histórico-cultural para dentro das discussões da identidade docente, reconhecendo esta como apenas uma das personagens que se fazem presentes na constituição dos professores/acadêmicos que estão em constante metamorfose em “Esforço de autodeterminação (mesmo que não plenamente concretizada) sem a ilusão de ausência de determinações, pois o ser humano é matéria” (CIAMPA, 2005, p. 150), relacionando-se com interesses do mundo moderno capazes de deixá-los em situações de vulnerabilidade social e ainda de aparentemente provocar momentos de pressuposição e *re-posição* de personagens, tornando-o em alguns momentos, refém da realidade imposta, pois esta aparente “estabilidade” identitária pode causar impedimentos de emancipação.

Uma das ideias defendidas no trabalho é que as oportunidades de apropriação do conhecimento científico mediado na universidade durante o curso dos professores/acadêmicos do Curso de Pedagogia podem favorecer possibilidades emancipatórias. Assim como personagens re-postos podem promover a reprodução das práticas sociais, acreditamos que a edificação de identidades “*cupistas*” (SILVA, 2013) podem criar meios de resistência ao perceber a dinâmica do mundo, sua complexidade e pluralidade, para compreender características culturais, sociais, econômicas, geográficas e políticas de seu meio. É preciso fugir de formações reducionistas cujo modelo napoleônico e a sua prevalência do estado nas induções de organização, estrutura e ordenamento dos currículos formativos e ocultos comprometem as diversas formações espalhadas na região. Conteúdo e forma precisam estar entrelaçados em um só sentimento, postura e ação,

direcionados por uma leitura do mundo em múltiplas representações. Assim, a educação pode retirar os padrões ilustrativos que a cercam para revelar a dinâmica do objeto, suas faces, sua plasticidade e variações.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Efetivar ações que envolvam a formação de professores na luta por transformações, abrange não só a busca por mudanças nas formas de pensar e operar as políticas, as concepções teóricas e as práticas pedagógicas, mas também, prioritariamente, o entendimento sobre o mundo e as facetas que envolvem estes professores/acadêmicos, haja vista a necessidade de caminharmos na direção de oportunidades verdadeiramente igualitárias, oferecendo atividades individuais e coletivas que permitam o acesso a *Zona de Desenvolvimento Iminente*, para que dentro desta mediação simbólica individual e coletiva o conhecimento científico se faça legitimado por meio da transformação qualitativa nas formas de pensar e agir dos professores/acadêmicos. É preciso, portanto, obter um conhecimento teórico e existencial destes sujeitos, permitindo-nos descobrir suas reais necessidades. Isto nos levará a novas perspectivas de estudo, pesquisa e planejamento, além de proporcionar modificações práticas no desvelamento das suas formas de apropriação do conhecimento.

Optamos em trabalhar com a Teoria Histórico-Cultural não só pelo fato de demonstrar coerência epistemológica acerca das categorias e formas de estudo concebidas a partir de nossos objetivos, esta perspectiva também se faz presente pelo fato de acreditarmos que é a partir dela e das concepções de homem, de mundo, de educação, da dialética que envolve as relações, a aprendizagem e o desenvolvimento humano, que podemos legitimar aprendizagens em transformações qualitativas no SER-humano e SER-docente, sabendo que a função da universidade nos cursos de formação de professores é ativar intencionalmente as Funções Psicológicas Superiores que em movimento proporcionarão ao sujeito a abstração e generalização do conteúdo alinhavado a sua transformação enquanto pessoa, a sua transformação identitária.

A ativação das funções psíquicas superiores no ambiente universitário deve ser materializada por meio da criação de momentos em que os acadêmicos necessitem criar sínteses verbais, escritas, dramatizadas, ou qualquer outra forma de associação entre a linguagem e o pensamento conceitual, implicando na sua plena participação durante a apropriação do processo

lógico-histórico de elaboração do conceito e do desenvolvimento conjunto de formas de pensamento mais complexas (SFORNI, 2015).

Para nós, esta lógica de trabalho dentro da formação de professores é capaz de aproximar-se das *práticas sociais iniciais* dos professores/acadêmicos, fazendo-nos conhecer os percursos identitários vivenciados, os *níveis reais* de aprendizado e atingirmos com um caráter ativo os movimentos que o levarão para novas formas identitárias, formas metamórficas, formas *cubistas*. Para Sforni (2015), “O estabelecimento dessa relação ativa com o conhecimento permite ao aluno compreendê-lo como produção humana em movimento, como resposta às necessidades humanas produzidas ao longo da história, não como verdade atemporal, absoluta e imutável”. (p. 386).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Devido à complexidade apresentada pelo objeto de estudo, optamos utilizar a perspectiva marxiana do materialismo histórico dialético para traçar os caminhos epistemológicos da pesquisa. Este modelo teórico traz concepções que consideram a realidade construída e o processo histórico que a envolve, permitindo analisar sujeito e objeto em uma relação dialógica. Além disso, considera tanto as questões teóricas quanto empíricas como saberes necessários e válidos para construção do conhecimento, caminhando para além de uma simples descrição, apresentando uma explicação do contexto e provocando movimentos de transformação.

A perspectiva que move as análises das categorias é o da psicologia histórico-cultural que embasada no materialismo histórico dialético e na compreensão crítica da educação, busca colaborar para o desvelamento dos fenômenos educacionais para além de sua “pseudoconcreticidade” (PASQUALINE; MARTINS, 2015). Ao pensar no tipo de trabalho pretendido, verificamos que o materialismo histórico dialético “[...] dispensa a adoção das abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico [...]” (MARTINS, 2015, p. 29). Isto é, o método em questão supera por inclusão/incorporação a lógica formal, suas possíveis formas de pensamento e técnicas construídas à procura do concreto.

Optamos enveredar pelos estudos da Pesquisa Participante, utilizada atualmente como um engajamento sócio-político e uma oportunidade emancipatória, devido sua peculiaridade de envolver os participantes na configuração da pesquisa (CHIZZOTI, 2010). A estratégia de trabalho é o Seminário Central, para reunir técnicas e instrumentos necessários na coleta e análise das informações. De acordo com Thiollent “[...] o papel do seminário consiste em examinar, discutir e

tomar decisões acerca do processo de investigação” (2008, p. 63). Acompanhando este processo, estamos utilizando, apenas enquanto atividade exploratória, algumas observações e participações em campo. Nossa pretensão é constituir um grupo de discussão e realizar entrevistas semi-estruturadas que servirão tanto para mapear a conjuntura da formação dos professores/acadêmicos e as possíveis relações com a constituição identitária, quanto para discussão, junto aos formadores, de estratégias capazes de edificar uma formação que considere as realidades de vulnerabilidade dos sujeitos.

A análise do trabalho acontecerá a partir da compreensão, dentro da própria estrutura do Seminário Central, acerca das relações propostas dos campos de estudo e as categorias analisadas. A triangulação que se pretende construir baseia-se na definição Kemmis (1992) que traz significativas contribuições acerca desta forma de análise quando nos indica o exame cruzado de informações na tentativa de desvelar contrastes e outras informações não observadas no primeiro momento, buscando recolher observações e apreciações constituídas de diferentes perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ainda se encontra em uma fase inicial, mas diante dos estudos exploratórios arriscamos dizer que os formadores dos cursos de pedagogia já possuem uma preocupação acerca da necessidade de mudança em suas práticas para melhor integrar os conceitos científicos com as experiências e motivações dos acadêmicos. No entanto, existem muitas incertezas sobre o que fazer. Para que se possa discutir proposições pedagógicas e o processo formativo docente que considere como objetos de trabalho as concepções, as estratégias, o conhecimento historicamente acumulado produzido, tanto dentro do seio acadêmico como aquele constituído empiricamente, e ainda, saber que tudo isso faz parte de uma relação dialética, contraditória e coletiva, é preciso compreendermos o verdadeiro sentido da atuação docente, descortinando os fenômenos em sua processualidade e as sínteses que lhe determinam para o alcance do concreto. Acreditamos que, dentro da perspectiva histórico-cultural, a apropriação e produção do conhecimento se dá pela atividade, com fundamento e critério de verdade na prática, pela mediação e coletividade na análise e organização do trabalho pedagógico. Portanto, defendemos uma possível Pedagogia Histórico-crítica universitária e uma formação cubista pautada em estratégias de Pesquisa-formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber, 2004.

CIAMPA, Antônio da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

GONÇALVES NETO, J. U. & LIMA, A. F. *A história de Maria, uma jovem que se tornou uma cuidadora-que-fala-que-conta-e-esclarece: uma análise do processo de metamorfose na perspectiva da Psicologia Social*. **Psicología, Conocimiento y sociedad**, v.3, p. 30-51, 2011.

LIMA, Aluísio Ferreira. **Metamorfose, anaforse e reconhecimento perverso: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica**. São Paulo: FAPESP EDUC, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. In TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (orgs.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: EDUEM, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil: Esboço de um Mapa**. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

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

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 4, n.2, p. 375-397, abr/jun. 2015.

SILVA, Saulo Vieira Cavalcante da. *A formação do professor cubista na Amazônia a partir da pesquisa-ação crítico-colaborativa e seu desdobramento interdisciplinar*. In **Ethos & Episteme: Revista de ciências humanas e sociais da FSDB**. Ano IX, vol. XVII, Manaus: FSDB/EDUA, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

IMAGENS CINEMA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes | larirodrigues22@hotmail.com

Fabiola Alves Coutinho Gava | fabiola.acg@gmail.com

Maria José Rasseli Soprani

RESUMO: Objetiva compreender a infância e a docência por meio de outras imagens que ajudem a movimentar o pensamento e as ações docentes para processos de aprender e ensinar mais inventivos e diferenciais, que se constituam para além da lógica de enquadramento da infância ou de projeção futura que se vislumbra diante da formação e do trabalho docente. Este texto se propõe a problematizar como as imagens cinema têm movimentado o pensamento de professores em seus processos formativos e em suas relações de ensino e aprendizagem com as crianças. Narra experiências provocadas a partir do Projeto de Ensino “Cinema como modo de pensar a Infância e a Formação Inicial de professores”, realizado no Centro de Educação Infantil “CRIARTE”, na Universidade Federal do Espírito Santo, no qual traz o recorte de algumas interferências intensivas produzidas por estudantes licenciandos dos cursos de Pedagogia e Artes Visuais de diferentes Instituições de Ensino Superior do Espírito Santo em suas relações de constituição docente. Para tanto, toma como intercessores teóricos privilegiados Bergson (2006), Carvalho (2009), Deleuze (2007), Guéron (2011), as imagens cinemas mobilizadas e *as imagensnarrativas* nas composições das formas e das forças que se entrelaçam aos contextos de formação docente. Em termos metodológicos, a pesquisa foi realizada por meio de redes de conversações com/entre professores e crianças de uma turma de 2 e 3 anos de idade, a partir dos usos de imagens cinematográficas como disparadoras de conversações. Destaca que as imagens cinema em redes de conversações com os sujeitos trazem recortes de imagens escola, imagens de saberes, fazeres e poderes provisórios, sem centro de determinação, ou seja, sem “donos”, mas que ao serem compartilhados, agenciam outros modos de se pensar as relações de *ensinoaprendizagem*, sem que seja necessário definir uma origem ou um foco de poder a se seguir: o professor ou a criança. Considera que as imagens cinema e as imagens escolas potencializam os processos constituintes da docência pelos encontros com o outro do pensamento: crianças, professoras, escolas, imagens cinematográficas, brincadeiras, conversas, desenhos, textos e ... e ... não determinam um jeito certo de ser professor, apenas apresentam linhas de experiência que buscam o novo, o criativo, o inusitado, inesperado e o impensado.

Palavras-chave: Imagens cinema. Imagens escola. Formação de professores.

IMAGENS INICIAIS...

A formação inicial de professores como um movimento de constituição de subjetividades criadoras no âmbito da Universidade, tem chamado nossa atenção para um importante processo que, ao se estabelecer por redes de conversações, possibilitada a produção de trabalhos coletivos e inventivos, elaborando subjetividades a-centradas que podem encarnar nas escolas outras lógicas que não a de um aprender e ensinar triste, enclausurado, dogmático e moralizante.

Em meio ao universo material de imagens-movimento, busca-se nas dobras de subjetivação outros modos de pensar, outras lógicas para os contextos formativos, tomando como base o cinema como forma de pensamento e de problematização da formação inicial de professores e de suas relações com a infância. As potencialidades dessa forma de pensamento, segundo Deleuze (2007), estão em realizar uma classificação das imagens cinematográficas como imagens-movimento e imagens-tempo, permitindo problematizar a educação a partir do cinema, considerando-o como criação de diferença. Assim, falar da formação inicial de professores e da infância pelas e com as imagens-movimento e imagens-tempo significa deslizar por lógicas não dogmáticas, por um tempo puro que remete o pensamento e as ações para outras possibilidades de docências, de infâncias e de aprendizagens nas escolas.

A abordagem da presente temática em “redes de conversações” (CARVALHO, 2009) junto aos estudantes das licenciaturas da Universidade Federal do Espírito Santo e à crianças da Educação Infantil, pautou-se pela intencionalidade de se pensar e compreender a infância e a docência por meio de outras imagens que ajudem a movimentar o pensamento e as ações docentes para processos de aprender e ensinar mais inventivos e diferenciais, que se constituam para além da lógica de enquadramento da infância ou de projeção futura que se vislumbra diante da formação e do trabalho docente.

Partindo da perspectiva de já não ser possível considerar uma formação docente sem que se tome o cinema como importante meio de pensamento e de educação, as experiências apresentadas nesse trabalho, foram produzidas a partir do Projeto de Ensino “Cinema como modo de pensar a Infância e a Formação Inicial de professores”, realizado no Centro de Educação Infantil “CRIARTE”, na Universidade Federal do Espírito Santo, no qual trazemos o recorte de algumas interferências intensivas produzidas por estudantes do curso de pedagogia de diferentes Instituições

de Ensino Superior em suas relações de constituição docente no contato direto com crianças, provocando e sendo provocadas pelas imagens cinema.

A teoria do cinema ajudou a compor um movimento *praticoteoricoprático* que auxiliou no desenho de linhas conceituais acerca do debate sobre formação e subjetivação docente, bem como no movimento dos usos de imagens cinematográficas como disparadoras de conversações entre/com professores e crianças. A partir das concepções neorealistas do cinema, com base nos estudos de Deleuze (2007), já que em “[...] vez de representar um real já decifrado, o neo-realismo visava um real, sempre ambíguo, a ser decifrado; por isso o plano-sequência tendia a substituir a montagem das representações”.

Desse modo, o debate sobre formação inicial se torna potente, pois é capaz de ir além das simples percepções encadeadas pela imagem-movimento que monta uma cena em prol de representar uma ação e “[...] que nos impedem de ver o que o real tem de insuportável, inaceitável, que nos impede de ter uma relação direta com o real” (MACHADO, 2009, p. 274).

IMAGENS CINEMA E O MOVIMENTO DO PENSAMENTO

Como o cinema pode potencializar as problematizações sobre os processos de formação inicial de professores e sobre as infâncias?

Bergson (2006), e, mais especificamente, Deleuze (2007), contribuem com essa questão quando apontam “[...] o universo das imagens como um cinema do universo”, ou seja, o cinema permite outros modos de relações entre homem-mundo diferentes dos considerados naturais: da percepção que se prolonga em ação, o automatismo do pensamento e da contemplação.

Desse modo, faz-se de fundamental relevância utilizar outros modos de pensamento, como o cinema para ajudar a por em análise os conceitos e as imagens de formação docente e de infância que engessam as relações educativas e a produção de subjetividades nas escolas. Apoiamo-nos em Deleuze (2007) ao propor essa experiência intensiva de usos de imagens cinematográficas com estudantes das licenciaturas e com crianças da educação infantil pois, o autor considera que o cinema moderno apresenta um caráter político, que em muitos casos fala de um povo que falta e do que há de intolerável na vida.

Deleuze (2006) ao se apoiar nas teorizações de Nietzsche sobre a ‘vontade de verdade’ que assombra a produção do pensamento, ajuda a problematizar as “clausuras” do ensino, da aprendizagem e das produções de subjetividade nas escolas. Destaca que esta ‘vontade de verdade’ imprime a busca por uma verdade já dada, pré-estabelecida, na qual o sujeito se lança ao que lhe é

exterior e já está posto. Cabendo, por exemplo, ao professor ensinar os conteúdos, aplicar metodologias, regras, atingir metas e objetivos oficialmente instituídos e, aos alunos, se apropriar pacificamente destes conhecimentos e produzir bons resultados.

Porém, a vida é composta por diferentes linhas (DELEUZE; PARNET, 1998), que atuam diretamente na constituição dos indivíduos e dos grupos sociais, atravessam todo o tecido social e, diante do emaranhado dessas diferentes linhas, é que consideramos que as políticas formativas de professores se façam pela diferenciação e inventividade que compõem o cotidiano escolar.

IMAGENS ESCOLA

Com as interferências das licenciandas com um grupo de crianças de 2 e 3 anos de idade, essa experiência possibilitou estabelecer relações entre a proposta de se pensar a formação inicial de professores junto às crianças da Educação Infantil, provocando diferentes modos de pensar, sendo que através da imagem, dos afetos e das linguagens atribuímos e produzimos vários campos designificações, experiências e potencialidades na construção dos pensamentos.

A tessitura de “redes de conversações” (CARVALHO, 2009) entre crianças e professoras, através das imagens cinematográficas, possibilitou a interação e, conseqüentemente, ‘movimentou o pensar para a diferença’ (DELEUZE, 2007), o que permite a alteridade. Nessas redes, o que existiu foram dobras da individualidade dos sujeitos sobre a coletividade que emerge pelas relações educativas, e vice versa, abrindo o campo dos possíveis para práticas de uma educação diferencial: diferentes modos de *aprenderensinar*, de existir e de produzir conhecimentos.

Carvalho (2009) explicita que as conversações agenciadas nas práticas educativas ampliam as possibilidades de se pensar diferente, de descobrir e criar outros *saberesfazerespoderes*. Mas, para que o encontro de corpos ocorra de forma a tirar as práticas pedagógicas do repouso que leva à recongnição, as conversações precisam envolver os sujeitos de modo a “violentar” seus pensamentos (DELEUZE, 2003), provocar o enredamento entre as pessoas, rompendo com concepções de formação docentes verticalizadas, onde há um detentor do saber (adultos) e os *infantis* (crianças sem fala), levando em consideração todos os saberes, experiências, descobertas e visões de mundo.

Foto 1: Roda de conversa entre professoras e crianças.



Fonte: Arquivo pessoal das alunas/professoras

O que importou, no encontro entre alunas/professoras e crianças e cinema, não foi apenas observar imagens fílmicas ou “falar” por “falar”, mas sim o que devém nos encontros de corpos afetados pelas ‘imagens cinema’ (RODRIGUES, 2015). A provocação era o agenciamento dos diferentes desejos e a formação de corpos pulsantes e desejanτες que expressavam a multiplicidade e a complexidade dos modos aprendentes e ensinantes na Educação Infantil. Nesses agenciamentos e movimentos de aprendizagens educativas, o cinema pulsa e atravessa os diferentes saberes e desejos, sendo a imagens cinematográficas cada vez mais utilizadas em seus processos culturais e educativos. Muitos são os usos do cinema nos processos de escolarização, desde a infância: ocupação do tempo; docilização dos corpos; como dispositivos de reforço conteudista curricular; como clichês; ou como forma de mover o pensamento para a tessitura de uma aprendizagem diferencial e como potência afirmativa de vida.

Indo na contramão de reforçar os usos das imagens cinema como modos clichês de ensinar e aprender, a aposta foi nas imagens cinema e em suas potencialidades para a emergência de pensamentos e modos de vida mais éticos, estéticos e políticos, desde a Educação Infantil. Nesse sentido, /--o cinema foi concebido pois “[...] não cessa de multiplicar e de pluralizar as razões pelas quais podemos crer no mundo, no amor e na vida” (ARÊAS, 2007, p. 108).

Foto 2: exibição de filmes infantis.



Fonte: Arquivo pessoal das alunas/professoras

Buscando perspectivas de formação docente junto às crianças, pelas *'imagensnarrativas'* (RODRIGUES, 2015) que emergem entre crianças e professoras e cinema, ao possibilitar sair da reprodução de clichês e experimentar imagens de um tempo que dura e perdura como potência de vida, como disparador de pensamentos e conversas utilizou-se filmes para conversar sobre “As quatro estações do ano”, como modo de problematizar a vida e as aprendizagens produzidas entre crianças e professoras no cotidiano. A escolha dos filmes esteve relacionada com o projeto de ensino desenvolvido pela professora da turma que abordava “A vida como obra de arte nas quatro estações do ano”. Diante disso, foi possível colocar em questão com as crianças: *a) quais as mudanças ocorridas a partir das estações do ano. b) o que mais nos afeta em cada uma delas.*

IMAGENS NARRATIVAS ENTRE AS IMAGENS CINEMA E AS IMAGENS ESCOLA

A fim de *'dar língua para afetos que pedem passagem'* (ROLNIK, 2007), as *imagensnarrativas* evocavam consigo a emergência das imagens cinema, suas cores, sons, músicas, enredos e narratividades, assim como, traziam à tona as imagens escola, com suas alegrias, planejamentos, criações, barulhos, acontecimentos inusitados e aprendizagens.

Foto 3: Crianças dançando ao se deslocarem para sala de vídeo



Fonte: Arquivo pessoal das alunas/professoras

No encontro com as crianças procurou-se apresentar desenhos infantis, trechos de filmes e imagens de personagens. Com intervenções semanais de aproximadamente uma hora, as crianças assistiam aos filmes propostos e os que solicitavam e, posteriormente, era feito um momento de conversas sobre o que foi assistido naquele dia. Através de rodas de conversa, as crianças enunciavam suas angústias com situações evidenciadas pelos filmes, mostravam solidariedade com as que sentiam medo, indagavam os por quês das estações do ano, indicavam não só como fisiologicamente eram afetadas por elas, mas como os afetos da natureza se faziam presente em suas vidas de modo individual e na coletividade. Esses apontamentos, por vezes, não eram capturados somente pela oralidade das crianças que se lançavam a conversar em roda, mas também pelas expressividades que o corpo lhes permitia.

Em determinado momento de um dos filmes propostos um dos personagens se perde de sua mãe e isso dispara um acontecimento entre as crianças. Uma criança se levanta e procura por sua mãe, aflita diz que precisa ver sua mãe, quando outra criança logo tenta acalmá-la, respondendo: *“calma é só um desenho, sua mamãe tá trabalhando e daqui a pouco ela chega tá”*.

O filme não tocou apenas em questões dos conteúdos das estações do ano, mas ganhava outros sentidos e novas expressões para as crianças. A separação de seu ente querido durante o período escolar, a solidariedade de outras crianças, o afeto produzido no encontro com as imagens cinema. As crianças rompiam com a tendência clichê de fazer as imagens fílmicas nas escolas serem objetivadas em prol dos conteúdos programáticos. O que estava em jogo não era apenas aprender sobre as quatro estações do ano, mas o que esse movimento produz no encontro com as crianças.

Outro momento interessante, durante uma roda de conversação, ao se falar das características do inverno, as crianças aparentavam muito concentradas e narravam as imagens do filme, discutiam sobre os personagens, quando uma levantou a seguinte questão:

-“Ô tia, o inverno não existe.

Outra criança rebate:

-“Existe sim, o papai Noel mora no inverno, você não sabia?

Outras ressaltam:

- É mesmo.

A professora retorna a questão:

-“Por que você acha que não existe inverno?”

-“Todo dia tem sol e não tem neve nunca”.

Esse simples recorte, indica que as imagens cinema provocam o pensamento, violetam a sair do comum e dos clichês. O filme escolhido para abordar a estação do ano inverno não trazia as características do inverno de quem mora na região sudeste do Brasil, como no caso das crianças do CEI CRIARTE. A criança não reconhecia aquele inverno que lhes fora apresentado, com neve e, que outras crianças, o reconheciam pela figura do personagem “Papai Noel”.

As imagens cinema provocam e inquietam. Trazem *imagensnarrativas* de uma vida. Vida em sua singularidade, em suas experiências, desejos, percepções, afetos. Trazem como possível o compartilhamento de mundos, colocando os clichês em questão e, com isso, lançam como possibilidade colocar a própria docência em questão.

IMAGENS ESCOLA E AS MARCAS NA FORMAÇÃO DOCENTE ... TENTATIVAS FRUSTADAS DE CONCLUIR

Essa experiência apresentou recortes de relações entre imagens cinema e imagens escolas na produção de processos aprendentes e ensinantes mais inventivos e abertos à diferença, fatos que potencializam à vida e os processos constituintes da docência. Trazem algumas marcas entre tantas outras produzidas, que não se esgotam aqui.

As imagens cinema, disparam e provocam o pensamento a buscar o novo, o que ainda não foi pensado. Sua força está em inquietar a vida a não reproduzir modelos de infância, de formação de professores e de educação. O que foi colocado em análise é a capacidade de afetar, de produzir bons encontros na cena educativa, de trazer pelas conversações, outros possíveis pela/para experiência infantil e docente. Trazem recortes de saberes, fazeres e poderes provisórios, sem centro de determinação, ou seja, sem “donos”, mas que ao serem compartilhados, agenciam outros modos

de se pensar as relações de *ensinoaprendizagem*, sem que seja necessário definir uma origem ou um foco de poder a se seguir: o professor ou a criança.

As imagens cinema e as imagens escolas potencializam os processos constituintes da docência ao abrirem o campo dos possíveis pelo movimento do pensamento. As marcas produzidas pelos encontros com o outro do pensamento: crianças, professoras, escolas, imagens cinematográficas, brincadeiras, conversas, desenhos, textos e ... e ... não determinam um jeito certo de ser professor, apenas apresentam linhas de experiência e de vida que se nomadizam, que buscam o novo, o criativo, o inusitado, inesperado e o impensado. Entre as linhas traçadas se exprime o desejo de afetar e de ser afetado em/pela educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARÊAS, James. Do universo bergsoniano das imagens às imagens do cinema em Deleuze. In: LECEF, Eric; BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Orgs.). **Imagens da Imanência**: escritos em memória de H. Bergson. Belo Horizonte : Autêntica, 2007.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. – 3ª ed. – São Paulo : Martins Fontes, 2006.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. – Rio de Janeiro : Graal, 1988, 1ª edição, 2ª edição, 2006.
- _____; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- _____. **Imagem-Tempo**. 1985. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. – Brasiliense. 2007.
- _____; **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.
- RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO IFCE – UM OLHAR PEDAGÓGICO

Flávia de Carvalho Ferreira | flavia.carvalho@ifce.edu.br

Claudiane Duarte de Oliveira | claudiane_duarte@yahoo.com.br

Hellenvivian de Alcântara Barros | hellenvivian.alcantara@ifce.edu.br

RESUMO: Este artigo objetiva evidenciar os resultados de um estudo que teve como foco a Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), contemplando uma análise comparativa sobre as disciplinas do núcleo pedagógico e as disciplinas do núcleo específico. A demanda por este estudo surgiu a partir dos discentes do curso que revelaram preocupação com as características assumidas pelo curso, no que tange à predominância das disciplinas específicas. O IFCE em 2006 deu início à Formação de Professores, criando o curso de Licenciatura em Matemática, quando a instituição ainda denominava-se CEFET-Ce. A formação de professores de Matemática vem assumindo notoriedade no meio acadêmico, principalmente em virtude de pesquisas nesta área do conhecimento. O conhecimento matemático é primordial em todos os níveis de ensino, todavia, apesar de sua importância, tem sido considerado desde épocas remotas como de difícil aprendizagem, para tanto, e com o intuito de minimizar estas repercussões negativas, é fundamental que o professor conheça a Matemática e sua didática. Quanto aos procedimentos metodológicos, esta investigação foi realizada segundo uma abordagem qualitativa, utilizamos como estratégia o estudo de caso e a pesquisa bibliográfica e documental. Realizamos um estudo comparativo a partir das matrizes curriculares do curso em questão, ofertados pela Universidade Federal do Ceará e Universidade Estadual do Ceará, disponíveis em seus respectivos endereços eletrônicos e a matriz curricular integrante do Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Matemática do IFCE. Analisamos as relações entre as disciplinas pedagógicas e a específicas e diante dos dados coletados, concluímos que, a oferta do curso em cada instituição possui suas peculiaridades, entretanto verificou-se que as diferenças percentuais das disciplinas específicas em comparação com as pedagógicas têm diminuído, o que demonstra um maior compromisso com a formação pedagógica do professor de matemática. A hipótese inicial de proposição do nosso trabalho, de que no IFCE haveria um maior predomínio das disciplinas específicas no curso em questão, foi assim refutada.

Palavras-chave: Disciplinas específicas. Disciplinas pedagógicas. Licenciatura em Matemática.

CONTEXTO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Este artigo tem o objetivo de evidenciar os resultados, de um estudo que tem como foco a Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Nosso trabalho na Coordenação Técnico-Pedagógica (CTP), no IFCE, nos possibilita o convívio com professores, técnicos administrativos educacionais, licenciandos e egressos do curso de Licenciatura em Matemática e nos permitiu entrar em contato com uma questão que se apresentou desafiadora, que é a preocupação com as características assumidas pelo curso.

Segundo depoimentos dos discentes, o curso assemelha-se mais a um bacharelado do que de fato a uma licenciatura, uma vez que há predominância e maior valorização das disciplinas específicas em relação às pedagógicas. Por este motivo surgiu a demanda por esse estudo que buscou fazer um comparativo entre as disciplinas do núcleo pedagógico e as disciplinas do núcleo específico. Nesse sentido, empreendemos uma investigação acerca da matriz curricular deste curso, buscando um maior aprofundamento sobre esta questão.

BREVE RESGATE HISTÓRICO SOBRE A CRIAÇÃO DO CURSO NO IFCE

Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) foram criados por meio do Decreto nº 5.224 de 2004, mediante a transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. E desta feita constituíram-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. O decreto citado, no que concerne às licenciaturas, estabeleceu em seu Art. 4º que os CEFET's, observadas a finalidade e suas características, teriam como um de seus objetivos "ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica" (BRASIL, 2004).

Com o intuito de efetivar um de seus objetivos, o CEFET-Ce em 2006 criou o curso de Licenciatura em Matemática e assim teve início a formação de professores na instituição.

O CEFET-Ce tornou-se IFCE, através da lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), apresentando como um de seus objetivos, a oferta de no mínimo 20% de suas vagas, em "cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica", desta maneira os IFs, instituições especializadas na oferta de educação na modalidade profissional, tanto

em nível médio quanto superior, assumiram também a responsabilidade de formar professores (SILVA, FERREIRA e MACEDO, 2016). O IFCE deu continuidade aos cursos já existentes enquanto CEFET-Ce, ocorrendo inclusive a ampliação destas ofertas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

A formação de professores de Matemática vem assumindo notoriedade no meio acadêmico. Tal afirmação está explicitada nas palavras de Barreto, Carvalho e Viana (2013, p.72) ao dizerem que, “pesquisas na área de formação de professores contribuem para o trabalho pedagógico nas diversas áreas do conhecimento, dentre elas a Matemática”.

Lorenzato (2006) reconhece que é fundamental que o professor conheça a Matemática e sua didática, pois ensinar é dar condições para que o aluno construa seu conhecimento, tendo em vista que o ensino só se constitui se em decorrência dele, ocorrer o aprendizado. Complementa esse pensamento, Duarte, Oliveira e Pinto (2010) nos dizendo que falta articulação entre conhecimentos específicos em Matemática e conhecimentos pedagógicos, que geralmente são trabalhados, de forma desvinculada.

Oliveira e Lara (2015) afirmam que é notória a superioridade da valorização do conhecimento específico matemático sobre o conhecimento pedagógico. Tal posicionamento nos leva a uma reflexão mais ampla, nos remetendo a relevância dos cuidados necessários para uma formação de professores de Matemática que dê conta, ao mesmo tempo, de uma sólida formação no campo teórico específico e também no pedagógico.

MATEMÁTICA: IMPORTÂNCIA E DIFICULDADES

A Matemática é uma área do conhecimento primordial em todos os níveis de ensino. Barreto, Carvalho e Viana (2013) nos dizem que o conhecimento desta ciência essencial para a construção da cidadania, tendo em vista que a sociedade utiliza cada vez mais conhecimentos científicos e recursos tecnológicos em seu dia-a-dia, dos quais os cidadãos devem se apropriar como um instrumento para conhecimento do mundo e domínio da natureza.

Contudo, apesar de sua importância, esta área do conhecimento tem sido considerada desde épocas remotas como de difícil aprendizagem, cuja nobreza de entendimento estaria relegada a poucos. Lima e Freitas (2014, p.85), ratificam esses argumentos, nos dizendo que, “a Matemática tem-se apresentado como conhecimento privilegiado, como termômetro de capacidade intelectual.

A falsa ideia de só quem é muito inteligente pode aprendê-la, acaba contribuindo para que seja alvo de certa idolatria”.

Lorenzato (2006) considera que a Matemática é a matéria escolar mais temida e que há pessoas que passam a vida fugindo dela. Lima, Falcão e Veras (2013, p. 124) apresentam solução para esta questão “[...] aproximar o aluno à disciplina Matemática, sem desestimulá-lo com uma porção de fórmulas, é uma das diferentes habilidades que os docentes precisam desenvolver e que representa um grande desafio [...]”.

DA LEGISLAÇÃO VIGENTE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96), em seu Art. 22º estabelece que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Entretanto, Carvalho (2011) ressalta que mesmo com a existência da legislação, a qualidade do ensino da Matemática vem gerando preocupação entre os estudiosos da área, afirmando que “no Brasil, em 2001, somente 5,99% dos alunos do país possuíam o nível desejado de conhecimento na disciplina Matemática” Carvalho (2011, p.16 apud BRASIL, 2001). Vê-se que a garantia legal se mostra insuficiente para que na prática a Educação Matemática atinja os níveis desejáveis.

Naquilo que estabelece a legislação educacional brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio estabelecem que a Matemática ajuda a estruturar o pensamento e o raciocínio pois, são recursos que se utilizam para a vida cotidiana e em quase todas as atividades humanas, assim observamos que em ambos os níveis a Matemática faz parte da formação dos discentes, atribuindo-lhes capacidades para seu desenvolvimento como cidadão.

O Parecer CNE/CP 009/2001 constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. O documento (BRASIL, 2002b) ressalta os desafios educacionais da época no cenário brasileiro e destaca entre as inúmeras dificuldades, o preparo inadequado dos professores cuja formação manteve-se predominantemente tradicional, não contemplando elementos essenciais à formação docente.

Junqueira e Manrique (2015) relatam que o Parecer CNE/CP 009/2001 corrobora para manter o formato 3+1, que historicamente, constituíram a base de funcionamento das Licenciaturas

em nosso país, cujo formato reforçava a concepção da racionalidade técnica, já que, a formação pedagógica ficava relegada a segundo plano.

O Parecer CNE/CES 1.302/2001 constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. O documento ressalta os elementos definidores das diferenças entre os cursos de Bacharelado em Matemática e Licenciatura em Matemática. O objetivo do curso de Bacharelado em Matemática é preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto o objetivo do curso de Licenciatura em Matemática é de formar professores para a educação básica.

Junqueira e Manrique (2015) afirmam, que dentre as características do licenciado em Matemática, espera-se que tenha a visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e plena consciência de seu papel na promoção da superação dos preconceitos estabelecidos, que permeiam o ensino-aprendizagem da disciplina.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada segundo uma abordagem qualitativa. Para tanto, utilizamos como estratégia metodológica o estudo de caso. André (1984), ao se posicionar sobre os estudos de caso, afirma que estes procuram retratar a realidade de forma completa e profunda, pretendendo revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo.

Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental. Nas palavras de Severino (2007, p.122) “A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc”. Segundo Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa documental tem como característica que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não, constituindo as denominadas fontes primárias.

DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E DOS RESULTADOS

Realizamos um estudo a partir das matrizes curriculares do curso de Licenciatura em Matemática ofertados pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), fazendo assim um comparativo sobre as relações entre as disciplinas pedagógicas e específicas deste curso.

Na UFC, de acordo com o seu sítio, o curso citado foi criado em 1995, depois passou por duas atualizações nos anos de 2000 e 2005. As três matrizes curriculares estão disponíveis no endereço eletrônico mencionado. Os dados referentes à carga horária total, quantitativo de disciplinas obrigatórias (pedagógicas e específicas) bem como as disciplinas optativas estão expostos no quadro 1.

De acordo com o seu projeto pedagógico mais recente (2005), as disciplinas do curso se classificam em: práticas de ensino (disciplinas pedagógicas), matemática básica e matemática avançada (disciplinas específicas) e atividades complementares.

Quadro 1 – Distribuição das disciplinas / UFC

UFC – Licenciatura em Matemática						
Detalhamento	Matriz curricular					
	1995		2000		2005	
Carga horária total do curso	3072h	%	2880h	%	2830h	%
Disciplinas pedagógicas	640h	21	576h	20	824h	29
Disciplinas Específicas	2368h	77	1936h	67	1744h	62
Disciplinas optativas	64h	02	368h	13	62h	02
Atividade complementar					200h	07

Fonte: Elaboração pelas autoras de acordo com as matrizes curriculares do curso.

Na UECE, em relação à mesma licenciatura, conforme seu sítio, o curso foi criado em 1950, passando posteriormente por duas atualizações nos anos de 1998 e 2008. De maneira análoga à UFC, as três matrizes curriculares estão disponíveis em seu endereço eletrônico. Os dados referentes ao total de créditos do curso e por disciplinas pedagógicas e específicas bem como as disciplinas de Introdução ao curso, Projetos Sociais e Trabalho de Conclusão de Curso, estão explicitadas no quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição das disciplinas / UECE

UECE – Licenciatura em Matemática						
Detalhamento	Matriz curricular					
	1950		1998		2008	
Total de créditos do curso	172cr	%	156cr	%	150cr	%

Disciplinas pedagógicas	28cr	16	24cr	15	44cr	29
Disciplinas Específicas	144cr	84	130cr	84	100cr	67
Projetos Sociais					02cr	01
Introdução ao curso			02cr	01		
Trabalho de Conclusão de Curso TCC					4cr	03

Fonte: Elaboração pelas autoras de acordo com as matrizes curriculares do curso

No IFCE, o curso em questão, foi criado em 2006, e passou por atualização em 2012. O quadro 3 a seguir, dispõe sobre suas disciplinas pedagógicas e específicas, conforme matriz curricular que integra o seu Projeto Pedagógico de Curso (IFCE, 2006).

Quadro 3 – Distribuição das disciplinas / IFCE

IFCE – Licenciatura em Matemática				
Detalhamento	Matriz curricular			
	2006		2012	
Carga horária total do curso	3480h	%	3340h	%
Disciplinas pedagógicas	1040h	30	900h	27
Disciplinas Específicas	1980h	57	1780h	53
Núcleo de formação comum	340h	10	320h	10
Disciplinas optativas	120h	03	140h	04
Atividades complementares			200h	06

Fonte: Elaboração das autoras de acordo com as matrizes curriculares do curso

CONCLUSÕES

Diante dos dados obtidos observamos que as cargas horárias totais nas três instituições com o passar do tempo diminuíram, entretanto os seus desdobramentos no que tange aos percentuais de disciplinas específicas e pedagógicas tiveram proporções distintas.

Na UFC ocorreu diminuição dos percentuais de disciplinas específicas, que iniciaram com 77%, passando a 67% e atualmente constam de 62% do total, as disciplinas pedagógicas que iniciaram com 21%, passaram a 20% e constam agora de 29%.

Na UECE, as duas primeiras matrizes curriculares mantiveram o mesmo percentual 84%, e a mais recente apresenta 67% do total do curso, de disciplinas específicas. Sobre as disciplinas pedagógicas oscilou de 28% a 24% e a atual matriz curricular expressa 44% do total.

No IFCE as disciplinas específicas que iniciaram com 57% do total, diminuíram para 53% enquanto as disciplinas pedagógicas passaram de 30% para 27%. Em contrapartida tivemos uma destinação de 200 horas destinadas às atividades complementares na matriz mais recente, fato que também ocorreu na UFC.

Constata-se assim que cada instituição possui suas peculiaridades no que se refere à oferta do curso citado e que as diferenças percentuais das disciplinas específicas em comparação com as pedagógicas têm diminuído o que demonstra uma maior preocupação em formar professores de matemática mais preparados pedagogicamente. A hipótese inicial de proposição do nosso trabalho, de que no IFCE haveria um maior predomínio das disciplinas específicas no curso em questão, foi assim refutada. Ressaltamos que não encerramos aqui nossa reflexão, pois muito ainda temos a investigar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. A. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Caderno de Pesquisas da FCC, Rio de Janeiro, n.49, p.51-54, 1984.

BARRETO, Marcília Chagas; CARVALHO, Rodrigo Lacerda; VIANA, Flávia Roldan. **Os fundamentos da teoria da atividade na organização do ensino da matemática**. In: LIMA, Ivoneide Pinheiro de; COSTA, Maria Zenilda; BARRETO, Marcília Chagas; REGIS, Maria Auricélia G. (Orgs.) A formação de professores de Matemática sob diferentes perspectivas teóricas. Teresina: EDUFPI, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 abril 2016

_____. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Educação Básica** - SAEB. Brasília, 2001.

_____. Parecer CNE/CES 1.302/2001. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Matemática, bacharelado e licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 mar. 2002a, Seção 1, p. 15. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>>. Acesso em: 29 abril 2016.

_____. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2002b, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 22 abril 2016.

CARVALHO, André R. de. “**Análise da Situação Educacional do Brasil e das dificuldades no Processo de Ensino-Aprendizagem da Matemática no Ensino Básico**”. 2011. Disponível em: <http://ebiblio.ufersa.edu.br/Download/20588.pdf>. Acesso em 01/04/2016.

DUARTE, Aparecida Rodrigues S; OLIVEIRA Maria Cristina A. de; PINTO Neuza Bertoni “**A relação conhecimento matemático versus conhecimento pedagógico na formação do professor de Matemática: um estudo histórico**”. 2010. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/zetetike/article/viewFile/2801/2465>. Acesso em 01/04/2016.

JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva; MANRIQUE, Ana Lúcia. Reformas curriculares em cursos de licenciatura de Matemática: intenções necessárias e insuficientes. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 623-635, Sept. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000300007&lng=en&nrm=iso>. access on 01 May 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-7313201500300007>.

LIMA, Ivoneide Pinheiro de; FALCÃO, Márcio Flávio F.; VERAS, Jucilene Franca. **O ensino de matemática e a formação do licenciando em matemática: Contribuições do PIBID**. In: LIMA, Ivoneide Pinheiro de; COSTA, Maria Zenilda; BARRETO, Marcília Chagas; REGIS, Maria Auricélia G. (Orgs.) A formação de professores de Matemática sob diferentes perspectivas teóricas. Teresina: EDUFPI, 2013.

LIMA, Valmiro de Santiago; FREITAS, Sheyla Silva Thé. **Interdisciplinaridade e matemática no contexto social**. In: PEREIRA, Ana Carolina Costa (org.). Educação matemática no Ceará. Fortaleza: Premius Editora, 2014.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de professores).

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2010.

OLIVEIRA, Edmilson de; LARA, Isabel Cristina Machado de. “**Mapeamento das Produções Sobre Algumas Percepções Na Formação De Professores de Matemática**”. 2015. Disponível em: www.santoangelo.uri.br/ciecitec/anaisciecitec/2015/resumos/.../815.docx. Acesso em 01/04/2016.

PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS DE ENSINO DE HISTÓRIA DA UECE

Augusto Ridson de Araújo Miranda | ridsonufchistoria@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo objetiva apresentar e problematizar os resultados de uma pesquisa acerca de professoras da área de Ensino de História do curso de História da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Fortaleza, no tocante aos percursos formativos mencionados por estas docentes durante a pesquisa de campo. Tomamos como metodologia de pesquisa o estudo de caso único e descritivo-explanatório (FLICK, 2004), no paradigma interpretativista. Realizamos entrevistas semiestruturadas e observação de reuniões e de aulas de duas professoras do caso analisado. O recorte temporal norteador do estudo foi o semestre de 2015.1. Como fundamentação teórico-metodológica, foram considerados os estudos de, Fonseca (1997; 2009), Gauthier *et al* (1998), Monteiro (2007), Tardif (2008), dentre outros. A pesquisa, como um todo, apontou para dois percursos formativos bem distintos, oriundos de diversas experiências calcadas nas trajetórias de vida de cada docente, bem como das possibilidades constituídas pelas dimensões temporal e espacial às quais os sujeitos de pesquisa vivenciaram, com elementos ora legitimadores de saber-poder para exercer a docência nesta área do curso de História, ora pouco direcionadores para uma prática docente especializada. Para a feitura deste artigo, tomamos por escolha técnica partir de duas das docentes sujeitos de pesquisa, por serem exemplos para a compreensão do resto do caso. A professora especializada para a área de atuação busca construir uma imagem de si (JOSSO, 2007) de especialista, mas igualmente de esforçada e comprometida com o ofício docente e seu contínuo aperfeiçoamento, e a não-especializada busca em sua trajetória docente e igualmente, nos perfis de esforçada e comprometida em ser atualizada para realizar sua prática docente. Concluimos que, embora em cada trajetória formativa docente, os professores da área de História e Ensino apresentem argumentos que justifiquem sua atuação como professores-formadores, a falta de predomínio de professores-formadores especializados impede um desenvolvimento profissional docente pleno, como argumentam Gauthier *et al* (1998) e Tardif (2008).

Palavras-chave: História. UECE. Percursos Formativos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nossos resultados de investigação aqui apresentados, oriundos de nossa dissertação de mestrado denominada "Formação, saberes e práticas dos professores da área de ensino de História no curso de História da UECE em Fortaleza", defendida em 2016, visam discorrer acerca do percurso formativo dos docentes da área de História e Ensino da licenciatura em História da UECE, no *campus* de Fortaleza. A investigação fora conduzida durante o semestre letivo de 2015.1 com 6 docentes da área, nosso caso analisado, com exceção de nosso orientador, também docente da referida área no curso analisado. Conduzimos três etapas de pesquisa: uma rigorosa pesquisa bibliográfica acerca dos percursos formativos possíveis e relatados nas investigações acerca dos docentes (universitários) em História, seus saberes docentes e suas possíveis práticas de ensino; uma pesquisa documental, acerca das legislações e políticas educacionais acerca dos cursos de licenciatura em História, cercando o objeto de estudo com os documentos curriculares prescritores das formações, saberes e práticas de nossos sujeitos de pesquisa; e por fim, realizamos a pesquisa de campo, por meio de observação de reuniões da área de História e Ensino; aulas das duas docentes sobre as quais iremos discorrer neste artigo, e a realização de entrevistas semiestruturadas do tipo narrativo (FLICK, 2004). No presente texto, iremos trazer elementos das entrevistas com as docentes que concederam gentilmente a permissão da observação das aulas; com efeito, partiremos do que estas mencionaram como percurso formativo, nas aulas e sobretudo nas entrevistas, para compreender como: 1) elas argumentam em torno da formação necessária à prática docente nas disciplinas que estas ministram, perpassando o percurso formativo; 2) elas constroem imagens de si, nos dizeres de Josso (2007) para estarem no exercício de tal docência.

CONCEITUANDO AS CATEGORIAS DE PESQUISA

A partir de Fonseca (1997; 2009); Gauthier *et al* (1998); Tardif (2008); compreendemos a formação docente como um percurso, mais ou menos estruturado e não necessariamente linear, de diferentes tipos e momentos de aquisição (ou aprendizagem) de saberes necessários à prática docente (sobretudo acerca das práticas de ensino); estes estudos convergem num ponto: a formação se dá por etapas, distintas e contínuas, a partir de experiências de vida diretamente voltadas ou não para a formação profissional, mobilizadas e resignificadas pelos próprios professores. Desta forma, é preciso ouvir os professores acerca do que estes entendem como sua trajetória formativa, e não ditar exteriormente onde e quando se forma(ram). A partir destes estudos, generalizamos tais etapas em: formações escolares (nas experiências para com docência dos professores na escola e os saberes

escolares adquiridos); formações iniciais (para a profissionalização da docência, na licenciatura ou em curso de formação de professores, entendendo poder os sujeitos terem mais de uma); formações continuadas (a verticalizada em programas *lato* e *stricto sensu*); a formação contínua (as formações em serviço, a aprendizagem docente via prática criando os saberes da experiência, e quaisquer aprendizagens pessoais mobilizadas na docência).

Via memórias e discursos, aparecem os saberes docentes. Apesar de não serem tópico deste texto, aparecem nas falas dos sujeitos, de modo que compreendemos, a partir de Gauthier *et al* (1998) e Tardif (2008), que as categorias formação e saberes são indissociáveis, sobretudo para a profissão docente. Os docentes mobilizam os saberes, isto é, o repertório de conhecimentos e habilidades do saber-fazer e de quaisquer aspectos mobilizados *expressamente* por eles, em seu exercício profissional, de maneira discursiva (oral e escrita), sendo as dimensões temporal e socioespacial das histórias de vida e de como estas vivências são significativas para os professores que a vive(ra)m os elementos diferenciais para a constituição dos saberes, para além de simplesmente conhecimentos. Neste sentido, estudar suas histórias de vida, com ênfase no percurso formativo, é dar voz aos docentes e empoderar seus saberes, vislumbrando o lugar social dos discursos dos professores, isto é, a universidade, a licenciatura, e o ato de estarem como especialistas (ao menos em teoria) das disciplinas mais diretamente direcionadas para a formação dos professores de História dentro de um curso de licenciatura (em teoria, de formação de professores).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CRITÉRIOS DE ESCOLHA

Com base em Flick (2004), tomamos como interpretativista nossa investigação da realidade estudada; como metodologia de pesquisa, escolhemos como mais adequada a do estudo de caso único, do tipo descritivo-explanatório, que melhor se adéquam ao paradigma interpretativista. Como parte da análise, realizamos a observação das aulas de duas professoras que ministram as duas disciplinas iniciais da área de História e Ensino da UECE em Fortaleza, "Didática do Ensino de História" e "Metodologia do Ensino de História", em geral cursadas respectivamente entre o 3º e o 4º semestre, e escolhidas justamente por serem de maior formação teórico-metodológica acerca do Ensino de História na matriz curricular do curso e que se aproximam dos critérios de verificação dos saberes específicos dos professores de História, de Monteiro (2007). Nomeamos para esta pesquisa os professores de acordo com a sequência da disciplina na matriz curricular do curso, partindo do seguinte quadro:

Quadro 1 – Pseudônimos e disciplinas ministradas na área de História e Ensino

Pseudônimo	Disciplina ministrada
Professora A	Didática do Ensino de História- 3º semestre
Professora B	Metodologia do Ensino de História- 4º semestre
Professora C (coordenadora do curso)	Ação Educativa Patrimonial - 6º semestre
Professor D	Prática Docente I - 7º semestre
Professor E	Prática Docente II- 8º semestre
Professor F	Laboratório de História e Ensino- eletiva

Fonte: Elaboração própria (2017).

Todos os sujeitos supracitados foram entrevistados; para fins de melhor articulação das temáticas específicas abordadas por nós neste artigo, abordaremos apenas os dados recolhidos acerca das professoras A e B, pois traremos tanto os dados coletados na entrevista como os coletados na observação das aulas da disciplina.

RESULTADOS DE PESQUISA

A Professora A é formada em História pela UECE, especialista em História das Ideias Pedagógicas pela mesma universidade, mestre e doutora em Educação por outra universidade pública cearense; ministra a disciplina de Didática do Ensino de História no curso de História da UECE em Fortaleza desde o ano de 2007; é uma docente com larga experiência no Ensino Superior e com experiência na Educação Básica. De diversas falas acerca de sua trajetória formativa, destacaremos algumas significativas acerca de como a professora buscou construir seu repertório de referenciais docentes:

Professora A: [...] eu tive uma professora de História que ela era bem na linha positivista, naquela História mesmo que dava ênfase às datas comemorativas: os grandes marcos da História nacional ou da História mundial, e a professora pedia literalmente para que a gente decorasse essas datas, os fatos, os nomes dos presidentes da República, dos reis, enfim. Isso mais ou menos na quinta... sexto ano hoje, sétimo ano, né, no início do chamado Primeiro Grau, que antes era o Ginásial. Assim, eu tinha uma experiência de vida, de aproximação com a História, porque o meu pai era professor de História, só que ele lecionava da sétima série em diante. [...] mesmo tendo essas experiências traumáticas, de ter que decorar, de ter aquela obrigação de decorar nomes, fatos e grandes eventos, mesmo assim, eu gostava da História, porque em casa eu lia os livros que meu pai tinha, com os quais ele lecionava; e eu gostava de ler sobre a História do Egito, a História de Roma, gostava muito da Antiguidade, tanto a Oriental como a Clássica; e, na sétima série, com meu pai, essa aproximação, esse gosto pela História foi se tornando bem maior [...] Com o meu pai como professor, apesar de ainda ser um período marcado pelo tradicionalismo, pelo positivismo, o meu pai fugia à regra, porque ele era uma pessoa que era um amante mesmo da História e ele transmitia o conhecimento de uma forma leve, não era aquela coisa pesada de estar mandando

decorar; ele fazia com que a gente viajasse mesmo: contava fatos, lendas, né, fábulas e encantava as pessoas, porque ele falava muito bem, se expressava muito bem e contava de um jeito interessante, às vezes até engraçado, né? Isso foi me aproximando e deixando mais esse gosto mesmo pela História. [...] Agora, com a entrevista, foi que eu me toquei que se apagaram as aulas de História no Ensino Médio, o que me lembra é mais a da época em que eu estudava com meu pai e tinha ainda aquela questão de que a gente tinha que mostrar que estava estudando mesmo, então estudar para a prova de História era assim: tem que estudar para tirar um dez. [...] A minha maneira de pensar, inclusive, assim, o meu pai me inspirou na forma de eu trabalhar com alunos de Primeiro e Segundo Grau, ou de Ensino Fundamental e Médio, ele foi muito importante, ele foi minha fonte de inspiração mesmo, até a forma de dar aula, de trazer alguma coisa, eu sempre gostei de levar alguma curiosidade, suscitar outras formas de aprender a História: através de uma música, através de uma poesia, através de uma fábula, meu pai fazia muito isso.

Ao longo da entrevista e, sobretudo, das aulas observadas, pudemos compreender a relevância da formação escolar da professora, sobretudo por entendermos o elemento da afetividade e do repertório de referenciais para a prática (muitos deles atitudinais) advindos de seu pai. A fala supracitada é representativa, demarcando a oposição entre dois referenciais para a docência que mesclam conteúdos e gestão da aprendizagem, nos dizeres de Gauthier *et al* (1998). Já acerca da Formação Inicial, a Professora A mobiliza outros referenciais para a prática docente em História; destaque para uma formação entre a Ditadura Civil-Militar e a reabertura política. Destacamos a fala acerca dos Estágios pois se mostra com clareza tanto a ausência do elemento "formação para o ensino de História" como pelos elementos destacados pela professora acerca de que tipo de gestão do conteúdo e da aula sua formação incidiu à época e foi ressignificada, sobretudo para representar uma imagem de si de "tranquila":

Professora A: O curso de História era aquele currículo bem tradicional. Eu entrei em 1983 aqui; era já o fim do período da Ditadura Militar, um período já de abertura política, mas as marcas do regime ainda se encontravam aqui na UECE, por meio dos professores que lecionavam aqui. Eram vários os professores que eram militares do curso de História. Então, assim, era bem dentro daquela linha tradicional, né, inclusive as aulas eram bastante tradicionais, com esquema na lousa, com professor expondo, né? Alguns até faziam aquela imposição de que ele, como professor, tinha que expor e todo mundo ouvir, não havia debates, não havia participação dos alunos, era o professor lá expondo, expondo e expondo, depois fazia alguma pergunta ao aluno, né? [...] mas, apesar dos conteúdos ainda tradicionais, a forma como os professores trabalhavam, né? [...] a gente sentia mudanças. A partir das leituras, a gente já estava despertando para outras coisas, né? E eu acho que depende muito da pessoa que busca outras leituras, que não fica só naquilo que o professor está recomendando, e tinham os professores que fugiam também desse modelo aí, tradicional. [...] Nada de Ensino de História, nada! Nada, nada, nenhum autor. Mas, em relação às práticas, também acho que foram super falhas [...]. Não aproveitei nada dessas práticas: [...] Ela dava as instruções e tal, claro, trazia alguns textos sobre prática de ensino, sobre... Nada voltado para a História! Mas, de uma maneira geral, de Ensino, né? Fomos ficar observando,

observando a aula do professor e depois marcava *um dia* para cada aluno ministrar meia hora de aula, não me lembro se chegava a 40 minutos; porque eu me lembro que, no dia em que eu me apresentei, que eu fui dar aula, né, fazer essa prática para a professora observar, era eu e mais duas alunas, duas colegas, então a professora aproveitava uma aula, e os alunos, os estagiários, os graduandos, tinham lá tantos minutos para fazer uma exposição lá para aqueles alunos da escola. Para mim, foi também traumático, porque eu fiquei muito nervosa, porque sabia que ia ser observada, né? E você é jogada assim: você vai observar e depois você prepara a aula daquele conteúdo e vai lá! E me lembro também que ela fez algumas observações depois, mais relacionadas à questão mesmo da postura; não era nada de conteúdo [...]. Aí eu me lembro que ela falou comigo, que eu falava de forma mais pausada e que eu tinha que ser mais... Entendeu? Falar de forma mais... [gestos indicando uma velocidade intensa]. ‘– Como assim?’. ‘– Você, para ser professora, tem que falar de forma mais austera, não sei, né, você tem que ter uma postura mais assim... Você é muito calma, você é muito calma, tem que ser mais incisiva, não ser tão calma, né?’. Então, assim, meu Deus do Céu! A minha personalidade... Eu sou uma pessoa calma, quer dizer: isso vai refletir na minha maneira de ser professora, será que isso vai prejudicar, né? E hoje eu escuto muito os alunos dizerem que a minha calma é muito boa para eles. Aí é uma questão mesmo de perspectiva.

A formação continuada também é significativa na formação da professora, como professora e como pesquisadora; se menos mencionada do que a formação inicial durante as aulas, ainda sim em vários momentos da disciplina o identificamos como saber da ação pedagógica. Na entrevista, a professora o mobiliza em vários momentos, como constituinte da formação de diversos tipos de saberes (da experiência, das ciências da educação, de repertório de práticas docentes), mas em destaque o da ação pedagógica pois a professora se constitui como pesquisadora do Ensino de História:

Professora A: [...] Depois da impossibilidade de fazer esse doutorado na área de História (aqui não tinha mestrado em História), eu resolvi fazer na área de Educação, eu disse: ‘Olhe, sou professora, amo minha profissão, aprendi realmente a amar a profissão de professora, de professora de História, então vou tentar um mestrado em Educação’; tentei na UFC e passei, né, da primeira vez e com um tema, uma temática sobre Ensino de História. Aí pronto, aí começou a outra caminhada que me trouxe até aqui, que me trouxe à UECE, que me trouxe às pesquisas na área de Educação. Não me arrependi de fazer na área de Educação. Acho que isso representou muito. Eu acho assim, olha: sempre eu associei a minha vida como aluna ao que eu estava aprendendo, adquirindo de novo na Universidade, eu estava sempre tentando colocar isso em prática, a gente via assim... Inclusive as técnicas da professora... Ah, eu fazia com meus alunos aquelas técnicas! Aluno de Ensino Fundamental, né, Primeiro Grau, Segundo Grau, naquela época eram muito boas para eles essas dinâmicas, né? Eu tinha um livrinho da professora que consultava. Eu disse: ‘Ah, vou utilizar essa técnica aqui!’; e, com os conteúdos, a gente cresce muito, porque a gente, na especialização, embora numa área bem específica, mas aquilo já me dava conhecimento que dava para discutir; quando a gente trabalhava com a Revolução Francesa, trazia aqueles filósofos, conhecia um pouco mais. Então sempre o que eu estava aprendendo

como aluna nos cursos de pós-graduação, ou num curso de aperfeiçoamento que, às vezes, a gente fazia como professor, estava sempre acrescentando na minha prática como professora.

Falando de sua atuação como professora, a professora A acaba trazendo relevantes elementos para compreender sua formação permanente (contínua):

Professora A: Olha a perspectiva de Ensino de História que eu tenho é... Eu sempre [...] levo em conta aquilo que me fundamenta nas minhas escritas, da História, da minha experiência também como pesquisadora, né? Eu sempre busco trabalhar nessa perspectiva da História Social, principalmente a História Social Inglesa, eu não... Mas assim: eu acho que a gente nunca tem uma corrente historiográfica ali que está orientando só aquilo, mas nós temos também influência daquilo que a gente acha que é positivo, outras correntes como a Nova História, né? A História Nova Francesa... [...] eu acho que trabalhar a História é ter essa perspectiva social mesmo e de perceber um tempo que é um tempo que não é um tempo linear, é um tempo misturado, que é um tempo de agora, de antes, de vários agoras, de vários passados, com tempos convivendo simultaneamente, e de ver a História como um... De sempre levar em conta que a História tem por objeto o tempo, né, o tempo histórico, a gente tem que entender os dados, os acontecimentos a partir da compreensão daquele tempo, de entender as pessoas, as ações dos homens no contexto em que eles viveram. [...] E sem aquela coisa assim, a dicotomia entre quem é o bandido, quem é o herói, quem é o oprimido, sabendo que existem essas relações... Mas sabendo que não é só essa relação mecanicista, eu estou nessa posição, eu sou o oprimido e o outro é o opressor, mas que: eu sou o oprimido neste momento, mas que também tenho que perceber o que existiu em termos de movimentos, de tentativas daquele momento vivido por aquelas pessoas, naquele momento oprimidas, né, de resistência, enfim: eu acho que entender essa História vinda de baixo, mas sem também estar traçando essas dicotomias ou extremismos que são perigosos né? [...] Eu acho, assim, que a gente pode se apropriar muito da questão da interdisciplinaridade, né, inclusive da visão de documento histórico, de fonte histórica, das novas linguagens, que isso é importantíssimo para o Ensino, é fundamental para o Ensino, entendeu? Mas há algumas coisas da Nova História que eu não aceito, porque, às vezes, ela passa a pesquisa histórica ou a compreensão que se quer ter da História... fica, muitas vezes, fragmentada, não é?

Usando o fator da observação das aulas como fonte de pesquisa, podemos considerar que a professora A conduziu uma série de mobilizações em sua prática vinculadas a aspectos de sua formação (de forma balanceada, falando de vários desses momentos experimentados em diferentes tempos), os quais a permitem indicar seu saber-poder, que a “autorizam” a ministrar tal disciplina. Porém, apesar da vasta experiência no Ensino Superior, 24 anos, interrompidos em parte pelas formações continuadas, de mestrado e de doutorado, não a impediram nem de enfrentar situações inusitadas nem de ousar e experimentar outras abordagens de ensino, outras leituras; Sem dúvida, todos os aspectos observados e coletados nas entrevistas a credenciam a *estar* docente na disciplina inicial da área de Ensino de História da UECE em Fortaleza e a colocam como elemento revelador

de exceções dos dados da pesquisa bibliográfica: como uma professora especializada na área de Ensino de História. Acerca das imagens de si, a presença dos adjetivos tranquila e experiente, que reiteram o que observamos, de certa forma, ao mesmo tempo dialoga e contrasta com a Professora B.

A Professora B ministra a disciplina de Metodologia do Ensino de História no curso de História da UECE em Fortaleza desde o ano de 2014. Tendo vasta experiência no Ensino Superior, embora pouca na Educação Básica (20 anos no Ensino Superior, sendo 18 na mesma Universidade em que se graduou, em São Paulo), constituiu uma trajetória profissional bem atrelada ao Ensino Superior; ao falar de sua formação escolar, a professora se reporta a referenciais para a prática significativos até o momento da entrevista:

Professora B: [...] Eu tive uma experiência muito boa. Eu tive uma professora durante o Ensino Fundamental que hoje a gente chama II, que antigamente era de quinta a oitava série, que me acompanhou o tempo todo e, no Ensino Médio, uma outra. Então isso eu acho que faz diferença. E elas eram excelentes, tanto é que eu sempre digo isso: tenho certeza que eu fui fazer História por influência delas. Eu adorava! Não só a matéria, mas a maneira como elas lecionavam: elas faziam a gente ter interesse de fato pela matéria, então eu tive sorte. Eu acho que isso não é muito comum, mas eu acho que isso ajudou: ser a mesma professora que acompanhou a turma o tempo inteiro, tanto no Fundamental e depois no Médio, e elas eram/são minhas referências ainda hoje.

Observamos que a visão positiva da formação acompanha também a Formação Inicial, Sobre a formação inicial em uma Universidade particular de São Paulo, claramente a professora discute seus saberes históricos e saberes pedagógicos:

Professora B: A minha graduação foi numa licenciatura plena, de quatro anos, e a preocupação central era a formação docente [...]o objetivo era esse. Eles queriam formar professores para a Educação Básica, com um perfil inclusive muito interessante.

Pesquisador: Como é que foram as disciplinas de formação didático-pedagógica?

Professora B: A formação nessas disciplinas em especial eram dadas por professores da Educação; então era aquela coisa mais mesmo isolada do curso, por exemplo: disciplinas como Psicologia da Aprendizagem e Didática eram dadas por professores fora do curso de História. Era então uma psicóloga da área da Pedagogia, uma professora da Pedagogia; em Estrutura, que na época tinha Estrutura do Primeiro e do Segundo Grau, que basicamente era uma disciplina de legislação, era uma professora que vinha da Pedagogia. Enfim, não havia muito diálogo com o curso especificamente de História, era uma coisa mais geral da Educação, que eu acho que é um problema.

Pesquisador: E as de Ensino de História?

Professora B: [...] a gente tinha Estágio e eu não lembro se tinha outro nome, mas nós tínhamos disciplina de Estágio: era uma professora da História que nos acompanhava, do curso mesmo; e uma outra disciplina que eu não vou lembrar o nome que também era uma professora da História, que fazia uma espécie de Estudos de Caso, ela trazia para a gente estudos de caso e era uma experiência mais

ou menos assim... Mas, por exemplo: Didática, essa coisa... mas que, de acordo com aquela proposta, era a discussão que nos ajudaria a pensar como dar aula; coisas mais técnicas, 'como usar o quadro', 'como usar um filme', mas assim, de uma maneira geral, explicitamente, pensar no Ensino de História, 'como ensinar' independentemente do que você ensina [...], enfim, é possível uma discussão assim: há uma técnica, algo que sirva para todo mundo.

Pesquisador: As disciplinas historiográficas, de alguma maneira, elas lhe ajudavam a perceber como o ensino de História se transcorreria?

Professora B: Sim, porque, assim, os professores do curso, em geral, eles também vieram, então a trajetória deles foi esta: eles eram professores da Educação Básica que foram fazendo seus cursos de mestrado e depois chegaram ao Ensino Superior. Então, embora a gente nessas disciplinas mais, vamos chamar assim, teóricas, da área do conhecimento, a maioria (não todos é claro), mas a maioria dos professores tinha essa preocupação de pensar em como a gente faz nessa discussão em sala de aula, enfim como a gente pensa isso no ensino, porque eles foram professores também na Educação Básica, então eles tinham um pouco essa preocupação.

Nascida e formada no Estado de São Paulo, em instituições particulares, a Professora B mobiliza outras experiências para a formação que a permitem, segundo ela, ter um repertório consistente para a docência nas disciplinas de Ensino de História, mesmo que nunca tenha pesquisado nada acerca disto. Na formação continuada, a professora mostra mais proximidade com a ciência histórica como referencial de práticas, sobretudo como um saber da disciplina de referência, uma vez que tenha realizado mestrado e doutorado em História; também como momento de aprendizado atitudinal docente:

Pesquisador: Quanto a essas etapas de formação *lato sensu, stricto sensu*, como a senhora mobiliza esses saberes em suas aulas?

Professora B: Então, eu acho que [...] as leituras foram fundamentais, determinadas disciplinas, claro que nem todas, mas determinadas disciplinas foram assim fundamentais para que eu pensasse algumas coisas, as quais me ajudam até hoje [...]. Então, as leituras sobretudo [...] me deram assim condições de pensar e usar inclusive em determinadas discussões, e claro que a gente acaba se espelhando em uma série de práticas que a gente vê com os professores; alguns a gente acaba tomando mesmo também como referência; uma das professoras, já que eu fiz mestrado e doutorado na mesma instituição (eu tive contato com alguns professores; tanto no mestrado como no doutorado era o mesmo corpo docente) [...] (além da minha orientadora, é óbvio, mas, com minha orientadora, basicamente, eu aprendi a fazer a pesquisa, porque eu fiz poucas disciplinas com ela) [...] em especial, [...] até nos meus agradecimentos do doutorado eu a menciono, eu acho que ela é também um modelo positivo a ser seguido. Eu brinco até com meus alunos, eu digo: 'Quando eu crescer, queria ser como ela!', porque é de fato um modelo bem positivo, uma profissional séria, dedicada, enfim, que leva a sério o ofício dela e faz os alunos também levarem a sério as aulas.

Ao mencionar a formação continuada, a professora curiosamente não falou da voltada para o Ensino (ela fez duas, mas só mencionou a de História): em Docência no Cenário do Ensino para a Compreensão, realizada durante o período do doutorado, na mesma Universidade na qual ensinava.

Essa “predileção” pelo caminho formativo na História como elemento referenciador em suas aulas, como ela disse, faz sentido pela formação para a pesquisa: como colocado explicitamente na aula 10, em que ela contou uma parte de sua pesquisa sobre Música no mestrado e doutorado, mas implicitamente nas aulas da disciplina a partir da aula 5, quando a professora passa a discutir as linguagens no Ensino de História e precisa desses saberes para ensinar. Acerca da formação contínua, a docência universitária toma a forma de local importante de formação:

Pesquisador: Como é que você busca articular as reflexões sobre a Escola Básica e o Ensino de História?

Professora B: Então, eu estou há muito tempo afastada da sala de aula da Educação Básica, eu só fiquei, na verdade, lá dois anos. Então, desses 21 anos que eu leciono, dois deles eu passei lá, então há 19 anos que eu não estou em uma sala de aula da Educação Básica, então o meu contato é acompanhando o que acontece, via até os próprios alunos, e, claro, lendo e entendendo, mas é um olhar externo da Educação Básica. Então, o que eu procuro apresentar para os meus alunos é aquilo que está também nos documentos, é o que se espera do Ensino de História na Educação Básica, então, a partir dos Referenciais, a partir dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, então: ‘Qual é o papel da História na Educação Básica?’; ‘O que se espera dessa disciplina?’. Então eu tento articular com eles uma discussão nesse sentido! Mas, de vivência, está bem distante da minha realidade.

A fala acima é, dentre todas as falas durante a entrevista acerca de sua prática docente, para nós neste texto a mais importante, para entender a imagem de si que a Professora B quis construir ao longo da pesquisa de campo: a de esforçada em ministrar em uma área à qual ela não é especialista, caminho distinto da Professora A, com longa docência tanto na Educação Básica como no Ensino Superior e pesquisadora do Ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em espaço tão curto, pôde-se apenas trazer elementos significativos da riqueza de dados coletados sobre o percurso formativo destas docentes. Diante do que apresentamos, pode-se claramente perceber, para além da prática semelhante das docentes, construindo em suas práticas a perspectiva do Ensino de História mediado por fontes (FONSECA, 2009), duas trajetórias formativas bem distintas para estarem docentes no curso de licenciatura em História da UECE em Fortaleza; as imagens de si que estas docentes constituíram são bem demarcadoras dessa distinção: a especialista e a esforçada. Para além de arquétipos, como argumenta Josso (2007), são parte da realidade em marcha. As duas docentes, 2 anos após o fim da investigação, continuam docentes neste curso, mobilizando suas trajetórias formativas na formação de futuros docentes em História, elemento este que nos mobiliza a buscar investigando a realidade educacional universitária.

Concluimos que, embora em cada trajetória formativa docente, os professores da área de História e Ensino apresentem argumentos que justifiquem sua atuação como professores-formadores, a falta de predomínio de professores-formadores especializados impede um desenvolvimento profissional docente pleno, como argumentam Gauthier *et al* (1998).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papirus, 1997.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

JOSSO, Marie-Chistine. A transformação de si a partir da narração da história de vida. In: **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. 3 (63), p. 413-38, set./dez. 2007.

MONTEIRO, A. M. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SENTIDOS DE SABERES PEDAGÓGICOS ATRIBUÍDOS POR LICENCIANDOS DO CURSO DE MATEMÁTICA DA UESPI/CCM

Brenda Maria Moura Silva | brendaasilvaa21@gmail.com

Eliene Maria Viana de Figuerêdo Pierote | elienepierote@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi analisar os sentidos de saberes pedagógicos atribuídos por licenciandos do curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Estadual do Piauí-UESPI/CCM. O presente estudo parte do pressuposto de que os saberes pedagógicos são construídos durante a prática e podem ser influenciados por meio da reflexão crítica. Neste sentido, a referida pesquisa está ancorada no pensamento de teóricos como: Liberali (2010), Pimenta (2005), Tardif (2011), dentre outros autores que têm como linhas de pesquisa a formação inicial de professores e a ressignificação de conceitos e saberes. A metodologia aplicada no trabalho é de natureza qualitativa, tendo em vista a preocupação com a vida cultural e subjetividade dos sujeitos. A pesquisa “Sentidos de saberes pedagógicos atribuídos pelos licenciandos em Matemática da UESPI/CCM”, foi realizada na Universidade Estadual do Piauí - UESPI, em Teresina-PI, *campus* “Clóvis Moura”, no curso de Licenciatura em Matemática, onde os sujeitos foram os alunos de 6º período do referido curso. O instrumento adotado para a produção dos dados foi a Roda de conversa. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica da Análise do Discurso, ancorada no pensamento de Bakhtin (2016), em que o conteúdo temático não é o assunto específico do texto, mas o sentido em que nele está expresso. Os achados da referida pesquisa revelaram que o processo formativo inicial de licenciandos do curso de Matemática ainda precisa ser repensado, de modo que influencie diretamente na articulação entre os referenciais teóricos e práticos do curso, bem como propiciar o processo crítico reflexivo acerca da prática docente, a fim de contribuir diretamente para a formação do professorado e transformação da realidade educacional.

Palavras-chave: Formação inicial. Saberes pedagógicos. Sentidos.

INTRODUÇÃO

O processo formativo de professores, nos últimos anos, tem sido temática pertinente em debates e discussões, tendo em vista a necessidade de se desenvolver práticas reflexivas durante a graduação, com o objetivo de promover repercussões e transformações na docência. Para Nóvoa (1995), a qualidade da formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade, conseqüentemente, contribuindo na atuação do profissional da Educação.

A busca pela compreensão sobre o processo formativo de professores surgiu a partir de observações diretas, em uma pesquisa de Doutorado em Educação, realizada por uma professora da mesma instituição, onde a autora deste trabalho, estudante do curso de Pedagogia, atuou como copartícipe e colaboradora. Dentre os relatos informais apresentados nas discussões provocadas pela autora da referida pesquisa, alguns licenciandos do curso de Matemática questionavam-se acerca da relevância das disciplinas pedagógicas contidas no fluxograma do curso, ou apontando algumas dúvidas sobre a sua importância no campo da formação.

Diante do contexto apresentado, a pesquisa tem como objetivo geral: analisar as implicações do processo de reflexão crítica na ressignificação dos saberes pedagógicos dos licenciandos de Matemática.

. A presente pesquisa é de natureza qualitativa, na qual apresenta como objetivo, investigar o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Segundo Minayo (2015), esta trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Para a realização deste estudo, foram realizadas pesquisas de cunho bibliográfico e de campo, na Universidade Estadual do Piauí-UESPI, campus Clóvis Moura, localizado no município de Teresina-PI. A pesquisa foi realizada em uma turma de 6º bloco de Licenciatura em Matemática, com a participação de 10 sujeitos, realizada no dia 10 de Fevereiro de 2017, por meio de “Roda de Conversa”, sendo esta instrumento para coleta de dados, que tem como objetivo principal promover a reflexão entre os partícipes, bem como ressignificar as respostas dadas pelos sujeitos.

A seguir explanaremos um breve estudo acerca dos aspectos conceituais de saberes pedagógicos e sua ação direta com a prática docente.

OS SABERES PEDAGÓGICOS: ENTRE O SABER E O FAZER DA DOCÊNCIA

A formação de professores, de modo geral, ainda vem buscando superar paradigmas que permeiam o contexto educacional. Diagnósticos realizados por pesquisadores, como Pimenta (2005), acerca de práticas de educadores, por muitas vezes apontam necessidades docentes em relação à base pedagógica que norteia a ação do profissional da Educação. Tais necessidades embaralham-se e inferem diretamente no trabalho pedagógico do educador, proporcionando situações de dificuldade, e ainda a reprodução de práticas tradicionalistas. Neste sentido, a reflexão sobre o modo como os professores têm norteado o trabalho docente se faz pertinente, considerando que ainda há um distanciamento entre os saberes produzidos durante a formação inicial e a atuação dos profissionais em sala de aula.

Ao refletir sobre estes saberes, é necessário admitir o docente como um sujeito produtor de conhecimentos. Conhecimentos estes que não estão limitados à transmissão de conteúdos disciplinares, mas se referem, principalmente, à construção de novos saberes com base na articulação entre a teoria educacional e a experiência profissional. De acordo com Tardif (2002, p. 36), “A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.”

Partindo da perspectiva do autor, pode-se afirmar que os saberes docentes envolvem a relação dinâmica entre os saberes adquiridos com a experiência e os conhecimentos curriculares, a fim de incorporá-los durante a prática do professor, resultando na produção de um novo saber que permeia a atividade docente: o saber pedagógico. Esta articulação corresponde a uma reflexão entre o saber e o fazer pedagógico, conforme aponta Tardif (2002, p.37):

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Ao conceituar saberes pedagógicos, é possível compreender que estes correspondem a resultados de reflexões acerca da prática docente, bem como fundamentos de toda e qualquer ação educativa, transformando o sujeito na medida em que estes saberes se constroem, conforme aponta Pimenta (2005, p.43):

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta a sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

Nesse contexto, a expressão “saber” pedagógico se difere dos conceitos desenvolvidos por pesquisadores e teóricos da Educação. Trata-se de se desmistificar a ideia de que o professor é um profissional executor de tarefas e considerá-lo como alguém que reflete sobre suas ações durante sua atuação no processo de ensino. Nesse sentido, compreende-se que o saber pedagógico se constrói durante o exercício docente, e contribui diretamente para uma nova leitura em relação ao fazer pedagógico.

Em seguida, faremos um estudo acerca da relevância da reflexão crítica para a formação de professores e execução de seu trabalho pedagógico.

REFLEXÃO CRÍTICA DE PROFESSORES EM UM CONTEXTO COLABORATIVO

Pensar em uma prática docente que busca a transformação de uma realidade, segundo Freire (1996, p.22), “envolve um movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre fazer”, neste sentido, é perceptível a necessidade de formar educadores dentro de uma perspectiva crítica, tendo em vista a possibilidade de emancipação pela chance de transformação informada da ação (LIBERALI, 2013). Com o objetivo de formar educadores em uma perspectiva crítica, Freire (1996), ressalta a importância da reflexão durante a formação e prática da docência, considerando que estas envolvem relações entre o construir e o aplicar conhecimentos. Neste sentido, “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.” (FREIRE, 1996, p.12).

Sendo assim, o ambiente escolar deve ser entendido como um espaço social, cultural e político, propício a discussões, reflexão e negociação, e não apenas como um local de reprodução de conteúdos desvinculados da realidade. Partindo da perspectiva de Freire (1996), compreende-se que o educador democrático tem como princípio reforçar a capacidade crítica do alunado, bem como instigar a sua curiosidade, considerando que “ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 1996, p. 14). Nesta concepção, é possível observar que o sujeito

vai se transformando em um verdadeiro construtor e reconstrutor do saber ensinado, tendo em vista a constituição de um profissional crítico dentro do contexto da formação, neste sentido, o papel da formação crítica de educadores, segundo a autora, tem como objetivo questionar a alienação que tem movido ações escolares. Conforme aponta:

A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que o indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. [...] Ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade. (LIBERALI, 2010, p. 32)

Nesse aspecto, é possível compreender que, refletir criticamente corresponde ao processo de rever sua ação de uma maneira informada (LIBERALI, 2010). Partindo de uma perspectiva vygotskyana, a reflexão crítica compreende-se a partir de uma autopercepção acerca de sua própria ação e desempenho em sala de aula. Portanto, a ideia básica que norteia o processo reflexivo é que “os participantes se voltem para suas próprias ações, envolvam-se com elas, analisem-nas para com elas aprender e melhorá-las” (ROMERO, 2004, p. 190).

Desta forma, para refletir criticamente, o sujeito necessita descrever sua prática a partir do questionamento: O que fiz? (Magalhães, 2004), com o objetivo de levá-lo a compreender os motivos pelos quais estas ações foram executadas e qual o significado destas, proporcionando ao professor, uma compreensão sobre os interesses que embasam suas ações diárias em sala de aula, visando uma intervenção produtiva e a reconstrução de saberes e práticas pedagógicas.

Com esta discussão, propõe-se aos docentes a apropriação de saberes construídos desde a formação inicial, e que devem permanecer em constante processo de autoavaliação, tendo em vista a construção de uma identidade em que os professores se vejam como agentes críticos, transformadores e formadores sociais.

PERCEPÇÕES SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA

A presente visita deteve-se em analisar as implicações do processo crítico reflexivo para a construção de novos saberes, partindo diretamente do processo discursivo ao confronto de ideias e conceitos, a fim de subsidiar diálogos, questionamentos, reflexões, a partir de uma “Roda de Conversa”, instrumento de pesquisa utilizado neste estudo. Neste sentido, a discussão pautou-se em articular os saberes experienciais e o conhecimento, a fim de produzir novos saberes pedagógicos, a partir da reflexão das próprias ações entre os licenciandos do curso de Matemática.

Ao entrar em sala de aula, a pesquisadora apresentou-se aos sujeitos. Após o acolhimento entregou aos mesmos o texto: “*Matemática: em busca de sentido*”, escrito por Paula Peres (2016), com o objetivo de propiciar o início da discussão. Os segmentos apresentados a seguir foram retirados da “Roda de Conversa”, realizada com a turma, no dia 10 de fevereiro de 2016, no turno da manhã:

Pesquisadora:

Qual a reflexão que vocês conseguem fazer, entre os saberes pedagógicos e o estágio de vocês? Alguém pode me responder?

Aluno(a) 4

-Seria interessante se o professor de Pedagogia trabalhasse juntamente com o professor da Matemática, nas escolas, se trabalhassem a dificuldade, com formações, na verdade seria uma troca de conhecimentos. Até porque a Pedagogia entende muito de Didática e a gente mais de conteúdo.

Aluno(a) 5

- É aquela coisa, na matemática têm conteúdos que são bem abstratos então se tivesse um diálogo, uma troca de formações entre os cursos teria como, a Pedagogia saber lidar, nesses casos, e a gente também, porque às vezes a gente tem que mostrar o “MMC” e a criança às vezes fica sem saber o que fazer, mas aí quando a gente vai trabalhar frações, ela desenvolve mais..

O nível de reflexão apontado pelos sujeitos acima, revelam a superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência. Deste modo, a interação entre os sujeitos permitiu a reflexão acerca das lacunas ainda presentes no processo formativo inicial.

Pesquisadora:

Eu achei interessante quando ele falou da abstração da Matemática, em relação à aplicabilidade da Matemática, por muitas vezes a gente escuta diálogos que: “O pessoal da Matemática são crânios, inteligentes, e tudo mais”, ou seja, a Matemática por quantas vezes ela é encarada como Bicho Papão, então, assim, na opinião de vocês, por que a Matemática é associada desta maneira?

Aluno(a) 2

- Não tem muita aplicabilidade, quando tem que encontrar o “X” da equação, o aluno não sabe aplicar aquilo, diferente da História, das outras disciplinas... Até a Física, o pessoal acha legal, ir pro laboratório, buscar experimento, mas na matemática não tem isso. A aula se resume em passar conteúdo e estudar pra passar na prova e pronto.

Aluno(a) 5

- Às vezes eu acho também assim que, parte do professor em si, por que tem professor que chega, ele só joga a fórmula. Eu, assim, quando vou dar aula

primeiro, eles me perguntam: *mas professor, isso ai eu vou usar aonde?* Eu sempre gosto de começar um assunto explicando o exemplo, pra depois partir pra teoria, se eu ia falar de função, eu primeiro dava o exemplo de função pra depois entrar na teoria, nas fórmulas, como resolver uma função, e muitas vezes o aluno não entende isso, o professor sabe das teorias, sabe das fórmulas, ele joga a fórmula no quadro, mas os alunos não sabem onde usar, ai isso influencia muito no ensino, a pessoa por muitas vezes não sabe como usar, acaba dificultando o ensino e a aprendizagem.

Aluno(a) 2

- Esse mesmo diretor do IMPA aqui do texto, ele fala que as crianças já nascem gostando de Matemática, os professores é que fazem com que elas não gostem.

A discussão acima permitiu a reflexão acerca da relação entre a ciência e a produção, partindo de questionamentos como: Qual a relação entre a teoria e a prática? Para que ensiná-los e que significados têm? Como a escola vem trabalhando esse conhecimento? Para fundamentar essa reflexão, é necessário compreender o pensamento de Pimenta (2005), quando aponta que conhecimento não se reduz somente à informação, este implica em um primeiro estágio. Neste sentido, *conhecer* consiste no segundo estágio, o qual permeia o trabalho com informações, análise e contextualização das mesmas. Já o terceiro estágio refere-se à inteligência, que se refere à arte de vincular o conhecimento à necessidade, de modo que se produzam novas formas de progresso e desenvolvimento (PIMENTA, 2005).

Neste sentido, não basta produzir conhecimento a partir de conteúdos técnicos, é preciso produzir as condições para a produção de conhecimento. Nesta acepção, as falas dos alunos 2 e 5 destacam-se quando revelam a responsabilidade que tem o educador em mediar o conhecimento e desenvolvê-lo, na perspectiva de ampliar a aprendizagem do aluno.

Discutir a formação de professores na contemporaneidade constitui em um dos passos para a construção da identidade profissional. Assim, os excertos, retirados da Roda de Conversa, permitiram que o processo crítico reflexivo subsidiasse articulações entre o processo formativo inicial e os saberes que permeiam a docência, uma vez que os partícipes encontraram-se em situação de confronto com a realidade. Desta forma, a reflexão acerca da prática promoveu condições para a ressignificação de saberes pedagógicos e do papel social do educador, uma vez que a educação se constitui a partir do processo de humanização.

SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA... (IN) CONCLUSÃO

Compreender sobre o processo formativo de professores faz-se necessário, tendo em vista o desenvolvimento profissional dos educadores, bem como a qualidade da educação que permeia a atualidade. Para este entendimento, é preciso compreender também que a formação inicial está diretamente ligada a um investimento pessoal. Nas palavras de Nóvoa (1997), trata-se de um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios constituindo-se em sua identidade profissional. Dessa forma, compreende-se que a formação profissional está diretamente relacionada à reflexividade crítica sobre suas ações, a fim de ressignificar e reconstruir novos saberes.

Nessa perspectiva, a troca de experiências possibilitou a partilha de saberes constituindo a autoformação, consolidando uma nova cultura profissional, baseada no processo crítico reflexivo, e na produção de novos saberes a partir da articulação entre a teoria e prática.

Em geral, é necessário conceber que os saberes são essencialmente heterogêneos. Essa heterogeneidade deve representar-se como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar suas práticas por meio da reflexão entre a experiência e o conhecimento. Tal ação representa a condição básica para a constituição de uma nova profissionalidade.

Neste sentido, espera-se que este estudo possa subsidiar reflexões acerca da formação de professores comprometidos com a prática docente e a formação social do alunado, visto que os mesmos são responsáveis pelo sucesso do sistema educacional.

A oportunidade em desenvolver este estudo em parceria com a Universidade Estadual do Piauí-UESPI favoreceu o diálogo entre os graduandos e IES, tendo em vista a oportunidade em que os licenciandos puderam manifestar suas ideias a respeito de sua própria formação profissional.

Espera-se que a leitura deste trabalho provoque novas discussões para suscitar nos formadores, de modo geral, a necessidade em desenvolver práticas reflexivas durante o processo de formação inicial, desencadeando a tão sonhada transformação na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11 ed. – São Paulo: Cortez, 2010. Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta)

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010

MAGALHÃES, Maria Cecília (org). **Formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

PIEROTE, Eliene Maria Viana Figueirêdo. **Formação Contínua de professores em contexto de colaboração: O aprender entre homens e abelhas**. Teresina: Edufpi, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido: **Saberes pedagógicos e atividade docente** (Organização). – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005. Saberes da Docência. 2005

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: CONHECENDO A LEI

Thatiane Fernandes de Sousa | thatianefs@gmail.com

Adriana Santos de Oliveira | dricaoliveira20@yahoo.com.br

RESUMO: O trabalho em questão tem como objetivo refletir sobre a trajetória do tema “gestão democrática e participativa nas escolas públicas” nas principais leis que orientam o sistema educacional brasileiro. A pesquisa tem como justificativa a crescente necessidade de haver maior participação da sociedade na escola e teve como problemática “como o tema da gestão democrática e participativa é apresentado nas principais leis de educação do Brasil?”. A metodologia da pesquisa foi de cunho bibliográfico, especialmente no que se refere às leis: Constituição Federal (CF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Lei da Gestão democrática das escolas municipais de Fortaleza (Lei complementar nº 169/2014). Os resultados da pesquisa apontam para a ampliação da legislação a partir da Constituição Federal de 1988, tendo como marco decisivo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que apresenta aprofundamento da questão. Com a criação do Plano Nacional de Educação, de validade decenal, a gestão escolar com foco na democratização e participação passa a ter maior atenção e, em Fortaleza, tal tema passou a contar com uma lei específica que determina com detalhes as formas de participação dos diversos componentes da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, pais/responsáveis) a partir de 2014. Concluiu-se que, segundo a lei, ao contrário do que o senso comum acredita, a gestão democrática e a participação nas escolas públicas são além de direitos, deveres.

Palavras-chave: Gestão democrática. Participação. Legislação.

INTRODUÇÃO

A luta por maior participação da sociedade brasileira nas esferas de interesse público ocorreu em diversos momentos da História, porém, mais recentemente, as demandas relacionadas a isso remontam ao contexto do Regime Militar que governou o país por 21 anos (1964-1985). Com o fim desse período, intensificou-se o debate sobre democracia e participação, sendo a escola um espaço de formação social, é claro que essa demanda chegou até ela.

Segundo Libâneo (1994), a escola pública deve ser democrática não só no sentido de garantir o acesso, a permanência e a qualidade, mas também “no sentido de que devem vigorar, nela, mecanismos democráticos de gestão interna envolvendo a participação conjunta da direção, dos professores e dos pais”.

É importante salientar que nem sempre uma escola que busca a gestão democrática é também a que conta com a participação da comunidade escolar, ou seja, ser democrática é viabilizar a participação não que dizer vivenciar a inserção dos membros dos interessados (ou dos que deveriam ser interessados) nos assuntos de relevância para a instituição.

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação (LIBÂNEO, 2008, p. 102).

O desafio da gestão escolar atual vai além de zelar por aspectos democráticos, pois precisa não só criar mecanismos de descentralização da tomada de decisão, mas também elaborar estratégias de atrair as pessoas para participar da construção de uma escola que atenda às reais demandas do grupo social ao qual atende. Nesse sentido, ainda conforme Libâneo (2008), a gestão democrática

Valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a direção, a avaliação –, uma vez que não basta a tomada de decisões: é preciso que elas sejam postas em prática em função de prover as melhores condições para viabilizar os processos de ensino e aprendizagem. [...] A gestão participativa é a forma de exercício democrático de gestão e um direito de cidadania, mas implica também deveres e responsabilidades, portanto, a gestão participativa é a gestão eficaz. Se, por um lado, a gestão democrática é uma atividade coletiva, implicando a participação e objetivos comuns, por outro,

depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada (LIBÂNEO, 2008, p. 126).

Os elementos introdutórios apresentados aqui corroboram para a consolidação da ideia de que democracia e participação devem pautar a gestão das escolas públicas, no sentido de substituir a imposição pela construção compartilhada, dando maiores chances da comunidade escolar perceber-se como parte da proposta escolar e dos resultados atingidos.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA LEGISLAÇÃO FEDERAL

A educação é um direito social estabelecido pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo sexto. A mesma apresenta no capítulo III, do artigo 205 ao 214, aspectos relacionados aos princípios, garantias, organização e funcionamento da educação nacional.

O artigo 205, por sua vez, apresenta a educação não só como um direito, mas também um “dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)”. Já ao abordar os princípios nos quais o ensino deve ser fundamentado, a referida lei traz no inciso VI a “gestão democrática do ensino público”.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi crescente a demanda por ampliar os debates e o arcabouço legal em torno da educação, definindo normais que vão além dos aspectos gerais. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, é o fruto de uma luta dos movimentos sociais envolvidos com a causa educacional, reforçando e aprofundando o que foi abordado na CF.

Sobre os princípios e fins da educação nacional, o artigo nº2 da LDB apresenta aspectos que se aproximam bastante do que expõe a CF, pois reconhece a educação como dever da família e do Estado, além de ser “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” tendo como finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já no artigo seguinte, inciso VIII, é garantida a “gestão democrática do ensino público” como um princípio da educação nacional.

Alguns pontos merecem ser destacados quando são comparadas a Constituição Federal de 1988 e a LDB. O primeiro deles está relacionado ao dever compartilhado entre o Estado e a família quando se trata de educação, aqui entendida em um sentido amplo que vai além da educação escolar; o segundo aspecto diz respeito ao exercício da cidadania, que é abordado nas duas leis e

perpassa a discussão sobre democracia e participação; por último, ambas as leis não aprofundam o tema da gestão democrática, apenas amparam esta na lei.

Cidadania, democracia, participação, liberdade, colaboração e desenvolvimento são conceitos que estão relacionados à gestão democrática da escola pública e que devem levantar reflexões acerca da formação dos educandos para que estes tenham uma participação efetiva, consciente e cidadã.

Tal discussão atravessa a temática da apropriação dos conteúdos que são transmitidos e construídos pelos educandos e de que forma a escola está se relacionando com estas crianças e adolescentes em processo de percepção, assimilação e interação com um mundo inconstante.

A apropriação crítica de conhecimentos requer, então, que sempre se considere o aluno uma pessoa, uma identidade em formação, acolhendo as dimensões afetivas, subjetivas, estéticas, culturais a ele inerentes. Por sua vez, a ideia de “formar” relaciona-se à preocupação da escola para com o desenvolvimento de capacidades de organização, disciplina, autocontrole, a fim de que o aluno possa – na trajetória de sua escolarização e de sua vida adulta – trabalhar com seu corpo e seus conhecimentos, visando se autogovernar num tempo que exige processamento rápido num espaço complexo, devido à sua amplitude (NADAL, 2009, p.31).

Eis um dos maiores desafios da escola pública na contemporaneidade: promover a apropriação significativa e crítica dos conteúdos curriculares no sentido de formar cidadãos atuantes em uma sociedade que só tem de permanente a mudança, a fluidez. Considerando o que foi dito até aqui, os debates e o aparato legal sobre a gestão democrática e participativa foram sendo ampliados a partir de movimentos oriundos das escolas, das universidades e de segmentos sociais ligados à causa da educação.

Avançando no conhecimento da legislação, é fundamental tratar da Lei nº 13.005/2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024), que é um “instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor” (BRASIL, 2014).

Tal plano é decenal e apresenta dez diretrizes, estas, por sua vez, se desdobram em metas e estratégias. O tema 19 do PNE trata da gestão democrática da educação e traz como meta “assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública, prevendo recursos e apoio técnico à União para tanto” (BRASIL, 2014).

Em comparação aos outros instrumentos legais, o PNE promove um aprofundamento da discussão sobre a gestão democrática e participativa, já que além de apresentar uma meta, também explicita estratégias que podem possibilitar atingir o que se pretende.

Para a meta “gestão democrática da educação” existe a proposta de oito estratégias que serão, resumidamente, apresentadas a seguir.

A gestão democrática no Plano Nacional de Educação
ESTRATÉGIAS: <ol style="list-style-type: none">1. Priorizar repasses de recursos federais para os entes federados que tenham aprovado legislação específica sobre essa matéria;2. Ampliar programas que apoiem e formem os conselheiros dos conselhos referentes ao Fundeb, à alimentação escolar, às políticas públicas e demais conselhos de interesse;3. Incentivar os entes federados a constituírem fóruns permanentes de educação;4. Estimular a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associação de pais;5. Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação;6. Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares;7. Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;8. Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares.

O PNE, a partir da meta 19, aborda a gestão democrática como um dos aspectos importantes para a promoção de uma educação que vise o pleno desenvolvimento do educando, a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, assim como determinam a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

As oito estratégias relacionadas à meta levam à compreensão de que desde a União até os municípios deve haver leis e ações capazes de fomentar a gestão democrática e participativa das escolas públicas, levando em consideração todos que fazem parte da comunidade escolar.

A LEI Nº 169/14: GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA

Por ser uma lei, não uma proposta, o PNE determinar que as metas sejam buscadas por todos os entes federativos. Nesse sentido, o município de Fortaleza, ainda em 2014, publicou a lei complementar nº 169/14 que dispõe sobre a gestão democrática e participativa na rede municipal de ensino.

Se observarmos a primeira estratégia do PNE referente a este tema perceberemos que a explicação para tal lei é o fato de que, ao longo da validade do plano, a União vai priorizar seus recursos para os entes federados que legislação específica sobre isso. Tal dispositivo legal obriga os municípios a comporem órgãos e leis que contemplem o que determina o governo federal no sentido de não terem o repasse de verba reduzido.

A lei complementar nº 169/14: apresenta os princípios da gestão democrática nas escolas públicas de Fortaleza; define o que é comunidade escolar; aborda as autonomias pedagógica, administrativa e financeira da escola pública; especifica os órgãos colegiados e detalha os mecanismos de participação.

O artigo 8º diz que a gestão democrática será efetivada por intermédio dos órgãos colegiados e da direção escolar. Os órgãos colegiados, de acordo com o texto da lei, são: Conferência Municipal de Educação; Conselho Municipal de Educação de Fortaleza; Assembleia Geral Escolar; Conselho Escolar; Grêmios Estudantis.

A existência desses órgãos também atende às estratégias do PNE no intuito de incentivar a participação de toda a sociedade nos processos educativos pelos quais passam crianças e adolescentes das escolas públicas brasileiras. Em Fortaleza, a lei da “Gestão democrática e participativa” data de setembro de 2014, estando ainda em fase de divulgação e apropriação por profissionais da educação, pais/responsáveis, alunos e demais interessados.

Apesar da existência do dispositivo legal ser vista como uma conquista, é preciso avançar no sentido de conscientizar e atrair a comunidade escolar para a escola, participando do que é feito, sentindo-a como um bem de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a gestão democrática e participativa vem crescendo desde a abertura política ocorrida com o fim do regime militar, tal discussão impulsionou movimentos de contestação e organização para a elaboração de leis que contemplem o tema.

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresentam, mesmo que superficialmente, aspectos relacionados à questão, mas é com a ampliação das leis que a comunidade escolar pode expressar opiniões e colaborar na construção de uma escola que tenha um delineado convergente ao grupo social no qual está inserido.

Apesar de reconhecer a importância de existirem dispositivos legais sobre a gestão democrática, sabe-se que entre o texto de lei e a vivência democrática na escola há uma distância que precisa ser diminuída por meio de ações que promovam a conscientização de gestores, professores, funcionários, pais/responsáveis e alunos no sentido que perceberem que a participação não é apenas direito, mas também um dever.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014.

FORTALEZA. **Lei nº 169/14**. Dispõe sobre a Gestão democrática e participativa e dá outras providências. Fortaleza: Câmara Municipal, 2014.

NADAL, Beatriz Gomes. A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In: FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: MF Livros, 2008.5 ed.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

HISTÓRIA DO ENSINO DA QUÍMICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Francisca Luana de Sousa | franciscaluana18@gmail.com

Tatiana Paz Longo | tatianaspaz@gmail.com

RESUMO: O ensino da química no Brasil teve muitos avanços desde a primeira reforma educacional de caráter nacional em 1931, sendo fundamentada por documentos oficiais que dispõem sobre a organização do ensino secundário incluindo as ciências no currículo e também referenciando a formação dos professores para lecionar o componente curricular. O objeto da pesquisa é a evolução do ensino da Química com base nos documentos oficiais, decretos e leis entre 1930 e 1940 tendo como marco a reforma de Francisco Campos e a Reforma Capanema, instituída através das chamadas Leis Orgânicas (Decretos-Lei). No período de 1940 até 1960 tendo como base as Leis de Diretrizes e Bases. Objetivamos compreender os avanços do ensino dessa ciência, a partir da reforma Francisco Campos e demais reformas e posteriormente as LDBs para uma melhor compreensão dos avanços educacionais do ensino da Química. Como referencial teórico recorreremos aos estudos de Romanelli (1996), Aranha (1996) e Carneiro (1998), dentre outros. Como metodologia recorreremos a uma abordagem qualitativa com técnica de coleta de dados bibliográfica e documental realizando um estudo de caso. Concluímos que a reforma educacional de Francisco Campos, as leis orgânicas, assim como as Leis de Diretrizes e bases (1961, 1971, 1996) foram importantes para o desenvolvimento do ensino da Química no Brasil, pois aos poucos a disciplina foi sendo inserida como componente curricular das séries iniciais e como pré-requisitos para ingressar em cursos superiores, assim como oficializada como profissão.

Palavras-chave: Reforma Francisco Campos. Ensino da química. Documentos oficiais.

INTRODUÇÃO

As reformas educacionais assim como a Lei de Diretrizes e Bases foram importantes para o desenvolvimento do ensino de Química no Brasil, pois estes documentos oficiais sistematizaram o ensino desta disciplina no currículo do ensino primário e secundário, assim como estabeleceram esta área do conhecimento como pré-requisito para ingressar em determinados cursos de nível superior. Entretanto, este processo de expansão do ensino da Química ocorreu gradativamente e para vigorar houve a necessidade de várias reformas educacionais, de maneira que seriam indispensáveis em nossa pesquisa.

REFORMA FRANCISCO CAMPOS

A década de 30 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no modelo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu com que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. A realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930 foi criado o Ministério de Educação e Saúde como um dos primeiros atos do governo provisório de Getúlio Vargas. Este governo sancionou decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes, estes decretos ficaram conhecidos como “Reforma Francisco Campos”.

Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968) foi o primeiro ministro da educação, era advogado, professor, jurista e político brasileiro de Minas Gerais. Foi responsável pela primeira reforma educacional de caráter nacional em 1931. Essa reforma consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário, antes de ensino básico inicial. “Até essa época, o ensino secundário não tinha organização digna desse nome, pois não passava, na maior parte do território nacional, de cursos preparatórios de caráter, portanto, exclusivamente propedêutico.” (ROMANELLI 2005, p. 131). Inicialmente o ensino no Brasil era de caráter propedêutico, que trata-se de um curso ou parte de um curso introdutório de disciplinas de artes, ciências, educação e vem de um ensinamento preparatório ou introdutório aos chamados conhecimentos mínimos, ele era como um conhecimento necessário para o aprendizado mas sem proficiência.

De acordo com o Decreto nº 19.890 de 18 de Abril de 1931 que dispõe da organização do ensino secundário, o ensino secundário compreenderá de dois cursos seriados: fundamental e complementar com cinco e dois anos respectivamente. Um aspecto importante, em termos da

Química é que as ciências foram inseridas no currículo do ensino secundário, e o fato de que esta disciplina passa a ser obrigatória nas duas séries finais da etapa fundamental e nas duas séries da etapa complementar para o ingresso nos cursos superiores de medicina, farmácia, odontologia, engenharia e arquitetura como pode-se observar nos artigos seguintes desse decreto

Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico).

4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho.

Art. 6º Para os candidatos à matrícula nos cursos de medicina, farmácia e odontologia são disciplinas obrigatórias

1ª série: Alemão ou Inglês - Matemática - Física - Química - História Natural - Psicologia e Lógica.

2ª série: - Alemão ou Inglês - Física - Química - História natural - Sociologia.

Art. 7º Para os candidatos à matrícula nos cursos de engenharia ou de arquitetura são disciplinas obrigatórias:

1ª série: Matemática - Física - Química - História natural - Geofísica e Cosmografia - Psicologia e Lógica

2ª série: Matemática - Física - Química - História natural - Sociologia - Desenho

(BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de Abril de 1931)

Esse decreto foi consolidado pelo decreto nº 21.241 de 4 de abril de 1932 que fortaleceu as disposições sobre a organização do ensino secundário. Por esse motivo a reforma Francisco Campos teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário e de estabelecer Química como componente curricular obrigatório, para a matrícula em determinados institutos de ensino superior como visto no art.6 e 7 do decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 que diz que era obrigatório ter cursado a disciplina de Química para se matricular nos cursos de medicina, farmácia, odontologia, engenharia e arquitetura.

REFORMA CAPANEMA E AS LEIS ORGÂNICAS

Em 1934 Vargas nomeou Gustavo Capanema Filho Ministro da Educação e da Saúde pública, que permaneceu no cargo durante 11 anos, até o final do Estado Novo (1945). Por iniciativa do ministro Gustavo Capanema, começou a ser reformados alguns ramos do ensino. Essas reformas, não foram todas realizadas sob o Estado Novo, e foram nomeadas por Leis Orgânicas do Ensino, e abrangeram os ramos do primário e do médio e outras, decretadas entre os anos de 1942 e 1946.

a) LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDARIO

De acordo com o Decreto-lei no 4.244, de 9 de abril de 1942 (Art.2o, 3o, 4o), o ensino secundário seria ministrado em dois ciclos, o primeiro compreendendo um só curso: o curso ginásial com duração de 4 anos, o segundo compreendendo dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico cada qual com 3 anos de duração. Em relação a estrutura curricular desse cursos (Art. 10 à 15) seria ministrada as aulas de ciências naturais nas 3a e 4a série do curso ginásial e ministrado Química nas 2a e 3a série do curso clássico e nas três séries do científico.

Analisando a estrutura curricular proposta por este decreto vemos que o ensino das ciências seriam ministrado nas séries finais do ginásial para dar uma introdução a Química que seria ministrada nos anos seguintes dos cursos clássico e científico.

b) LEI ORGÂNICA DO ENSINO PRIMÁRIO

O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino, o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos e o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos (Art.2º), e o ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos; o elementar e o complementar (Art. 3º) e o ensino primário supletivo terá um só curso, o supletivo (Art. 4º). (BRASIL. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946)

No ensino primário complementar assim como no primário supletivo o ensino das ciências naturais é obrigatório como componente curricular um passo importante para o desenvolvimento do ensino da química no ensino inicial para jovens.

c) LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL

De acordo com essa lei, o ensino normal, referente ao segundo grau seria ministrado em dois ciclos: o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o curso de formação de

professores primários, em três anos. Tendo também nesta modalidade de ensino cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário (Art.2º e 3º do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946).

No curso de regente de ensino primário era ministrada a disciplina de Ciências naturais nas duas primeiras séries e no de formação de professores seria ministrada a disciplina de Química na primeira série.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LEI 4024/61)

A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 em um cenário escolar dominado pelo ensino tradicional, apesar de que tentativas de renovação estivessem em processo, mas nesse momento cabia aos professores a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, por meio de aulas expositivas, e aos alunos a reprodução das informações. No ambiente escolar, o conhecimento científico era considerado um saber neutro, isento, e a verdade científica, tida como inquestionável. A qualidade do curso era definida pela quantidade de conteúdos trabalhados. O principal recurso de estudo e avaliação era o questionário, ao qual os estudantes deveriam responder detendo-se nas ideias apresentadas em aula ou no livro didático escolhido pelo professor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 ampliou a participação das ciências no currículo escolar, que passaram a figurar desde o 1º ano do curso ginasial. No curso colegial houve aumento da carga horária de Química e foi reforçado a ideia de que a ciência desenvolveria o espírito crítico através do exercício do método científico.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LEI 5692/71)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação no 5.692 de 1971 definia os currículos constituídos por disciplinas de obrigatoriedade nacional, escolhidas pelo Conselho Federal de Educação. Os Estados podiam indicar disciplinas obrigatórias em suas jurisdições. Também surgiu uma política de valorização do ensino técnico profissionalizante e foi criado o ensino médio profissionalizante.

Com relação ao ensino de Química, passou a valer um caráter mais científico da disciplina e neste momento contextualizar o ensino de Química, com diversas menções de pesquisas nacionais e internacionais acerca da importância da presença do cotidiano do aluno dentro da sala de aula.

Até o início dos anos de 1980 havia duas modalidades que regiam o ensino médio brasileiro. A modalidade humanístico-científica se constituía numa fase de transição para a universidade e preparava jovens para ter acesso a uma formação superior. A modalidade técnica visava uma formação profissional do estudante. Essas duas vertentes não conseguiram atender a demanda da sociedade e, por isso, agonizaram durante muito tempo, até praticamente se extinguirem nos últimos anos do século XX (MARTINS, 2010).

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LEI 9394/96)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi sancionada em 1996, sendo considerada a mais importante lei educacional brasileira e fundamenta as ações governamentais no âmbito educacional, através das quais o MEC (Ministério da Educação) lançou o Programa de Reforma do Ensino Profissionalizante. Em 1999, o PCNEM surge como consequência da LDB/96 numa proposta visando unir qualidade do ensino e formação de cidadãos aptos ao novo mundo do trabalho globalizado, com a organização do ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes.

Em relação ao Ensino de Química, a proposta do PCNEM é que fossem explicitados a multidimensionalidade, o dinamismo e o caráter epistemológico de seus conteúdos. Assim, severas modificações no currículo dos livros didáticos e nas diretrizes metodológicas estão sendo conduzidas, a fim de romper com o tradicionalismo que fortemente ainda se impõe (BRASIL, 1999).

Um Ensino Médio significativo exige que a Química assuma seu verdadeiro valor cultural enquanto instrumento fundamental numa educação humana de qualidade, constituindo-se num meio coadjuvante no conhecimento do universo, na interpretação do mundo e na responsabilidade ativa da realidade em que se vive.

CONCLUSÃO

A década de 30 com a reforma Francisco Campos foi importante para o desenvolvimento da educação e do ensino de Química no Brasil, pois foi a primeira reforma de caráter nacional e por inserir a Química como componente curricular obrigatório. A reforma Capanema constituída das leis orgânicas do ensino buscou mudar a organização de diversos setores do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 foi caracterizada por não ter pouca preocupação com o ensino, a

possibilidade de acesso ao nível superior e rígido controle do sistema educacional brasileiro, enquanto a LDB/71 enfatizava a questão do ensino técnico e profissionalizante, definição dos currículos constituídos por disciplinas de obrigatoriedade nacional e o ensino da Química possuía um caráter mais científico. Já a LDB/96 promoveu a descentralização e autonomia dos sistemas de ensino, foram modificadas as denominações do sistema de ensino brasileiro que passou a envolver a educação básica que consiste da educação infantil (até 6 anos), ensino fundamental (8 séries do antigo primário), o ensino médio (3 séries) e o ensino técnico, além do ensino superior.

No ensino de Química é necessária a utilização de uma abordagem que destaque a importância dos conhecimentos por ela desenvolvidos ao longo da história da natureza humana. O conhecimento químico, constituído de métodos que através do contexto sociocultural da humanidade, deve ser usado de forma contextualizada e significativa para o educando com uma abordagem que procure usar uma linguagem própria.

Concluimos, assim, que as reformas e decretos aqui citados foram etapas de um processo de aprimoramento do ensino de química ao decorrer dos anos e foram estritamente importantes para o desenvolvimento dessa ciência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Ed. Moderna, 2006.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 18 jul. 2017

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 17 jul. 2017.

BRASIL. Decreto-lei no 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 24 jul. 2017.

BRASIL. Decreto-lei no 8.530, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 23 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 19 jul. 2017.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário.** Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm. Acesso em 14 jul. 2017.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário.**

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 14 jul. 2017.

BRASIL. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. **Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.** Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em 13 jul. 2017.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil.** 7º edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

EDUCABRASIL. **Reforma Francisco Campos.** Disponível em:

<http://www.educabrasil.com.br/reforma-francisco-campos>. Acesso em 13 jul. 2017.

BRASIL, **Parâmetros curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Brasília: MEC/SESU, 1999.

LIMA, J. O. G. Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 136, p. 95-101, 2012.

MARTINS, Wilson. **A história da inteligência brasileira.** Ponta Grossa: UEPG, 2010.

TRABALHOS DE PEDAGOGIA. **Reformas do ensino: 1930 a 1940.** Disponível em:

<http://trabalhosdepedagogia.blogspot.com.br/2010/11/reformas-do-ensino-1930-1990.html>. Acesso em 14 jul. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil 1930-1973.** Petrópolis, Vozes, 1978.

WEBARTIGOS. **As mudanças provocadas pela reforma de Gustavo Capanema na era Vargas.**

Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/as-mudancas-provocadas-pela-reforma-de-gustavo-capanema-na-era-vargas/32249/#ixzz4mlYVTqK5>. Acesso em 13 jul. 2017.

MARCOS HISTÓRICO-LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Tereza Cristina Lima Barbosa | terezarrafael@gmail.com

Michelline da Silva Nogueira | michellinequeiroz81@gmail.com

Fabírcia Gomes da Silva | fabriciagomes@hotmail.com

RESUMO: Este texto tem como objetivo realizar um levantamento histórico-legal da educação inclusiva no Brasil pós Lei de Diretrizes e Base da Educação - 9394/96. Tem como pergunta norteadora: quais os marcos histórico-legais da educação inclusiva no Brasil pós LDB 9394/96? Trata-se de uma investigação qualitativa de cunho bibliográfico em que utilizamos as leituras de Aranha (2000), Saviani (2013), Carneiro (2008) e fizemos uso também dos textos legais, dentre outros. Os caminhos percorridos até o momento representam a capacidade que os sistemas de ensino têm para garantir com efetividade as propostas instituídas pelos documentos legais da educação inclusiva. Educação esta que é definida como conjunto de processos educacionais que decorre de qualquer forma de segregação e de isolamento.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Inclusão. Legislação.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo realizar um levantamento histórico-legal da educação inclusiva no Brasil pós Lei de Diretrizes e Base da Educação - 9394/96.

Analizando a história da educação brasileira percebemos que a sociedade, de tempos em tempos, apresenta mudanças no seu conjunto de valores, percepções e práticas, ou seja, muda seus paradigmas. No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências era diferente do ofertado à população que não apresentava diferenças ou os ditos “normais”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem ligação com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, no qual os alunos com deficiência eram ensinados/atendidos em locais separados dos outros alunos. As chamadas classes especiais.

Um longo caminho vem sendo percorrido desde a década de 1990 até os dias atuais. Esse período marca a efervescência de discursos em prol de uma educação inclusiva. Movimentos como o de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), vem reestabelecer novos horizontes para o entendimento sobre o direito à escola e tornara-se bandeira de luta principalmente para pais e responsáveis de crianças e jovens com deficiência. Como fruto desses acontecimentos internacionais, o Brasil vem cunhando seus documentos legais com base no discurso inclusivo, o que se faz perceptível já na LDB 9394/96, ainda que não de forma tão esclarecedora, mas importante para os rumos que o direito a uma escola inclusiva tomaria.

Dentre os documentos mais importantes, pós 9394/96, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades. Essa educação supõe uma escola que não exclui e que atenda todos os educandos, respeitando os limites de cada um.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (MEC, 2008). E a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. E isso ocorreu desde os tempos dos jesuítas que após a fase de catequização a educação passou a ser universalista e elitista, ou seja, destinando-se aos filhos dos colonos excluindo os indígenas.

Segundo a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o movimento mundial pela educação inclusiva veio como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Ao falarmos em Educação Inclusiva nas escolas regulares, é comum ouvirmos as queixas dos docentes, pois não se sentem preparados para trabalhar com esse público, acreditam que é necessário ter formação mais específica, enfim, tentam resistir ao acolhimento dos que antes ficavam excluídos do ensino regular, tendo lugar apenas na educação especial. Porém, essa resistência docente nada pode contra a legislação que garante a matrícula de todo aluno no ensino regular; assim, a inclusão acontece independentemente da escola estar preparada ou não para o acolhimento de todos os educandos.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo desta investigação que foi realizar um levantamento histórico-legal da educação inclusiva no Brasil pós Lei de Diretrizes e Base da Educação - 9394/96, realizamos uma breve pesquisa bibliográfica sobre a história da Educação Especial, de modo a embasar uma análise da situação da inclusão nas escolas de hoje, utilizando as leituras de Aranha (2000), Saviani (2013), Carneiro (2008) e fizemos uso também dos textos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação-PNE, Lei nº 10.172/2001, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Portaria 942/2007, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e a Lei nº 7.853/89, que dispõem sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência entre outros textos como a Declaração de Jomtien (1990) de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999).

RESULTADOS E DISCUSSÃO: MARCOS HISTÓRICO-LEGAIS DA INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Muito embora o nosso trabalho traga a discussão histórico-legal, pós LDB nº 9.394/96, não podemos deixar de mencionar a Declaração de Salamanca (1994). Ela constitui o marco da incorporação legal da inclusão e não foi uma criação de políticos, mas foi fruto da movimentação de um grupo de pessoas que entendiam a necessidade de se ampliar a discussão sobre o tratamento destinado aos deficientes com o objetivo de se repensar as práticas sociais excludentes. Então, a “inclusão social tem (...) se caracterizado por uma história de lutas sociais empreendidas pelas

minorias e seus representantes, na busca da conquista do exercício de seu direito ao acesso imediato, contínuo e constante ao espaço comum da vida em sociedade (recursos e serviços)” (ARANHA, 2000).

A Declaração de Salamanca ressalta a necessidade de uma pedagogia centrada na criança, pressuposto de uma escola inclusiva, a qual não reside apenas no direito à educação, mas tem função de modificar atitudes discriminatórias vistas em vários setores da cena social. O documento amplia ainda o conceito de necessidades especiais e diz que este se refere tanto a crianças com deficiência, como as que tem algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido a escola deve ser um local de agregação, com portas abertas para qualquer pessoa, independente de suas condições físicas, intelectuais, linguísticas, sociais e outras. Enfatiza o direito de participação social e escolar para deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de grupos desvantajados ou marginalizados (SALAMANCA, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, incorpora os princípios da Declaração de Salamanca e pela primeira vez foi destinado um capítulo para tratar da educação especial (Capítulo V da LDB 9394/96), prevendo a oferta de educação preferencialmente na rede regular para os alunos deficientes a partir da educação infantil, a oferta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela, a oferta de um atendimento educacional especializado classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Este Capítulo representa uma das maiores conquistas da nova LDB. Adotando uma posição de inclusão do educando com as necessidades especiais ao meio educacional e social em geral conforme as possibilidades de cada um e preparação adequada para o mercado de trabalho.

Anterior a Salamanca, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990), “chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.” (BRASIL, 2008, p.3). Evidenciamos como esses dois marcos, Jomtien e Salamanca, influenciaram a reconstrução de nossas bases legais a favor de um novo olhar para a educação especial.

Retomamos aqui Ainscow (apud MITTLER, 2003, p.35) quando aborda respeito da inclusão:

A agenda da educação inclusiva refere-se à superação de barreiras, à participação que pode ser experienciada por quaisquer alunos. A tendência ainda é pensar em ‘política de inclusão’ ou educação inclusiva como dizendo respeito aos alunos com deficiência e a outros caracterizados como tendo necessidades educacionais ‘especiais’. Além disso, a inclusão é frequentemente vista apenas como envolvendo o movimento de alunos das escolas especiais para os contextos das escolas regulares, com a implicação de que eles estão ‘incluídos’, uma vez que fazem parte daquele contexto. Em contrapartida, eu vejo inclusão como um processo que nunca termina, pois mais do que um simples estado de mudança, e como dependente de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, adispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Embora pese a nomenclatura ainda de “integração”, o documento se mostra importante ao colocar a transversalidade da educação especial, uma vez que ela perpassa todos os níveis e modalidade da educação, tanto em aspectos de formação curricular como socioafetiva.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente

voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas de ensino de modo a contemplar a visão inclusiva. O programa promoveu a formação de gestores e educadores para a garantia de acesso a escolarização, oferta de Atendimento Educacional Especializado, bem como a organização estrutural e pedagógica para esse serviço e garantia a acessibilidade. Um dos elementos de maior destaque diz respeito ao esclarecimento sobre o AEE, o qual já trazia referências desde a Constituição (1988) e LDB (1996), mas ainda era contraditório e pouco explicativo sobre procedimentos, natureza, objetivos e formação. Sobre o tratamento que a LDB dá ao AEE evidenciamos:

[...] o Atendimento Educacional Especializado também não foi amplamente esclarecido quanto à sua natureza educacional por ter sido criado legalmente sem ter suas ações descritas. Talvez por esse motivo, ele continue sendo confundido com o reforço escolar e/ou com o que é próprio do atendimento clínico, aceitando e se submetendo a todo qualquer conhecimento de áreas afins [...] (BRASIL, 2007, p. 20).

Em 2008 o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual preconiza uma educação inclusiva, na qual as escolas devem se adequar para atender as necessidades os alunos, de modo a possibilitar a sua participação ativa dentro do cenário escolar, no tocante aos processos formais de ensino (curriculares), como também no que diz respeito a socialização e desenvolvimento afetivo.

O referido documento é iniciado com um panorama das lutas sociais e progressivas mudanças que vem ocorrendo tanto no campo do conhecimento como das conquistas alcanças na área da educação especial. Evidencia o aumento das matrículas de pessoas com deficiência na rede regular de ensino e destaca o Atendimento Educacional Especializado como importante elemento de participação inclusiva, uma vez que se configura como complementar e/suplementar ao ensino formal, não mais sendo possível a substituição deste pela frequência em salas regulares. Sustenta a garantia de:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007, p.8).

Visível é a importância de tal documento, uma vez que traz a cena, tanto a responsabilidade da família, escola, como a necessidade de articulação intersetorial para a efetivação da proposta inclusiva.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania vem com mais um suporte de confirmação da não discriminação, exploração, violência, negligência. Traz no capítulo IV o direito à educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.(BRASIL, 2015).

CONCLUSÃO

Acreditamos que os caminhos percorridos até o momento representam a capacidade que os sistemas de ensino têm para garantir com efetividade as propostas instituídas pelos documentos legais da educação inclusiva.

No atual momento brasileiro, percebemos que estamos entre as ideias da integração e da inclusão, ou seja, estamos abandonando as formações de classes homogêneas, apesar da resistência às classes heterogêneas, estamos às voltas com as diferenças, ou seja, tentamos acolher os alunos deficientes, mas não sabemos como, visto que se solicita do professor a abrangência do aluno como um todo, buscando perceber suas habilidades e capacidades e ocupar-se de sua afetividade, muitas vezes deixando de garantir a aprendizagem de conhecimentos básicos.

Entende-se que a efetivação de uma escola inclusiva demanda a materialização de práticas pedagógicas mais democráticas, transformando o contexto educacional, tanto no que se refere às concepções de inclusão quanto às ações na busca de implantação e implementação de um sistema

mais igualitário, a fim de assegurar a esses sujeitos, uma educação que os acolham verdadeiramente garantindo a participação, a socialização e a aprendizagem de todos, sem distinção.

Por fim, acreditamos que o processo de inclusão ainda tem pela frente desafios de toda ordem, mas representa um avanço no tratamento dado aos alunos com necessidades educacionais especiais e principalmente na reestruturação escolar uma vez que a escola possui a tarefa de acolher em seus bancos todo e qualquer indivíduo, independente de suas características pessoais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Inclusão Social e Municipalização**. In: Eduardo José Manzini (Org.). **Educação Especial: temas atuais**. 1ª Edição. Marília: Unesp Marília Publicações, p. 1-10, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacionalna Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 07 de Jul. 2017.

_____. **Atendimento Educacional Especializado**. Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

_____. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: Possibilidades e Limitações**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CEARÁ, Assembleia Legislativa do Ceará. **A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 06 de Julho de 2015.

JOMTIEN, **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.
Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 24 de julho de 2017.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Arned, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2013.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva. Souza, Sirleine Brandão de. **Educação inclusiva**: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf>. Acesso em: 05 de Jul. 2017.

POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: ANÁLISE SOBRE A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Melissa Limaverde Cabral de Oliveira | melissalimaverde@hotmail.com

ArlaneMarkely dos Santos Freire | Arlanemarkely@yahoo.com.br

RESUMO: O modo como a educação brasileira se constitui torna necessária a análise das políticas que a construiu, assim como todo o processo que ocorreu para a constituição da gestão dos espaços educativos no sistema educacional brasileiro. Por meio de uma abordagem crítica podemos destacar a influência dos organismos internacionais, da nova ordem social econômica e do atual sistema de avaliação, para que se possam compreender quais os objetivos de tais políticas. Ao considerarmos que esses aspectos estão diretamente ligados ao novo modo de administração pública, que se consolidou a partir da década de 90 no país. Esta pesquisa que tem como objetivo analisar a presença da educação infantil nas políticas educacionais brasileiras, com enfoque para aquelas que foram implantadas a partir a constituição federal até a atualidade. O trabalho transita pelo método qualitativo tendo como base a técnica da pesquisa documental, onde analisamos estudos recentes que tratam do tema. Contudo, ao realizarmos uma análise crítica do PNE concluímos que os nossos governantes estão mais preocupados com apelos midiáticos e populistas do que pela razão planejada, deixando a desejar em vários sentidos, inclusive ao que se refere em investimentos á instituições privadas. O PNE traça em uma de suas metas que até o final de sua vigência 10% do PIB deverá ser destinado a educação, todavia isso se dará em um período muito longo. As decisões que estão sendo tomadas pelos atuais parlamentares acabam que comprometendo o próprio PNE, afinal para a efetivação das metas o financiamento é primordial. Apesar das políticas públicas que foram implementadas o número de crianças fora da escola na faixa etária que compreende a educação infantil ainda é elevada, nem todos os municípios do país pagam a seus professores o valor mínimo do piso nacional. Se faz necessário não só maiores investimentos, mas melhorias na gestão e acompanhamento do uso dos recursos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas Educacionais. Análise.

INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil teve sua origem em 1549, no período colonial, com a chegada dos padres jesuítas. Neste período os documentos de D. João III, os regimento de 1548, são consideradas as primeiras políticas educacionais, nelas haviam orientações do rei para o primeiro governador do Brasil, Tomé de Souza. Teve aí início o protagonismo do Estado sobre a educação, em que um dos seus objetivos era a catequização dos nativos, para torna-los cristãos, sendo usado o método do Ratio Studiorum. Os jesuítas exerceram o monopólio educacional durante 210 anos, ao término deste período são expulsos e o alunato não atingia nem sequer 1% da população brasileira.

Depois desta época a nova política educacional adotada são as reformas pombalinas que decretam o fechamento dos colégios jesuítas. O cristianismo continua sendo a religião oficial, todavia o Estado irá buscar com que a educação aconteça baseada no ideário do iluminismo, incorporando também estudos científicos. Uma quarta modalidade de política educacional irá aparecer já no período do Brasil independente, o marco desta fase se dá com a aprovação da lei das escolas de primeiras letras. Posteriormente, sob influência do iluminismo republicano, surgem as escolas normais, tendo início em São Paulo e depois se estendo para outros estados.

A década de 20 irá se torna ao período do protagonismo público em matéria de educação com as reformas educacionais, seguido depois do movimento dos pioneiros da escola nova, se destacando entre os mesmos, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Em 1931 se tem a reforma Francisco Campos, incorporando o ideário pedagógico, depois a reforma Capanema que desemboca com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, em 1961. Após a LDB em 1964 teremos o golpe de Estado que instaura a ditadura, reordenado todo o aparelho de estado, ocorrendo nesta época reformas desde o MOBRAL(Movimento Brasileiro de Alfabetização) ao 3º grau, conduziu-se neste período um novo modelo de política educacional, que sofrerá mudanças posteriormente com a transição democrática.

Com o fim da ditadura vários aspectos da política educacional foram repensados, entre eles a educação. Nos primeiros anos da nova república o foco esteve na elaboração da nova constituição, pensando nela aconteceu em 1986 a quarta conferência brasileira de educação, que se concluiu com uma lista de proposta que incluía a efetivação do direito a uma educação de qualidade. Ressaltando-se que foi a partir da década de 70 que se iniciou a luta pela educação infantil de qualidade e como direito de toda criança.

De acordo com Lucas e Machado (2012) as últimas décadas da história da educação do país representam uma transição significativa para a história de educação infantil. O período foi marcado pelas lutas democráticas a favor da educação pública, em especial a educação infantil. Ampliou-se a demanda e a oferta, bem como a educação passou a ser tratada como um direito.

Neste trabalho iremos realizar uma análise acerca da presença da educação infantil nas políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 90 aos dias atuais, onde abordaremos as principais características de cada período e quais as reais conquistas que se efetivou durante todo o processo. Para tanto realizou-se a pesquisa a partir de uma abordagem histórica em relação a educação.

Portanto a história da educação no Brasil irá ser caracterizada pela história das ideias pedagógicas que influenciaram as políticas educacionais desde do princípio, que de acordo com Saviani se divide em quatro períodos;

[...] o primeiro corresponde ao predomínio da concepção tradicional, o segundo compreende a predominância da visão tradicionalista, o terceiro período refere-se à concepção moderna e no quarto período emerge a visão crítica que se expressa fundamentalmente nas concepções dialética (histórico-crítica) e crítico reprodutivista em contraposição à concepção reprodutivista cuja expressão mais característica pode ser encontrada na teoria do capital humano [...] (SAVIANI, p.20,2008).

O presente estudo buscará discorrer sobre o processo de construção e efetivação destas políticas, para tanto o artigo se divide em três temas: A educação nos governos dos anos 90: uma análise das contribuições das políticas educacionais para educação infantil; As reformas educacionais no Governo de Lula e A presença da educação infantil nas políticas educacionais na atualidade.

A EDUCAÇÃO NOS GOVERNOS DOS ANOS 90: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os anos de 1990 é marcado pela presença de governos democráticos com características populares surgido de vários movimentos. Em 1988 é promulgada a nova constituição, que entre tantas conquistas estava o reconhecimento da Educação como direito subjetivo de todos, indicando inclusive a aplicação das receitas de impostos de 18% da União e 25% de Estados e Municípios na área, além de integrar os municípios como entes federativos e estabelecer o regime de colaboração entre os entes federados no que tange a educação básica, se tornando os municípios responsáveis pela oferta de vagas da educação infantil.

No governo de Itamar Franco se teve o lançamento do programa decenal Educação para todos, inspirado na Conferência Mundial de Educação realizada em Jotiem na Tailândia, e tinha seu foco na universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo.

Com a transição do Fordismo para o Toyotismo neste período se instaura a nova ordem socioeconômica. O neoliberalismo é a redefinição do liberalismo clássico, suas teses e a implementação econômica e político social têm início na década de 70, principalmente nos governos de Margaret Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan no Estados Unidos, justamente quando o socialismo real está em colapso. Seu sucesso se dar pela existência de sociedades profundamente desiguais e se caracteriza pelo novo processo de acumulação capitalista. O centro de toda prática neoliberal é o mercado e, por conseguinte, o consumo. No Brasil as mudanças que ocorrem em função do mesmo é na década de 90 com a criação do Plano de Reforma do Estado apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Utilizando o período histórico que compreende os mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2001) como objeto de aprofundamento dessa revisão teórica é perceptível a construção de arquétipos educacionais ortodoxos e neoliberais. Como indica Frigotto e Ciavatta (2003):

As análises críticas do período do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) são abundantes tanto no âmbito econômico e político como no social, cultural e educacional. Todas convergem no sentido de que se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da

cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103).

Contudo é neste período que sob iniciativa popular teve origem o projeto, que surgiu do movimento educacional, e em 1996 se tornou lei e foi promulgada a nova LDB, Lei Darcy Ribeiro, mas que em síntese não se manteve como o projeto original. No que se refere a Educação Infantil, a mesma é tida como a primeira etapa da educação, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero as seis anos de idade. Além da seção específica sobre a educação infantil, a LDB define em outros artigos aspectos relevantes para essa etapa da educação. Assim, quando trata “Da Organização da Educação Nacional” (capítulo IV), estabelece o regime de colaboração entre a União, os Estados e o Municípios na organização de seus sistemas de ensino. É reafirmada a responsabilidade principal do município ao que se refere a oferta de vagas do ensino fundamental e da educação infantil, com o apoio financeiro e técnico de esferas federal e estadual. Ainda no Governo de FHC será sancionado um novo plano para a educação nacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE), previsto no artigo 214 da constituição de federal, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. O primeiro plano foi aprovado durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso e teve vigência de 2001 a 2011, sendo o mesmo decenal. O PNE prevê metas para serem atingidas no período de dez anos e para tanto traça estratégias. Ao que se refere a educação infantil neste primeiro plano a educação infantil foi contemplada em 25 metas específicas as quais contemplavam o acesso as creches e pré-escolas, além da implementação de um programa nacional para a formação dos profissionais da educação infantil.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO DE LULA

No governo Lula serão criados alguns programas que iram colaborar com o desenvolvimento da educação infantil, bem como as políticas públicas terão papel importante na valorização dos profissionais. Ao que se refere ao financiamento da educação no país, é criado em 2006 o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB que irá atender da educação infantil ao ensino fundamental, a sua composição

se dar a partir da arrecadação de 20% de impostos estaduais e federais e tem como base de cálculo o número de alunos matriculados. Ressaltando que quando necessário ocorre também uma complementação da União afim de garantir o valor mínimo nacional de repasse para os municípios e o pagamento do piso salarial, criado em 2008, aos professores da educação básica tendo um valor mínimo a nível nacional, sendo assim 60% deste fundo deverá ser destinado aos profissionais do magistério.

Ao que se refere ainda ao financiamento, no âmbito da educação política nacional de educação infantil em articulação com a política nacional, desde de 2006, o Ministério da Educação vem estabelecendo convênios com as secretarias municipais afim de expandir a oferta de vagas por meio do programa Proinfância que objetiva na construção de creches e pré-escolas e na aquisição de equipamentos e mobiliários. E em 2009 se estabelece orientações para sobre convênios entre secretarias municipais de educação, instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.

Além destas iniciativas, neste período também ocorreu processo de construção do segundo PNE, onde se realizou as Conferências municipais, estaduais e nacionais de educação, que teve entre um de seus objetivos a elaboração das diretrizes, metas e estratégias para educação nacional. Dentre elas podemos citar como a valorização dos profissionais da educação, que teve entre suas metas elevar gradualmente o número de matrículas na pós graduação stricto sensu, a formação dos professores, equiparação dos salários e os planos de cargos e carreiras, além de se debater em torno da construção do Sistema Nacional de Educação.

Segundo Ferreira e França (2012, p.21),

A construção de um sistema nacional educação requer o redimensionamento da ação dos entes federados, garantido diretrizes educacionais comuns a serem implementadas em todo o território nacional, tendo, como perspectiva, a superação das desigualdades regionais. Objetiva-se o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nacionais universalizáveis, por meio de regulamentação das atribuições específicas de cada ente federado [...].

No Governo petista, que também cria o Plano de Desenvolvimento da Educação articulado ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA, propõe que os municípios tracem e

cumpram objetivos, movidos pelo plano de metas Todos pela educação, que teve grande influência do setor privado. Esta relação público-privado que ocorre desde da época do império acaba por favorecer a participação direta do terceiro setor nas decisões. Por meio desta política pública os municípios iram elaborar o Plano de Ações Articuladas-PAR, que também irá diagnosticar a situação da educação em sua localidades.

Em suma, é notório que durante o governo do presidente Lula ocorreu também uma grande participação da sociedade no que se diz respeito a formulação de políticas pública bem como na participação de programas. Contudo recebe diversas críticas por também favorecer o investimento do dinheiro público em instituições privadas, o que é característica do neoliberalismo.

A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ATUALIDADE

Em 2011, Dilma Rousseff, assume a presidência da república dando prosseguimento as políticas educacionais implementadas no governo Lula. A aprovação do segundo Plano Nacional de Educação durante o primeiro Governo da presidenta, sancionado através da lei nº13.005/2014, com vigência de 2014 até 2024, traz um conjunto de desafios para as políticas públicas voltadas a efetivação do direito da criança de 0 a 6 anos a uma educação de qualidade e atualiza questões sobre a exigibilidade do direito. Logo em sua primeira meta cita, “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.” (BRASIL, 2014).

Em suas metas o plano também objetiva ampliar a oferta de vagas para população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a fim de garantir o acesso à educação básica e os atendimento especializado. Com estratégias para todas as metas cita ainda que se faz necessário fomentar a qualidade da educação básica em todas as suas etapas e modalidades, a ampliação o número de escolas em tempo integral e metas voltadas a valorização dos profissionais do magistério, com a atualização dos planos de cargos e carreiras e elevar o número de pós graduados. Ao que se refere ao financiamento o plano estabelece o valor 10% do PIB para a educação, meta que pretende ser atingida por meio da exploração do pré-sal.

Neste período além do programa do nacional do transporte escolar-PNATE, dos caminhos da escola voltados a locomoção das crianças as instituições escolares, do programa de alimentação escolar e do Proinfância serem mantidos, também é criado o Brasil Carinhoso voltado a investimentos em creches com intuito de colaborar na formação dos profissionais e na aquisição de materiais.

Contudo, ao realizarmos uma análise crítica do PNE concluímos que os nossos governantes estão mais preocupados com apelos midiáticos e populistas do que pela razão planejada, deixando a desejar em vários sentidos, inclusive ao que se refere em investimentos á instituições privadas. O PNE traça em uma de suas metas que até o final de sua vigência 10% do PIB deverá ser destinado a educação, todavia isso se dará em um período muito longo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as políticas públicas implementadas desde da constituição aos dias atuais notamos que ocorreu de fato uma evolução ao que se refere a oferta de vagas para as crianças de 0a 6 anos, a construção de novas instituições, o financiamento que passa a destinar-se a toda a educação básica por meio do FUNDEB as melhorias em relação a valorização dos profissionais da educação básica. Em contrapartida o atual cenário político vem desfavorecendo algumas conquistas que se deram ao longo dos anos. Podemos citar entre elas a aprovação de um proposta de emenda constitucional que congela os gastos que se destinam a educação.

As decisões que estão sendo tomadas pelos atuais parlamentares acabam que comprometendo o próprio PNE, afinal para a efetivação das metas o financiamento é primordial. Apesar das políticas públicas que foram implementadas o número de crianças fora da escola na faixa etária que compreende a educação infantil ainda é elevada, nem todos os municípios do país pagam a seus professores o valor mínimo do piso nacional. Se faz necessário não só maiores investimentos, mas melhorias na gestão e acompanhamento do uso dos recursos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de Junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, DF. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 15 de Jan. de 2017.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos; FRANÇA, Magna. **Financiamento da Educação Básica, federalismo e o regime de colaboração.** In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna. Política educacional: Contextos e perspectivas da educação brasileira. Brasília: Líber Livro, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: Acesso em: 20 dez. 2016

LUCAS, M. A. O. F.; MACHADO, M. C. G. Percalços da Educação Infantil como direito da criança: análise da história e da legislação das décadas de 1980 e 1990. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 107-128, jan./jun. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2ª ed., 2008. (Coleção Memória da Educação).

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: ANÁLISE SOB A LÓGICA DO CAPITALISMO

Livia Julyana G. Vasconcelos Lira | liviajulyana@yahoo.com.br

Roberta Lúcia Santos de Oliveira | profa.robertaoliveira@gmail.com

Gleíza Guerra de Assi Braga | gleizaguerra@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo de natureza qualitativo, busca analisar o papel que a educação vem assumindo na sociedade capitalista, apontando os seus limites, possibilidades e contradições. Para o alcance dessa finalidade, recorreremos brevemente sobre a História da Educação. Em seguida realizamos uma revisão teórica acerca do papel e das formas assumidas pelo processo produtivo que culminam na escola, desviando esta de seu papel enquanto transformador da sociedade. Particularmente, em tempos de crise estrutural do capital, averiguando seus desdobramentos quando foram atribuídos vários papéis à educação: transmitir os conhecimentos necessários à formação para o mercado de trabalho; disseminar as ideias da classe dominante, de forma subtendida e até mesmo de forma notória; promover a inclusão social e ambiental, dentre outros. A educação foi fundada pelo trabalho como uma atividade fundamental no processo de reprodução social, sendo inserida no sistema capitalista correspondendo a uma educação voltada para atender às necessidades do capital em seu processo de expansão e acumulação ampliada.

INTRODUÇÃO

O mundo moderno foi construído a partir da evolução do pensamento sócio-cultural e econômico, através de correntes de legados escritos por diversos autores que hoje ao se estudar a educação brasileira percebemos essa herança cultural e digamos até “profética” do conhecimento produzido em épocas diferentes.

O capitalismo é comparado como uma forma de escravidão, em que forma de algum tipo de empréstimo através do trabalho direto. É uma forma mascarada da servidão. O estudo realizado por Rezende (2004), trata de uma pesquisa realizada nos Estados do Pará, Piauí, Mato Grosso e Rondônia, onde foram constatadas as razões que levam as pessoas a procurar trabalho, o aliciamento dos fiscais e fazendeiros, a violência envolvida nas ações, o cativo seria o mecanismo da dívida eterna. As aquisições realizadas pelas pessoas que trabalham na fazenda ocorrem nos barracões, tornando impossível a quitação da dívida, é o que o autor chama de escravidão por dívida. Diante das evidências da existência da escravidão contemporânea que perpassa uma ideologia de 350 anos de escravidão propriamente declarada, algumas questões se colocam como quais as semelhanças e diferenças do trabalho escravo colonial para o escravo contemporâneo? Por que persiste apesar da lei? Será que ainda existe uma visão colonial, herdada de um modo de pensar europeu de dominação e superioridade de uns pelos outros ? Que papel a educação sistematizada desempenha intersetoriando com políticas públicas voltadas para essa problemática?

Darwin, em seus estudos sobre a antropologia do ser humano, do homem e seu comportamento social através de suas viagens pesquisou a escravidão em suas origens de ordem biológica e social que levou a outros estudos que compõem a história do pensamento social. A escravidão que terminou em 1888, não foi o único modelo de escravidão existente no país, havendo em outros momentos e diferentes contextos outras formas de escravidão, ocorrendo ainda que de forma disfarçada, revigorando-se de acordo com o avanço e as mudanças do sistema capitalista. Na Justiça Brasileira não há crime do trabalho escravo, mas sim trabalho análogo ao escravo, Art 149 do Código Penal Brasileiro

Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalho forçado, ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condição degradante de trabalho, quer restringindo por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou proposto” (BRASIL, 1940).

Logo, o que há é apenas reparos no âmbito da justiça trabalhista, sendo este um dos fatores para a presença dessa prática no país.

Esse assunto ganhou grande notoriedade recentemente, não pelo fato de ser recentes essas práticas no país, mas sim porque ainda não tinha sido de interesse das autoridades as condições dos trabalhadores rurais deixados à sombra, (REZENDE, 2004). O que ocorre é uma nova fase do capital, sendo esse tema alvo de discussões de entidades de direitos humanos, sindicatos rurais e funcionários do Estados, o que não deixa de ser consequência da insaciável busca pelo lucro. Ainda de acordo com esse autor “a escravidão por dívida distingue-se das anteriores porque em geral é de curta duração, ilegal, não é fruto de uma guerra e nem sempre é motivada por sequestro”. O trabalhador escravo é o peão, que ainda seguindo a denominação de Rezende, é o trabalhador em atividade braçal, levados para empreendimentos agropecuários.

A pedagogia, sendo a ciência que trata da educação e a escola como ferramenta de superação sendo um conjunto de técnicas, princípios, métodos e estratégias da educação e do ensino, estudando as ideias educacionais, segundo uma determinada concepção de vida e dos processos técnicos mais eficientes para realizá-los, visando aperfeiçoar e estimular a capacidade das pessoas. Assim, algumas questões se colocam como qual o papel da pedagogia no processo de transformação da sociedade? Que resultados vem obtendo na prática educacional? Quais as influências sociais, econômicas e políticas ao longo da história a pedagogia de se viu refletida? Questões essas, que todo educador deve refletir e adentrar historicamente buscando entender a história da pedagogia no âmbito geral, qual a influência do capitalismo sob a crise da escola? E é nesse contexto, que entra a educação em seu papel de superação desse paradigma que envolve a lógica do capitalismo de sobreposição de um sobre o outro, submetendo a diversas formas de escravidão disfarçada.

Segundo Cambi (1999) a história da pedagogia desenvolve reflexões sobre o pensar, o devir da educação e os caminhos da história da educação como disciplina que recompõe o passado para entender melhor o presente, para relativizarem ideias e propostas no tempo e para estimularem a crítica e a reflexão no educador, a fim de que ele alargue sua visão e seu repertório educacional como “construção social”. Nesse contexto a história da pedagogia se constituiu entre os séculos XVIII e XIX. Esse período foi marcado pelas correntes de pensamento positivista e espiritualista. No âmbito do positivismo a pedagogia foi, na origem, assimilada à prática educativa. É este o entendimento de Durkheim (1965), para quem a pedagogia é uma teoria prática, interessada na realização do fenômeno educativo, em contraposição à teoria científica, interessada no conhecimento do fato educativo, tarefa essa atribuída à sociologia da educação. As correntes filosóficas no âmbito da educação veiculavam ideias da história universal ou de épocas passadas

(Antiguidade, Era Medieval e Era Moderna). Assim, a história se orienta por uma construção da totalidade, na medida em que o homem se empenha em compreendê-la, vai se construindo um saber específico. Ao longo de vários séculos a pedagogia construiu uma rica tradição teórica e científica sobre a prática educativa que deve ser continuada e ser desenvolvida.

Ao considerarmos o percurso histórico da educação à luz do pensamento de Cambi (1999), retomamos de suas ideias aquelas que partem da Grécia antiga para chegar à era contemporânea, a fim de poder analisar o pensamento pedagógico, sua contribuição e sua importância para a pedagogia atual. Essas reflexões sobre as múltiplas pedagogias nos levam a certos fatos e marcos neste macro cenário de fenômenos que devem ser considerados à luz de estudos, preocupados com a insensibilidade que vai além do iluminismo e, sobretudo, com a reconstrução da educação sem exacerbá-la como campo de adestramento, treinamento e informação para o capital intelectual. Eis por que é preciso aliar referenciais que a resgatem como ciência da educação, que permitam constituir seu estatuto epistemológico para superar os modelos focados no tecnicismo pedagógico ou apenas no pensar sobre a complexidade da educação ou das situações anacrônicas de modelos vinculados ao humanismo ingênuo e ao paradigma do trabalho.

E o que dizer sobre a evolução de um povo? Seria chegar ao estilo de vida europeu? Ou criar um novo estilo de vida pautado em princípios e valores respaldados naquilo que se julga certo? Lançando um olhar sobre a história do povo brasileiro, vem uma sociedade marcada por imposições, cuja identidade genuína foi marcada pela dominação do colonizador sobre o colonizado, na descoberta e conquistas da terra, que é o bem mais precioso, produtor de riqueza. A não valorização da cultura aqui estabelecida indígena foi massacrada com o instinto de superioridade do homem branco, como assim se dizia, impondo sua cultura e apossando-se das terras recém-descobertas. Gilberto Freyre em seu livro **Casa Grande & Senzala**, publicado em 1933, retratou bem essa realidade ao abordar a cultura brasileira desmitificando a noção de determinação social na formação de um povo, no que dá maior importância àqueles culturais e ambientais. Com isso refuta a ideia de que no Brasil se teria uma raça inferior devido à miscigenação. Antes, aponta para os elementos positivos da formação cultural brasileira oriundos desta miscigenação entre culturas tão distintas. A terra foi usada para o cultivo da cana em detrimento da pecuária e da cultura de alimentos, o que provocou a apatia, a falta de robustez e a incapacidade para o trabalho. Males geralmente atribuídos à mestiçagem. Os portugueses não traziam para o Brasil nem separatismos político, nem divergências religiosas, e não se preocupavam com a pureza da raça. Assim o país se formava. E a unidade dessa grande extensão territorial com

profundas diferenças regionais, garantida muitas vezes com o uso da força, aconteceu devido à uniformidade da língua e da religião.

A Igreja desenvolvia planos ambiciosos, toda ocupada por países de tradição católica. Nessa quase *cruzada* no Novo Mundo, os padres jesuítas desempenhavam um papel importante na tentativa de implantar uma sociedade estruturada com base na fé católica. Para catequizar os índios, os jesuítas decidiram vesti-los e tirá-los de seu hábitat. Já o senhor de engenho tentava escravizá-los. Nos dois casos, o resultado era o extermínio e a fuga dos primitivos habitantes da terra para o interior. Assim, essa discussão nos remete propor um diálogo que é possível a partir do conhecimento sociológico e antropológico da formação cultural brasileira para tomarmos uma postura crítica da identidade cultural do povo brasileiro, para compreender a sociedade em que vivemos inserida em um contexto global influenciada também, atualmente pelo estilo de vida norte americano, que se diz moderno.

Podemos compreender que, uma vez que houve uma hierarquização cultural constituindo a possibilidade de reconhecer e compreender o diferente, não apenas entre as diferentes culturas do mundo ocidental, é verdade que o discurso moderno do individualismo como moralmente superior é o único aceito como legítimo, porém esse paradigma hoje através da disseminação do conhecimento é amplamente questionado.

CONTEMPORANEIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O capitalismo é um sistema econômico que desde sua origem tem como principal foco o lucro, advindo de um consumismo em massa que se renova a cada tempo. Novos hábitos, novas tecnologias, a automação dos processos industriais que visa aumentar os ganhos com a presença mínima de mão-de-obra e exigindo mais capital humano, pessoas qualificadas para atender os anseios do crescimento econômico. Segundo Lipovetsky (2013) o capitalismo surge como um rolo compressor que não respeita nenhuma tradição, nem venera qualquer princípio superior, seja ele ético, cultural ou ecológico, esse autor chama atenção para o caráter imperialista do capitalismo de sobrepor em primeiro lugar sua lógica de dominação de um sobre o outro.

Nesse contexto, o processo de globalização produz um conjunto de fenômenos na economia mundial e na sociedade, bem como interferindo na vida social da humanidade. O capitalismo aparece assim, como um sistema incompatível com uma vida estética digna deste nome, com a harmonia, com a beleza, com uma vida boa, pautada numa economia liberal em seus aspectos mais devastadores, (LIPOVETSKY, 2013). Mas o significado de globalização é o de uma crescente

integração entre os países de todo o mundo ou pelo menos da maior parte, (MIGLIOLI, 2012). Mas, existe, sem dúvida um processo de globalização que compreende diversos aspectos: do econômico ao cultural. O estilo, a beleza, a mobilização do gosto e das sensibilidades impõem-se a cada dia que passa como imperativos estratégicos das marcas: o capitalismo do hiperconsumo.

As indústrias de consumo, o design, a moda, a publicidade, a decoração, o cinema criam, de forma massificada, produtos plenos de sedução, num universo estético heterogêneo que vai proliferando. E o real vai-se construindo como uma imagem com dimensão estética, que se tornou cada vez mais importante na concorrência entre as marcas globais. A burguesia inicialmente desenvolvia atividade apenas comercial, após a segunda metade do século XVIII, com a industrialização assume o controle econômico e político. Os donos do capital passam a ser os donos do poder. Os bens de consumo são fabricados em grandes quantidades.

Na contemporaneidade, o capitalismo encontra dificuldades de reprodução, mas não se trata de uma crise, apesar de provavelmente caminhar neste sentido. Essas dificuldades de reprodução convivem com a falta de uma alternativa que expresse uma força real, embora exista uma tendência nesse sentido, mas ainda demasiada fraca. Para compreender esse processo é preciso entender a evolução do capitalismo. Este se altera de acordo com a sucessão de regimes de acumulação, que são expressão de determinada configuração dessa sociedade, em determinado momento histórico. Um regime de acumulação expressa uma determinada forma hegemônica de organização do trabalho (tal como o taylorismo, fordismo, toyotismo). Assim, vivemos numa era em que se dá muita importância ao material, à valorização pelo “possuir”, e nessa perspectiva o capitalismo mais uma vez se consolida e acaba disseminando essa ideia do consumo exacerbado, pautado numa ideologia determinística em que as novas tecnologias assumem papel que caracteriza essa nova fase do capitalismo que perpassa todas as classes sociais.

O sistema capitalista está ligado à produção em massa e o consumo na mesma proporção, com isso produz o lucro, para a obtenção de matéria-prima é preciso retirar da natureza diversos recursos. A exploração constante e desenfreada tem deixado um saldo de devastação profunda no meio-ambiente. Durante o último século o mundo passou por profundas evoluções e a natureza sempre foi usada nesse processo, porém sem planejamento a mesma já demonstra saturação e incapacidade de regenerar. Nesse contexto, tem-se as seguintes indagações: Como eles viviam antigamente? De que forma as pessoas interagiam? Seria então as tecnologias em favor da expansão do capitalismo exacerbado? O mundo do consumo como centro dos objetivos das famílias, das empresas ? O consumo tem levado à inovação cada vez mais avançadas, em que pesquisas em P

&D tem essa forte tendência de tornar as coisas cada vez mais fáceis e as pessoas cada vez mais dependentes ?

Isso gera até mesmo algumas mazelas sociais como a violência urbana, o mundo do consumismo tem levado as pessoas a imediatização daquilo que não se configura uma necessidade básica como alimentação, transporte, educação, dentre outros. Nesse contexto, entra o capitalismo estético, o mundo da moda, o querer “aparecer” como “descolado”, atualizado e com os padrões de beleza estabelecido como “bonito”. Lipovetsky (2010), em sua obra *O Ecrã Global* e em *O Capitalismo na Era da Globalização*, retrata bem essas questões do poder que tem o verbo “ter” na sociedade contemporânea, consequência do capitalismo selvagem e das relações de trabalho estabelecidas entre os dominantes e dominados. Isso gera consequências catastróficas numa sociedade, como exemplo podemos citar a alienação, no sentido de levar à diminuição da capacidade dos indivíduos em pensar e agir por si próprios. Ou seja, mudar esse *status quo* vigente se tornou algo muito difícil no curto prazo, pertence a educação esse papel de não só reproduzir essa situação, mas também transformá-la a fim de obter uma geração pautada em valores inerente à formação humana mais digna.

Se torna então uma tarefa que podemos dizer até árdua que é a de educar nesse mundo onde os valores, a razão estão deturpados pelos princípios capitalista, em que a felicidade está pautada no TER, o poder se dá pelas aquisições e que muitas vezes os fins tentam justificar os meios. A consciência de um profissional que atua na educação e formação de mentes humanas não deve estar pautada nessa lógica do capital e sim pela valorização do conhecimento como elemento chave para educação de qualidade, pois tenta-se de difundir uma nova cultura norteada pelo capitalismo, em que o imediatismo e a interatividade, tudo ao alcance de um clique, são aspectos que geram uma nova sedução.

CONCLUSÕES

A definição de educação poderia ter uma vasta denominação que poderia ser elencada nesse estudo, mas uma definição clássica seria “Processo pelo qual se procura desenvolver as potencialidades da pessoa humana e integrá-la na comunidade a qual pertença”. No decorrer da História e nas mais diversas sociedades, os processos e objetivos educacionais se diferenciam enormemente, de acordo com complexos fatores culturais.

A sustentabilidade do desenvolvimento socioeconômico está diretamente associada à velocidade e à continuidade do processo de expansão educacional. A qualidade na educação gera

benefícios como avanços no índice de desenvolvimento humano e na produtividade no trabalho, contribuindo para o crescimento econômico.

Por outro lado, a expansão educacional promove maior igualdade e mobilidade social essencial para fomentar o crescimento econômico e reduzir a desigualdade e a pobreza.

Exigem-se fundamentos, objetivos, métodos e processos educativos, administração e recursos nas estruturas sócio-econômicas para o permanente e progressivo equilíbrio entre a realidade atual e a perspectiva futura. Assim, a educação é uma força geradora potencialmente de transformações e não apenas como um mero instrumento de transmissão de conhecimento. Smith (1776 *apud* IOSCHPE, 2004) dizia que “A diferença entre os tipos mais dissimilares, entre o filósofo e um carregador de malas, por exemplo, parece surgir não tanto da natureza, mas de hábitos, costumes e educação”. Logo, a qualidade de homens e mulheres começava a ser incorporada como elemento decisivo da riqueza das nações, onde a educação assume papel fundamental nesse processo.

Contudo, a educação deu um enorme salto no século XX, a principal característica foi a massificação de acesso ao ensino fundamental e médio. Contudo ainda segue a investigação a cerca de como ofertar um ensino de melhor qualidade, como colocar em prática todo esse legado cultural deixado, para nossa reflexão e construirmos uma educação de qualidade que busque a redução das disparidades e que seja centralizada no objetivo comum que é ofertar uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Editora da USP, 2010.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

HILL, Cristopher. **A Bíblia Inglesa e as Revoluções do Século XVII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COMTE, August. **Filosofia Social**. (1816-1828).

DARWIN, Charles. **A Origem das Espécies**. (1859).

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. Lisboa: Livros do Brasil, 1957.

FREUD, Sigmund. **A Interpretação dos Sonhos** (1900).

IOSCHPE, Gustavo. **A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil**. São Paulo: Francis, 2004.

LIPOVETSKY, GILLES/SERROY, Jean. **O Ecrã Global**. Lisboa, Edições 70, 2010.

_____. **O Capitalismo Estético na Era da Globalização**. Lisboa, Edições 70, 2013.

MARX, Karl. **O Manifesto Comunista** (1847).

_____. **O Capital** (1867).

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do Contrato Social**. (1762).

ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NOS CURSOS DE DIREITO COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA OU ELETIVA

Bruno Marques Albuquerque | brumaral45@hotmail.com

Fernanda Cláudia Araújo da Silva | f.c.araujo@hotmail.com

RESUMO: A proposta da introdução da disciplina Políticas Públicas nos Cursos de Direito corresponde a uma inclusão no eixo de formação prática do aluno, a atender a compatibilização da determinação constitucional, na definição de direitos sociais a serem efetivados no âmbito da estruturação administrativa, sem esquecer da formação humanitária proposta e ao mesmo tempo, a prática, a adequação e a compreensão da interdisciplinaridade do fenômeno jurídico a alcançar as transformações sociais. Assim, o operador do Direito tem que estar preparado à utilização e à efetivação de políticas públicas. Isso porque as diretrizes para o Curso de Direito são embasadas em uma permanente formação humanística e ao mesmo tempo técnico-jurídica para que se possa compreender a evolução da sociedade e as transformações sociais, o que o capacita a buscar soluções para conflitos individuais e sociais. Nesse contexto, as políticas públicas devem ser estudadas nos Cursos de Direito a apresentar soluções diante de problemas sociais e sob o enfoque governamental. As hipóteses serão investigadas através de pesquisa bibliográfica, buscando explicar o problema através da análise da literatura já publicada em forma de livros, revistas e publicações, que envolvam o tema em estudo e de pesquisa documental, através de projetos de lei, normas, resoluções, pesquisas *online* e publicação de estudos acerca de políticas públicas e sua relação com o Direito. Nesse sentido, observando o ensino jurídico no Brasil e com as diversidades de matérias as quais podem ser incluídas em seus currículos, percebe-se que outras matérias, e principalmente as que se relacionam com o estudo das políticas públicas, como disciplina transversal ao estudo da ciência jurídica, torna-se importante sua inclusão, na medida que há uma necessária efetivação de direitos sociais advindos da Constituição Federal de 1988. Para tanto, mesmo não se podendo delimitar as políticas setoriais existentes, face extenso leque de abrangência consubstanciadora em vários direitos como saúde, educação, moradia, segurança, cultura, e que tendem a aumentar face a diversidade de direitos no Estado Democrático que está inserido.

Palavras-chave: Direito. Políticas Públicas. Transversalidade.

INTRODUÇÃO

Os novos currículos dos Cursos de Direito devem estudar as políticas públicas, isso porque os procedimentos previstos na Constituição, em leis, decretos, regulamentos ou qualquer outra espécie normativa quando de sua aplicação se fazem necessários na compatibilização da efetivação de direitos por tais instrumentos (políticas públicas estatais) no âmbito de todas as esferas de governo.

As estruturas curriculares do Direito vêm pautadas na efetivação de disciplinas voltadas para o estudo da área jurídica com diretrizes a fornecer linhas gerais para os cursos jurídicos e estruturam seus projetos pedagógicos dentro da autonomia universitária estabelecida constitucionalmente, mas dentro de demandas sociais e de mercado a formar operadores do direito com preparo intelectual, técnico e profissional.

Com isso, os Cursos de Direito se constituem em prescrições que devem atender a uma nova concepção de conteúdo e de disciplinas. Por isso, o operador do Direito a todo tempo tem que decidir sobre problemas que envolvem matérias disciplinadas em políticas públicas, como saúde, educação, acessibilidade, distribuição de medicamentos etc.

Do ponto de vista acadêmico, os juristas brasileiros ainda se dedicam pouco às políticas públicas e possuem poucos recursos metodológicos diante do ordenamento jurídico brasileiro o qual é bastante inclusivo face os diversos direitos sociais estabelecidos. Apesar de outras áreas das ciências sociais se preocuparem com mais ênfase sobre o assunto, do que a Ciência Jurídica, o que se propõe nesse momento a estudar tal possibilidade de se delinear o estudo das políticas públicas nos currículos do Curso de Direito.

Em relação aos aspectos metodológicos, as hipóteses serão investigadas através de pesquisa bibliográfica, buscando explicar o problema através da análise da literatura já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita, que envolva o tema em estudo e de pesquisa documental, através de projetos de lei, normas, resoluções, pesquisas *online* e publicação de estudos acerca de políticas públicas e sua relação com o Direito.

Nesse contexto, propõe-se uma inserção do estudo de políticas públicas na academia do Direito, estimulado e envolvendo a pesquisa de políticas públicas, especialmente no âmbito do Direito, como disciplina obrigatória ou eletiva, para que se possa identificar a atuação do bacharel em Direito em seu eixo prático.

AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA E PARÂMETROS DE EFETIVAÇÃO DOS INTERESSES SOCIAIS: UMA CORRESPONDÊNCIA PRÓPRIA IDENTIFICADA NOS CURSOS DE DIREITO

A autonomia universitária não pode ser reduzida à gestão administrativa e financeira (receitas e despesas), mas, a analisar seu próprio desempenho e metas definidoras de padrões que a universidade e seus cursos mantêm, seja em nível de graduação ou pós-graduação. Dentre suas metas, a adaptação dos currículos tendem à uma visão que satisfaz necessidades profissionais e atende aos anseios da contemporaneidade, principalmente do desenvolvimento social e da movimentação da economia.

A construção dessa autonomia também proporciona o direcionamento a ser adotado na formação curricular acadêmica, ainda que adote um de seus eixos (fundamental, de formação curricular e de formação prática) determinados pelo MEC, o que significa dizer que o ensino jurídico tem que capacitar o operador do Direito a adotar um modelo informativo de ensino na capacitação e no manuseio das transformações sociais constantes e com a permissão de se desenvolver um raciocínio lógico e a solucionar problemas advindos das relações sociais.

O importante é elevar a estrutura do Direito na formação do profissional com qualidade. Por isso, Veiga-Neto (2008, p.47) diz que,

[...] as disciplinas são partições e repartições - de saberes e de comportamentos – que estabelecem campos especiais, específicos, de permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito (contra o que não pode ser dito/pensado e feito).

As diretrizes para o curso de Direito são embasadas em uma permanente formação humanística e ao mesmo tempo técnico-jurídica para que se possa compreender a evolução da sociedade e das transformações sociais, o que capacita o operador do Direito a buscar soluções para conflitos individuais e sociais, o que enfatiza os Cursos de Direito a preverem como papel das políticas públicas sua capacidade para solucionar situações que se apresenta. Por isso, José Eduardo Faria (*online*) diz que:

Isso significa que ensinar o direito é, também, uma forma de se ensinar a encarar e acatar o direito. Ou seja: de aceitar, mediante um sutil processo de dissimulação, reprodução e justificação ideológica, os valores, os conceitos e as categorias que correspondem a uma formação social e política específica.

Em outro momento Eduardo Faria (1984, p. 159-160) diz que a função básica dos Cursos de Direito está na contexto político, social e econômico, com embasamentos ideológicos e que revelam a formação da gestão nacional.

Essa gestão corresponde ao papel governamental estabelecido, definindo-se por políticas públicas, interagindo ideologias e interesses comuns que assumem posições multidisciplinares e que alcançam a sociologia, a ciência política e a economia, isso porque a teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

Tal envolvimento e atuação do Estado é a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos, assim como o Direito.

Nesse diapasão, os Cursos de Direito são estabelecidos conforme a descrição determinativa do Ministério da Educação e com sua autonomia passam a estruturar em seus currículos disciplinas obrigatórias e optativas, capazes de atender seus eixos fundamentais e ao mesmo tempo sua estrutura, o que permite que políticas públicas sejam estudadas no universo do Direito.

AS TRANSVERSALIDADES PARA O ESTUDO DO DIREITO – O ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O papel essencial do operador do Direito torna-se evidente diante das várias operações didáticas, investigações, fundamentos e condições propostos na vida acadêmica. E, sendo assim, a realização da instrução e do ensino.

Há uma relação de transversalidade entre o Direito e as políticas públicas, pois, de um lado o poder público moldando e aplicando as políticas públicas, e de outro, o sociólogo e o cientista político numa observação.

Nessa relação há um liame acadêmico do operador do Direito, o que propõe uma relação de proximidade entre o campo do Direito e o campo das políticas públicas, relacionando traços jurídicos que são analisados pela Magistratura, Ministério Público, Defensoria Pública, Advogados e por qualquer operador do direito e precisam estar preparados para analisar efeitos jurídicos decorrentes de políticas públicas e ainda o Judiciário na sua atuação de ativismo para se propor à efetividade dos direitos fundamentais sociais disponíveis na Constituição de 1988 (BRASIL).

O ensino jurídico pela dimensão das relações jurídicas tende, por si só, a uma transversalidade a qual deverá estar no próprio eixo estrutural do objeto de estudo. Por isso, há uma necessidade de ser organizados em eixos e que a partir de então, possam ser definidas as disciplinas como elementos que identificam na transversalidade da matéria. Sendo assim, vejamos a observação de que,

Na concepção que adotamos, as temáticas transversais são o eixo vertebrador do sistema educacional, sua própria finalidade. Nela, na concepção de transversalidade que adotamos, os conteúdos tradicionais da escola deixam de ser a finalidade da educação e passam a ser concebidos como meio, como instrumentos para trabalhar os temas que constituem o centro das preocupações sociais. (ARAÚJO, 2008, p. 194)

As Políticas Públicas exprimem a problemática cotidiana e constitui por si própria a finalidade de converter instrumentos de utilidade e de valor social evidenciado em direitos sociais. Assim, as temáticas estabelecidas em valores, que tentam responder ou mesmo atender problemas sociais, e conectar o Direito a uma efetividade própria conforme a descrição constitucional.

Assim, o ensino jurídico no Brasil tem seu paradigma seguido a passos largos para sua efetivação e mudado à atender a justiça social. Por isso, o ensino universitário dos Cursos de Direito não pode se resumir ao conhecimento da lei, mas a propor um rompimento de um dogma, e permitir a emergência de diversidades de estudos através do Direito e das Políticas Públicas.

Nesse diapasão, promovem-se estudos críticos e de mudança social por novos paradigmas, cabendo à ciência jurídica a transformação, o ensino e o caráter ideológico do Direito, equiparando à política, a uma legitimação de poder, preconizando a racionalização dos Direitos Sociais sob a proteção estatal e a uma mensuração positiva para atender às mudanças sociais.

O sentido interdisciplinar do Direito e das Políticas Públicas apresentam-se numa necessária inter-relação que se articulam nesse novo território da transversalidade. Não interessam, portanto, as adjetivações propostas, mas pela permissão da trânsito de saberes que se complementam e rompem fronteiras a buscar respostas ao próprio Direito.

Há um forte reconhecimento desse liame a afirmar a determinação de direitos e da funcionalidade do Estado, enquanto Administração Pública, que desenvolvem num compartilhamento à responder os problemas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contextualização do Direito aliado aos objetivos implementados nos cursos jurídicos proporcionam a consolidação da ciência jurídica a atender as razões e os interesses do Estado. Nesse sentido, procurou-se demonstrar a necessária inter-relação Direito e Políticas Públicas a serem atendidas por disciplinas que especifiquem o estudos da efetivação dos direitos sociais estabelecidos constitucionalmente.

Sendo assim, os currículos jurídicos devem atender às expectativas e anseios da sociedade brasileira, como finalidade institucional e principalmente como instrumento de pacificação social, de transformação e de diretrizes ao atendimento dos objetivos da República Federativa do Brasil.

Para tanto, o Direito deve ser visto não mais como um instrumento positivista-normativista, como querem os tradicionais da cultura jurídica brasileira, mas devem atender uma nova reformulaçãoa qualintroduz umanormatização mais dialética, flexível e reflexiva com outras ciências e principalmente com as políticas públicas, dando um sentido interdisciplinar ao Direito e a permitir que o atendimento dos eixos fundamentais da estrutura curricular do Direito possa existir.

É singular o estudo das políticas públicas nos cursos jurídicos tanto para a formação dos operadores como para a compreensão do ativismo judicial, o qual deve compreender o significado de políticas públicas e da efetivação dos direitos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores**. Pro-Posições, v.19, n.2, p.193-204, 2008. Disponível em: <http://producao.usp.br/handle/BDPI/2654>. Acesso em 26 de jun de 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 22 de jun de 2017.

FARIA, José Eduardo. **Realidade política e o ensino jurídico**. Disponível em: www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=299. Acesso em: 29 de jun de 2017.

_____. **A função social dogmática e a crise do ensino e da cultura jurídica**. Rio e Janeiro: Forense, 1984, p. 159-160.

Veiga-Neto, A. (2008). **Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle**. Em E. Peres, et al. (Org.), Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas, 2008, pp. 35-58. Porto Alegre: EDIPUCRS.

HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS QUESTÕES DO ENEM

Francisco José Balduino da Silva | professorbalduino@gmail.com

Márcia Frota Fernandes | marcia.ffrota@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar e discutir a abordagem sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas questões que compõem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre os anos de 2009 a 2016. Apresentando-se o ENEM como fomentador de uma política de reestruturação curricular, entende-se que este exame deve trazer abordagens que superem as visões tradicionais sobre a etnia negra ligada a um passado escravocrata simplista como apregoado pela Lei 10639/03. A metodologia utilizada parte do levantamento das questões dentro do espaço cronológico apontado, quantificamos e discutimos a abordagem sobre a temática em questão. A partir do estudo podemos observar o ENEM como um espaço híbrido de convivência entre visões tradicionais sobre o negro e alguns avanços para além do passado escravista.

Palavras-chave: Educação étnico-racial; lei 10639/03, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

INTRODUÇÃO.

O ano de 2003 delimita o marco inicial da institucionalização legal do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira como componente curricular obrigatório no ensino básico por meio da lei 10.639/03.

Fruto da luta do movimento negro pela valorização de seu passado contra as marcas histórico-culturais responsáveis pela perpetuação do racismo na sociedade brasileira e, lutando contra o silenciamento étnico promovido por meio da crença na democracia racial o negro garantiu legalmente o seu pertencimento na formação social brasileira. Segundo Pinsky,

(...) o negro estava presente até nos espelhos das casas brasileiras. Um cabelo mais rebelde, um nariz mais achatado, uma pele mais morena denunciavam a extrema miscigenação racial ocorrida aqui. (...) A abolição da escravidão devia representar, pois, a abolição da negritude, do negro concreto e do negro que cada um tinha em si. A nação monorracial dependia disso. (PINSKY, 2014, p. 18).

Como apresentado por Pinsky, a formação de um Brasil independente e moderno, alinhado aos padrões europeus do século XIX e início do século XX exigia o encobrimento da matriz africana, em uma tentativa de apagar o impossível de se esconder, a miscigenação brasileira e os traços da cultura africana na constituição da sociedade brasileira, passando pelos âmbitos culturais e fenotípicos.

Em resposta a tal situação que se arrastava desde a abolição da escravidão, o movimento negro garantiu a aprovação da lei 10.639/03 que traz em seu corpo no artigo 26 a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições públicas e particulares que ofertam o ensino básico.

Nos propomos a analisar as questões da disciplina de História presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre os anos de 2009 a 2016, fazendo um estudo de como a temática foi abordada na prova buscando entender se há um alinhamento entre a lei 10.639/03 e a elaboração das questões que compuseram as oito edições do exame.

Detemos nosso estudo sobre o ENEM, pois entre as suas propostas está a de reestruturação do currículo do ensino médio. Neste caso entendemos como forma de manter uma concisão entre discurso e prática, a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira devem fazer parte do conteúdo programático a ser abordado na prova do ENEM de uma forma renovada e que valorize as contribuições e lutas da etnia negra para a formação do Brasil.

REESCREVER PARA RECONHECER

A História do Brasil está ligada a diáspora africana promovida pelo tráfico atlântico que transformou o negro africano em uma importante mercadoria na constituição da economia colonial e imperial brasileira, esta mercadoria ficou conhecida como escravo.

O escravo africano e posteriormente seus descendentes ocuparam os trabalhos no campo e na cidade, tendo seus músculos e especialidades alimentado os lucros de seus senhores, mas o escravo em si não limitou-se a ser mercadoria, para o Brasil trouxe suas crenças, língua e costumes, e aqui foram reconstruídos em sociabilidades com outros africanos e demais etnias, forjando uma contribuição cultural e social para a formação do país por meio da construção da sua identidade social partindo das novas relações sociais (MATTOSO, 2003).

Contudo, a contribuição africana foi marginalizada pelos discursos modernizadores do positivismo republicano, que precisava levar o Brasil a evolução econômica, social e cultural e para isso deveria deixar para trás os hábitos vistos como atrasados.

O negro, que não pedira para vir ao Brasil – na verdade fora trazido – e muito menos desejara ser escravo, passa, (...), parecendo pesadelo de Kafka, a ser acusado de ter sido escravo (e, portanto, sem talento para ser livre), de ser negro e até de estar no Brasil, prejudicando a possibilidade de uma nação. (PINSKY, 2014, pp. 17 - 18).

A sociedade brasileira do final do século XIX e início do século XX marcada pela herança escravista passa a ver o negro como elemento prejudicial para a construção de uma nova nação, encontrando barreiras contra a sua própria existência.

Apesar do racismo e tentativa de ocultação, o negro resistiu desde os primórdios de sua chegada aos portos brasileiros. Com os movimentos de redemocratização nos anos 70, as pautas sociais cresceram, entre elas o movimento negro, conquistando importante vitória na constituição de 1988 que apresentou o racismo como crime inafiançável e imprescritível (GUIMARÃES, 2012).

Apesar da legislação aprovada pela Constituição de 1988 a névoa escravocrata racista paira sobre o território brasileiro ainda de forma densa. Na observância desta condição foi aprovada a lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições de educação básica, sejam elas públicas ou privadas, delimitando o marco inicial da institucionalização do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira como componente curricular obrigatório constituindo uma “linha divisória da política educacional brasileira, visto que, pela primeira vez, há o tratamento explícito da dinâmica das relações raciais nos sistemas de ensino” (HENRIQUES; CAVALLEIRO, 2005, p. 217).

Para se fazer cumprir a lei 10.639/03 há de se repensar o currículo escolar, historicamente pautada sobre uma visão eurocêntrica. Neste panorama de mudanças analisamos as questões do ENEM, pois entre as suas propostas está a de reestruturação do currículo do ensino médio, partindo desta premissa entendemos que o ENEM deve alinhar-se a legislação para a igualdade racial, devendo apresentar reflexões sobre o negro que suplante a visão escravista valorizando a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

ENEM

Criado em 1998 o ENEM constituía-se de uma prova multidisciplinar com 63 questões e uma redação aplicada em um único dia com o objetivo de proporcionar aos alunos egressos do ensino médio uma autoavaliação de seus conhecimentos e fornecer dados ao governo federal para análise do ensino médio brasileiro.

Em 2009 o ENEM teve mudanças na estrutura da prova e incorporou objetivos que elevaram o número de inscrições. O “Novo ENEM”, como passou a ser chamado teve sua prova ampliada para 180 questões distribuídas em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, contando ainda com a redação. Devido a sua extensão a prova desde então a aplicação organizada em dois dias.

Ainda em 2009 o Ministério da Educação (MEC) enviou a Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior propondo a reestruturação do ENEM, o exame passaria a ser utilizado como sistema unificado de seleção de ingresso às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), cumprindo o papel de redemocratizar o acesso ao ensino superior e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento (BRASIL, 2009).

No que diz respeito a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira o ENEM deve cumprir o papel de distanciar a visão simplista que limita o negro a um passado escravista, assim a Matriz de Referência do ENEM destaca o estudo das diferentes culturas no texto da Competência 1 da área de Ciências Humanas e suas respectivas habilidades abordam a compreensão dos elementos culturais que constituem as identidades (BRASIL, 2012).

O texto da Matriz de Referência do ENEM alinha-se com a Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, juntamente como a lei 10.639/03, contudo, o ponto em questão trata de como o conteúdo acerca da temática é apresentada nas questões que compõem a prova do ENEM.

DISCUSSÃO DAS QUESTÕES

A prova de Ciências Humanas e suas tecnologias conta com 45 questões – que versam sobre as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Geografia e História – contando em oito edições (2009a 2016) com 360 questões, destas ao todo foram 24 questões ligadas a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, correspondendo a 6,7% do todo.

Tendo como ponto inicial de nossa análise o ENEM de 2009, em todas as provas foram trabalhadas questões em torno da temática de História e Cultura Africana ou Afro-brasileira. Apesar disso a apresentação do tema se mantém ligado à memória sobre a escravidão como nos mostra a tabela a seguir:

Temas	Quantidade	%
Escravidão	10	41,7
África	7	29,2
Cultura	4	16,7
Movimento Negro	1	4,2
Pluralidade Étnica	2	8,3
	24	100,0

Tabela 1 – Temas das questões sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.
Fonte: Cadernos de prova do ENEM (2009-2016).
Tabela elaborada pelo autor.

Percebemos que mesmo com uma rica cultura, lutas de resistências e reconfigurações sociais, a etnia negra nas questões do ENEM continua ligada ao passado escravocrata, com 41,7% das questões sobre a temática discorrendo sobre as condições de vida do escravo.

ESCRavidÃO NAS QUESTÕES DO ENEM

A abordagem sobre a escravidão mescla visões renovadas com abordagens tradicionais, ora trazendo o negro como sujeito ativo de sua história e críticas as instituições escravistas, ora repetindo um discurso acerca do trabalho escravo e da ação heroica de uma elite abolicionista.

Entre as abordagens renovadas temos as questões 65 da prova de azul de 2009 e 34 da prova azul de 2011 apresentam o negro não mais sob a ótica do dominado subserviente ao seu senhor, mas como indivíduo capaz de mobilizar seus iguais em defesa de seus interesses, como agente ativo da história levando medo a elite branca.

Trazem também uma abordagem renovada as questões 23 da prova de azul de 2010, 29 da prova azul de 2011 e 45 da prova azul de 2014. As questões versam sobre o indivíduo como agente de sua história apesar das dificuldades impostas pelo escravismo, os fatores simbólicos sociais de representação de status social e a representação da negação a cidadania dos negros pela sociedade do Brasil Império.

A questão 23 que levanta a biografia de Luiz da Gama e o aponta como referência de superação das imposições escravocratas, enquanto a questão 29 nos apresenta uma leitura de imagem onde temos um casal de negros com vestimentas europeia, esta questão trabalha com a marginalização social imposta sobre a cultura negra, sua principal lacuna é levar a crer que a assimilação da cultura branca libertaria o negro dos estereótipos impostos a ele pela cultura racista. A questão 45 traz uma crítica à realidade com a qual o negro recém-chegado da Guerra do Paraguai se deparava, retrata o negro que atuou como soldado nos campos de batalha pelo Brasil, mas ao retornar, vê em solo nacional a continuidade de práticas escravistas pautadas na violência ainda como traço do cotidiano.

Apesar do avanço em certas abordagens a prova apresenta algumas questões simplistas ou como manutenção de estereótipos. Como o caso da questão 10 da prova azul de 2016, que trata da Conjuração Baiana, contudo de uma forma superficial, atendo-se à diferença entre este levante e a Inconfidência Mineira no que diz respeito à abolição da escravidão.

A visão sobre a abolição da escravidão e o trabalho requerem maiores avanços em suas problematizações, mantendo visões tradicionais de objetificação do negro. No caso da abolição da escravidão as duas questões que tratam sobre o tema (questão 12 da prova azul de 2013 e questão 23 da prova azul de 2015), apresentam uma abolição sem participação das lutas dos negros e caracterizando o fato problematizando-o sob uma significação política.

Sobre o trabalho escravo duas foram as questões (questão 40 da prova azul de 2012 e questão 8 da prova azul de 2016). As questões apresentam duas realidades do trabalho escravo, o escravo do campo e o urbano. Em ambas as questões, percebe-se uma apresentação simplista de luta, passando pela luta por libertação da etnia negra aos discursos de modernização econômica

liberal dos investidores capitalistas. Entre os problemas maiores está a ausência da luta negra pela sua liberdade, como preceitua a lei 10.639/03.

ÁFRICA NAS QUESTÕES DO ENEM

Quando se trata da África, temos uma abordagem limitada, o tema foi contemplado em 7 questões ou 29,2% das questões sobre o tema, mas somente 1,9% de todas as questões das 8 edições, trazendo no corpo das questões.

O ENEM como política pública que visa uma alteração no currículo da educação básica é falho ao abordar em suas questões uma África quase que exclusivamente lembrada pela exploração no contexto do Imperialismo do século XIX e sua fase final, deixando de lado demais aspectos históricos, culturais e sociais do amplo continente africano.

As questões sobre África se apresentam da seguinte forma: 2 questões sobre o apartheid, 1 questão sobre a dominação das terras pela etnia branca no período Neocolonial, 1 questão sobre o pan-africanismo, 1 questão sobre a constituição de uma memória ocidental sobre a África, 1 questão sobre o Egito e 1 questão sobre a participação dos africanos na II Guerra mundial. Observamos assim a concentração de 4 questões em torno da dominação Neocolonial sofrida pela África, limitando a abordagem sobre a História Africana.

Quanto ao Egito, questão 46 da prova azul de 2009, este é apresentado desconectado das demais discussões sobre África, como um império a parte, enaltecido no seu poder político e passado faraônico. A manutenção de estereótipos é mantida mesmo que de forma implícita, o frequente ensino e aprendizagem acrítico de Ciências engajam professores(as) e estudantes na manutenção do racismo (VERRAGIA, 2014, p. 11).

Nas questões do ENEM a África fica centrada na exploração social e econômica propiciada pelo Neocolonialismo e o sofrimento africano oriundo desta exploração. A visão de uma África pobre e sofredora é reforçada através das questões, que impedem a expansão de uma visão sobre a África.

CULTURA

Em se tratando das contribuições da matriz africana na formação da cultura nacional pouco se trabalha esse ponto, pois as bases das questões tratam da escravidão, enquanto os temas sobre cultura correspondem a 16,7% das questões, sobre o tema história e cultura afro-brasileira, ou 1,1%

de todos as questões dentro do período analisado, apontando uma precariedade de modelos em torno do passado negro.

As questões sobre cultura abordam as ressignificações culturais e interações estabelecidas entre africanos e brasileiros, trazem também o levantamento da perseguição sofrida, responsável por colocar a figura do negro como um símbolo de atraso para a nação.

Problematizam a naturalização de medidas excludentes sobre o negro abrindo caminho para a discussão e desconstrução de um pensamento racista. A cultura é vista como um espaço dinâmico de construções e reconstruções de hábitos e significados, estando o negro agindo em um espaço de formação social, por mais que isso lhe seja negado. Os indivíduos negros estabelecem suas bases culturais no Brasil.

No ponto onde ENEM falha pela baixa quantidade de questões, apresenta avanços na abordagem sobre a temática História e Cultura Afro-brasileira, levantamos essa afirmação baseada na observação de Bezerra (2015, p. 46) “Cultura não é apenas o conjunto de manifestações artísticas. Envolve as formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas etc.”. Assim, o negro não é abordado como um apêndice da sociedade brasileira, mas como ser construtor de identidade.

VALORIZAÇÃO DA PLURALIDADE ÉTNICA

No ano de 2013 a lei 10639/03 completou dez anos de promulgação, o ENEM deste ano contou com o maior número de questões sobre a temática Africana e Afro-brasileira, tendo 5 questões, o que corresponde a cerca 11% do total das questões de ciências humanas na prova de 2013. A própria lei foi citada no texto de suporte para a questão 32 da prova azul.

A questão apresenta no enunciado uma visão de valorização da lei por afirmar que esta representa um avanço na educação nacional, concluindo com a resposta de que a mesma “impulsiona o reconhecimento da pluralidade étnico-racial no país”.

Soma-se a este caso a questão 30 da prova azul de 2014, que trata sobre o Parecer CNE/CP nº 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A questão aponta para as práticas de valorização identitárias.

Vemos nesses dois casos a utilização da própria legislação em torno da valorização da cultura Afro-Brasileira um enaltecimento da pluralidade étnica, legitimando as ações afirmativas em prol da valorização da cultura negra em geral. As questões também agem como agentes

legitimadores da inserção da cultura afro-brasileira no currículo escolar bem como no próprio exame, sendo este cumpridor da lei e consciente da valorização da diversidade étnica.

MOVIMENTO NEGRO

Apesar de uma longa trajetória de luta pelos direitos sociais e políticos do Movimento Negro no Brasil sua abordagem ficou restrita a uma questão. O Movimento Negro foi tema da questão 21 da prova azul de 2014, abordando as ações da Frente Negra Brasileira (FNB) no contexto da Era Vargas (1930-1945), tendo essa sido fechada em 1937 durante o Estado Novo.

A questão traz uma parte do estatuto da FNB no que se refere aos seus objetivos de luta pela afirmação dos direitos históricos da etnia negra. Apesar da importância do tema sua abordagem traz um aspecto simplista, trazendo como alternativa correta uma repetição de trecho já apresentado no texto de suporte, não auxiliando a problematização sobre a temática.

Neste ponto percebemos que o ENEM ainda deve aprimorar a abordagem sobre as lutas travadas pelos negros em busca dos seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo podemos observar o ENEM como um espaço híbrido de convivência entre visões tradicionais sobre o negro e alguns avanços para além do passado escravista. No trabalho com as questões do ENEM podemos ver que em todas as edições do exame analisadas a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira foi tema de questões, contemplando as exigências oficiais, trazendo em certos pontos visões renovadas sobre o trabalho com a questão racial, alargando as discussões além dos limites da escravidão.

Contudo, ainda há necessidade de maior aproximação entre as questões do ENEM e o que preconiza a lei 10.639/03, pois apesar de conseguir por vezes ir além do escravismo, está ainda é a principal temática sobre o negro nas questões do ENEM.

Há de se observar uma inclusão do estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil, de uma forma mais concreta para a valorização do passado negro.

Fazemos esta reflexão partindo da premissa que já se passaram mais de 10 anos da promulgação da lei 10639/03, contamos com 8 edições de ENEM onde em todas a temática da

diversidade étnico-racial foi tema de pelo menos duas questões por prova na área das Ciências Humanas e mesmo assim temos a continuidade do racismo em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In.:KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: conceitos, prática e propostas*. São Paulo: Contexto, 2015. pp.37-48.

BRASIL. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mai 2017.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 13ª. Campinas: Papirus, 2012.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Elaine. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In.: SANTOS, Sales Augusto dos (Org). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp. 211-228.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. In.: PINSKY, Jaime. (Org.) *O ensino de História e a criação do fato*. 14ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2014. pp. 11-35.

VERRAGIA, Douglas. In.: Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. *Interações*. v.10, n. 31. 2014. p. 11. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6368/4937>> Acesso em: 10 jun 2017.

JOVEM DE FUTURO: TECNOLOGIA DE GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

Régia Maria Carvalho Xavier | regiamcx@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo aborda uma breve reflexão em torno da temática Circuito de Gestão - Jovem de Futuro. Tem por objetivo principal compreender a atuação dessa tecnologia de gestão nas escolas públicas nas quais ele é trabalhado. O Projeto foi concebido e testado pelo Instituto Unibanco (IU) em 2008, nas escolas públicas dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. A base do Projeto é a capacitação em gestão escolar para resultados, oferecida pelo IU para a dupla gestora do Projeto na escola, para a criação de um Plano de Melhoria de Qualidade a ser implementado ao longo de três anos, correspondente ao ciclo do Ensino Médio. Em 2011, passou para a fase de transferência da tecnologia aos Estados interessados. O primeiro contato do Instituto Unibanco com a equipe da Secretaria de Educação (SEDUC) se deu em agosto de 2011 quando foi apresentado o escopo do Jovem de Futuro para a então Secretária da Educação Izolda Cela e coordenadores da Seduc. Este estudo também visa apresentar a segunda geração do Jovem de Futuro no Ceará, bem como os resultados da avaliação de impacto do programa nas escolas do ciclo 2. Para o desenvolvimento deste trabalho, fizemos uso das contribuições de estudiosos no assunto como Falconi (2004) e Henriques (2012). Utilizamos também as informações contidas no site da Secretaria da Educação – SEDUC, mais especificamente na aba da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem/Gestão Escolar, na qual a temática é abordada. Percebe-se que, o Jovem de Futuro é uma tecnologia de gestão escolar para resultados de aprendizagem, que acredita na autonomia da escola pública e que produz fatores de êxito numa escola qualquer, a partir da mudança de cultura da escola. No contexto atual, um dos grandes desafios para a educação é garantir a aprendizagem dentro de um ambiente chamado escola.

Palavras-chave: Gestão. Resultados. Aprendizagem.

CONCEPÇÃO DO PROJETO

O Projeto foi concebido e testado pelo Instituto Unibanco (IU) em 2008, nas escolas públicas dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Em 2011 passou para a fase de transferência da tecnologia aos Estados interessados.

A base do Projeto é a capacitação em gestão escolar para resultados, oferecida pelo Instituto Unibanco, para a dupla gestora do Projeto na escola, para a criação de um Plano de Melhoria de Qualidade a ser implementado ao longo de três anos, correspondente ao ciclo do Ensino Médio. Cada unidade define seu próprio planejamento, identificando carências e necessidades lado a lado com os parâmetros de qualidade que pretende alcançar em cada aspecto da vida escolar. Assim, aspectos como a média dos alunos, o perfil dos professores, as rotinas administrativas e instalações físicas precisam ser analisados. É uma proposta que visa mobilizar alunos, professores e famílias em torno de metas pactuadas para um mesmo objetivo: garantir que os jovens entrem, permaneçam, tenham um bom desempenho e terminem o Ensino Médio.

O Projeto estabelece metas mínimas para alguns índices ao longo dos seus três anos de implementação, tais como: aumento de 25 pontos na média de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações de larga escala; redução de 50% na proporção de alunos com rendimento abaixo do nível intermediário na escala SAEB e SPAECE; redução de 40% na evasão de alunos entre o primeiro e o último ano de sua implementação.

HISTÓRICO DA TRANSFERÊNCIA NO ESTADO

O primeiro contato do Instituto Unibanco com a equipe da Secretaria de Educação (SEDUC) se deu após a reunião da então Superintendente do Instituto Unibanco - Wanda Engel, com o governador do Estado Cid Ferreira Gomes. A SEDUC promoveu um workshop em Fortaleza no dia 22/02/2011, com o objetivo de apresentar a missão do Instituto Unibanco, os dados sobre a juventude brasileira e o Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras, bem como a sistematização do Jovem de Futuro.

No dia seguinte ao workshop, foi realizada uma reunião na SEDUC, com a presença dos coordenadores de áreas que fariam interface com o Projeto, para orientação do preenchimento do Plano de Trabalho para a transferência. Como o Estado ainda não tinha a parceria com o MEC, o que possibilitava o financiamento das ações dos Planos das escolas, o primeiro Plano de Trabalho do estado apontava a necessidade celebração dessa parceria, para garantir o aporte financeiro para algumas escolas.

No escopo da transferência o IU garantiria uma Unidade de Apoio - UNA, funcionário deles na SEDUC, para fortalecimento da transferência. A primeira UNA chegou ao estado ainda no início do processo. Foi possível sua participação na elaboração do Plano Operacional Integrado (POI) 2011 e o acompanhamento das primeiras ações, como a seleção dos supervisores e a adesão das escolas do ciclo 1. Também foi proposta a realização de uma avaliação de impacto do Projeto. O que foi feito somente no segundo ano do Jovem de Futuro no estado, nas escolas do ciclo 2.

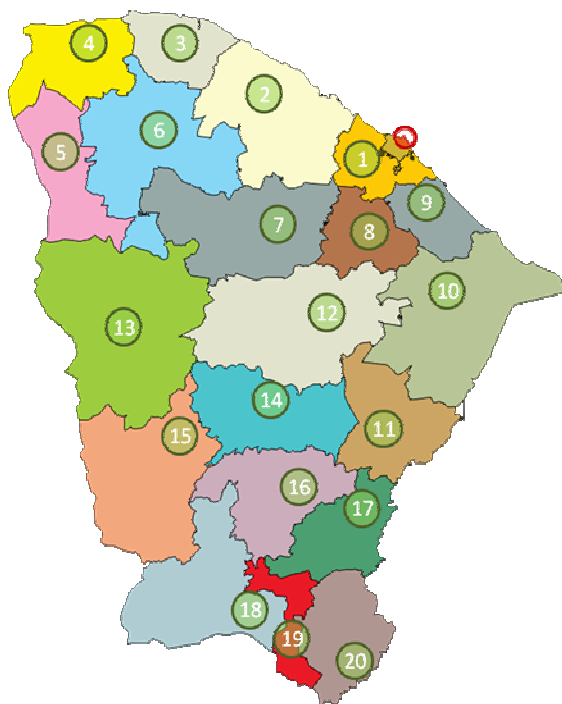
A IMPLEMENTAÇÃO

No Ceará, a implementação do Jovem de Futuro seria gradativa e por adesão das escolas. Assim para a escolha das escolas que fariam parte do 1º ciclo do Projeto, foi utilizado como critério o resultado no SPAECE, por meio do qual foram identificadas as 50 escolas com o melhor resultado e as 50 escolas com os resultados mais baixos.

Às essas 100 escolas foi atribuído o nome de Grupo Prioritário e aberta a possibilidade de adesão. Além dessas, outro grupo com mais 20 escolas foi selecionado, para o caso de alguma escola do grupo prioritário não aderir ao projeto. De fato, do grupo inicial de 100 escolas prioritárias, apenas três (03) escolas não fizeram adesão ao Projeto. No lugar dessas escolas, entraram três (03) escolas que estavam no grupo de espera, completando assim 100 escolas no ano 1 do Jovem de Futuro no Ceará.

Nesse intercurso o Instituto Unibanco pactua uma parceria com o Ministério da Educação para que por meio do Programa Ensino Médio Inovador (EMI), o Plano de ação das escolas recebessem o financiamento das ações aprovadas pelo comitê do Programa. O Programa Ensino Médio Inovador (EMI), do Ministério da Educação, utiliza o Jovem de Futuro como tecnologia de Gestão. O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. Nesse período, o Estado do Ceará pretendia universalizar a tecnologia do JF até 2016 para toda a rede de escolas que ofertam o Ensino Médio Regular, que totalizava (na época) 511 escolas.

Localização das 100 escolas nas regionais



Regional	Sede	Ciclo 1	Ciclo 2
CREDE 1	Maracanaú	5	10
CREDE 2	Itapipoca	9	7
CREDE 3	Acaraú	3	2
CREDE 4	Camocim	2	3
CREDE 5	Tianguá	7	6
CREDE 6	Sobral	13	8
CREDE 7	Canindé	2	2
CREDE 8	Baturité	3	4
CREDE 9	Horizonte	2	2
CREDE 10	Russas	6	5
CREDE 11	Jaguaribe	3	1
CREDE 12	Quixadá	3	4
CREDE 13	Crateús	3	6
CREDE 14	Senador Pompeu	3	3
CREDE 15	Tauá	2	2
CREDE 16	Iguatu	5	2
CREDE 17	Icó	2	3
CREDE 18	Crato	4	5
CREDE 19	Juazeiro do Norte	4	6
CREDE 20	Brejo Santo	7	4
SEFOR	Fortaleza	12	40
Total		100	125

Plano de implantação do ProEMI/Jovem de Futuro no Estado

2012 – adesão de 100 escolas ao Projeto

2013 -adesão de 124 escolas ao Projeto

2014 - adesão de 170 escolas ao Projeto (entrou no Programa 169)

2015 - adesão de 50 escolas ao Projeto (entrou no programa 46)

2016 - adesão de 66 escolas ao Projeto mais as escolas que forem criadas (previsão de 100 escolas)

Os critérios para habilitar as 100 escolas prioritárias ao processo de adesão e mais 20 escolas reservas foram os seguintes:

- Escolas com maiores e menores médias de proficiência no SPAECE 2010 com percentual mínimo de participação de 80% de estudantes nas provas;
- Matrícula exclusiva (dois terços das escolas) ou majoritariamente de ensino médio (um terço);
- Representação de todas as Credes e Sefor.

PROCESSO DE ADESÃO NO ÂMBITO DA ESCOLA

As 100 escolas prioritárias poderiam ou não aderir ao Projeto Jovem de Futuro. Caso alguma escola prioritária optasse pela não adesão, então na segunda etapa, seria aberto o processo de adesão às escolas reservas conforme a ordem de prioridade.

Cada escola deveria promover com seu colegiado de professores, alunos, pais e funcionários uma reunião para apresentação, discussão e decisão de adesão ou não adesão ao Projeto. A discussão deveria ser registrada em ata como documento confirmando a decisão.

Além da ata da reunião de adesão, a escola deveria entregar à SEDUC, os instrumentos de adesão ao Projeto: Termo de adesão com dados da escola e nomes dos membros do Conselho Escolar e Ficha Cadastral, contendo dados gerais da escola. Após a adesão, cada escola constituía o Grupo Gestor do Projeto Jovem de Futuro, cujas orientações foram disponibilizadas na página eletrônica da SEDUC.

AVALIAÇÃO DE IMPACTO

Impactar positivamente nos resultados de aprendizado dos alunos é o principal objetivo do Jovem de Futuro. Nesse contexto, a realização da Avaliação de impacto é de extrema importância, pois permite saber se esse resultado maior está sendo alcançado.

A Avaliação de impacto do Jovem de Futuro mensura o impacto médio do projeto no desempenho das escolas ao final da 3ª série do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática, a partir das avaliações externas estaduais, no caso do Ceará o SPAECE.

O estado não aderiu, inicialmente, à avaliação de impacto. A adesão só aconteceu em 2012. Dessa forma, o processo de avaliação de impacto só teve início em 2013, com as 124 escolas do ciclo 2.

Como o estado estava contrário à ideia de ter que denominar um grupo de controle, foi possibilitado outro modelo de sorteio ao estado. Ao invés de sortear no primeiro ano de avaliação quais escolas formariam o grupo de controle, seriam realizados sorteios anuais para definir quais seriam as escolas de intervenção no ano seguinte. Dessa forma, as escolas que ficassem para iniciar o projeto em 2016 seriam naturalmente o grupo de controle.

O sorteio das escolas que comporiam o grupo de intervenção em 2013 (ciclo 2), foi realizado no dia 10/09/2012. O evento contou com a participação do Sub-Secretário de Educação, os coordenadores das regionais, os articuladores do ciclo 1 e alguns representantes dos gestores das escolas de cada regional.

As escolas de controle nos permitem saber o que teria acontecido às escolas tratadas se elas não tivessem o Jovem de Futuro. Assim, para saber o que teria ocorrido às escolas de tratamento sem a implementação do projeto, precisa-se de uma situação hipotética (*contrafactual*), ou seja, conhecer o que teria acontecido com as escolas na ausência do projeto. Dado a impossibilidade desse conhecimento, a solução da ciência foi encontrar um grupo de escolas controle.

Do conjunto de escolas da rede, é selecionado um grupo para a avaliação de impacto, esse grupo precisa ser representativo da diversidade de perfis de escolas da rede. Em seguida, após a seleção das escolas da avaliação, as escolas são divididas em subgrupos de acordo com as semelhanças de perfis. E por fim, em cada subgrupo de escolas semelhantes são sorteadas quais escolas são de tratamento (receberão o projeto), e quais escolas serão de controle (poderão receber o projeto apenas após o período da avaliação de impacto ser concluída).

Para garantir a qualidade da avaliação de impacto, três pontos de atenção devem ser bem compreendidos por todos os atores envolvidos na implementação do Projeto, são eles: Contaminação (acontece quando componentes do Projeto deveriam estar sendo ofertados apenas para as escolas de tratamento são transmitidos também para as escolas de controle); Compensação (quando as escolas de controle recebem outros projetos específicos); Atrito (a perda de escolas do grupo da avaliação de impacto, ou seja, a não participação na avaliação externa que iria medir o impacto, compromete todo o processo).

Em 2015 foi realizado o SPAECE censitário para as 124 escolas do grupo de tratamento para verificação do impacto do Projeto. Assim, foram comparados ao longo dos anos de implementação do projeto os resultados das avaliações externas estaduais o desempenho médio dos alunos da 3ª série do ensino Médio em Língua Portuguesa e matemática.

O impacto foi mensurado a partir da avaliação externa estadual. Que segue a escala SAEB (Sistema de avaliação da educação Básica), que é a mesma utilizada nas avaliações nacionais de larga escala do SAEB, podendo variar entre 0 e 500 pontos. O desempenho dos estudantes é medido, portanto, em pontos da escala SAEB, e o impacto também é expresso nessa unidade de medida. No caso do Ceará, escolas do ciclo 2, em Língua Portuguesa, o grupo das escolas de tratamento melhorou nove (09) pontos, enquanto o de controle melhorou quatro (04) pontos. O grupo de tratamento saiu de 246 pontos para 255 pontos e o de controle saiu de 250 pontos para 254 pontos na escala SPAECE (que segue a escala SAEB). Assim o impacto é de 05 pontos ($5 = 9 - 4$).

Para o período da avaliação, impacto nas 124 escolas de tratamento do Jovem de Futuro foi de cinco (05) pontos na escala SAEB no desempenho médio tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. Foi exatamente esse o resultado encontrado no Ceará.

ATUAL FASE DO JOVEM DE FUTURO

O percurso vivenciado nos estados parceiros, ao longo dos anos, permitiu que o jovem de futuro ingressasse em uma nova fase, que busca aprofundar e ampliar o escopo das ações voltadas para o aprimoramento da gestão. Foram mantidas, no entanto as diretrizes que já demonstraram eficácia nas fases anteriores: uma gestão estruturada e participativa, com alta qualidade técnica e orientada para a melhoria do resultado de aprendizagem dos estudantes.

A nova fase foi iniciada em 2015 nos estados do Pará, Piauí e Espírito Santo e estruturada a partir da oferta sistemática de apoio técnico, formação análises educacionais e instrumentos e tecnologias de apoio à gestão escolar.

O objetivo é que a participação no projeto auxilie as equipes gestoras a ampliarem o olhar, o cuidado e as intervenções no campo da gestão estratégica e da gestão de processos da rotina da escola, a fim de produzir impactos efetivos na qualidade da oferta educativa.

Para a concretização de uma gestão orientada para resultados de aprendizagem nas escolas, o jovem de Futuro prevê a implementação do Circuito de Gestão, um método de gestão específico, que tem o objetivo de orientar, organizar e sistematizar os principais processos e procedimentos da gestão escolar.

Inspirado no método PDCA e adaptado à realidade educacional da escola pública brasileira, o Circuito de Gestão é composto pelas etapas de Planejamento, Execução, Monitoramento e avaliação de Resultados e Correção de Rotas. Com base nele, espera-se que a escola consiga construir, executar e acompanhar um Plano de ação efetivo, realista e ao mesmo tempo, transformador, sempre tendo em vista o alcance de metas de aprendizagem estabelecidas pelos estados.

A atual fase do Jovem de Futuro está estruturada a partir da oferta sistemática de apoio técnico para que as escolas desenvolvam Planos de Ação mais eficientes e elaborem metas específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Implantar uma política já é um desafio e quando essa política vem de uma parceria com um Instituto privado ainda carrega no seu escopo a questão da busca por resultados, o que torna o desafio ainda maior. No entanto, após esses anos de implementação e implantação do Jovem de Futuro nas escolas públicas estaduais é possível verificar a contribuição que essa tecnologia de gestão trouxe para a organização dos processos que envolvem a gestão escolar.

O Jovem de Futuro foca na gestão como força vital para garantir que todos aprendam, no tempo esperado, com a idade adequada. Portanto, desenvolver uma gestão que dirija os esforços para a efetividade da aprendizagem e para o enfrentamento das condições que geram as desigualdades educacionais. Os princípios e valores que fundamentam a gestão escolar para resultados de aprendizagem são: Participação; Altas expectativas e valores; Respeito a contextos diversos; Necessidade de inovar; Equidade, na busca por um Ensino Médio para as juventudes de hoje com foco na garantia dos direitos, da autonomia, da equidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Circuito de Gestão: Princípios e Métodos. **Percurso Formativo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem**. Publicação: Instituto Unibanco. Colombo Studio. São Paulo. Edição 2017.

Seminário de Análises de Indicadores/ Ceará. Publicação Instituto Unibanco. São Paulo. 2016.

FALCONI, V. F. **Gerenciamento da rotina do trabalho do dia a dia**. 8ª edição. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços LTDA. 2004a.

_____. **Controle da qualidade total**. 8ª edição. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços LTDA. 2004b

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: Unesco, 2012.

PUBLICAÇÕES do site da Secretaria da Educação. Ceará: 2012 aos tempos atuais.

Site consultado

<https://www.seduc.ce.gov.br/>

MP DO ENSINO MÉDIO: UM TUOR INFORMATIVO PELA MEDIDA PROVISÓRIA 746

Juliana Lara Pereira Silva | julialapessi@hotmail.com

Francisca Risolene Fernandes Queiroz | risolene.fernandes@bol.com.br

RESUMO: Uma mudança educacional, em forma de medida provisória é realizada sem consultar professores ou população, após uma pesquisa que evidenciou o que todos que entendem e conhecem, nem que seja um pouco da realidade escolar atual, já perceberam: o sistema educacional está falido e fadado ao fracasso. Uma mudança urgente é necessária. A reforma surge do dia para a noite, surpreendendo a população e conhecedores da educação, que não foram consultados sobre esta medida. O objetivo deste artigo é expor e discutir a respeito da Medida provisória nº 746, explanado sobre cada um dos aspectos presentes na mesma. Para se realizar este estudo, foi-se pesquisado sobre o assunto por meio de veículos de notícias on-line, artigos de opinião e análise do próprio documento da MP 746. Temos como análise final a constatação de que a medida trás mais desvantagens que vantagens, atrasando o sistema educacional brasileiro e delimitando, mais ainda, um estilo educacional para os ricos e outra para pobres.

Palavras-chave: educação. Ensino médio. Reforma educacional.

INTRODUÇÃO

Com a divulgação da MP do ensino médio, houve a necessidade de se estudar sobre e construir um documento científico, para acesso de quem desejasse conhecer mais a respeito da MP 746. Com isso, este artigo se trata de explicar o que é a Medida provisória e como ela pode afetar a educação, tanto positivamente como negativamente.

O estudo tem como finalidade apresentar uma síntese do que é a MP do Ensino Médio, como atividade avaliativa (também composta por seminário) da disciplina de “Política Educacional II” do curso de Pedagogia da UECE (Universidade Estadual do Ceará).

A Medida provisória 746, vem como resposta a uma pesquisa realizada anteriormente ao período em que ela foi formulada. A pesquisa utilizada como base para tal decisão foi o Ideb (indicador geral da educação nas redes privada e pública, uma espécie de nota.), que revelou sérios problemas educacionais no âmbito do Ensino Médio. Segundo o canal de notícias digital G1 Educação (2016), após a pesquisa, se previa a elaboração de uma medida provisória:

"O quadro geral não é algo que possamos celebrar", afirmou o ministro da Educação, Mendonça Filho. O ministro disse que o governo vai pedir urgência na apreciação do Projeto de Lei nº 6840/2013, do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que prevê a mudança do currículo no ensino médio brasileiro.

Caso o governo entenda que o projeto de lei não será votado ainda neste ano, o ministro informou que vai sugerir que o Planalto edite uma Medida Provisória garantindo a mudança da grade curricular. (G1 EDUCAÇÃO, P. 3).

A partir do conhecimento da situação escolar brasileira, foi-se constatado que uma reforma era extremamente necessária e urgente. Como forma de responder a esta necessidade, foi lançada a seguinte medida provisória discutida neste escrito científico.

A reforma do ensino médio vem carregada de medida polêmicas. Entre elas as que chamam mais atenção são: a liberdade que o aluno terá de escolher as disciplinas que irão cursar a, partir de determinada série do ensino médio, ou optarem por ensino técnico; a questão dos professores apenas terem como requisito para lecionar comprovar Notório Saber, sem ao menos terem feito algum curso de licenciatura, o que poderia ocasionar uma crise (ainda maior que a já existente) nos cursos de licenciatura.

A pesquisa vem como necessidade de se aprofundar a respeito do assunto aqui abordado, que é de utilidade pública, e, a partir do escrito, poder ter a capacidade de avaliar os prós e os contras da Medida Provisória, realmente compreendendo o teor desta reforma.

METODOLOGIA

A metodologia usada no presente escrito foi o um estudo bibliográfico a partir das leituras de: artigo de opinião a respeito da medida, artigo de jornais eletrônicos a relacionados a Medida provisória (onde se replicava detalhadamente cada passo da MP) e pela análise do próprio documento da medida provisória. A após se formulou uma síntese dos principais aspectos da MP e no que ela altera legislação educacional atual.

CONHECENDO UM POUCO DO DOCUMENTO MEDIDA PROVISÓRIA N° 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016 E DE SUAS ALTERAÇÕES NA LDB E LEI DO FUNDEB

A medida provisória alterou muitas questões relacionadas à legislação educacional que estão presentes na LDB e no FUNDEB. Aqui iremos apenas citar as mudanças ocorridas na legislação educacional.

No artigo 24 da LDB ,encontramos definida a questão da carga horária mínima, que antes era de oitocentas horas, dividida nos duzentos dias de aulas na escola, excetuando-se o tempo para os exames finais (quando ocorrerem). Com a mudança, a carga horária será ampliada para mil e quatrocentas horas, de acordo com as normas de ensino, diretrizes, metas, objetivos e estratégias de implementação colocadas pelo Plano Nacional da Educação.

No artigo 26 da LDB os currículos deveriam abranger obrigatoriamente, a língua portuguesa, matemática, conhecimento de mundo físico e natural, conhecimento da realidade social e política, especificamente do Brasil. O ensino de artes é colocado como obrigatório nos diversos níveis da educação básica, como forma de desenvolver culturalmente os alunos. A educação física é componente obrigatório nas escolas, sendo que pode ser facultativa a prática por parte do aluno. É componente da área de ensino diversificado, a escolha de uma língua estrangeira para ser trabalhada em sala e a opção fica a cargo da escola. Com a mudança, a língua estrangeira passa a ser o inglês (poderá ofertar outras línguas como optativas), e a obrigatoriedade das disciplinas de artes e educação física foram retiradas inicialmente, mas retornaram ao currículo.

No artigo 36 da LDB, o currículo do ensino médio destaca: a educação tecnológica básica, o entendimento de significados das ciências das letras e das artes, a história da transformação da

sociedade e da cultura e a língua portuguesa objeto de comunicação. Assim, deve se praticar os objetivos educacionais, por meios e metodologias que estimulem os alunos a ter iniciativa. A filosofia e a sociologia são colocadas como obrigatórias no currículo educacional.

Com a alteração, o currículo é dividido em áreas de conhecimento, assim como é feita a divisão dos conteúdos na prova do Enem, por exemplo. As áreas são: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, formação técnica e profissional. As disciplinas de matemática e português, apenas estas duas, serão obrigatórias no decorrer do Ensino Médio. Conteúdos do ensino médio valerão como créditos em disciplinas cursadas nas escolas.

No artigo 61 da LDB, a questão dos professores que podem lecionar no Ensino Médio era da seguinte maneira: só pode executar tarefa de professor aquele profissional que tem certificado de curso técnico ou superior. Com a mudança, é colocado que profissional com Notório saber também poderá lecionar, sendo que este saber deve ser comprovado pela instituição de ensino.

No artigo 62 é incluído um parágrafo a respeito do financiamento estudantil(FUNDEB). No artigo 10 é um pouco mais esclarecida esta questão das verbas do Fundeb, já que se acrescenta a questão de outras modalidades de ensino nos custos educacionais.

Algumas das medidas tomadas pela MP não foram citadas aqui, mas, no decorrer do artigo, elas serão retomadas e explanadas, apenas por síntese e não partir da lei em si. Aqui só foram mencionadas algumas das alterações, onde se percebeu uma mudança direta na Legislação educacional.

EXPLANANDO A RESPEITO DOS PONTOS DA MP 746 E DE SUAS POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS

Um dos primeiros pontos a serem colocados é a questão da carga horária que foi alterada. De 800 horas passou para 1400 horas de aula, tornando assim o ensino médio ensino de período integral. Com proposta de enxugar o currículo, aumentar as horas de estudo não parece uma alternativaviável. Se com 800 horas, a jornada já é cansativa, imagina-se com 1400. A proposta que busca combater os índices educacionais baixos, vem trazer, ao invés de auxílios, retrocessos, sobrecarregando ainda mais o aluno, que de hoje já perdeu o encanto pela escola.

As línguas estrangeiras também tiveram alterações em sua obrigatoriedade. A língua estrangeira obrigatória pra todas as escolas passará a ser o inglês, a partir do Ensino Fundamental 2. Antes, a regulamentação determinava que a escola tinha a obrigação de fornecer ensino de língua estrangeira, mas que ficaria a cargo da instituição escolher o idioma.

Com a nova obrigatoriedade da segunda língua, outro idioma pode ser admitido como optativo que, de preferência, seja o espanhol. A medida desagradou muitos profissionais que lecionam outros idiomas que não é o inglês, já que os afeta diretamente. Pois as instituições educacionais disponibilizariam um serviço que seria optativo para seus alunos? Muito possível que não disponibilizará.

Também temos, no leque das novas obrigatoriedades colocadas pela MP, matemática e português, tendo estas duas as outras disciplinas que se encaixar de acordo com ditos "itinerários formativos": linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. As demais disciplinas passarão a ser optativas em determinado momento do Ensino Médio.

Então partiremos agora para uma das medidas entre as mais polêmicas da reforma do ensino médio: os profissionais de Notório Saber. A mudança na regulamentação coloca que, devido a carência de professores das disciplinas vinculadas a diversas disciplinas, como as exatas por exemplo, seriam colocadas pessoas que comprovassem Notório Saber a frente de disciplinas ofertadas no Ensino Médio. Com isso, profissionais despreparados passariam a dar aula no lugar do professor licenciado, caso ocorra uma carência em determinada disciplina.

Mas como é comprovada esta questão do "Notório Saber"? Seriam pessoas que tem formações em outras áreas, podem ou não ser de licenciatura, que já tenham tido contato com as disciplinas que poderão lecionar, por meio de seu curso superior. Um exemplo seria: se uma pessoa tem uma formação em educação física e, em seu currículo, percebe-se que ela estudou química, ela pode dar aulas nesta área nas escolas que carecem de professores.

A medida intitulada de "Notório saber" gerou muito comentários negativos ligados ao possível aumento da desvalorização das licenciaturas e do despreparo daqueles que darão aulas. Com essa medida, as licenciaturas se esvaziarão cada vez mais e, aqueles que possuem o dito "Notório saber", não possuirão capacitação e metodologia pedagógica para ensinar, agravando ainda mais a situação educacional atual.

As disciplinas de Artes e Educação Física passaram a ser obrigatórios apenas para as séries do Ensino Fundamental. Disciplinas que abordam a questão da cultura e da saúde corporal também foram retiradas do currículo sem uma avaliação prévia.

Outra das medidas que visam facilitar a vida do aluno na passagem por ensino superior seria aproveitar disciplinas do ensino médio e usar seus créditos para disciplinas em curso superior que o aluno irá cursar. Os estudantes veem certas disciplinas já sintetizadas em demasia e esta medida colabora ainda mais para precarização do ensino, sendo que o aluno não terá oportunidades de passar novamente por certas disciplinas no ensino superior, sem garantia de que o ensino médio suprirá realmente determinados assuntos.

O ensino, de acordo com a mudança na MP, passará a se organizar a partir de ênfase e em determinadas áreas, assim como é elaborada a prova do Enem. As áreas seriam: Linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

Outra medida também muito polêmica foi tornar as disciplinas de Sociologia e Filosofia optativas, ao invés de obrigatórias, como eram colocadas nas escolas antes de a MP ser elaborada. O currículo oficial já abrange pouco destas disciplinas, com a retirada delas do ensino médio, da população é retirada a única chance de se ter disciplinas que ensinam o aluno a pensar e questionar a respeito de seu eu interior e meio social.

Foi colocada também a questão de uma verba, que seria equivalente a dois mil por aluno, no caso das escolas que desejassem aderir à medida. Esta verba permaneceria por alguns anos, o tempo que os responsáveis financeiros teriam para se organizar e reservar a verba educacional para o Ensino Médio.

Como a questão abordada aqui é uma medida provisória, a proposta entra em vigor imediatamente após sua edição no executivo. Mas, para se tornar lei definitiva, ela precisa passar por uma comissão especial no congresso, ser aprovada pela câmara e pelo senado (em até 20 dias para não perder sua validade).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma do ensino médio, que busca melhorar a qualidade da educação, é imposta sem nenhum tipo de debate e recheada de medidas que, polêmicas, mostram ainda mais o equívoco desta medida provisória.

A partir do processo de conhecimento da medida, podemos constatar que as diretrizes da MP não resolverão os problemas recentemente constatados no ensino médio e que foi uma medida imposta, sem discussão entre professor e sociedade. Uma mudança dessa qualidade deve ser estudada por anos, discutida e amplamente divulgada antes de se tornar uma medida provisória.

A medida é lançada num período de governo que carrega a marca de impositor e marcado pelo corte de gastos, principalmente para a população mais pobre. Então a MP ter sido colocada não é uma surpresa, pois o governo já provocou inúmeros golpes à população brasileira. E esta medida é mais um dos golpes impostos à população. A mudança é um golpe severo à educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAS, Luiz Carlos. **Ensino Médio: tragédia que substitui “tragédia”**. Blog do Freitas, 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/22/ensino-medio-tragedia-que-substitui-tragedia/>. Acesso em: 19.Dez.2016.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ensino Médio: modelo subserviente para um país dependente**. Blog do Freitas, 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/24/ensino-medio-modelo-subserviente-para-um-pais-dependente/>. Acesso em: 19.Dez.2016.

CEARÁ, Fórum Estadual de Educação do. **Moção de repúdio contra a MP 746**. Blog do Freitas, 2016. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/moc3a7c3a3o-de-repc3badio_forum_mp1.pdf. Acesso em: 20.Dez.2016.

CARRARO, Paulo. **Manifesto do movimento nacional em defesa do ensino médio sobre a medida provisória, Não ao esfacelamento do Ensino Médio**. ANPED, 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-sobre-medida-provisoria>. Acesso em: 19.Dez.2016.

FREITAS, Luiz Carlos. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. Blog do Freitas, 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/22/ensino-medio-tragedia-que-substitui-tragedia/>. Acesso em: 20.Dez.2016.

EDUCAÇÃO, Presidentes da Câmara e do Senado Federal e Ministro da. **SBPC-165/Dir**. Sociedade brasileira para o progresso da ciência., 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/10/of-sbpc-165-c3a0-presidc3aancia-da-repc3bablica-mp-746-de-2016.pdf>. Acesso em: 19.Dez.2016.

BARBA, Mariana Della. **5 polêmicas sobre a nova reforma do Ensino Médio**. BBC Brasil, 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/37463190>. Acesso em: 21.Dez.2016.

SERRÃO, Patrícia. **Entenda o que diz a proposta de Reforma do Ensino Médio**. EBC, 2016. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2016/10/entenda-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 21.Dez.2016.

LUIZ, Gabriel. **Ensino médio e anos finais do fundamental ficam abaixo da meta do Ideb**. G1 Educação, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/ideb-no-ensino-medio-fica-abaixo-da-meta-nas-escolas-do-brasil.ghtml>. Acesso em: 21.Dez.2016.

Rodrigues, Mateus. **Governo lança reforma do ensino médio; veja destaques**. G1 Educação, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-apresenta-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio-veja-destaques.ghtml>. Acesso em: 21.Dez.2016.

SEMIS, Laís. **MEC publica Medida Provisória que reforma o Ensino Médio**. Abrelivros, 2016. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/6864-mec-publica-medida-provisoria-que-reforma-o-ensino-medio>. Acesso em: 21.Dez.2016.

TEMER, Michel. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Planalto, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 21.Dez.2016.

O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E OS IMPACTOS NA GESTÃO DE SALA DE AULA

Gilmar Pereira Costa | gpc_pedcult@hotmail.com

Diva Lima | divaorlan35@gmail.com

RESUMO: A pesquisa versa sobre o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), vivenciado desde o ano de 2008 nas escolas cearenses, a partir da experiência portuguesa. O referido projeto se define, no texto dos documentos oficiais publicados pela Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC-CE) como um todo comprometido com a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, desmassificando o ensino e enxergando os educandos como seres em constante transformação. Pensando nos possíveis resultados oriundos dessa política de implantação do PPDT, decidimos pesquisar a partir da questão-problema: Como o PPDT pode contribuir para a melhoria da gestão de sala de aula? Entendemos que a pergunta anterior pode ser atrelada a outras questões, como: Que concepções têm orientado os professores diretores de turma na gestão de sala de aula? Como vem sendo tecidas as relações entre a direção de turma e a gestão do trabalho pedagógico da escola? De que maneiras a gestão de sala de aula a partir do PPDT influencia a gestão da escola como um todo? A investigação aqui contida tem como objetivo geral analisar os impactos do PPDT na gestão de sala de aula, em uma escola estadual de Ensino Médio. No tocante à metodologia, utilizamos o método do estudo de caso, sob a égide da pesquisa qualitativa, adotando a técnica da entrevista, aplicada a 04 (quatro) professoras diretoras de turma de uma escola profissional, situada em Tauá, Ceará. As profissionais revelam algumas limitações ao andamento do projeto, como a ausência de formações específicas e tempo ainda insuficiente ao desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. No contraponto, apontam sensibilidade e apoio do núcleo-gestor e coerência na postura dos diretores de turma com o que preconiza o projeto. A cotidianidade da escola investigada demonstra entender a proposta do projeto e investe no caráter de fato pedagógico que ele traz consigo.

Palavras-chave: Projeto Professor Diretor de Turma. Gestão de Sala de Aula. Gestão Pedagógica.

INTRODUÇÃO

É notável que o percurso profissional do professor, bem como a realidade vivenciada por ele e os demais profissionais que compõem a esfera da educação escolar, tem revelado uma séria dificuldade no tocante à consecução do principal objetivo a que a educação se destina: educar. O contato superficial com o alunado, decorrente do número de turmas em que o professor leciona; ausência de um conhecimento mais aprofundado acerca das individualidades dos alunos; e fragilidade no estabelecimento de relações interpessoais são reflexos da atual situação vivenciada pelas nossas escolas, as quais influenciam diretamente em questões como a aprendizagem e o sucesso escolar.

No que se refere aos profissionais que lidam diretamente com a esfera da gestão escolar, as cobranças são muitas e exercem efeitos igualmente impactantes. Importa salientar que aqui estamos utilizando o termo *gestão* em seus múltiplos vieses, baseados no fato de que ela própria, nos diferentes contextos históricos, passou por mudanças substanciais.

Em seu sentido etimológico, gestão está associada a germinar, fazer crescer, executar. Cury (*apud* OLIVEIRA, 2007, p. 22) enfatiza que tal termo deriva do *gestio*, que vem de *gerere*, cuja acepção consiste em produzir, trazer em. Desta maneira, a gestão não comporta somente o ato de administrar um bem, mas é algo que o compõe. Assim, uma das demandas da contemporaneidade, que se tornam latentes, é construir na profissionalidade docente a ideia de gestão de sala de aula, presente no cenário cearense, enfaticamente no Projeto Professor Diretor de Turma.

O corrente artigo está estruturado em duas partes indissociáveis: a primeira versa sobre a Gestão de Sala de Aula e suas dimensões e a segunda sobre aspectos conceituais e históricos do projeto citado, bem como discorre sobre a experiência vivenciada em uma escola profissional situada na cidade de Tauá, no Sertão dos Inhamuns.

A GESTÃO DE SALA DE AULA E SUAS DIMENSÕES

Compreendemos a educação escolar como o processo por meio do qual, coletiva, sistemática e intencionalmente, o indivíduo interage com a realidade, tendo em vista a sua aproximação com o conhecimento acumulado historicamente e a organização da coletividade, sendo cada vez mais necessário que o ser seja formado em sua integralidade, o que implicará em sua emancipação.

É na sala de aula onde o professor poderá realizar mais diretamente uma transformação dos alunos, haja vista que em tal espaço serão tratadas a um só tempo questões como o conteúdo, a

metodologia, a construção do conhecimento e uma série de outros fatores que influenciam diretamente no sucesso do aluno. De acordo com Vasconcellos (2016), a gestão de sala de aula é composta por três dimensões: o relacionamento interpessoal, a organização da coletividade e o trabalho com o conhecimento. Para que tenhamos maior clareza das especificidades de cada uma delas, é necessário que saibamos que as dimensões citadas são distintas, porém indissociáveis, bem como que entre elas não há uma hierarquização, mas uma relação de coexistência e complementaridade. Assim, procederemos a seguir a uma conceituação de cada uma delas, dialogando principalmente com o pensamento do autor citado no início deste parágrafo.

É sabido que o *relacionamento interpessoal* no espaço escolar tem sido considerado necessário para influenciar positivamente o desenvolvimento humano do aluno, qualificando sua aprendizagem. Imersos no cotidiano escolar, professores e alunos estabelecem relações significativas, o que interfere na superação de dificuldades. É notável que ocorrem situações delicadas e difíceis na escola que demandam o fortalecimento da proximidade entre professores e alunos, criando um ambiente de intimidade. O vínculo construído, além de ser determinante para a construção do conhecimento, permite a vivência e conseqüente resolução de conflitos. É através do fortalecimento das relações interpessoais, ainda, que o aluno eleva sua autoestima e se sente valorizado pelas suas particularidades, geradas pela sua identidade e história como indivíduo.

O convívio cotidiano proporciona ao professor a possibilidade de conhecer pormenorizadamente o aluno, tornando-o capaz de adentrar em sua vivência, marcada pelas influências internas e externas, as quais geralmente se manifestam em caracteres como condição social, gênero, religiosidade, corporeidade etc. O conhecimento da vida do aluno favorece a construção do respeito, que certamente é uma boa pedida e funciona como um convite à aprendizagem do alunado.

No que diz respeito à *organização da coletividade*, entendemos ser este fator revelador da dinâmica do coletivo da sala de aula. Tal aspecto ganha origem no trabalho de conquista inicial feito pelo professor em relação à turma e ganha sustentação, nas repercussões efetivadas no sucesso do aluno. Há uma diversidade de pesquisas que atesta que uma desorganização do coletivo em sala de aula, via de regra, gera situações ou mesmo um histórico de fracasso escolar.

Não se deve perder de vista que, para se trabalhar organizadamente o coletivo que forma a sala de aula, deve-se pautar tal ação na essência do Projeto Político Pedagógico (PPP), entendendo que este não se restringe a ser um documento que deve ficar engavetado na escola, mas ter vida e se traduzir como a “cara” dela.

Como garantias de um coletivo bem organizado e harmônico, uma primeira aposta é investir no diálogo, resolver as situações de indisciplina sem esperar que elas ganhem maiores proporções e deixar claro, inclusive no próprio PPP, a presença de medidas socioeducativas que organizem a convivência, primando pelos acordos, atendimento às regras e sanções que se façam necessárias.

Um aspecto considerável nessa dimensão diz respeito à necessidade de ajudar o aluno a compreender que estudar não deve ser um fazer atrelado a uma mera obrigação, a um fardo, mas um meio imprescindível para atingir seus objetivos e se sobressair na vida profissional. A esse respeito, Vasconcellos (2009) defende que a disciplina é condição necessária para o crescimento e está diretamente ligada à liberdade, possibilitando novos horizontes de desenvolvimento.

O *trabalho com o conhecimento*, por sua vez, pode ser associado à construção cognitiva, crítica, criativa e significativa, constituindo-se como âmago da educação escolar. Assim, a escola se encarregou de, no percurso histórico, acumular a produção cultural da humanidade, passando-o de geração a geração. Para ser apreendido, o conhecimento pelo aluno possui etapas: o querer aprender (mobilização), o agir (construção do conhecimento em si) e o expressar (elaboração e síntese do conhecimento).

Vasconcellos (2009) é enfático ao destacar que, quando percebemos que os alunos não estão enxergando um sentido na escola e nos estudos, é necessário ressignificar o nosso objeto do conhecimento, conferindo processualmente contato com mecanismos simbólicos e materiais e envolvendo-os no processo de aprender. Uma das boas garantias dessa dimensão é apostar no protagonismo dos alunos, o que certamente os fará se sentir produtores de conhecimentos.

Sintetizando as três dimensões elencadas, podemos afirmar que é de extrema importância uma gestão educacional, bem como uma gestão de sala de aula, comprometida com a formação crítica e consciente dos alunos, sobretudo porque o contexto muda e somente com uma educação à altura das demandas e exigências sociais, poderá prepará-los para a vida.

O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT): SUAS BASES CONCEITUAIS, HISTORICIDADE E AS NUANCES EM UMA ESCOLA PROFISSIONAL TAUAEENSE

Precisamente desde o ano de 2008, o PPDT começou a ganhar corpo no Brasil. Trata-se de um projeto comprometido com a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, desmassificando o ensino e favorecendo uma articulação entre todos os segmentos que compõem a instituição escolar (gestores, professores, alunos, pais, responsáveis e a comunidade). Para tanto,

enxerga na gestão de sala de aula uma porta para a vivência de experiências significativas, voltadas à excelência dos processos educativos (CEARÁ, 2010).

O Projeto Professor Diretor de Turma tem origem, no país, no XVIII Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) - Seção do Ceará, edição ocorrida no ano de 2007, quando a Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Barbosa Chaves, que teve a oportunidade de conhecer a experiência efetivada pelas escolas portuguesas, convidou a Prof.^a Haidé Eunice GonçalvesFerreira Leite, que apresentou um relato das experiências das escolas públicas do aludido país europeu. Impulsionados pela audiência ao evento, gestores escolares dos municípios cearenses Canindé, Eusébio e Madalena aceitaram o desafio de implementar um projeto piloto, em três unidades escolares no total (CEARÁ, 2010).

A SEDUC-CE, em um processo inicial, implantou somente em 25 escolas estaduais de educação profissional, e foi gradativamente implantando nas demais unidades da Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), bem como nas escolas regulares (CEARÁ, 2014).

Em linhas gerais, o Projeto Professor Diretor de Turma visa, como afirmado anteriormente, favorecer uma articulação entre comunidade, gestores, funcionários, professores, alunos, pais e responsáveis, implementando um trabalho educativo pautado na cooperação, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho que tornem o espaço da sala de aula dinâmico e acolhedor, o que se reflete na aprendizagem.

Para uma compreensão mais totalizante e aproximada de sua real significação, importa lembrar que o Projeto Professor Diretor de Turma tem como nascedouro o país europeu Portugal, tendo origem datada da década de 1960. A expressão Diretor de Turma também foi cunhada em Portugal, sendo legalmente instituída pelo Decreto-Lei nº: 38/812, inicialmente como diretor de classe, depois normatizada por meio da portaria nº: 48/578 para Diretor de Turma. Quando da implantação do Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará, prevaleceu a terminologia Professor Diretor de Turma, conforme Portaria nº: 882/2010 – SEDUC/GAB, que dispõe sobre a lotação do professor diretor de turma nas escolas de ensino médio desta unidade federativa.

O diretor de turma é, assim, um professor da turma que, além de lecionar a sua disciplina específica, também exerce o cargo de Diretor de Turma, incumbindo-se principalmente da aproximação entre os interlocutores mencionados acima, promoção de um clima favorável à aprendizagem e aproximação e abertura às famílias. Podemos dizer, ainda, que ele é responsável pelo exercício do “[...] papel de mediador entre a docência e a gestão, pois se, por um lado coordena

um grupo de professores, por outro tem implicações diretas na gestão escolar, sobretudo a pedagógica” (LEITE, 2016, p. 2). Na perspectiva de Roldão,

A função de director de turma incorpora um conjunto de vertentes de actuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação. A actuação do director de turma junto aos alunos e encarregados de educação tende, na prática mais comum, a prevalecer sobre a acção junto dos professores que é, contudo, uma dimensão crucial deste cargo, que não pode, aliás, ser dissociada das restantes (2007, p. 8).

Ao discorrer sobre o que foi denominado de dupla valência do Diretor de Turma, Roldão (2007, p. 8) pontua que o diretor de turma apresenta três demandas centrais: a tarefa de gerir o desenvolvimento curricular, o papel de gestar o currículo da turma, e o estabelecimento da relação funcional entre este e os demais docentes.

Na concepção formulada pela escola portuguesa, o professor que exerce tal cargo, deve ser capaz de mediar três binômios cruciais no âmbito escolar: docência e gestão; escola e família; professor e aluno. Se desempenha funções mediadoras, entendemos que representa, no processo pedagógico, um fio condutor que estreita as relações escolares, dirimindo as barreiras que por ventura venham a existir em seu seio. Leite (2016, p. 6-7) assevera que o Diretor de Turma:

[...] é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades de caráter global do conselho de turma a que preside [...] deve ter um perfil adequado a esse cargo e vivê-lo com a intensidade e responsabilidade que lhe é inerente [...].

Amparados em Roldão (2007, p. 8-10), Silva; Farias (2014, p. 57-59) discorrem acerca das bases conceituais que sustentam o Projeto Professor Diretor de Turma desde a sua gênese, quando o mesmo ainda nem era denominado desta forma. Assim, uma primeira elucidação a ser feita é a de que o debate em torno da noção de *currículo* anda longe de ser taxativo, sendo caracterizado por uma vasta concepção que abrange visões distintas e que podem se encontrar em extremos: o currículo concebido de maneira muito restrita ou de forma bastante abrangente, envolvendo tudo o que comporta significação e relevância pedagógica no seio escolar.

A argumentação construída por Silva; Farias (2014, p. 57-59) ganha força quando os autores recorrem a Silva (1999, p. 147), para o qual o currículo “[...] é uma questão de saber, poder e identidade [...]”. Tal assertiva faz com que evitemos o erro de conceber o currículo ingenuamente e desvinculado das distintas formas de exercício do poder. Mais do que nunca, o currículo equivale a uma territorialização, a uma espacialidade e traz à tona relações de poder que podem ser ameaçadoras ou emancipatórias.

Outra conceituação pertinente de ser esclarecida é o que Roldão (2007, p. 8-11) entende por *desenvolvimento curricular*. A autora atribui como vertentes constitutivas do conceito a sua construção e a sua implementação no chão da escola. Para ela, desenvolvimento curricular equivale ao “currículo em ação”, expressão que designa os modos de conferir forma atual e contextualizada às propostas que compõem o currículo formal, de acordo com finalidades e necessidades intencionalmente pretendidas. Assim, desenvolvimento curricular é o processo pelo qual o currículo é concebido, construído, implementado e avaliado.

Com base nas premissas sobre as quais discorremos anteriormente, realizamos, no âmbito da Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, ofertada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), na cidade de Tauá, Ceará, uma pesquisa sistematizada no formato de monografia, sobre os impactos do citado projeto na gestão de sala de aula. Para tanto, adotamos como problema: como o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) pode contribuir para a melhoria da gestão de sala de aula? A pergunta assume para si outros questionamentos pertinentes de serem respondidos, como: Que concepções têm orientado os professores diretores de turma na gestão de sala de aula? Como vem sendo tecidas as relações entre a direção de turma e a gestão do trabalho pedagógico da escola? Quais os limites e possibilidades que o PPDT apresenta na gestão de sala de aula? De que maneiras a gestão de sala de aula a partir do PPDT influencia a gestão da escola como um todo?

A metodologia deste estudo pode ser assim definida: adotamos como método o estudo de caso único, norteado a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa. Para a coleta dos dados, recorreremos à leitura e análise do PPP da unidade escolar, bem como à técnica da entrevista semiestruturada, junto a 04 (quatro) professoras diretoras de turma da EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, situada na cidade de Tauá, Ceará. Para a escolha dos sujeitos, adotamos como critério a experiência que as professoras possuem, no tocante a aspectos como a quantidade de anos atuando na função e a ininterruptabilidade de suas experiências. No intuito de preservar as identidades das professoras, adotamos nomes de personalidades tauaenses: Jovita Feitosa, Dondon Feitosa, Neném Borges e Francisca Clotilde. As falas das professoras foram transcritas na íntegra, para preservar as características da oralidade.

O primeiro questionamento que fizemos às professoras consistia em discorrer sobre a sua experiência como Diretora de Turma desde que começou a exercer tal função até a experiência atual. Desta forma, destacamos a fala da professora Francisca Clotilde, que de maneira resumida, trouxe à tona elementos interessantes a esse estudo:

[...] tem as experiências que são positivas e aquelas que nem tanto. É, a gente vê que a função de diretora de turma ela requer alguns posicionamentos que muitas vezes os alunos não enxergam bem, os pais não gostam muito, mas de uma forma geral a atuação da gente como diretora de turma tem sido positiva dentro da sala de aula, com os alunos. A gente percebe que cada caso que a gente vai cuidando, quando chama o aluno para conversar, que faz os encaminhamentos, a gente nota que eles se sentem cuidados. [...] Normalmente, eu acompanho as turmas do início ao final, mas nem sempre isso é possível, porque cada turma é diferente uma da outra (Francisca Clotilde).

A experiência da professora nos traz informações que não podem ser obscurecidas: a descontinuidade da ação de diretores de turma devido a fatores variados, como a rotatividade de professores, a ausência de identificação com as bases do projeto ou com a turma em si, o entendimento variado das incumbências do diretor de turma pela comunidade escolar, que gera uma falta de unidade e um trabalho tortuoso, dentre outros.

O segundo questionamento que aqui destacamos consiste em saber das professoras quais as repercussões do trabalho do diretor de turma na gestão de sala de aula. Foram citados aspectos relevantes, como os que constam na fala da professora, a seguir:

Eu vejo que é positiva [...] Como eu já fui professora da escola regular daqui, no tempo que não tinha diretor de turma, a gente consegue ver a diferença [...] A gente percebe que [...] é como se eles entendessem que de certa forma eles tem que prestar contas com o diretor de turma. Essa forma de gerir a sala de aula de forma mais individual, esse acompanhamento que a gente dá, esse chamar o aluno pra conversar[...] Então, o aluno teve um comportamento inadequado na aula do professor X, aí eu chamo para conversar, e principalmente nas primeiras turmas [...] e na que eu fiz o acompanhamento por três anos, eu tentei fazer isso, mas pegando mesmo no pé, ali, para fazer esse acompanhamento e você percebe que eles dão uma resposta melhor. Eles sabem que eles estão sendo acompanhados porque quando ele tem uma dificuldade numa disciplina tal ou tem um comportamento inadequado não é só aquele professor que chamou a atenção e deixou para lá e vem outro professor e intervém. O acompanhamento tanto na aprendizagem como no comportamento disciplinar é tudo. [...]Eu acho que tem uma repercussão positiva (Neném Borges).

De maneira geral, é possível perceber que a professora compreende como de fato o trabalho docente e gestor do professor diretor de turma e como ele incide diretamente e, portanto, impacta a gestão da sala de aula e da gestão da escola como um todo. Em consonância com a professora Neném Borges, Jovita Feitosa assevera que “[...] o diretor de turma [...] é uma peça-chave para a direção da escola porque a maioria dos problemas que surgem na sala de aula somos nós [...] que procuramos resolver, claro que a gente tem que comunicar ao núcleo-gestor [...]”. Em sua narrativa, a professora acrescenta a expressão oral “chegar junto” para reforçar que o trabalho

do diretor de turma só pode ser passível de sucesso se houver unidade de concepção no seio da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão de sala de aula, como ramificação da gestão escolar que concebe o espaço da sala de aula como um universo, nos apresenta preocupações igualmente merecedoras de atenção. Mesmo sendo um espaço que a grosso modo consideramos mais palpável, mais propenso ao alcance dos sujeitos da escola, ela é um espaço dinâmico e em sua totalidade comporta muitas histórias de vida, ritmos de aprendizagem, campos de desenvolvimento distintos e potencialidades. Não é por ser geograficamente menor, que a sala de aula pode ser entendida como espaço onde o professor gestor de sala de aula terá pleno alcance e, portanto, monitorará e controlará todas as variáveis que nela habitam ao mesmo tempo.

A pesquisa realizada no espaço de uma escola profissional nos permitiu chegar, amparados nos depoimentos das professoras investigadas, às seguintes dificuldades que se apresentam ao projeto: a *ênfase na forma em detrimento do conteúdo*, quando se verifica um teor “burocrático” que prevalece sobre a essência pedagógica das suas práticas; a *opressão do tempo*, haja vista que o tempo destinado às ações do projeto ainda é insuficiente; o *arcabouço*, que consiste nas condições efetivas ligadas a conexão de internet e falhas no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), aba do PPDT, ferrenhamente criticadas pelas professoras; a *necessidade do abraço*, quando se vê que nem todos da escola nele acreditam; *formação insipiente*, pois há necessidade de criação de espaços formativos que transcendam o instrumental; *O Diretor de Turma como O Senhor da Sala de Aula*, pois é visível que muitos dos instrumentais ainda ficam restritos a ele; e *Família X Escola, não: Família e Escola*, pois é cada vez mais necessário que a família participe da formação acadêmica dos seus filhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica (SEDUC). **Chamada Pública para Adesão ao Projeto Professor Diretor de Turma**. Fortaleza, 2010.

_____. **Pensamento Estratégico**. Disponível em:
<<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/identidade-organizacional/pensamentoestrategico>> Acesso em: 10/10/2014.

LEITE, Haidé Eunice Gonçalves Ferreira. **As funções do Diretor de Turma na escola portuguesa e o seu papel no incremento da convivência.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/169.pdf> Acesso em: 13/07/2016.

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. **A formação contínua do Professor Diretor de Turma no contexto das reformas do Ensino Médio.** 2015. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

OLIVEIRA, Gracilda Gomes de. **Gestão pedagógica: desafios e impasses.** 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. **O Diretor de Turma e a gestão curricular.** Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Gilmar Dantas da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O diretor de turma e a proposta de gestão curricular na escola cearense. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 56-67, jan./jun., 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2009.

_____. **Desafio da qualidade da educação: a gestão de sala de aula.** Disponível em: <<http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/Grupo/Desafio.pdf>> Acesso em: 21/07/2016.

A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS SURDAS

Kátia Maria de Moura | professorakatiamoura@gmail.com

RESUMO: O presente artigo abordou a educação inclusiva de pessoas surdas. Objetivou conhecer a função da docência na educação inclusiva da pessoa surda, compreendendo como esse processo é desenvolvido trazendo reflexões da historicidade do sujeito surdo na perspectiva da educação especial à educação inclusiva abordando objetivos e práticas dessa modalidade de educação. Ainda buscou-se compreender o porquê da proposta de uma educação inclusiva e quais competências deverão ser desenvolvidas pelos professores de modo que estes sejam formados e capacitados para integrar e incluir os alunos surdos reconhecendo a Libras como língua natural e oficial dos surdos no Brasil. O tema é pertinente para a atualidade, pois discute-se amplamente o processo de inclusão, porém é perceptível que quando a inclusão são de pessoas surdas ainda prevalecem estigmas que corroboram para continuidade da exclusão educacional destes, além de ser em menor proporção o avanço das pesquisas que visam identificar melhorias para o processo de ensino e aprendizagem das pessoas surdas. Tal realidade, ainda traz o desafio da aprendizagem de nova língua específica e da cultura desta comunidade. Urge pesquisar e disseminar a função docente no contexto da educação inclusiva de pessoas surdas contribuindo para amenizar os estigmas em torno das potencialidades da pessoa surda, visando sua inclusão escolar e social. Para a produção optou-se pela revisão bibliográfica foram analisados livros e artigos de autores como Luchesi (2003) e Mazzota (2009) além de documentos oficiais que regem a educação especial, educação de surdos e o Estatuto da pessoa com deficiência (Lei Brasileira de Inclusão). Com a investigação foi possível constatar que o professor é foco para a efetivação da inclusão e, tendo ou não a presença de tradutor e interprete em sala de aula, deve aprender e fazer uso da Libras, reconhecer o aluno surdo como sujeito de capacidades cognitivas e saiba que a comunicação em Libras permitirá ao aluno surdo desenvolver e afirmar sua autoestima, beneficiando as demais aprendizagens curriculares, tornando-se sujeito ativo no processo de aprendizagem e possibilitando a continuidade escolar.

Palavras-chave: Docência. Surdos. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende promover a reflexão acerca da docência com vistas à educação inclusiva de pessoas surdas. Acredita-se que o presente estudo irá contribuir para a compreensão da formação docente que valoriza a inclusão e a partir desta, (re)significar os processos de ensino e aprendizagem, superando possíveis estigmas que permeiam a surdez e levam à exclusão de pessoas surdas do ambiente escolar e, conseqüentemente, social.

Caracterizada a situação, é possível (re)pensar e (re)construir a prática pedagógica com vistas à inclusão dos surdos, assegurando ensino e aprendizagem significativos.

A investigação do tema é necessário, pois o cenário educacional nacional transita em meio a debates, programas e políticas que visam elevar a qualidade da educação. Sabe-se que a formação profissional de professores é condição inicial para elevar o nível de qualidade em educação e por isso, é importante conhecer como os professores dominam e como estão sendo formados para executar tais políticas e/ou programas. Entre estas, cita-se a inclusão das pessoas surdas, que em idade escolar ou não, necessitam de profissionais professores capacitados para recebê-los e para incluí-los no processo de ensino garantindo oportunidades de aprendizagem. Neste contexto, interpela-se: Como a docência visa atender e adequar-se à inclusão escolar de pessoas surdas?

A pesquisa está dividida em seções possíveis para que os objetivos sejam elucidados. A saber, o objetivo geral é aprender a função da docência na educação inclusiva da pessoa surda. São objetivos específicos: compreender a educação de surdos nos moldes da educação especial à inclusiva; Identificar qual a relação entre docência e a efetivação da inclusão escolar de pessoas surdas. A pesquisa está fundamentada em autores como Mantoan (2006), Mazzota (2004), Mittler (2003) e Quadros (2006) além de documentos oficiais que regem a educação especial, educação de surdos e o Estatuto da pessoa com deficiência (Lei Brasileira de Inclusão).

Os motivos influenciadores para o desenvolvimento desta pesquisa se deram pela afinidade da autora em investigar a formação docente na perspectiva da educação inclusiva contextualizando a surdez. A presente pesquisa será apresentada no IV Seminário de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - SEPOMO – Fortaleza (CE).

SOBRE A PESSOA SURDA

É considerado surdo o sujeito cujo o funcionamento auditivo esteja comprometido, tem uma história, cultura, identidade e língua próprios. De acordo com Santana & Bergamo (2005), a nomenclatura que se refere ao sujeito com surdez mudou de deficiente auditivo para pessoa surda ou surdo ou ainda Surdo onde cada terminologia é embasada com conceitos ideológicos conforme a identidade surda é construída.

A surdez traz consigo comprometimentos quanto a comunicação, mas não inviabiliza o desenvolvimento cognitivo, e como qualquer aluno, tem à educação escolar não apenas como

direito, mas como dever. Portanto, o aluno surdo deve ser matriculado e a este garantido o ensino. Como pode a educação atender ao aluno surdo de modo a desenvolver suas habilidades? Para buscar essa resposta iniciaremos pela compreensão da modalidade de educação que visa atender alunos que apresentam a necessidade de acompanhamento específico devido alguma deficiência.

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS

No Brasil, a década de 1990 foi marcada, no contexto das políticas educacionais, por reformas da educação básica implicando profundas transformações desde a estruturação dos sistemas de ensino, gestão, currículo, financiamento e profissionalização o que veio a delinear novas necessidades e outras perspectivas abrangendo também a escolarização das pessoas com deficiência (Ferreira, 2004), discussões fortalecidas a partir da Declaração de Salamanca (1994) a qual exerceu forte influência acerca da escolarização e atendimento especializado e qual público abrangeria.

Dessa forma, lembremos Mazzota (1989 p. 39) *apud* Mazzota & Sousa (2009 p. 101), conceituam esse atendimento como:

Educação Especial é um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

Esta modalidade, ao afirmar que poderia substituir os serviços educacionais comuns, e até mesmo permitir um modo de vida o mais próximo da normalidade, ignora o sujeito humano em sua dimensão psíquica e social e o reduz a dimensão biológica. Esse caráter corrobora para a exclusão já que enfatiza e enquadra o sujeito nos padrões de normalidade. Se o sujeito não está apto para o padrão imposto, deve ser submetido às medidas reabilitatórias e educativas: educação especial.

Neste contexto Luchesi (2003) analisa a educação de surdos como prática essencialmente de métodos e técnicas pedagógicas para o desenvolvimento da fala, da escrita, da leitura labial, adoção dos sinais. Ou seja, verifica-se que a educação de surdos numa perspectiva da Educação Especial limita-se em “normalizar” a pessoa surda, habilitando-a à capacidades de pessoas ouvintes, pertencentes ao padrão da normalidade e da saúde. Logo, o professor deveria dispor de uma prática pedagógica visando preparar o aluno surdo para o desenvolvimento da linguagem oral e posterior escrita, ignorando completamente o surdo como sujeito biopsicossocial e cultural.

Com vistas à superação desse paradigma e a construção de nova perspectiva que aceita e reconhece a diferença como ponto de partida do processo educacional, tem-se o processo de Inclusão de alunos surdos nas salas regulares de ensino, também assegurados na importante LBI que prevê no

capítulo IV, artigo 28 parágrafos I ao III, a incumbência ao poder público de, entre outras responsabilidades, desenvolver, acompanhar e avaliar que os sistemas de ensino sejam Sistemas Inclusivos. Para tanto, obrigatoriamente os sistemas devem se aprimorar para garantir a inclusão. Isso significa que devem garantir desde o acesso do aluno surdo, sua permanência com significado, ou seja, permanência participativa e com aprendizagem dispondo dos recursos sejam de ordem física e estrutural, materiais pedagógicos ou profissionais especializados.

Dessa forma, o aluno surdo tem seu direito garantido de se comunicar, relacionar-se e aprender em sua língua natural - Libras, apoiando-se no artigo 28 inciso IV ao promulgar a:

“oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”;

É de relevância, pois respeita a cultura surda por reconhecer que a aprendizagem dar-se-á em Libras, ou seja, uma adaptação ou transformação da forma de ensino para atender ao surdo e não sua exclusão por não se adaptar ao sistema (de ouvintes).

Essa adaptação do Sistema ao aluno surdo envolve educação para capacitação dos docentes, em conformidade com os incisos específicos X a XII:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

Como pode-se compreender, a qualidade do processo de inclusão escolar traz novas responsabilidades aos docentes quanto à formação. Portanto, a inclusão de surdos requer não só recursos materiais adequados, mas de práticas pedagógicas fundamentados em saberes específicos da cultura surda desde os aspectos socioculturais, psicológicos bem como a ferramenta que possibilita mediação: comunicação através da Libras. Logo, refletir questões acerca de como se dá a formação docente visando qualidade da educação inclusiva de alunos surdos é fundamental.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CONTEMPORANEIDADE

NOVAS PERSPECTIVAS A PARTIR DA LIBRAS

A educação dos surdos evoluiu da concepção terapêutica que propunha oralizar o surdo, proibindo-os de utilizarem a língua de sinais para a adoção do sinais como língua natural ou materna (L1). Essa apropriação linguística fortaleceu a cultura surda e é decorrente de uma visão denominada de história cultural dos surdos. (STROBEL, 2009).

Sob tal perspectiva pensemos numa educação que parta da aprendizagem da língua de sinais – Libras* - e que de domínio dessa, facilite a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita. Essa organização pedagógica para a inclusão do surdo pode resultar na sua continuidade escolar ao sentir e compreender o que está sendo feito em sala de aula, estimulando sua aprendizagem, oportunizando aprendizagens escolares e vivências além da viabilização da capacidade comunicativa entre pais e filho(s) surdo(s) de forma a propiciar a

inclusão social deste. Luchesi (2003) ao expor relatos de surdos acerca das suas experiências escolares, chama a atenção de como foram ignorados não só pelo sistema ao negligenciar ações educativas e sociais, bem como também foram ignorados pelas professoras. Em dado relato, o entrevistado (surdo) fala de como era angustiante estar numa sala com pessoas da mesma idade, mas não entender nada, não ter amigos. O entrevistado finaliza dizendo que parecia ser invisível. Em outro relato o surdo questiona a necessidade de ir para a escola se lá as professoras não sabem como ensinar as matérias ou cobrar nas provas.

Foram alguns entrevistados de turmas, escolas e até cidades distintas, porém com histórias que muito se assemelharam trazendo consequências não apenas no campo educacional, mas consequências que acometeram a autoestima, influenciando a conduta de cada um de forma negativa. Atente-se para o fato que houve a iniciativa familiar em matricular a criança surda, não obstante, resultou em frustração devido à violência da exclusão a qual as crianças surdas foram submetidas.

A inclusão escolar enquanto Lei, por um lado, assegura às pessoas com deficiência seus direitos que os permitem viver dignamente independente das limitações e adversidades e por outro lado, depende do empenho contínuo de buscar novas aprendizagens e permitir que essas aprendizagens (re)construam a identidade docente através da prática e da concretização da intenção inclusiva. Especificamente, a inclusão escolar de alunos surdos, exige do professor formação na perspectiva da inclusão de forma que o capacite para novas práticas, bem como condiciona-o, premente, a aprendizagem da Libras. Essa é uma necessidade de imediata, pois a presença de surdos em salas de aula é uma realidade e não pode ser ignorada, tampouco os surdos podem ficar à margem da escolarização. A seguir, será contextualizada a educação de surdos com a aprendizagem da Libras na formação docente buscando a compreensão de como a aprendizagem da Libras é fator decisivo para a inclusão escolar de alunos surdos no ensino regular.

LIBRAS E O BILINGUISMO

Esta perspectiva do ensino da Libras e da Língua Portuguesa corresponde à uma nova proposta: a educação Bilíngue, uma política que surgiu para alavancar a educação de surdos através da organização, investimento e adequação de escolas, classes bilíngues e, como foco, a formação do professor bilíngue. Escola bilíngue é escola que tem seu projeto pedagógico a coexistência de duas línguas. Sua oferta consta nas leis e decretos que regulamenta a Libras e a reconhece como língua natural da comunidade surda e como segunda língua oficial brasileira e mais recente, na LBI que defende sua oferta nas escolas inclusivas.

Há de saber que a presença do tradutor intérprete não anula a necessidade da formação em Libras também pelo professor titular da sala, pois conforme a Lei 12.319 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da língua brasileira de sinais, nos artigos 2º e 6º constam que sua competência e atribuições é realizar a interpretação simultânea das duas línguas, efetuar a comunicação entre as partes. Ou seja, o intérprete é um profissional que viabiliza a comunicação entre surdos e ouvintes não cabendo a ele, mesmo nos espaços educacionais, a responsabilidade do ensino, tampouco se espera que este profissional domine os conteúdos escolares, metodologias ou estratégias facilitadoras.

Ao aluno é fundamental o contato com seu professor. Sabe-se que quando a relação entre professor e aluno permite estabelecer vínculos de confiança e afetividade o processo do ensino e da aprendizagem pode ocorrer de forma mais prazerosa e significativa, logo ao aluno surdo esse vínculo é essencial. Ele precisa reconhecer em seu professor que é aceito, respeitado e visto como sujeito capaz e ativo. Portanto, mesmo diante da presença do tradutor e intérprete, ele necessita do conhecimento e uso da Libras para inserir o aluno surdo, comunicar-se com ele tanto para orientar sua aprendizagem como para fortalecer as relações entre professor, aluno e entre os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou promover a reflexão acerca da docência com vistas à educação inclusiva de pessoas surdas. Por isso, sua construção abordou aspectos da educação especial possibilitando compreender que as pessoas surdas foram reduzidas ao enfoque terapêutico educacional e por isso, as estratégias de ensino objetivaram oralizar o surdo e coibir a aprendizagem e o uso de sinais aproximando-os do padrão de normalidade estabelecido. A evolução para a educação inclusiva dos surdos demonstrou a necessidade da reflexão docente no que tange as novas responsabilidades que o profissional docente tem neste processo. Constatou-se que aprender a língua de sinais é fundamental, pois incluir requer condições propiciadoras de experiências de aprendizagens, as quais serão iniciadas a partir da comunicação satisfatória para o ensino. Viu-se ainda que tal perspectiva está garantida em Leis que tanto ampara o direito educacional com qualidade, como prevê a adequação aos cursos para formação docentes (LBI e Decreto , respectivamente). Por último, foi abordada a modalidade bilíngue, a qual também amparada pela LBI deixa claro a obrigatoriedade da aprendizagem e uso da Libras para inclusão escolar de pessoas surdas mesmo com presença de tradutor-intérprete de Libras-Português nas salas de aulas.

Foi possível aprender que a inclusão num viés escolar somente será efetivada quando o aluno com deficiência tiver oportunidade de ativamente ser sujeito do processo de ensino. Também quando seu professor não mais limitar o aluno a partir de paradigmas circundantes da deficiência ou da surdez, mas usar sua condição para dar início ao processo escolar. Isso requer o abandono de práticas tradicionais de ensino que concebe a sala de aula de forma homogênea, concomitante ao abandono do tradicional, as escolas devem reorganizar suas propostas pedagógicas de forma a elucidar a função atribuída a cada um que compõe a escola. Tanto a organização curricular da escola quanto as ações docentes devem estar em conformidade com as novas concepções e políticas inclusivas.

Neste olhar inclusivo, refletimos a inclusão escolar de alunos surdos propiciando reconhecer a Libras como língua natural e oficial dos surdos no Brasil. Sendo língua natural o surdo precisa fazer uso dessa língua em suas vivências, cabendo ao professor saber utilizá-la para prosseguir ao ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, facilitando e embasando as aprendizagens dos demais conteúdos escolares, logo, a evasão de alunos surdos teria decréscimos, a subjetividade e auto estima do aluno surdo também seria afetada de forma positiva o que melhoraria desde a socialização com ouvintes como nos resultados escolares.

Tendo em vista esses elementos intervenientes à educação de surdos, a pesquisa conclui afirmando que para ter-se a inclusão escolar de alunos surdos é indispensável uma formação docente que valoriza a aprendizagem da Libras, reconheça o aluno surdo como sujeito de capacidades cognitivas normais, porém, que a função docente é determinante para seu progresso escolar. Um professor que não sabe como comunicar-se com o aluno surdo não teria seu papel facilitado pelo tradutor e interprete. Logo, conclui-se que a efetiva inclusão depende da formação e prática pedagógica capaz de estabelecer e manter vínculos com o aluno surdo sendo a aprendizagem da Libras o início desse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Senado Federal. **Lei Brasileira de Inclusão**. Nº 13.146/2015. Brasília: 2015

BRASIL. Senado Federal. Decreto **Regulamenta a Libras**. nº 5.626/2005. Brasília: 2005

LUCHESE, Maria Regina C. **Educação de Pessoas Surdas: Experiências vividas, histórias narradas**. Papyrus, 2003.

MACHADO, Lucienne Matos da Costa. **Professores de Surdos: educação bilíngue, formação e experiências docentes**. 1ª ed. Curitiba: Apris, 2016.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra M .Zákia L. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira**. São Paulo, 2009.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

QUADROS, Ronice; SCHMLEDT, Magali L. P **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília : MEC, seesp, 2006.

ROCHA, Mayra Rodrigues. **Formação de Professores Para Escolas Inclusivas: o lugar no currículo dos cursos de Formação de professores da UESPI**. Piauí, 2016.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis, 2009.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Larissa Gomes de Queiroz | larissa_gq@hotmail.com

RESUMO: A partir de diversas lutas sociais, a educação especial tem conquistado ênfase e as políticas de educação inclusiva tem sido implantadas com o objetivo de garantir educação para todos. Para que esse processo seja entendido, faz-se necessário conhecer a história e todo o caminho percorrido pela educação especial, como esta se organizou e as mudanças pela qual passou no decorrer de sua trajetória. Este artigo tem como objetivo apresentar os fatos históricos relacionados à educação especial no mundo, no Brasil e no estado do Ceará fazendo um levantamento das mudanças ocorridas em relação ao tratamento e educação da pessoa com necessidades educativas especiais. Dessa forma, a metodologia adotada consistiu em pesquisa bibliográfica que possibilitou o levantamento e seleção de autores e obras que abordam essa temática, sendo os principais autores citados Mazzotta (2011), Mendes (2006) e Leitão (2008). Os resultados indicam que na antiguidade muitas crianças com deficiência eram abandonadas, pois sociedades como a espartana objetivavam formar guerreiros e acreditavam que a deficiência apenas enfraquecia e atrapalhava. Já a idade média foi caracterizada pela ignorância, desconhecimento e rejeição ao indivíduo deficiente. No final do século XVIII e início do século XIX inicia-se o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiências, e é a partir de então que se pode considerar o surgimento da Educação Especial. No século XX, a educação especial viveu profundas transformações. Os movimentos sociais reivindicavam mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação, incorporou-se aos poucos, ao sistema educacional regular e buscou alternativas que facilitassem a integração dos alunos com alguma deficiência. Concluímos que ainda hoje a educação inclusiva é um desafio para o nosso sistema de ensino, muito já se conquistou, mas ainda há muito a ser conquistado, para isso, é muito importante que a escola como responsável pela formação de seus alunos tenha o compromisso de saber lidar com o “diferente”.

Palavras-chave: História. Educação Especial. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Historicamente a educação especial é marcada pela exclusão, indivíduos com necessidades educativas especiais passaram anos desamparados educacionalmente. Falar sobre educação especial implica em conhecer sua história, sua organização e as mudanças pela qual passou no decorrer de sua trajetória. Mediante a análise histórica é possível perceber as diversas lutas e o caminho percorrido até os dias atuais. Este estudo tem como proposta apresentar os fatos históricos relacionados à educação especial no mundo, no Brasil e no Ceará.

Inicialmente podemos perceber que o atendimento voltado para pessoas deficientes era baseado em ações segregadoras, não colocando em prática o direito de igualdade de todos os indivíduos. Momento histórico marcado pela falta de credibilidade em relação ao desenvolvimento das pessoas com necessidades educativas especiais. Em seguida temos o paradigma da integração, neste os alunos deficientes começam a ser aceitos em escolas de ensino regular, no entanto, só se considerava integrado aquele indivíduo com deficiência que se adaptasse a sala de aula comum, sem modificação alguma no sistema.

Por fim temos o paradigma da inclusão, este é um processo dinâmico que envolve “cooperação/solidariedade, respeito às diferenças, comunidade, valorização das diferenças, melhora pra todos, pesquisa reflexiva.” (SANCHEZ, 2005, p.17). A inclusão consiste em adaptar o sistema de ensino as necessidades do aluno, dando assim a todos a oportunidade de participar de um processo de ensino de qualidade, valorizando as características de cada indivíduo.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A idade antiga foi marcada pelo abandono social e extermínio das pessoas com deficiência. Magalhães (2002), afirma que as probabilidades de sobrevivência desses indivíduos eram poucas, morriam precocemente ou eram sacrificadas. Não existiam recursos científicos e nem condições ambientais satisfatórias para a sobrevivência dessas pessoas.

Na idade média, segundo Mazzota (2011), as noções que existiam sobre deficiência estavam diretamente associadas ao misticismo ou ocultismo, ou seja, não havia nenhuma base científica e o conceito de “diferente” não era compreendido ou avaliado. Assim, pode-se dizer que durante muito tempo as pessoas deficientes foram excluídas socialmente, ignoradas e marginalizadas, tendo pouca ou nenhuma participação social.

“A própria religião com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental.” (MAZZOTA, 2011, p. 16). Nessa concepção, por serem “imperfeitos” e “não parecidos com Deus”, as pessoas com deficiência eram desvalorizadas, tidas como incapazes, inválidas e desacreditadas socialmente, sendo assim, nenhuma atividade educacional era promovida para esses indivíduos nesta época.

“A idade moderna é marcada pelo início do interesse científico pela temática da deficiência; preponderância da área médica, início do atendimento educacional e segregação em instituições.” (MAGALHÃES, 2002, p. 29). A partir do século XIX, com o maior avanço da medicina, passou-se a pesquisar sobre as pessoas deficientes com o intuito de ajudá-las a superar seus problemas. No entanto, ainda não existia um atendimento escolar para esses indivíduos, seu tratamento estava reduzido apenas à área médica, tendo como um de seus objetivos o auxílio à família.

De acordo com Fernandes e Glat (2005), nesta época a educação escolar não era considerada possível para aqueles que tinham deficiências cognitivas ou sensoriais, dessa forma, não havia expectativas em relação às capacidades de desenvolvimento desses indivíduos. E por muitos anos essas pessoas ficaram desacreditadas, com seus atendimentos sendo realizados em asilos e manicômios.

No final do século XIX e início do século XX, foram surgindo algumas escolas de reabilitação e os primeiros movimentos pelo atendimento de deficientes ocorreram na Europa, estes se expandiram e foram levados primeiramente aos Estados Unidos e Canadá, em seguida a outros países, incluindo o Brasil. Tais movimentos ocasionaram algumas mudanças nos grupos sociais, que de acordo com Mazzota (2011), se concretizaram em medidas educacionais.

Em 1960, os movimentos sociais pelos direitos humanos executaram algumas medidas e por meio delas a educação especial vivenciou transformações marcantes. Através da reivindicação pela igualdade, e superação da discriminação, conscientizaram a sociedade sobre os prejuízos que a marginalização de pessoas deficientes ocasionava. Surgindo a partir daí o pensamento de que toda criança independente de sua condição física ou cognitiva deveria ter o acesso às atividades da mesma forma que as crianças ditas “normais”, nascendo então o conceito de integração e o reconhecimento da diversidade e heterogeneidade.

Além dos argumentos morais, existiram ainda fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos seus benefícios tanto para os portadores de deficiência como para os colegas sem deficiência. Potenciais benefícios para alunos com deficiência seriam: participar de ambientes de aprendizagem; ter mais oportunidades; para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos (MENDES, 2006. p. 388).

De acordo com Mazzota (2011), Maria Montessori foi uma educadora de papel importantíssimo para a evolução da educação especial. A médica italiana enfatizou o uso de materiais didáticos, para contribuição do desenvolvimento das crianças.

No início dos anos 1990 surgiu a ideia de inclusão, substituindo as práticas integradoras, teve como uma de suas ideias adaptar o sistema escolar às necessidades do indivíduo, propondo assim um sistema educacional de qualidade a todos os alunos com algum tipo de deficiência, aceitando as diferenças individuais de cada criança e dando a oportunidade da criança ser pertencente ao grupo escolar.

Mendes (2006) aponta dois movimentos norte-americanos muito importantes e de grande influência para a inclusão escolar. O primeiro foi denominado “Movimento pela excelência na escola”. Neste a escola era considerada responsável pelos problemas educacionais, então foram criados mecanismos de desempenho, tendo como base pesquisas sobre os indicadores de qualidade.

O segundo, “Movimento de reestruturação escolar”, teve três direções: “mudanças nas formas de como as escolas eram organizadas, melhoria no status da profissão docente (com aumento de salários, por exemplo) e revisão do sistema de financiamento das escolas.” (MENDES, 2006, p. 392). Estetinha como objetivo melhorar a educação da população de risco.

De acordo com Glat e Pletsch (2012), a proposta de inclusão escolar surge em oposição às práticas que restringem as possibilidades de escolarização e de atuação no contexto sociocultural de um enorme grupo de indivíduos. Sendo assim, tem a intenção de reafirmar o aluno como sujeito de direitos, com capacidades, para construir e reconstruir sua história e apropriar-se dos instrumentos culturais criados pela humanidade.

No Brasil, durante o Império foram criados no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e dois anos depois, o Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos. Sendo esses considerados um marco na história da educação especial no país, pois representaram uma grande conquista para o atendimento desses deficientes.

No final do império e começo da República, havia no país seis instituições que atendiam deficientes físicos, auditivos e visuais. No entanto, a educação especial é caracterizada por ações isoladas, e inicialmente o atendimento estava voltado para deficientes mentais, visuais e auditivos e em menor quantidade aos deficientes físicos.

Mazzota(2011), afirma que alguns brasileiros influenciados pelas experiências da Europa e dos Estados Unidos, iniciaram ainda no século XIX alguns serviços de atendimento a cegos, surdos, deficientes visuais e deficientes físicos. No entanto, a educação especial na política educacional do Brasil só ocorre no século XX.

Ainda Mazzota (2001), relata que a história da educação especial no Brasil é dividida em dois momentos, sendo o primeiro marcado por iniciativas oficiais e particulares (1854- 1956), e o segundo por iniciativas de âmbito nacional (1957- 1993).

Segundo Mendes (2006) até a década de 1950 os serviços voltados para a educação de crianças com necessidades educativas especiais eram muitos escassos. Havia certo descaso do poder público que levou a movimentos comunitários que deram origem a rede de escolas especiais privadas.

Foi a partir do ano de 1957, que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal em âmbito nacional. Mazzota (2011) relata que neste mesmo ano começaram a ocorrer Campanhas Nacionais voltadas especificamente para este fim. Neste período o estado aumenta o número de classes especiais, principalmente para deficientes mentais, nas escolas públicas.

Em 1971, surgiu a lei “tratamento especial aos excepcionais”, tendo ocorrido numerosas ações para a implantação dessa lei. Nesse mesmo ano, foi fundado pelo presidente Médici, o Centro Nacional de Educação Especial, que tinha como finalidade promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Em 1986 essa instituição foi renomeada para Secretaria de Educação Especial (SESPE) (DOMINGUES e DOMINGUES, 2009 p. 6).

Dentro desse contexto, surge o início da institucionalização da educação especial, “passamos então a atuar sob o princípio de integração” (MENDES, 2006, p. 357). Até que em 1990 emergiu discurso de educação inclusiva. A inclusão surge na perspectiva de garantir a todos o acesso ao espaço comum da vida em sociedade, com o objetivo de oferecer oportunidades de desenvolvimento de qualidade.

Nesse sentido, a inclusão escolar passa a ser defendida, sendo ela considerada parte de fundamental importância para a construção de uma sociedade democrática. Sendo assim, usando as palavras de Mendes (2006), o princípio de inclusão se globaliza, implicando na necessidade de reformas educacionais, alterações nos currículos e na formação de professores.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organiza em 1990 a Conferência Mundial da Educação para Todos, com a participação de 150 países, dentre eles, o Brasil. Este movimento teve grande influência para as discussões sobre propostas da educação inclusiva.

No ano de 1994, acontece na Espanha a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997). Mendes (2006) reconhece esta declaração como marco mais importante na difusão da educação inclusiva, pois, a partir dela, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países.

Assim, mundialmente a prática da educação inclusiva passa a ser defendida e considerada fundamental para o desenvolvimento integral e para proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças. Vale ressaltar que a proposta de inclusão vai muito além das paredes da escola, a mesma envolve a sociedade como um todo, para que além da inclusão escolar ocorra a inclusão social.

No Estado do Ceará, a educação especial não teve uma trajetória diferente da existente no Brasil. Assim como no restante do país, foi marcada pela falta de atendimento especializado e desinteresse governamental. Bezerra (2007) relata que as primeiras iniciativas voltadas para pessoas deficientes partiram de medidas isoladas, ou seja, nota-se a ausência de preocupação do governo em proporcionar o devido atendimento a esses indivíduos.

Em 1942, foi criada em Fortaleza a Sociedade de Assistência aos cegos, “uma sociedade beneficente e destinada a assistência ao cego, sem distinção de nacionalidade, sexo, cor ou crença religiosa” (LEITÃO, p. 86), tinha como objetivo inicial prevenir problemas oftalmológicos

causados pelo tracoma. Em 1943 foi criada a Casa dos cegos do Ceará que também não contou com auxílios governamentais. Leitão (2008) menciona que as atividades desenvolvidas estavam relacionadas aos treinamentos de atividades de vida diária, e preparação para o trabalho.

“A escolarização dessas pessoas, pelo que tudo indica, veio concretizar-se alguns anos depois, com a cessão de professores da rede estadual de ensino ao Instituto dos Cegos para o exercício de suas funções.” (LEITÃO, 2008, p. 88 e 89). Vale ressaltar que a maioria dos professores não tinha especialização na área, alguns aprendiam de acordo com a prática, experiência e convivência.

Embora tenha passado por dificuldades iniciais, Bezerra (2007) salienta que o Instituto dos Cegos desempenhou papel muito importante na educação dos deficientes visuais. E nos dias atuais continua a oferecer atendimento especializado, que vai desde a assistência à saúde à preparação para a inserção no mercado de trabalho.

Em 1956, o Instituto Pestalozzi do Ceará foi fundado e se destinou a oferecer educação aos deficientes mentais. Como a maioria das primeiras instituições criadas para atender as pessoas com deficiência, surgiu também com caráter filantrópico e cuidava de desenvolver educação e reabilitação, embora com uma concepção segregacionista de atendimento especializado. (BEZERRA, 2007, p. 37)

A partir de então a sociedade passa a ter um olhar diferenciado a essas crianças que antes viviam excluídas, isoladas dentro de suas casas, quartos ou até trancadas em hospitais psiquiátricos. De acordo com LEITÃO (2008), o Instituto Pestalozzi teve a difícil tarefa de tentar superar as barreiras que tornavam impossível tais indivíduos viverem dignamente.

Outra fundação que teve papel importantíssimo no Ceará foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Bezerra (2007) afirma que esta associação tratava-se de uma organização feita por familiares e amigos preocupados em oferecer atendimento educacional as pessoas com deficiência mental, então organizaram um espaço educativo para oportunizarem atendimento a algumas pessoas.

Durante a década de 1970 com a criação do Centro Educacional de Educação Especial (CENESP), verbas foram destinadas para a Educação Especial no Ceará, com o objetivo de construir classes especiais no ensino regular. No entanto, tais recursos não atendiam as necessidades existentes. Na mesma década a Secretaria de Educação do Estado do Ceará tornou oficial a Coordenação de Educação Especial.

Já na década de 1980 inicia-se a discussão voltadas para o atendimento de todos os indivíduos de forma igualitária, dando início a uma filosofia de integração. Em 1997 houve o lançamento do documento da Política Estadual de Educação, garantindo o acesso à educação especial, porém “não dispõe das tarefas a serem desenvolvidas para os alunos considerados especiais permaneçam na escola regular, bem como não esclarece como serão analisados ou avaliados os trabalhos voltados para os deficientes mentais leves” (BEZERRA, 2007 apud MAGALHÃES, 2002, p. 78-79).

Pode-se perceber que a história da educação especial é marcada por muitas dificuldades, por um cenário de exclusão escolar e social. Evidenciamos que ainda hoje a educação inclusiva é um desafio para o nosso sistema de ensino, muito já se conquistou, mas ainda há muito a ser conquistado. Faz-se necessário que a escola como responsável pela formação de seus alunos tenha o compromisso de saber lidar com o “diferente”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é uma das principais ferramentas para a inserção de qualquer pessoa em um meio social, por meio dela pode-se transmitir cultura, construir cidadãos, ampliar conhecimentos, visando à construção de um mundo melhor para todos. Além disso, também influencia no desenvolvimento moral, emocional, físico e intelectual.

Por meio do estudo realizado ficam evidentes os desafios que a educação especial e a inclusão social representam para nossa sociedade. Com o passar dos anos, através das lutas sociais a educação e a sociedade vêm rompendo barreiras e criando novos conceitos sobre o que é educar. Ao longo das últimas décadas, temos a questão da educação inclusiva presente em diferentes contextos, sendo que o atual momento histórico exige uma participação efetiva da escola. Muitas conquistas foram alcançadas, no entanto, é preciso garantir que essas conquistas realmente possam ser concretizadas na prática do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. **O lúdico, as atividades escolares e a afetividade como elementos que contribuem para o bem estar e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular**/ Tarcileide Maria Costa Bezerra- 2007.

GLAT, Rosana. FERNANDES, Edicléa Marcarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva**: uma breve reflexão sobre os paradigmas no contexto da educação especial brasileira. Revista da Educação Especial.

LEITÃO, Vanda Magalhães. **Instituições, campanhas e lutas**: História da educação especial no Ceará. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas** /Márcia Denise Pletsch - 2009.

MAGALHÃES, E. F. C. B. **Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: julho de 2017.

ESCOLA INCLUSIVA: O QUE RELATAM PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Paulo Pedro Schuetz | paulo.2004.2@gmail.com

Lucila Moraes Cardoso | lucila.cardoso@uece.br

RESUMO: O trabalho constitui-se evento investigativo que partiu de uma experiência pedagógica docente durante a disciplina de Fundamentos Histórico-Culturais da Educação Especial com educadoras que atuam na escola pública. Todas as 41 professoras partícipes são alunas do curso de Pedagogia articulado pela Universidade Regional do Cariri – URCA, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em dois polos no interior do estado do Ceará, realizado durante o período de 27 de janeiro a 29 de abril de 2017. O PARFOR visa induzir e oferecer oportunidades aos educadores acessarem a educação superior gratuita e de qualidade e tem como público alvo os professores que estão atuando em sala de aula sem ter formação de nível superior ou que têm uma formação em nível superior inadequada em relação à formação necessária às disciplinas que lecionam, constituindo-se de uma alternativa para formação dos docentes. Objetivou-se permitir às professoras verificar as condições, os sentidos e a realidade de suas escolas frente às exigências do paradigma da inclusão escolar. O procedimento constituiu-se da construção de um questionário pelas professoras mediado pelo orientador, o professor. Foram quatro questões, a saber: 1) O que significa para você uma escola inclusiva?;2) Na sua escola tem alunos com deficiência? Como a escola articula o atendimento e a aprendizagem?;3) Como deveria ser o curso de Pedagogia para formar um professor que saiba lidar com a inclusão/deficiência? e; 4) O que é possível fazer quando professores não têm formação adequada, mas precisam lidar com a deficiência? Constituiu-se uma abordagem qualitativa reflexiva crítica em que os sujeitos envolvidos foram convidados para pensar de forma crítica sobre a prática pedagógica voltada à inclusão escolar. À luz de autores e autoras consagradas na defesa da diversidade e diferença na escola, junto com os saberes que a própria disciplina agregou ao professor formador e às professoras em formação foi possível construir questões centrais que sintetizam a essencialidade das demandas da inclusão escolar. O resultado indicou que nos contextos envolvidos, nenhuma escola está corretamente adaptada à inclusão. Todas as respostas apontaram que a escola apenas recebe, mas não está preparada para atender a demanda de acordo com as exigências do paradigma da inclusão escolar. Conclui-se que nos cenários apresentados, as escolas estão totalmente despreparadas, em todos os aspectos, para a pretendida e necessária inclusão.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Formação de professores. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, includente e excludente a um só tempo, são os paradigmas em mudança que provocam as transformações mais incômodas às instituições. É comum na história humana a busca pelo novo, pelo diferente. Quando nessa busca pela transformação do velho pelo novo ou do normal pelo diferente ocorrem conflitos entre o tradicional e o inovador instala-se o que se convencionou chamar de crise de paradigma.

Pode-se analisar que o paradigma educacional está em crise quando se percebe que “a escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia” (MANTOAN, 2003, p 12), fato esse que dificulta à escola atual atender as demandas de uma inclusão adequada. Ou seja, a escola ‘transbordou’ (NÓVOA, 2006). No entanto, a escola é caminho sem volta para a formação e convivência das diferenças humanas. Faz-se necessário acreditar na instituição educativa mais importante da atualidade, a escola, e envidar esforços que desconstroem conflitos e entraves à inclusão de todos (SANTOS e PAULINO, 2008).

O caminho que caracteriza a escolarização no Brasil ainda se identifica com a exclusão, segregação e conservadorismo, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. As barreiras enfrentadas pelas boas intenções sejam no âmbito da legislação ou relacionadas aos muitos profissionais empenhados para construir a igualdade social a partir de uma educação para todos, ainda se arrastam, naturalizando-se em muitos discursos sobre a vulnerabilidade da inclusão escolar (MANTOAN, 2008).

Ao mesmo tempo em que se exigem dos professores “[...] capacidades para inovações profissionais, com criatividade e adequação [...]” (ANDRADE, 2006, p. 107), os mesmos não são contemplados com formações iniciais e continuadas adequadas para o que a realidade inclusiva demanda. Uma inclusão efetiva no contexto escolar exige além da estrutura e legislação – que são fundamentais – uma ação docente adequada. São os profissionais da educação que realizam a inclusão escolar e social. No contexto atual os alunos com necessidades educativas diferenciadas têm ‘presença incerta’ na escola, pois se deparam com ‘reduzidos serviços’ de qualidade, dificuldade da identificação de suas (in)habilidades e ‘extrema precariedade’ no efetivo atendimento cognitivo (BAPTISTA, 2006).

Empreender caminhos e espaços para melhorar práticas educativas inclusivas implica estudar o cotidiano das salas de aulas, indicar alternativas para docentes e demais agentes no interior da escola e provocar críticas reflexivas dos próprios docentes sobre suas realidades. Falar com os professores que atuam nas salas de aula junto com alunos com necessidades educativas diferentes dos alunos típicos pode provocar uma reflexão teórica a partir da prática desses contextos. Ninguém melhor que os próprios professores para informar as faces e interfaces da diversidade em relação de conflito com o pressuposto tradicional da homogeneidade escolar. Nesse sentido Jesus (2006, p. 97) indicou que “para que a diversidade humana possa fazer-se presente como valor universal, a escola

precisa assumir uma postura de desconstrutora de igualdades, visando incluir na tessitura social aqueles que vêm sendo sistematicamente excluídos”.

O objetivo da presente reflexão foi permitir às professoras verificar as condições, os sentidos e a realidade de suas escolas frente às exigências do paradigma da inclusão escolar. A tarefa permitiu construir o próprio instrumento para coletar os dados que foi o questionário. Cada professora que neste texto será também aluna, portanto ‘aluna-professora’ ou ‘alunas-professoras’, respondeu as mesmas questões que foram socializadas e levaram a conclusões comuns entre seus pares.

A relevância social constituiu-se nos momentos em que as ‘alunas-professoras’ perceberam que a inclusão é um processo sistêmico, não depende somente delas e sim de toda a sociedade. Academicamente foi importante, pois permitiu perceber o que cada colega professora pensa e está fazendo para inserir alunos com necessidades especiais em sua sala de aula. A percepção unânime foi que a escola ainda não está efetivamente adequada para receber todos os alunos como se deseja no ideário educativo inclusivo.

MÉTODO

A perspectiva metodológica apoiou-se no viés da pesquisa qualitativa reflexiva crítica em que há o envolvimento do sujeito que dirige as questões sobre uma realidade. O foco da investigação teve como direção envolver os sujeitos com seus próprios contextos e a partir da observação dos aspectos presentes na realidade levá-los ao questionamento sobre a dimensão da escolarização inclusiva comparando-a com os sentidos e significados entre o real e o ideal.

LOCAL

O *locus* da reflexão situa-se no contexto das licenciaturas de Pedagogia articuladas pela Universidade Regional do Cariri – URCA –, dentro do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. As duas instâncias contempladas pela discussão estão localizadas dentro da região do Cariri-CE. Os encontros ocorreram nas sextas-feiras à noite e nos sábados das 8 horas até 16 horas, no período de 27 de janeiro a 29 de abril e 05 de maio a 08 de julho de 2017.

PARTICIPANTES

Consideram-se participantes todas as 41 professoras que compõem as duas turmas de pedagogia do PARFOR que participaram da coleta dos dados que serviram de suporte para esta reflexão. As professoras pertencem ao quadro de funcionários dos municípios. Boa parte reside no interior dos municípios recebendo apoio de transporte para se locomover até os polos onde acontecem os encontros formativos. Todas trabalham de segunda a sexta e no meio da tarde da sexta-feira deslocam-se até as formações de licenciatura em Pedagogia.

Na discussão dos resultados as ‘alunas-professoras’ serão identificadas pelas letras ‘A’ e ‘S’ referindo-se aos dois contextos respectivamente em que se realizou o presente trabalho formativo e investigativo.

MATERIAL USADO PARA COLETA DE DADOS

O material foi um roteiro com quatro questões sobre a realidade inclusiva nas escolas em que as próprias professoras atuam. As quatro questões foram: 1) O que significa para você uma escola inclusiva?; 2) Na sua escola tem alunos com deficiência? Como a escola articula o atendimento e a aprendizagem?; 3) Como deveria ser o curso de pedagogia para formar um professor que saiba lidar com a inclusão/deficiência? e; 4) O que é possível fazer quando professores não têm formação adequada, mas precisam lidar com a deficiência?

PROCEDIMENTOS

As perguntas que compuseram o questionário foram construídas durante a primeira aula após discussão entre colegas em formação sobre quais interrogações seriam mais significativas para identificar os principais aspectos da realidade inclusiva nas escolas. O modelo articulado pela primeira turma foi aceito pela segunda considerando as quatro questões como importantes. Após a elaboração, digitalização das questões, cada professora teve até o encontro seguinte para responder o questionário, socializar suas respostas em sala de aula formativa e entregar uma cópia ao professor orientador. Todas as questões foram respondidas por todas as professoras.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pode-se perceber na resposta da questão “O que significa para você uma escola inclusiva?” que as ‘alunas-professoras’, ao mesmo tempo em que indicaram o que deveria ser uma escola inclusiva, apontam o que ela de fato é em alguns contextos. Para S-13 uma escola inclusiva é “aquela que atende as necessidades do aluno com deficiência e que saiba como deve tratar essa pessoa; que inclua ela na turma e não a deixe se sentir excluída”. Santos e Paulino (2008, p. 12) indicaram que nesse sentido a escola que a ‘aluna-professora’ sugeriu “[...] tem importância fundamental, pois busca, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais [...]”. A ‘aluna-professora’ S-9 referiu-se à outra perspectiva de inclusão quando em sua resposta apontou que é comum ver nas salas “[...] todos os tipos de deficientes, o que apavora os profissionais por não terem conhecimento sobre como agir. Quais são os limites dessas crianças, o que elas são capazes de aprender, de que maneira posso ensinar e o que ensinar?”. As questões que inquietam a educadora corroboram as palavras de Defouny (2009, p. 8) de que “[...] a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de

estudantes”. Entre a esperança e desafios de uma escola inclusiva encontra-se a realidade de muitas instituições educativas que persistem em atender um aluno idealizado. O atendimento de alunos com necessidades especiais na escola comum constitui-se mais uma missão, chamando-a para constituir-se “[...] instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade” (NÓVOA, 2006, p. 2). A escola foi convocada para atender uma demanda humana à qual ela e seus agentes não receberam a formação adequada.

A inclusão escolar ainda se manifesta contraditória na sua realidade. O paradigma inclusivo, como teoria, já foi acessada por professores, gestores, escola, comunidade e legislação. Está evidente que todos os alunos têm direito à educação. Porém, destacam-se desafios pedagógicos e práticos que não estão sendo adequadamente considerados e contemplados pela efetividade. Falta à escola “[...] diálogo entre diferentes lugares epistemológicos [...]” (MANTOAN, 2003, p. 13), ou seja, o conhecimento que predomina nos processos de ensinar não contempla de maneira necessária os saberes e realidades discentes. A ‘aluna-professora’ S-14 indicou na questão “Na sua escola tem alunos com deficiência? Como a escola articula o atendimento e a aprendizagem?” que “a escola tenta incluir. Porém, a gente tem consciência de que o atendimento deixa a desejar, até por que, depende de uma série de fatores”. A ‘série de fatores’ a que a educadora se refere indicam a consideração da “[...] necessidade e da urgência de se enfrentar o desafio da inclusão escolar e de colocar em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretiza” (MANTOAN, 2008, p. 39). Duas docentes em relação à mesma questão corroboraram a inexistência de uma ação mais efetiva e concreta em relação ao atendimento inclusivo nas escolas em que atuam. Em relação ao aluno especial, A-7 indicou que a escola “apenas o recebe cumprindo só com o aspecto jurídico, mas também não tem as condições necessárias para atendê-los”, e A-3 completou que “a escola não oferece nem garante condições satisfatórias. A criança com deficiência é aceita na escola, mas na maioria das vezes não frequenta as classes regulares”. As percepções docentes sugerem que precisam ser efetivadas mudanças que afetem os saberes dos profissionais da educação qualificando-os para que suas práticas sejam transformadoras e referenciais para todos os tipos de alunos (GATTI; BARRETO, 2009; ANDRADE, 2006).

A terceira questão refere-se à formação da Licenciatura de Pedagogia em cujo espaço as ‘alunas-professoras’ encontram-se inseridas. Os apontamentos feitos pelas ‘alunas-professoras’ indicam que a formação em que participam não é capaz de atender a realidade que conhecem e em cujos espaços percebem como é tratada a inclusão na realidade. As licenciaturas que formam professores têm a missão de, na dinâmica da relação entre teoria e prática, preparar docentes que sejam capazes de articular uma lógica educativa que, a partir da reflexão crítica sobre a realidade, comprometam-se a construir alternativas que melhorem a escolarização. Mais do que formar na dimensão inclusiva é criar uma rede de suporte a partir da universidade e formações (JESUS, 2006). As formações inicial e continuada não dão conta de todas as dimensões que se apresentam no contexto da inclusão, como bem observam as educadoras. Nessa direção construir redes de apoio e suporte que os professores possam acessar a qualquer tempo, com formações nos contextos em que atuam podem diminuir as inquietações apontadas pelas ‘alunas-professoras’.

À questão “Como deveria ser o curso de pedagogia para formar um professor que saiba lidar com a inclusão/deficiência?”, a aluna A-2 destacou para um curso de pedagogia ideal “seria necessário que no decorrer de todo o curso tivesse mais disciplinas que tratassem do assunto e que nos dessem a oportunidade de vivenciar essa inclusão na prática”. Já a discente S-15 indicou que “a formação do professor é um aspecto que merece ênfase no que condiz a inclusão/deficiência, pois muitos professores atualmente se sentem inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança portadora de uma necessidade”. Para as duas educadoras seriam necessários mais componentes pedagógicos e formativos, pois sentem que com o que estão aprendendo não seriam capazes de lidar com a inclusão. A necessidade de vivenciar a formação com a prática inclusiva poderia reduzir a ansiedade comum entre professores.

Outras professoras responderam a questão apontando a necessidade de uma formação voltada à diversidade, às diferenças e para um curso mais completo que se fundamentaria mais na prática do que na teoria. Nesse sentido, A-3 respondeu que Pedagogia “deveria ser um curso que prepara o professor para lidar com as diferenças, a singularidade e a diversidade de todas as crianças portadoras de necessidades especiais”. Já A-19 sugeriu que a graduação deveria “possibilitar uma formação mais completa, pautada na prática e após construir sua teoria”.

Na questão “O que é possível fazer quando professores não têm formação adequada, mas precisam lidar com a deficiência?”, S-8 sugeriu que “não há muito o que fazer. Deve-se acolher esses alunos em sala de aula e pesquisar atividades que possam ser trabalhadas com os tipos de deficiências presentes”. Percebe-se que a ambiguidade entre a exclusão, segregação e conservadorismo (MANTOAN, 2008) está subjacente ao discurso. Quando não há perspectivas em torno do que fazer a exclusão é iminente ou já presente. Resta acolher e tentar fazer algo, que se caracteriza em manter o conservadorismo. A escola inclui e exclui.

A-2 escreveu “pesquisar na internet, essa é infelizmente a forma mais rápida e fácil de tentar aprender um pouco sobre a especialidade da criança, pois na maioria das vezes a secretaria de educação não dá nenhum apoio”. Essa, talvez, tenha sido a resposta mais realista em relação à inclusão. É preciso considerar os sujeitos diferentes como parte da educação e não como elementos que precisam de situações especiais para proposições práticas (BAPTISTA, 2006). As escolas reproduzem os quadros de exclusão social porque seu projeto é elitista, meritocrático e homogeneizador (MANTOAN, 2008). Quando a inclusão for parte da educação escolar não será mais preciso falar sobre ela. As ações necessárias serão construídas da mesma forma que serão constituídas todas as demais ações já presentes no cotidiano escolar.

Há em toda ação educativa um ideário de procedimentos e, quando uma dimensão não é contemplada da forma como deveria, surgem os desvios pedagógicos que são forjados pelas próprias instituições, seus agentes e sociedade em geral. A-3 sugeriu um caminho coerente e adequado ao descrever que “o professor precisa primeiro conhecer a especificidade do aluno para assim desenvolver ações pedagógicas que atendam as necessidades do mesmo, desempenhando de maneira satisfatória o seu papel de ensinar e aprender para a diversidade”. O professor precisa conhecer a realidade em que irá atuar. Seja ela física ou humana. O desconhecimento leva ao

improvisado, que pode até ser interessante em certas situações, mas certamente não deve constituir-se plano educativo. A formação de um professor deve estar de acordo com os tipos de sujeitos que ele vai atender. Deve contemplar os desafios. Sua prática deve sustentar-se em suas competências o que lhe permite a mobilização, reflexão e conhecimentos necessários para atuar frente à diversidade (PLETSCH, 2009).

Algumas falas/respostas situam-se no desespero discursivo que muito pode informar. A resposta de A-7denotou falta de perspectiva quando sugere que “No momento não vejo nenhuma saída para nós professores, pois a situação não é fácil”. S-2 respondeu na mesma direção, apoiando-se na própria experiência docente, “não sei dizer. Já tive alunos que apresentavam deficiência e não me vejo uma boa profissional e não acredito que posso fazer algo que venha ajudar as crianças que tem alguma necessidade”. Fazer e responder perguntas exige posicionamento. As educadoras se identificaram e mostraram suas angústias. As duas experiências subjacentes às respostas indicam que as docentes pensam e refletem sobre as questões e momentaneamente estão sem saídas. Ao discutir os significados e sentidos, que estão nas respostas das ‘alunas-professoras’, há um posicionamento diante do tema. Não se pensa somente nas práticas, pensa-se no sujeito-aluno, no sujeito-professor e na instituição (BAPTISTA, 2006). Não é possível separar as respostas dos contextos.

CONSIDERAÇÕES

As respostas identificaram as realidades das ‘alunas-professoras’. A articulação desta disciplina permitiu perceber que nesta realidade educativa, nesses dois municípios a preocupação com a inclusão está (bem) incipiente. Não há estrutura adequada, não há professores formados e nos raros contextos em que há iniciativas em relação à inclusão, as mesmas são deficitárias quando comparadas aquilo que é realmente necessário. As respostas a esta questão são honestas. As educadoras se sentem assim quando se encontram com a diferença nas escolas em que atuam.

A inclusão escolar está em análise a partir de múltiplos olhares, visões, significados e sentidos. Cada professor, coordenador, gestor, pai, aluno e agente educativo apresenta uma percepção que lhe é inculcada ou que apreendeu durante as suas experiências reais em confronto com situações e ideais formativos que emanam de todos os lados.

O trabalho foi um momento muito importante, pois permitiu às ‘alunas-professoras’ refletir sobre suas realidades escolares em relação à inclusão escolar. Academicamente significou que as docentes puderam problematizar as suas visões e confrontar percepções que até então sabiam estar presentes, mas não tiveram com quem socializar.

Percebeu-se a importância de permitir a investigação e reflexão das professoras em formação sobre a importante dimensão escolar que é a inclusão. O contexto analisado revela preocupação, pois de forma geral, os professores sentem-se desamparados pelo poder político, sem formação, e em alguns casos com medo e sem saber o que fazer. Mostrou igualmente a necessidade de se buscar alternativas às carências e deficiências presentes, pois todos os alunos precisam ser atendidos pela

escola, não importando quais suas necessidades ou diferenças. A inclusão escolar ainda é processo em implantação que precisa acelerar e fortalecer ações que realmente atendam as demandas globais no interior de cada escola brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Simone Girardi. Docência(s) no contexto da educação inclusiva: uma perspectiva sistêmica. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p 107-117.

BAPTISTA, Claudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p 83-93.

DEFOUNY, Vincent. Apresentação. In: GATTI, Bernadete Angelina (Coordenadora). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Institucionalização do desenvolvimento profissional do professor. In: GATTI, Bernadete Angelina (Coordenadora.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009, p. 225-2234.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p 95-106.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Organizadora). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p 29-41

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, António. Escola e a cidadania - apontamentos incómodos. D'ESPINEY, Rui (org.). **Espaços e sujeitos de cidadania**. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4811>>. Acesso: 21 de jun 2017.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em educação: uma visão geral. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 11-29.

OBJETOS DE PESQUISAS NAS MONOGRAFIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA/CECITEC E A ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO

Gabriela Vieira Félix | ghabrielafelix@gmail.com

Wanderleny Oliveira Lima | wanderlenylima@gmail.com

Tania Maria Rodrigues Lopes | tania.lopes@uece.br

RESUMO: Este trabalho é resultado de pesquisas desenvolvidas no período 2016/2017, no âmbito da formação em Pedagogia, especialmente pela participação em atividades envolvendo o projeto de extensão PROEX/UECE, intitulado *Estágios Curriculares Supervisionados e Inclusão: fortalecendo a parceria Universidades e Escolas de educação básica*. O trabalho desenvolvido, no contexto do projeto, colocou em evidência a experiência de inclusão de uma aluna com deficiência visual, por meio da execução dos Estágios Curriculares Supervisionados. A pluralidade da experiência, pioneira nas Licenciaturas do CECITEC despertou interesse por pesquisar sobre educação especial e inclusão nos trabalhos do conclusão de curso na licenciatura em Pedagogia. Assim, objetiva o estudo identificar interesses de pesquisas sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais, a partir de vivências dos estudantes de pedagogia, desenvolvidas nas atividades de Estágio Curricular Supervisionado. O trabalho foi norteado pela seguinte indagação: efetivamente, as experiências e problemáticas identificadas nos estágios contribuem para a definição dos objetos de pesquisa e produção dos TCCs dos estudantes do Curso de Pedagogia? A pesquisa de natureza qualitativa foi a metodologia aplicada, apoiada em dados bibliográficos e documentais (acervo de monografias/biblioteca do CECITEC). Como achados, a pesquisa revelou: 1) o conhecimento sobre educação especial e inclusão da pessoa com deficiência visual foi essencial para iluminar as etapas do trabalho, instigou o interesse em pesquisar sobre o tema, por sua vez, permitiu identificar as produções, materializadas nos TCCs, destacando as leituras e o percurso metodológico atribuído aplicado, considerando as práticas formativas do subprojeto PIBID, que tem fundamentado e orientado estudantes/bolsistas nas escolas de educação básica do município de Tauá-Ceará; 2) Ainda assim, a pesquisa coloca em evidência a escassez de trabalhos no acervo da biblioteca sobre a temática, sendo identificada apenas nove monografias, número considerado inferior se comparado com a quantidade de TCCs produzidas no curso de pedagogia; por último, a implantação do PIBID, no CECITEC, mediante as atividades realizadas pelos alunos nas escolas, despertou o interesse dos mesmos em pesquisar e produzir sobre educação especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Produções Científicas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como base para sua elaboração, pesquisa exploratória de natureza qualitativa, apoiada em estudo bibliográfico, desenvolvida sobre as monografias, que abordaram o tema da Educação Especial, produzidas no curso de licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC, unidade da Universidade Estadual do Ceará – UECE, sediada na cidade de Tauá/Ceará, objetivando identificar interesses de pesquisa sobre experiências efetivadas nas escolas públicas, bem como, ressaltar a evolução das concepções e olhares acerca da Educação Especial sistematizado nos trabalhos de conclusão de curso.

O estudo sistematizado no texto representa pesquisa desenvolvida no período 2016/2017, por meio de participação em projeto de extensão vinculado a PROEX/UECE, intitulado *ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS E INCLUSÃO: fortalecendo a parceria universidade e escolas de educação básica*, cujo objetivo “Fortalecer a prática do Estágio Curricular Supervisionado nos processos de formação de professores, acompanhando, apoiando e redefinindo ações de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais” (LOPES, 2016).

Tendo o Estágio Curricular Supervisionado como campo de pesquisa para identificar e conhecer experiências envolvendo educação especial, desenvolvidas na cidade de Tauá, um dos aspectos trabalhados foi a exploração e produção de um estado da arte envolvendo trabalhos de conclusão de curso – TCC, dos alunos de Pedagogia do CECITEC. Esta Unidade da UECE se destaca por estudos e práticas de pesquisa sobre o tema, tendo inclusive subprojeto PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, único dentre as Instituições de Ensino superior públicas e privadas do Ceará.

A pesquisa resultou no trabalho que ora apresentamos, o qual apresenta breve problematização na introdução,

OBJETOS DE PESQUISA NA PRODUÇÃO DO TCC DO CURSO DE PEDAGOGIA NO CECITEC: ESTADO DA ARTE EXPLORATÓRIO

A produção do trabalho de conclusão de curso é condição essencial para aprovação final e titulação na formação do pedagogo, objetivando o exercício da docência na educação infantil e no ensino fundamental. A pesquisa iniciada, que resultou na sistematização deste trabalho teve como base a seguinte questão: efetivamente, as experiências e problemas identificados nos estágios contribuem para a definição dos objetos de pesquisa e produção do TCC dos estudantes de Pedagogia?

Nesse contexto, a experiência como bolsistas do Programa de Bolsas de Estudos e Permanência Universitária – PRAE e Projeto de Extensão oportunizou-nos vivenciar monitoria de apoio envolvendo uma estudante com deficiência visual, nas disciplinas de Estágio Curricular em Educação Infantil – ECSEI e Estágio Curricular em Gestão Escolar – ECSGE, sob a coordenação e orientação da professora Tania Maria Rodrigues Lopes. A vivência durante as disciplinas, no período compreendido entre 2016/2017, oportunizou-nos contato com a prática da pesquisa, assim como a aplicação dos conceitos abordados nas disciplinas de caráter formativo e preparatório para o

aprendizado sobre a docência durante os Estágios. A monitoria com a referida aluna foi motivação para explorarmos aspectos conceituais e metodológicos sobre Educação Especial e Inclusão, sobretudo, porque a escassez de fundamentos durante a formação é uma realidade concreta na Licenciatura em Pedagogia e, possivelmente em outros cursos específicos.

Outro aspecto igualmente importante foi explorar nos acervos da biblioteca, a materialidade das pesquisas apresentadas nos TCCs, na perspectiva de identificar se, concretamente, as experiências vivenciadas nos Estágios influenciaram na definição do objeto de pesquisa e produção do trabalho final. Diante da sequência de rotinas constatou-se que o conhecimento sobre educação especial e inclusão da pessoa com deficiência visual era essencial para iluminar as etapas do trabalho. Reiteradas cobranças sobre domínio teórico e metodológico no âmbito da educação especial, nos impulsionou a identificar o volume de produções escritas, materializadas no TCC, qual o tratamento teórico e metodológico atribuído ao tema, considerando a existência do subprojeto PIBID, que tem produzido fundamentos e práticas orientadoras para outras vivências em escolas e instituições da cidade de Tauá/Ceará.

Assim, objetiva esta pesquisa revelar, além dos fundamentos, a prática da educação inclusiva nas instituições de ensino da cidade de Tauá e Região dos Inhamuns caracterizadas nas produções dos alunos do Curso de Pedagogia do CECITEC.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES – O QUE OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC REVELAM SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O nosso objetivo foi identificar e analisar, nos resumos dos TCCs do curso de Pedagogia do CECITEC, que temas de pesquisa foram definidos com base nas experiências dos Estágios curriculares, sobretudo, caracterizar o debate sobre experiências que tratam da educação especial, na perspectiva de indicar os desafios e os avanços do processo de inclusão explorados no aprendizado sobre a docência.

A atividade de monitoria durante o ECSEI e ECSGE foi, simultaneamente desenvolvido com a pesquisa exploratória sobre os temas e problemas definidos como objeto de estudo dos TCCs dos alunos de Pedagogia. Para proceder ao mapeamento, localizou-se as monografias no acervo da Biblioteca do Centro, após discussão e elaboração de um plano de trabalho para explorar os registros impressos e digitais que estão disponibilizados.

A pesquisa revelou escassez de trabalhos tecnicamente arquivados no acervo. É sabido que a biblioteca da Unidade, não possui um profissional habilitado, para exercer a função, o que fragiliza a guarda e preservação, bem como, o controle de empréstimo dos TCCs. Embora o CECITEC já registre 20 anos de criação, durante a pesquisa encontramos apenas trabalhos defendidos no período de 2002 a 2016, pouco mais de cento e vinte trabalhos, sendo que, nesse montante, apenas nove monografias, número considerado muito baixo abordava o tema Educação Especial, Inclusão, Sala de atendimento, salas de AEE.

Detalhando o trabalho de pesquisa, objetivando indicar a mencionada escassez, encontramos no ano de 2002 apenas uma monografia, intitulada *Política estadual de Educação Especial no Ceará: Caminhos e Descaminhos* (Ribeiro 2002), constituída por uma pesquisa de natureza qualitativa, apoiada em estudo bibliográfico. O texto busca analisar, de maneira crítica e construtiva, os avanços e retrocessos percebidos nos documentos oficiais da Política Estadual de Educação Especial do Ceará. Um trabalho pioneiro na abordagem do tema educação especial por sua análise crítica do documento publicado pelo Governo do Estado, texto que serviu de orientação para estudantes do CECITEC que exploraram o referido tema.

Em 2003, apenas uma monografia com o tema: *A Conscientização Familiar para Inclusão do filho ou filha Down* (Lima, 2003), que aborda as características da síndrome, bem como a relação que a família deve ter com a criança Down. A pesquisadora tenta auxiliar a família a lidar com as crianças Down, considerando que a família é:

Uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização, realizando mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel de transmissores – os pais – desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos. Tais práticas se concretizam em ações contínuas e habituais, nas trocas interpessoais (SZYMANSKI, 2000 apud BRASIL, 2006, 74).

Outra característica identificada no trabalho foi que, ao mesmo tempo em que a autora explora a literatura para compreender o papel familiar no tratamento e relações com a criança Down, também procura elaborar um manual de orientação, no sentido de recomendar procedimentos como se deve agir em um processo mais complexo, observando que cada criança tem sua individualidade, sugerindo que as peculiaridades do sujeito Down devem ser consideradas. Decorrido algum tempo que produziu alterações na nomenclatura técnica e pedagógica da síndrome, podemos observar que alguns termos utilizados no texto se encontram em desuso ou desatualizado.

Em 2004 encontrou-se também uma monografia com a temática: *Educação para as crianças com necessidades educacionais – a inclusão da criança com surdez no ensino regular* (Noronha, 2004). A pesquisadora mostra um posicionamento crítico diante de um fato recorrente no cotidiano das escolas públicas do município de Tauá. Este foi o primeiro trabalho a utilizar o termo “inclusão”, ao apresentar e discutir alguns conceitos e fundamentos, bem como insere a nomenclatura Educação Inclusiva, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº. 9.394/1996.

De acordo com a citada LDB:

(...) todas as crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) (...) têm o direito de receber educação na rede regular de ensino, ou seja, é garantida a todos os alunos a matrícula em escolas e classes comuns, independentemente de suas diferentes condições físicas, motoras, intelectuais, sensoriais ou comportamentais. Os sistemas educacionais passam, assim, a enfrentar o desafio de construir uma pedagogia centrada no aluno, capaz de educar a todos, sem exceção (BRASIL, Apud POKER, 2013, p. 16).

Todos os trabalhos foram igualmente importantes para educação Tauaense, na medida em que os objetos de estudo fazem imersão nas experiências, tomando como referência estudos consolidados. As pesquisas também contribuíram para revigorar as práticas, atualizar nomenclaturas, conceitos e práticas.

No texto de Noronha (2004) destaque para uma investigação direta envolvendo os professores, mediante aplicação de questionários, com a perspectiva de identificar e caracterizar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com surdez no município. Os dados compilados pela pesquisadora contribuíram também para identificar os fatores que dificultam o ensino e a aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais -NEE possibilitando que uma vez identificadas, as dificuldades fossem superadas.

Os estudos sobre educação especial e inclusão de alunos com NEE parece ser um tema recorrente nas monografias. Nesse sentido, em 2005 uma outra pesquisa publicada com o título: *As barreiras para as aprendizagens das crianças com NNE: A realidade numa escola infantil em Tauá* (Alves, 2005), que investiga as ações pedagógicas que se constituem barreiras para aprendizagem em uma determinada escola da Rede municipal de Ensino. A importância desse estudo se deveu às análises, no contexto da Educação Infantil, da importância e necessidade de criar uma escola que atenda e promova a diversidade desde o início, observando a premissa lançada pela LDB Nº 9.394/96, “as crianças deficientes devem ser inseridas nas escolas, preferencialmente na rede regular de ensino, desde a Educação Infantil, que corresponde à faixa etária até 6 anos de idade” (BRASIL, 1996).

No período compreendido entre 2006 a 2013, nenhum outro estudo foi localizado, abordando a temática de Educação Especial, o que parece demonstrar desinteresse dos licenciandos em Pedagogia pela área/tema. Entretanto, em 2014, com o desenvolvimento do subprojeto “Aprendiz da prática docente no contexto da educação inclusiva”, vinculado ao PIBID/Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES, novos estudos foram produzidos, como resultados de pesquisas desenvolvidas no contexto do subprojeto.

O PIBID é um projeto de fomento à formação de novos docentes e de valorização dos profissionais da educação. A UECE aprovou projeto junto ao Edital publicado pela CAPES, tendo como proposta “A Vida Docente na Escola: aprender e ensinar pela pesquisa”. Para sua operacionalização foram selecionados professoras bolsistas do curso de pedagogia, supervisoras de escolas públicas municipais e estudantes do curso de Pedagogia. A ideia principal do Programa é aproximar da docência, os estudantes universitários, para que conheçam e vivenciem experiências concretas nas escolas públicas.

Assim, o PIBID como experiência formativa produziu a primeira monografia em 2014, com o registro de um estudo sobre *Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escola de educação básica regular do município de Arneiroz* (Nogueira 2014). A autora busca analisar a inclusão de alunos com NEE na realidade de uma escola regular de ensino, refletindo desde a situação histórica das pessoas com deficiência, suas lutas e conquistas até o embate com a legislação vigente: Constituição Federal/1988, Declaração de Salamanca/1994, Lei de Diretrizes e

Bases da Educação (LDB N°. 9.394/1996), consorciando ao estudo teórico. Outras monografias produzidas por bolsistas de Iniciação à Docência pelo PIBID foram defendidas no ano de 2015, de autoria de Rodrigues, Ferreira, que fizeram escritas bem elaboradas e fundamentadas sobre a realidade no município de Tauá evidenciando, assim, a importância do projeto para a educação especial. O primeiro trabalho: *Os limites e as possibilidades do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola Tauá-Ceará* (RODRIGUES, 2015) busca compreender os limites e as possibilidades existentes em uma escola comum de ensino fundamental, anos iniciais, para a inclusão de alunos com NEE. faz densa pesquisa procedendo uma análise geral do direito a inclusão, o papel da escola que deve estar preparada para apresentar as condições necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os sujeitos, pois é responsabilidade da mesma acolher e valorizar a diversidade respeitando as características de cada um.

Também em 2015 uma segunda monografia foi defendida, abordando o tema: *Atendimento educacional especializado na legislação brasileira: gênese, regulamentação e desdobramentos* (FERREIRA, 2015). Escrita precursora sobre o Atendimento Educacional Especializado conforme está expresso na proposta pedagógica do ensino comum.

Em ambos estudos é perceptível o compromisso de promover o conhecimento sobre o atendimento educacional especializado e a importância para os avanços na aprendizagem do aluno com deficiências na sala de aula regular. Por fim, em 2016, duas monografias abordando os seguintes temas *Formação continuada do professor do atendimento educacional especializado* (SOUSA, 2016), que tem por objetivo compreender os processos pelos quais se efetiva a formação continuada do professor que atua na sala de recursos multifuncionais de uma escola, destacando competências consideradas mais significativas à prática pedagógica. O estudo revela a influência dos professores destas salas, ao atuarem de forma colaborativa com o professor da classe regular, definindo estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo, sua interação no grupo, entre outras ações que promovam a educação inclusiva. A pesquisadora, ao fazer uma imersão em experiências que acompanhou como bolsista destaca a complexidade do trabalho do professor do AEE, considerando ser a formação desse profissional fundamental na construção de uma prática pedagógica inclusiva. O texto traz como característica a utilização do marco regulatório vigente, destacando a Resolução CNE/CEB N° 2 de 2001, no seu Art. 18º, inciso I:

[...] I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2001, p. 06)

A pesquisadora sugere, com base nos achados de pesquisa em triangulação com a literatura explorada que o professor precisa dar continuidade a sua formação, em caráter contínuo, para que venha superar os limites da formação inicial.

A segunda monografia de 2016, intitulada *Bilinguismo na educação e inclusão dos alunos com surdez no contexto brasileiro Tauá – CE* (Mota 2016), consiste em compreender o

desenvolvimento da educação bilíngue para os alunos com surdez nas escolas regulares, tendo como aporte teórico o exame e relato das produções científicas brasileiras. Caracteriza-se como um trabalho que identifica a educação bilíngue como proposta mais viável para o processo de inclusão das pessoas com surdez. Apesar dos avanços, a autora reconhece que a educação bilíngue ainda se caracteriza como um desafio para o campo educacional, tendo em vista a necessidade de adaptação e inserção de profissionais qualificados para atuarem junto aos alunos com surdez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as ações desenvolvidas no projeto de extensão, PROEX e PRAE/UECE, no período 2016/2017, na condição de bolsistas de monitoria, condição essa, que possibilitou nossa inserção antecipada nas escolas de educação básica, além de oportunizar, vivenciar e as atividades de Estágio Curricular Supervisionado (Educação Infantil e Gestão Escolar) realizados pelos estudantes do curso de pedagogia. Como experiência desafiadora, podemos citar, a inclusão de uma aluna com deficiência visual do curso de pedagogia UECE/CECITEC, no estágio curricular supervisionado, pois até o momento o processo de inclusão de pessoas com deficiências na sala de aula das escolas de educação básica é mínimo. Essa condição gerou inquietações, que nos levou a explorar as monografias do curso de pedagogia, objetivando identificar as produções que abordem a inclusão nos casos de educação especial.

Assim, as leituras exploratórias realizadas sobre as monografias revelaram a escassez de estudos sobre a temática em destaque, considerando o número de TCCs produzidos no curso, por sua vez, revela a necessidade de desenvolver e ampliar estudos na área. A experiência possibilitou também identificar entusiasmo dos estudantes do curso em pesquisar e escrever sobre o tema, com base em suas experiências no PIBID, mediante atividades voltadas para o acompanhamento de alunos com necessidades educacionais especiais, realizadas em escolas de educação básica da cidade de Tauá. O trabalho aponta para a necessidade de outros estudos, que permitam tratar de forma mais detalhada as ações no âmbito da formação em educação especial, uma das áreas de aprofundamento do curso de Pedagogia do CECITEC/UECE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, L.H.A. **Monografia:** As Barreiras da Aprendizagem das Crianças com NEE: A realidade numa escola infantil em Tauá. CECITEC/UECE. Tauá, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

FERREIRA, S.A. **Monografia:** Atendimento Educacional Especializado na Legislação Brasileira: Gênese, Regulamentação É Desdobramentos. CECITEC/UECE.Tauá, 2015.

LIMA, M.G.S. **Monografia:** A Conscientização Familiar para Inclusão do Filho ou Filha Down. CECITEC/UECE. Tauá, 2003.

LOPES, T. M. R. Estágios Curriculares Supervisionados e Inclusão: fortalecendo a parceria universidade e escolas de educação básica. Projeto de Extensão/PROEX. UECE/CECITEC.Tauá, 2016.

MOTA, E.C. **Monografia:** Bilinguismo na educação e inclusão dos alunos com surdez no contexto brasileiro Tauá – ce. CECITEC/UECE.Tauá, 2016.

NOGUEIRA, J.S. **Monografia:** Inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Escola de Educação Básica Regular do Município de Arneiroz. CECITEC/UECE. Tauá, 2014.

NORONHA, F.L.G. **Monografia:** Educação para Crianças com Necessidades Educacionais Especiais - a Inclusão da Criança Com surdez no Ensino Regular. CECITEC/UECE. Tauá, 2004.

POKER, Rosimar. B. Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado. São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2013.

RIBEIRO, L.C.S. **Monografia:** Política Estadual de Educação Especial no Ceará: Caminhos e Descaminhos. CECITEC/UECE. Tauá, 2002.

RODRIGUES, A.M. **Monografia:** Os limites e as Possibilidades do Processo de Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Escola. CECITEC/UECE. Tauá, 2015.

SOUSA, P.B. **Monografia:** Formação continuada do professor do atendimento educacional especializado. CECITEC/UECE. Tauá, 2016.

ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE: QUALIDADE DE VIDA PARA O DEFICIENTE VISUAL

Iranúzia Cavalcante de Lima | iranuzya@hotmail.com

Maria Valonia da Silva Xavier | valoniaxavier@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como propósito debater como a orientação e mobilidade pode ajudar na melhoria da qualidade de vida dos deficientes visuais, para isso é necessário inicialmente conceituar o que é a orientação e mobilidade para que assim possamos entender como que ela pode auxiliá-los em seu cotidiano. Entendemos que orientação e mobilidade é a capacidade de mover-se orientado, que é o grande desafio enfrentado diariamente pelos cegos. Para chegarmos a este entendimento realizamos um estudo teórico-bibliográfico ancorados nas discussões dos seguintes autores: Machado (2003), Bruno (2006), Cool et all (1990) e Godoy (2000). Nesse sentido, a orientação diz respeito à aptidão, ou seja, a capacidade do deficiente visual compreender o ambiente, isso vem com ele desde o nascimento e vai ampliando no decorrer de sua vida. Dependendo do estímulo a compreensão do ambiente pode levar minutos ou meses para ser alcançado de acordo com a complexidade da circunstância. Assim, percebe-se no decorrer desta análise que a orientação e mobilidade têm contribuído na evolução dos deslocamentos das pessoas cegas, colaborando com mais equilíbrio, independência e segurança em seus movimentos. Socialmente, a orientação e mobilidade para a pessoa cega facilita o convívio com outras pessoas, em ambiente familiar ou desconhecido, proporcionando oportunidades de realizar atividades de seu cotidiano de forma simples e autônoma. Ao mesmo instante mexe e dar noções aos outros de suas reais aptidões. Sabemos que muitas vezes a sociedade rotula os cegos como incapazes, mas esta realidade vem se modificando e atualmente vemos os deficientes visuais inseridos na sociedade de forma ativa. Trabalhando, exercitando e tendo momentos de lazer como todos merecem. O trabalho exercido pelo deficiente visual é diversificado e atinge várias áreas. A aprendizagem e uso da orientação e mobilidade se faz necessário a pessoa cega, por que acarreta em inúmeros benefícios para sua melhor qualidade de vida, ao passo que não importa a fase que o indivíduo se encontre. Conclui-se que os benefícios da orientação e mobilidade podem ser traduzidos em autoconfiança integração, privacidade, independência, segurança, oportunidade de trabalho, conhecimento real do objeto, convívio social entre outras conquistas.

Palavras- chave: Orientação. Mobilidade. Deficiente Visual.

INTRODUÇÃO

Como sabemos, é direito de todos, ir e vir, estarmos inseridos em um determinado grupo social e participamos ativamente da construção da sociedade. Isso é direito de todos os cidadãos. No entanto, por vezes o que se percebe é que as pessoas com deficiência são excluídas de tais atividades por serem percebidas como inaptas, sendo tratadas como “coitadinhas”. Na antiguidade, determinados deficientes eram mortos por serem considerados obstáculos à sobrevivência do bando, ou seja, não podiam contribuir com esforço de trabalho e dependiam de outras pessoas para alimentar-se e proteger-se. No decorrer dos séculos houve algumas mudanças, pois foram elaboradas leis para assegurar melhores condições de vida aos deficientes. Vejamos como eram tratados os deficientes desde a antiguidade.

Lei das XII Tábuas: na Roma antiga, os patriarcas eram autorizados a matar seus filhos defeituosos. O mesmo acontecia em Esparta; Hindus: estimulavam o ingresso dos deficientes visuais nas funções religiosas; Atenienses: por influência de Aristóteles, protegiam seus doentes e deficientes em sistema semelhante à nossa previdência; Idade Média: sob influência do Cristianismo, os senhores feudais amparavam os deficientes e os doentes em casas de assistência; Revolução Francesa até o século XIX: o deficiente era encaminhado para viver em conventos ou em hospícios e o ensino era especial; Século XX: as duas guerras mundiais resultaram em um grande contingente de deficientes físicos, o que suscitou a formação de inúmeros movimentos em defesa dos direitos das minorias e o fortalecimento do conceito de integração das pessoas com deficiência á sociedade. (GODOY, 2000, p. 9)

Tais concepções vêm mudando ao longo do tempo. A Carta de Direitos Específicos da Constituição Federal de 1988 assegurou às pessoas com deficiência a proteção ao trabalho, acesso à educação, saúde, assistência social e acessibilidade. Daí então, outras leis e decretos foram aprovados, estimulando estados e municípios a acolherem essas medidas.

A orientação e mobilidade é a forma mais comum de trabalhar com o cego para que ele possa desenvolver segurança, autoconfiança, independência e habilidade nos seus movimentos. Mas o que é orientação e mobilidade? Como ela surgiu? Orientação é a aptidão de entender o ambiente, para conhecermos onde estamos. A mobilidade é a capacidade de nos movimentar. A orientação e mobilidade possibilita ao deficiente visual conhecer, relacionar-se e deslocar-se de forma independente e natural em diversos lugares e situações.

No Brasil ela surgiu em 1950, após Dourina Nowill presidente da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), observar a necessidade dos deficientes visuais se moverem orientados, pois eles se movimentavam, mas de maneira desordenada (desorientado), ou seja, na grande maioria das vezes não sabiam onde estavam.

O percurso que faremos no texto será de inicialmente o conceito de Orientação e Mobilidade (O.M.), em seguida faremos um breve histórico e, por fim, algumas técnicas de O.M e como aplicá-las.

ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE (O.M)

De modo geral, constatamos que orientação e mobilidade é o campo da Educação Especial que trabalha voltada para educação e reabilitação de deficientes, sejam por problemas congênitos ou adquiridos. A orientação e mobilidade caminham juntas, porém, cada um tem seus respectivos significados e funções. Orientação é o processo de utilizar os sentidos remanescentes para estabelecer a própria posição e o relacionamento com outros objetos significativos no meio ambiente. (WEISHALN, apud MACHADO, 2003, p. 17)

As pessoas cegas no período de orientação podem apresentar dificuldades em quatro tipos de orientação espaciais que são: “Pontos fixos, quando está parado; Pontos fixos, quando está em movimento; Pontos em movimento, quando está parado; Pontos em movimento, quando está em movimento.” (PATHAS 1992, apud MACHADO, 2003, p. 17).

Assim, para que eles sejam orientados existem três perguntas básicas que devem se fazer. Onde estou? Para onde eu quero ir? Como vou chegar ao lugar esperado?

No entanto, o deficiente visual deve organizar estes questionamentos buscando envolver as seguintes etapas. Percepção que se dá através de elementos presente no local de convívio, por meio dos sentidos sensoriais; análise é a estruturação dos elementos obtidos em diversos graus de veracidade, familiaridade entre outros; seleção é a escolha do elemento necessário para atender as dificuldades imediatas da orientação; planejamento é o plano de ação, para chegar ao alvo baseado no anterior; assim sendo, chegaremos à execução que é a própria mobilidade significando a capacidade de mover-se de um lado para o outro.

Na orientação são utilizados referenciais que facilitam a mobilidade da pessoa deficiente visual que são: pontos de referência, pistas, medição, pontos cardeais, autofamiliarização e "leitura de rotas". Para melhor compreensão vamos procurar esclarecer esses conceitos. Pontos de referências é o local de partida para sempre iniciar suas atividades; pistas são dicas para o deficiente familiarizar-se com o ambiente; mediação são argumentos, orientando sobre obstáculo no local; pontos cardeais, significa quando falamos para o deficiente visual dá um passo a direita ou esquerda, um passo para frente ou para trás; autofamiliarização ocorre quando ele está familiarizado-se com o ambiente e leitura de rota acontece quando o cego adaptou-se ao ambiente e já conseguiu orientar-se sem ajuda de um vidente, sendo que ele sempre vai utilizar os referenciais para se orientar com mais independência.(MACHADO, 2003).

Weishaln, apud MACHADO (2003) define mobilidade como “habilidade de locomover-se com segurança, eficiência e conforto no meio ambiente, através da utilização dos sentidos remanescentes” (p. 18)

Os sentidos remanescentes abarcam as percepções não visuais, como: audição, o tato, o olfato, a cinestesia, a memória muscular, o sentido vestibular. Quando estes sentidos são bastante estimulados contribuem para melhor qualidade de vida do deficiente visual.

O ouvido é o principal órgão sensorial à distância, e através dele o deficiente visual pode perceber várias coisas que acontece ao seu redor. Exemplo: o som de abrir e fechar portas, o som de passos, a presença de pessoas quando se bate palmas, entre outros. No deficiente visual não tem uma troca espontânea da acústica auditiva por causa da ausência da visão. Ela surge como efeito do esforço insistente das pessoas cegas para desfrutarem ao máximo deste sentido.

O tato é o sentido mais importante de percepção, pois através do toque percebemos muitas características do ambiente, ao pisar em diferentes texturas observamos a diferença. Por exemplo: da grama, do asfalto, de areia. O tato também pode ser desenvolvido através da percepção térmica do frio e do calor. Exemplo: o calor do sol e frio de um ambiente climatizado.

A cinestesia é a sensibilidade para perceber os movimentos musculares ou das articulações, segundo Coll et al (1990), esta percepção nos torna consciente da posição e do movimento do corpo. Quando se eleva o braço até a altura dos ombros, o sentido cinestésico nos informa a posição exata do braço e qualquer movimento executado. Este sentido permite o deficiente visual detectar os aclives e declives por onde caminha com mais facilidade que os videntes.

A memória muscular é a reprodução dos movimentos na mesma ordem fixa, tornando assim os movimentos automáticos. Para o deficiente visual é importantíssimo esta ordem de movimentos, pois permite caminhar em espaços curtos sem precisar contar os passos, ou subir e descer escadas sem contar os degraus.

Sentido vestibular ou labiríntico provê informações sobre a posição vertical do corpo e dos componentes rotatórios e lineares dos movimentos sobre o eixo de uma volta em graus (ao dobrar uma esquina 90 graus) (LAMBERT, apud, MACHADO, 2003, p. 63). É neste sentido que vemos a influência do equilíbrio, repetindo vários movimentos de direita ou esquerda, para quando o cego necessitar destes movimentos não se desorientar, perdendo o equilíbrio.

O olfato é o sentido de grande alcance, pois através do cheiro o deficiente visual pode identificar vários ambientes como: restaurantes, postos de combustíveis, laboratórios, jardins entre outros. Todavia esse sentido deve ser muito estimulado em deficientes visuais, pois além de auxiliar em sua (O.M.), também é necessário para suas práticas diárias. Por exemplo: o deficiente visual está em uma rua que contém lixeira na calçada, logo ele percebe através do odor, possíveis obstáculos em seu trajeto ou ao seu redor. Outro exemplo é quando ele diferencia o cheiro de um produto alimentício de um produto de limpeza, ou de uma medicação, de produtos de higiene pessoal, entre outros.

BREVE HISTÓRICO DA O.M

No Brasil tudo começou na década de 1950 em São Paulo, Dourina Nowill presidente da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), atual Fundação Dourina Nowill, trouxe ao Brasil o especialista Mr. Getlif para analisar a situação dos cegos, e o mesmo sugeriu várias medidas de apoio, na qual a mais importante seria uma visita de um especialista em orientação e mobilidade.

Por volta de 1957-59 a FLCB, atendendo a sugestão de Mr. Getlit trouxe ao Brasil Mr. Asenjo especialista em orientação e mobilidade que lecionou um curso de O.M. para professores, assistentes sociais e psicólogos funcionários daquela instituição. Após esta iniciativa o professor Dr. Syllas Fernandes Maciel, trouxe as primeiras bengalas longas ao Brasil que era importada de alumínio e inteiriça e telescópica. Para facilitar a execução das teorias que Mr. Asenjo trouxe. Mais tarde Ângelo Margarido, membro do Lion's Club doou um lote de 1.000 bengalas inteiriças para FLCB. Assim começou a prática com bengalas e outras adaptações, que surgiram com o passar do tempo.

Em 1960 a FLCB instalou o seu Centro de Reabilitação no qual o fisioterapeuta Walter Roberto foi o professor de treinamento em O.M. A partir de então, observava-se que alguns cegos começaram a fazer uso de bengalas e de guias videntes. Só faltava ampliar, ou seja, colocar em prática as técnicas de autoproteção para que os cegos pudessem sentir mais segurança e independência em seus movimentos.

Em virtude destes acontecimentos, surgiram vários estudos sobre O.M. e o assunto tomou grande proporção, ao passo que foi criado um manual de orientação e mobilidade, no intuito de ajudar as pessoas cegas se locomover com mais confiança. Apareceram muitas pesquisas e estudos sobre o assunto e melhoraram bastante a orientação e mobilidade de pessoas com deficiência visual, pois é uma necessidade do cego locomover-se com segurança e habilidade para melhor orientar-se.

TÉCNICAS DA O.M

A deficiência visual atribui restrições à habilidade de movimento livre, daí surgiu à necessidade de utilizar algumas estratégias (técnicas), para que o deficiente visual possa ter mais segurança e independência em seus movimentos. As técnicas utilizadas pelos deficientes visuais são: guia vidente (vidente que orienta o deficiente visual) ou cão guia (cão que norteia o deficiente visual), autoproteção (técnicas usada pelo deficiente visual em ambiente fechado) e bengala longa (método para guarda a bengala). (MACHADO, 2003).

Nesse sentido, faremos uma pequena explanação sobre algumas técnicas do guia vidente com: posição básica, troca de lado, passagem estreita. Em seguida cometa remos as outras técnicas citadas anteriormente.

A posição básica ocorre quando o vidente toca o deficiente visual no braço o mesmo segura no cotovelo do guia, de forma que o deficiente fique sempre no lado de dentro da calçada e o guia fique sempre um passo na frente do cego, para conduzi-lo com segurança. É importante que o

vidente informe-o sobre o que acontece em seu redor. Por exemplo, se é uma travessia de rua, se tem algum obstáculo no caminho entre outros.

A troca de lado é utilizada quando a pessoa cega necessita mudar o lado em que esta caminhando. O deficiente visual, segura o braço do vidente com as duas mãos, depois passa uma das mãos pelas costas do vidente até encontrar o outro braço, encontrado o braço oposto se firma e faz a troca de lados.

Já a técnica passagem estreita acontece quando uma pessoa cega e um vidente estão passando em um local estreito e não dar para passar os dois lado a lado de uma só vez. O vidente mantém-se um passo na frente do cego, coloca seu braço para traz distante de seu corpo de maneira que a pessoa cega segure em seu braço com as duas mãos e se posicione atrás do vidente com firmeza. Após passarem na passagem estreita os mesmos retornarão a posição básica.

As estratégias (técnicas) de autoproteção são muito importantes, por que facilita a mobilidade da pessoa cega em ambiente fechado e familiar. Fazendo uso do seu próprio corpo, para orientar-se e locomover-se com segurança e independência. Destacaremos três técnicas de autoproteção, proteção inferior, técnicas de cumprimento e familiarização com o ambiente.

A estratégia proteção inferior é usada para proteger a parte da frente do deficiente visual e inferior do tronco, encontrando obstáculos presentes no ambiente. A pessoa cega posiciona o braço a frente do seu corpo no sentido vertical, colocando o dorso da mão para fora, de forma que possa detectar algum empecilho no ambiente antes que eles venham atingi-la.

A familiarização com o ambiente. Esta estratégia favorece condições para o cego conhecer o ambiente e adaptar-se com o mesmo de modo seguro e prático. Ela em locais que as pessoas cegas tenham necessidade de frequenta-lo, como sua casa, escola entre outros. O ambiente frequentado por cegos não pode ter mudanças frequente, os objetos devem sempre permanecer no mesmo local para facilitar a adaptação com o ambiente. Para ocorrer esta familiarização orienta-se que o deficiente visual ande pelo espaço, com atenção sempre fazendo as proteções superiores e inferiores para evitar que ele se machuque em algum obstáculo. Orienta-se também que faça o reconhecimento de objetos com as mãos, passando as mãos sobre parede, mesa, cadeira, cama, sofá e outros objetos encontrados no ambiente estudado, para facilitar o reconhecimento e a utilidade deles. Neste momento o cego não estará sozinho sempre terá um vidente acompanhando e norteando estes movimentos.

A tática (técnica) de bengala longa é parecida com as autoproteções, pois é um sistema de orientação e mobilidade no qual a pessoa cega depende apenas de si mesmo para se locomover pelo ambiente sem depender de videntes, obtendo assim mais independência e segurança em seus movimentos. Assegurando assim uma melhor qualidade de vida. Veremos a seguir três técnicas (táticas) de bengala longa que serão: colocação da bengala longa, varredura e técnica do toque.

A técnica de bengala longa foi criada para orientar os cegos a guardarem a bengala em locais de fácil acesso, que possam pegar com facilidade e que não venha atrapalhar o movimento no

ambiente. Algumas ações devem ser providenciadas para o deficiente visual manter a bengala em locais acessível ao seu uso. Primeiro, recomenda-se que se o cego estiver sentado, coloque a bengala na posição diagonal em baixo da cadeira ou no canto de parede e/ou de objetos que permita que ela fique em posição vertical, também pode ser na posição vertical, entre as suas pernas e apoiada em um dos seus ombros. No caso da bengala sendo dobrável o cego dobra-a e coloca sobre a mesa, no bolso de trás ou presa no cinto.

Outra técnica que abordaremos é a varredura. É necessária para o cego detectar possíveis obstáculos no ambiente. O cego segura a bengala e desliza a ponteira (ponta) no chão de um lado para o outro, observando se existe algum buraco, objeto, e/ou empecilho que ponha sua segurança em risco. Esta tática é utilizada principalmente antes de atravessar ruas ou avenidas, subir e descer degraus, entrar em elevadores.

Seguiremos com a técnica de localização de porta fechada e trinco, que tem por finalidade capacitar o cego, para localizar portas fechadas e trinco com o uso da bengala de maneira adequada e eficiente. Evitando que ele fique com as mãos e dedos presos em trincos e dobradiças. A pessoa cega vem caminhando com a bengala e começa observar se está próximo de alguma porta, então ele toca a bengala uma vez no chão e outra na parede, quando encontra a porta ele passa a ponteira de bengala na porta na posição diagonal para localizar o trinco, encontrando o trinco ele abre a porta e entra, após fecha a porta dando continuidade a sua caminhada. Atenção, se ao invés do cego encontrar o trinco ele encontrar a dobradiça automaticamente ele perceberá que o trinco estará do lado oposto da porta. Também é muito importante perceber o tipo de porta localizada se é corredeira, vai-e-vem ou abertura central, pois pode acontecer de não ter trinco em algum tipo de porta, e o deficiente visual precisa está preparado para estes desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto neste observamos que ainda precisa ser aprofundada, mas obtemos dados importantes e constatamos que o principal papel da orientação e mobilidade para o deficiente visual é prolongar a sensibilidade ao toque através de estratégias que podem proporcionar uma locomoção tranquila e segura sem colisões ou quedas. O uso da bengala auxilia o cego a detectar obstáculo, fazendo assim a antecipação do que está em seu caminho, seja no ambiente interno ou externo. É muito importante o envolvimento da família neste processo, pois no espaço de seu convívio a pessoa cega, criança ou adulto deverá participar de experiências do seu cotidiano para exercê-las com simplicidade e destreza.

Mediante a esta análise, ressaltamos que cegueira e baixa visão (visão subnormal) podem ser entendidas facilmente em razão de novas formas de compreensão. Além disso, existe um conjunto de opções a sua disposição, de seus familiares e de profissionais, que ajudarão a facilitar o deslocamento do deficiente visual através da orientação e mobilidade. Para tanto, o importante é não negar este comprometimento visual, independente da idade ou parentesco.

A aceitação da deficiência visual é muito importante, enfim, a partir daí o indivíduo junto com a família, deverão procurar providências que ajudarão a superar as dificuldades que

possivelmente poderão aparecer em seu dia a dia. Só assim, estarão preparados para enfrentarem os desafios que surgirão e continuarão inseridos na sociedade com participação ativa como todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação infantil: **Saberes e práticas da inclusão**: Dificuldade de comunicação sinalização: Deficiência visual. [4. Ed.] / elaboração prof^a Marilda Moraes Garcia Bruno – consultoria autônoma. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A.: **Desenvolvimento psicológico e educação**.Necessidades Educativas Especiais e a Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GODOY, Andréa. **Direitos das pessoas portadoras de deficiência** “cartilha da inclusão” Minas Gerais: PUC, 2000.

MACHADO, E; Orientação e Mobilidade: **Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual**/Elaboração Edileine Vieira Machado...[et al.] - Brasília: MEC, SEESP, 2003.

OS SUJEITOS DA EJA: DIFICULDADES E MOTIVAÇÕES

Terezinha Layane de Meneses Saldanha | ayane.saldanha@aluno.uece.br

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada aqueles sujeitos que não tiveram a oportunidade de concluir ou até mesmo iniciar os estudos na idade regular. O artigo teve como objetivo apresentar quem são esses sujeitos que frequentam as salas da EJA, suas dificuldades cotidianas e suas motivações para o retorno a escola mesmo que de forma tardia. O interesse por essa temática provém da experiência adquirida durante três anos lecionando nas salas da EJA, em que foi possível constatar a necessidades de práticas pedagógicas específicas para essa modalidade, pois esses jovens e adultos já possuem uma trajetória de vida, carregando consigo saberes, experiências e conhecimentos. Foi utilizado como metodologia uma pesquisa bibliográfica de autores como Gadotti e Romão (2011), Oliveira (1999) documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs), a Proposta Curricular para a EJA e dados do Censo Escolar do ano de 2016, que nos possibilitou compreender de forma clara algumas características próprias dos alunos da EJA, além de alguns artigos para complementação do estudo. Compreendemos que esses sujeitos sofrem discriminação diariamente, são alvos de preconceito por se encontrarem na situação de analfabetos. Além do mais, a procura pela escola se dá, geralmente, pelo fato de buscarem melhores condições de trabalho, para que com a certificação em mãos, consigam inserir-se no mercado de trabalho de maneira mais rápida e dessa forma adquirir melhores condições de vida, que por vezes é precária. Concluímos que esses sujeitos geralmente são jovens que já estão inseridos no mercado de trabalho, que estão incluídos nas classes menos favorecidas da sociedade, geralmente filhos de analfabetos, que tiveram que abandonar a escola para ajudar seus pais no sustento da família. No caso das mulheres, em especial, temos a gravidez na adolescência, que causa desmotivação e vergonha pela situação que se encontram, não priorizando os estudos, o que se torna um motivo para a evasão escolar.

Palavras- chave: Educação. Jovens e Adultos. Dificuldades.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade destinada especificamente para aquelas pessoas que não deram continuidade aos estudos ou nunca frequentaram uma sala de aula anteriormente. São sujeitos que tem pressa de aprender e por já possuírem saberes adquiridos em sua trajetória de vida, necessitam de maior atenção em relação às práticas pedagógicas e precisam de uma motivação maior para continuarem seus estudos, pois sentem-se muitas vezes inferiores em relação aos outros jovens, por estarem na situação de analfabetos.

O artigo tem o intuito de apresentar quem são esses jovens e adultos que voltam a frequentar a sala de aula depois de anos fora do ambiente educacional, ressaltando as principais dificuldades vivenciadas diariamente por esse público, que por vezes acabam por se tornarem os motivos que levam novamente ao abandono dos estudos. Assim, por intermédio desse estudo explicitaremos quais são as dificuldades mais recorrentes e quais as maiores motivações para a procura a escola novamente ou até mesmo pela primeira vez.

A paixão pelo tema vem da experiência adquirida durante o período de três anos em salas da EJA, um ano exercendo a função de monitora em um projeto denominado Mova- Brasil, do Instituto Paulo Freire e dois anos na rede municipal de Quixadá, em que foi possível constatar que apesar de toda dificuldade e desvalorização sofrida, essa modalidade não deve ser esquecida e muito menos excluída dos debates educacionais, pois a capacidade e vontade de aprender desses alunos, vai muito além da procura por melhores condições de trabalho e qualificação, é uma busca pessoal, uma busca por inclusão, por respeito e transformação da realidade em que estão inseridos.

Milhões de jovens e adultos, como será possível constatar posteriormente, são analfabetos ou semianalfabetos e cada vez mais procuram o retorno a escola, pois possuem a consciência da necessidade que se tem de saber ler e escrever e fazer uso destas de forma consciente na sociedade capitalista em que vivemos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica, tendo como autores basilares Moacir Gadotti e Romão (2011), Oliveira (1999) e alguns artigos complementares que abordam a importância de se ter práticas educativas específicas para essa modalidade, explicitando as dificuldades mais comuns vivenciadas por esses sujeitos.

Foram analisados também alguns documentos oficiais que regulamenta e fundamenta a EJA, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em que se percebe uma certa preocupação em atender e considerar as necessidades desses sujeitos, que não possuem as mesmas características dos jovens que estão em um ensino regular, a Proposta Curricular para EJA, especificamente para o seu 1º segmento e os índices relativos ao Censo Escolar do ano de 2016.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O público que a Educação de Jovens e Adultos atende é muito diversificado, são adolescentes, adultos e idosos com diferentes faixas etárias, com diferentes expectativas, metas e sonhos, porém com um mesmo objetivo comum, o direito a Educação, direito este que lhes foi negado. Gadotti; Romão (2011) afirmam que em sua maioria esses sujeitos são jovens trabalhadores, que diariamente lutam por melhores condições de vida, pois o desemprego, salários indignos e a precária realidade vivenciada comprometem diretamente o processo de alfabetização.

Para Oliveira (1999) esse jovem ou adulto geralmente é um excluído da escola, filho de trabalhador rural, que provavelmente é analfabeto, tem passagem curta pela escola, todavia apesar disso já trazem consigo experiências, conhecimentos acumulados durante sua trajetória de vida, já fizeram reflexões sobre si e sobre o mundo e as pessoas que os rodeiam.

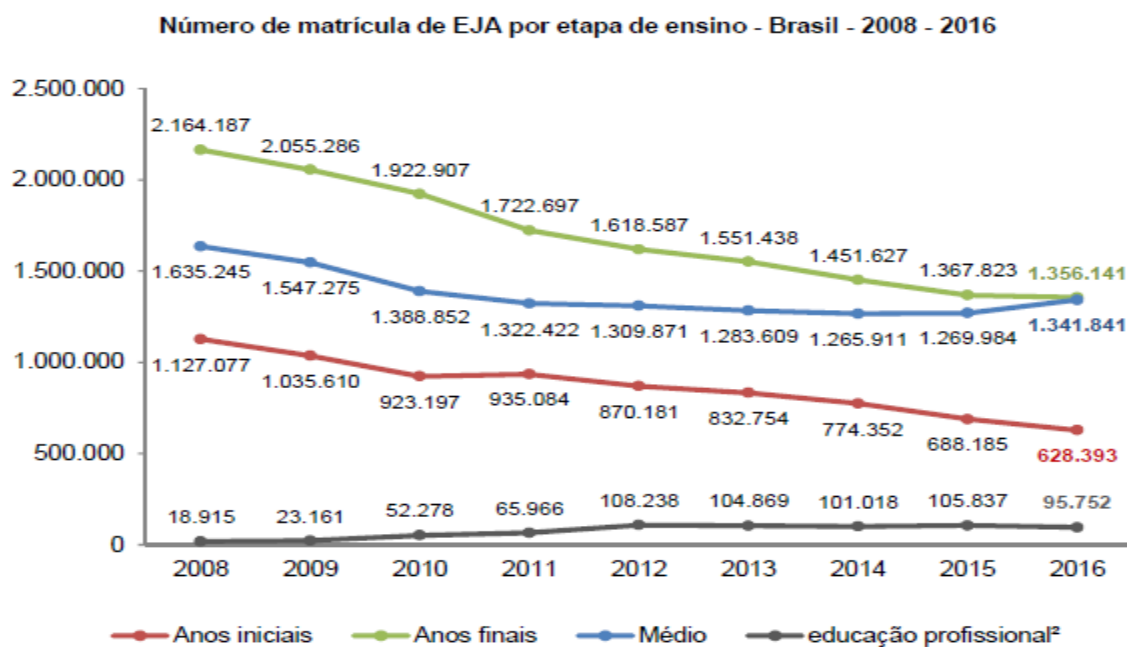
Podemos acrescentar que são pessoas que fazem parte da classe menos favorecida, que já possuem uma jornada de trabalho exaustiva e grandes responsabilidades a serem cumpridas, possuindo uma realidade completamente diferente da classe média e alta da população. São donas de casa, agricultores, pescadores, domésticas, pedreiros, que tiveram a necessidade de abandonar a escola por diferentes motivos e que passam por incontáveis dificuldades para dar continuidade aos estudos.

Para compreendermos melhor a realidade e dificuldades vivenciadas pelos alunos da EJA, podemos citar algumas causas mais recorrentes para o abandono da escola. A primeira e mais frequente está relacionado diretamente a fatores socioeconômicos, pois como já havíamos mencionado anteriormente, esses jovens e adultos fazem parte da classe popular da sociedade, portanto, esses fatores como confirma Oliveira (1999, p.63) “acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente ao seu projeto social de envolvimento nesses programas”, conseqüentemente, abandonam os estudos para ajudar no sustento da família ou para dedicar-se prioritariamente ao trabalho.

No caso específico das mulheres, a gravidez na adolescência também é outra causa relevante a ser discutida, pois é cada vez mais comum, meninas entre 13 e 19 anos se tornarem mães, realidade que irá transformar suas vidas e de seus familiares, prejudicando sua continuidade como estudante. Godinho et al.(2000) reconhece existir diversos pontos negativos relativos a gravidez nessa etapa da vida, um deles é a perda de oportunidade educacional e de trabalho, além do despreparo, falta de apoio da família e principalmente do parceiro e de conflitos psicológicos em relação a maternidade. Preferem, assim, abandonar a escola logo nos primeiros meses de gravidez, por se sentirem envergonhadas com a situação em que se encontram.

O fracasso escolar por vezes também é o motivo da evasão. Portanto, o professor deve procurar manter o diálogo junto a turma, de forma clara e de fácil compreensão e ser um incentivador, aumentando, assim a motivação de seus alunos, visto que estes vivenciam atitudes preconceituosas e discriminatórias diariamente, até mesmo em seu ambiente familiar, se faz necessário, então, a conscientização sobre a valorização do outro (DIAS; PEREHOUSKEI, 2012). Cabe não só ao professor, como a escola em geral, procurar mecanismos para fortalecer a participação desses

jovens e adultos e de sua permanência na escola, visto que é grande o número de matriculados nessa modalidade de ensino. De acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Censo do ano de 2016, unindo todas as etapas de ensino (anos iniciais e finais, ensino médio e profissional), são 3,4 milhões de alunos frequentando as salas da EJA, como podemos verificar no gráfico abaixo:



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP (2016)

Sabe-se que retornar aos estudos não é fácil, os alunos sentem-se desestimulados, inferiores, angustiados, por vezes se sentem envergonhados e mal conseguem se expressar, especialmente se tratando de suas experiências anteriores na escola (GADOTTI, ROMÃO, 2011). No entanto, esse retorno às salas de aula é necessário, pois viver em um mundo iletrado não é nada fácil, por que a leitura e a escrita estão presentes em nosso cotidiano e são exigidas de nós constantemente. Portanto, muitos acabam por procurar a escola por uma realização pessoal, de aprender a escrever o próprio nome e dos filhos, de conseguir anotar uma receita, de ler um simples panfleto ou de saber resolver seus problemas sozinhos, acabam por se tornar uma forma de independência e de maior autonomia.

Não podemos deixar de citar como um dos principais motivos para a procura da escola, mesmo que de forma tardia, a inserção no mercado de trabalho ou uma melhor qualificação, para dessa forma adquirir melhores cargos e conseqüentemente melhores condições financeiras, pois com a certificação em mãos fica mais fácil sair da situação de desempregado e garantir sua sobrevivência (FERRARI; AMARAL; 2005).

É válido enfatizar a importância de um bom educador da EJA, que assuma seu papel, respeite seus educandos, sua linguagem, como vivem e seus saberes. Gadotti e Romão em relação aos educadores

(2011) alegam que é preciso que se conheça as condições de vida desse analfabeto para respeitá-las, sabendo que só ler sobre o tema não é suficiente, é necessário o contato direto, compreender que é impossível medir a qualidade da aprendizagem pelo pouco conhecimento assimilado e sim pela capacidade desses sujeitos de manifestar sua compreensão de vida. Ademais, o analfabetismo é uma consequência da sociedade injusta que vivemos, é uma expressão de pobreza.

Podemos constatar que o educador que não acredita nos sonhos e em uma possível transformação, que não se posiciona, que não luta por práticas democráticas, está apenas reproduzindo a educação de uma ideologia dominante, negando novamente a educação a classe popular, que sofreu durante décadas por seu espaço, de vez e de voz.

Torna-se válido também citarmos a elaboração da Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) na Câmara de Educação Básica (CEB), nº 1, de 5 de julho, através da qual ficaram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que possui como princípios a equidade, diferença e proporcionalidade, que abrange os processos formativos nessa modalidade nas etapas do ensino fundamental, médio e Educação Profissional, sendo responsabilidade de cada sistema de ensino definir a duração e a estrutura dos cursos, porém respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais e a identidade da EJA.

Temos também a Proposta Curricular, para o 1º segmento da EJA, ou seja, as quatro primeiras séries do ensino fundamental, sendo este um documento de apoio, podendo subsidiar projetos e propostas curriculares, mas também servindo de material didático para uma melhor formação dos professores que atuam nessa área, disponíveis nas secretarias estaduais e municipais.

Todavia, mesmo com as iniciativas do Governo Federal em criar programas específicos para essa modalidade como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) muito ainda precisa ser mudado para que haja uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade. É necessário discussões sobre ações métodos pedagógicos que considerem as particularidades que essa modalidade possui, visando não apenas a certificação ou a aprendizagem da escrita do próprio nome e sim para que haja mudanças significativas na vida desses jovens e adultos, para que se sintam incluídos, sem nenhuma forma de preconceito na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que os alunos da EJA são geralmente jovens que possuem poucas condições financeiras, ou seja, fazem parte da classe mais pobre da população. Desde muito cedo estão inseridos no mercado de trabalho, exercendo por vezes funções exaustivas para obterem melhores condições de vida, já possuem saberes e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória. Carregam consigo preocupações cotidianas sobre o trabalho, filhos, casa, dívidas o que influenciam diretamente no sucesso nos estudos.

São sujeitos sofridos que necessitam de motivações a dar continuidade aos estudos, por esses motivos é preciso que haja a preocupação em se adotar métodos e práticas pedagógicas que levem em consideração as especificidades desse público, pois este é completamente diferente daquele que está inserido na escola com a idade regular.

Esses sujeitos vivenciam dificuldades diariamente, como por exemplo, conciliar o trabalho e o estudo, dando prioridade ao primeiro, pois precisam ajudar no sustento familiar. Muitas vezes a falta de motivação em frequentar a aula, deriva do fato de se sentirem envergonhados e tímidos pela situação de analfabetos ou semianalfabetos que se encontram. No entanto, são jovens e adultos, por vezes até idosos cheios de sonhos e expectativas futuras, que buscam tanto a realização profissional como pessoal e social, pois desejam sentir-se inseridos na sociedade da qual fazem parte, transformando sua realidade.

A EJA tem grande importância e precisa ser compreendida como parte construtiva do sistema de ensino regular, dando prioridade a seus componentes estruturais, tanto por parte das autoridades como da população em geral. A Educação de Jovens e Adultos não pode ser entendida como forma complementar ou compensatória, nem paralela ao sistema de ensino e sim como uma modalidade voltada para um público específico, que merece respeito e visibilidade. (GADOTTI; ROMÃO, 2011)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2016**. Brasília, DF, fevereiro de 2017. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_%202016.pdf> Acesso em: 2 de maio de 2017.

_____. **Resolução CNE/CNB Nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 2 de maio de 2017.

DIAS, Leticia Pereira; PEREHOUSKEI, Nestor Alexandre. A educação de Jovens e Adultos no Brasil: história e contradições. **Rev. Unifamma**, Maringá, v.11, n.1, p. 29-46, 2012. Disponível em < <http://revista.famma.br/unifamma/>> Acesso em: 21 de agosto de 2016.

FERRARI, Shirley Costa; AMARAL Suely. O aluno da EJA: jovem ou adolescente? In: **Revista da Alfabetização solidária**. v. 5, n. 5. 2005. São Paulo: Unimarco, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GODINHO, Roselí Aparecida *et all*. Adolescentes e grávidas: onde buscam apoio? **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 25-32, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411692000000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 de maio de 2017.

OLIVEIRA, Marta Kolh de. Jovens e Adultos como sujeito de conhecimento e aprendizagem. In: **Educação como exercício da diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.) **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular -1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239 p.

PRÁTICAS INCLUSIVAS DO AEE PARA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: NARRATIVA DOCENTE

Rosa Maria da Costa Siqueira | rosabenicio@hotmail.com

Rosilene da Costa Bezerra Ramos | rosilenerb@hotmail.com

Charles Lamartine Sousa de Freitas | charles.lamartine@gmail.com

RESUMO: Este estudo ergue-se a partir dos estudos e discussões desenvolvidos no Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Reflete sobre a prática pedagógica de uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S). As práticas metodológicas inclusivas para pessoas com AH/S compõem uma discussão que se direciona para o preparo de diversas propostas de trabalho, haja vista as especificidades inerentes a cada ser na perspectiva de ampliar e potencializar as possibilidades de aprendizagem. Neste artigo, é problematizada a inclusão desses sujeitos a partir da seguinte questão: como as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE do Centro Regional de Educação Especial de Mossoró (CREE-MOS) têm contribuído para o desenvolvimento e empoderamento de um estudante com AH/S com vistas a sua inclusão? O estudo objetiva reconhecer, por meio da narrativa de uma docente, práticas pedagógicas desenvolvidas pelo AEE que contribuíram para o desenvolvimento e empoderamento do referido estudante na perspectiva da sua inclusão. A metodologia, de cunho qualitativo, é embasada no método (Auto) Biográfico com o auxílio de entrevista semiestruturada. Autores que discutem a temática auxiliaram no estudo de conceitos de altas habilidades/superdotação, atendimento educacional especializado, inclusão, (Auto)Biografia e formação humana, com destaque para: Renzulli (2004); Masetto (2000); Josso (2010); Passeggi (2015). Os resultados apontam que ao narrar sua experiência profissional, o direcionamento e os caminhos seguidos no AEE de alunos com AH/S a entrevistada pode refletir sobre sua prática, ação que lhe permitiu ter consciência do que faz e do que poderá fazer para melhorar o processo de aprendizagem desses alunos. A narrativa descrita permite perceber a importância dos centros de atendimento especializado, com profissionais qualificados, para o desenvolvimento do potencial do público alvo da Educação Especial, muitas vezes não viabilizado nas salas de aula comum, como também para a aceitação de suas diferenças e particularidades, de modo a possibilitar a efetivação de seus direitos individuais e sociais.

Palavras-Chave: Narrativa Docente. Atendimento Educacional Especializado. Altas Habilidades/Superdotação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo problematiza a inclusão dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) a partir da seguinte questão: como as práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Centro Regional de Educação Especial de Mossoró (CREE-MOS) têm contribuído para o desenvolvimento e empoderamento de um estudante com AH/S com vistas a sua inclusão? Assim posto, o objetivo norteador do estudo foi reconhecer, por meio da narrativa de uma docente, práticas pedagógicas desenvolvidas pelo AEE que contribuíram para o desenvolvimento e empoderamento do referido estudante na perspectiva da sua inclusão.

A pesquisa, de cunho qualitativo, se alicerça no método (Auto)Biográfico proposto por Josso (2010), por meio do qual o sujeito docente narra suas experiências e reflete sobre elas. Para a condução da narrativa foi utilizada a entrevista semiestruturada.

Importantes autores auxiliaram no estudo de conceitos de altas habilidades/superdotação, atendimento educacional especializado, inclusão, (auto)biografia e formação humana, com destaque para: Renzulli (2004); Masetto (2000); Josso (2010); Passeggi (2015).

O artigo encontra-se dividido em duas partes. O primeiro tópico, **AEE para estudantes com AH/S: desafios e inclusão**, contempla um caminhar pela discussão teórica e reflexões acerca de como pensar e fazer a inclusão dos sujeitos com essas características. O segundo tópico, **Práticas pedagógicas inclusivas para valorização das diferenças: narrativa de experiência**, traz a voz da professora entrevistada, destacando a sua experiência no AEE, práticas pedagógicas e momentos de (re)construção para sua (auto)formação.

AEE PARA ESTUDANTES COM AH/S: DESAFIOS E INCLUSÃO

Compreende-se a Educação Especial como uma modalidade de ensino que visa assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados a fim de que seja garantida a aprendizagem e que se promova o desenvolvimento das potencialidades daqueles(as) que apresentam NEE, seja em quaisquer níveis, etapas e modalidades da educação (BRASIL, 1996, art. 4º, inciso III). A partir dessa conceituação, o senso comum identifica educação especial como sendo aquela destinada a indivíduos com deficiências (sejam elas físicas, sensoriais ou intelectuais). Entretanto, a educação especial também contempla a educação destinada a estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), bem como considera estes últimos como aqueles que apresentam grande facilidade no aprendizado, com rápido domínio de conceitos, procedimentos e atitudes.

Ofertar uma educação efetivamente inclusiva e sem distinção não é tarefa fácil, porém não é impossível. Na perspectiva de educação inclusiva a pessoa com deficiência não se integra por si mesma, por isso os ambientes devem se transformar como forma de possibilitar sua inserção.

Superdotados ou altamente habilidosos são pessoas que apresentam capacidade ou potencial acima da média da população. Os alunos com essas características apresentam qualidades especiais, mas também necessidades educacionais especiais. Na tentativa de conceituar a superdotação, Renzulli (2004) propõe a Teoria dos Três Anéis, a qual revela o fenômeno como um entrelaçado que envolve três aspectos: capacidade geral e/ou específica acima da média; elevados níveis de comprometimento com a tarefa; e criatividade.

No Brasil, desde 1996, a legislação já contempla o aluno com AH/S, especificando o atendimento de suas necessidades. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei 9.394/1996), em seu artigo 4º, inciso V, consta que o aluno com AH/S deve ter “[...] acesso aos níveis mais elevados de ensino, de pesquisa e criação artística, segundo as capacidades de cada um”. Logo, entende-se que a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.

Apesar de possuírem uma dinâmica de aprendizado acima da média, os estudantes com AH/S também necessitam de acompanhamento especial, seja por meio da educação inclusiva ou com o apoio de instituições que possam prover este atendimento diferenciado, acompanhando o desenvolvimento dos alunos(as) nos aspectos cognitivo, emocional e social.

A definição acima conduz à reflexão sobre a necessidade de reconhecer como é de grande importância valorizar e investir na educação especial para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Isso significa garantir o direito destes sujeitos de terem suas capacidades e habilidades desenvolvidas, como também oportunidades de expandir seus potenciais, e, em consequência disso, ter a possibilidade de aumentar sua qualidade de vida.

Sabe-se que as leis, enquanto instrumentos legais, por si só não garantem a aceitação da diferença e da diversidade humana, entretanto, as políticas direcionadas à Educação Especial devem ser reconhecidas como conquistas decorrentes de muitas lutas e empenho de inúmeros sujeitos com ou sem deficiência, os quais se organizaram em prol do desejo e da necessidade da efetivação de um processo de inserção no sistema educacional.

Entre os que têm lutado pela efetivação da educação inclusiva estão os professores do AEE, cujo trabalho é essencial para o desenvolvimento das capacidades e habilidades de sujeitos com NEE. No intuito de demonstrar a relevância desse profissional na consolidação da educação inclusiva apresento a seguir as narrativas de uma professora do AEE no Centro Regional de Educação Especial de Mossoró (CREE-MOS).

PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA PARA VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Neste momento, trago os relatos das experiências de uma professora junto a um aluno com AH/S, o qual fora obtido com base no método (Auto)Biográfico, que, de acordo com Josso (2010), expressa o escrito da própria vida, onde o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros.

Para Passeggi (2015), as narrativas de formação docente permitem ao sujeito se (re)conhecer e se (re)descobrir nas relações com os saberes práticos, com o grupo, com a instituição formadora e com seus alunos, de modo a clarificar suas práticas e evoluir nas representações de si e do outro.

É essencial que a escola inclusiva recorra a um ensino concreto, ativo, voltado para o incremento da criatividade e do imaginário e, principalmente, para uma sensibilização profunda concernente às experiências contextuais das pessoas com NEE.

Enquadrado como Instituição inclusiva, o CREE-MOS é mantido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte, através da Secretaria Estadual de Educação e Cultura. A instituição pública trabalha na perspectiva inclusiva, com base nos seguintes documentos: Constituição Federal/1988; Lei nº 9394/96; Decreto 6571/2008; Resolução nº 4/2009 e Resolução nº 03/2016-CEE/RN; dentre outros. O AEE nele oferecido acontece no contra turno do ensino regular, na modalidade de Educação Especial, de forma não substitutiva.

A docente sujeito desta investigação atua há nove anos no AEE do CREE-MOS, mas possui trinta e dois anos de experiência profissional. Sua formação é em Pedagogia, com Especialização em Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado. A entrevista aconteceu nas dependências do CREE-MOS, *lócus* privilegiado da pesquisa, no dia 05 do mês de junho do ano de 2017.

Quando questionada sobre como o aluno chegou ao AEE, a professora relatou ter conhecimento do aluno no ano de 2014, por ocasião de uma palestra ministrada pela equipe da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) da referida instituição, para uma escola da rede pública, com a temática “(Re)avaliando alunos(as) com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)”. Segundo Eliseuda:

O aluno foi encaminhado pela escola pública, devido problemas de saúde e por resistência a dinâmica da escola/dificuldades no relacionamento e rejeição a escola. Alguns professores falavam que o aluno era preguiçoso e não queria nada, mas quando chega a feira da ciência ele se interessava apresentando muito conhecimento sobre robótica sem nunca ter feito um curso na área. Ele não se sentia acolhido em suas necessidades, inclusive relatou a sua grande decepção que foi fazer um avião de baixo custo com vastas utilidades e mesmo sendo premiado pela Universidade Pública, ficando em segundo lugar, não teve nesta instituição o aproveitamento para o monitoramento de plantio no curso de agronomia, sendo assim, o seu projeto foi descartado e sem utilização, levando-o ao descrédito com a escola e com a universidade promotora do evento (Eliseuda, CREE-MOS, 05/06/2017).

A inserção das pessoas com AH/S é, de fato, um obstáculo a ser vencido, na medida em que a não adaptação ou falta de acessibilidade as tornam excluídas, comprometendo sua autoestima. Para que seja verdadeiramente desenvolvida a inclusão, é imprescindível a participação e o esforço de todos os que fazem a comunidade escolar (docentes, administradores escolares, coordenadores pedagógicos, demais técnicos funcionários, discentes e responsáveis) e que participam de forma consciente e ativa do processo inclusivo.

Nesse aspecto, em seu relato, Eliseuda revela que, a partir do momento que passou a acompanhar o aluno e aplicar os instrumentos de identificação em AH/S, contou com o apoio da família, da escola regular, da Coordenação da Educação Especial da 12 Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC) e do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação do Estado do Rio Grande do Norte (NAAH/S–RN).

A respeito da superdotação, fenômeno com o qual Eliseuda trabalha no momento, Renzulli (2004) aponta dois tipos: acadêmica e produtivo-criativa. No que se refere ao aluno de Eliseuda, está inserido no tipo produtivo-criativo.

A inclusão desses sujeitos no espaço educacional é uma discussão que demanda o preparo de diversas propostas de trabalho. Para tanto, deve-se considerar as especificidades inerentes a cada ser/sujeito, na perspectiva de ampliar e potencializar as possibilidades de aprendizagens e saberes. A docente narra com detalhes quais foram os desafios enfrentados para a inclusão do aluno no ensino regular, bem como para prosseguir com o objetivo de concluir o Ensino Médio.

O maior desafio de inclusão foi levar o aluno a frequentar e acreditar nos projetos da escola, porém, nós vimos na Feira da Ciência mais uma oportunidade de superar suas dificuldades/decepções. Tomamos a decisão de desenvolver no AEE uma atividade suplementar para potencializar as habilidades do aluno estimulando a continuidade de seus estudos que foi a elaboração de um Projeto, no qual atribuímos uma missão para o drone – Mapeamento aéreo. Ele já havia construído o drone reaproveitando algumas peças, configurando a placa arduino (Eliseuda, CREE-MOS, 05/06/2017).

Conforme explícito na Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva: “O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.15). Portanto, dentre as ações do professor do AEE, que deve ser articulada com os demais profissionais envolvidos e principalmente com a família, deverá ser desenvolvido um estudo de caso para cada aluno atendido para que sejam

melhor identificadas as suas necessidades e elaborado um Plano de Atendimento Educacional Especializado para a realização de ações que possibilitem o avanço na aprendizagem.

Através de análise no Plano de Atendimento Educacional Especializado apresentado pela docente foi possível identificar estratégias metodológicas do AEE para a inclusão e empoderamento do referido aluno. O plano tinha como objetivo geral organizar situações que favorecessem o desenvolvimento da alta habilidade e criatividade do aluno e objetivos específicos: oportunizar experiências que possibilitem relações intra e interpessoais; valorizar suas habilidades e autoestima, encorajando sua participação em eventos científicos; aprimorar sua habilidade e participação em eventos escolares e sociais; favorecer a ampliação de suas altas habilidades; oportunizar a vivência criativa; utilizar vários materiais para desenvolver a habilidade específica, oportunizando a vivência escolar de forma saudável. Ainda consta no plano atividades a serem vivenciadas: pesquisa na internet; leituras; produção de texto; elaboração de projeto; entrevistas com a mídia televisiva; apresentação em feiras de Ciências; bem como parcerias com a família; a escola, a 12 DIREC; o NAAH/S-RN e universidades públicas.

Quando solicitada a refletir se o AEE contribuiu para a inclusão e empoderamento do aluno, Eliseuda disse:

Observamos o seu vasto conhecimento em robótica e a sua brilhante desenvoltura ao apresentar o projeto “Eagle vision: uma ferramenta eficaz para mapear e auxiliar no combate a dengue”. O aluno conseguiu na V Feira de Ciências do Semiárido Potiguar UFERSA, destaque na área de Ciências Exatas e da Terra – sendo credenciado para o MOCINN. E em 04, 05 e 06 de novembro de 2015, apresentou o projeto na feira nomeada de Movimento Científico Norte Nordeste – MOCINN. Sendo classificado no 3º lugar na área de ciências Exatas e da Terra e ainda foi credenciado para Feira MILSET AMLAT em Nazatlan (México). Contudo, o aluno relatou mais uma vez a decepção de não ver a utilização do seu drone. Vale ressaltar que durante a elaboração do projeto o AEE do CREE-MOS resolveu ajudá-lo, divulgando na mídia falada e escrita a sua habilidade e produção para o seu empoderamento, passando o aluno a realizar filmagens e fotografias com o uso do drone, bem como teve o reconhecimento das pessoas que passaram a lhe procurar pra montagem, manutenção e orientação de voo com drones. Atividade que realiza até hoje (Eliseuda, CREE-MOS, 05/06/2017).

A fala da professora permite perceber que, apesar de possuírem uma dinâmica de aprendizado acima da média, esses(as) alunos (as) também necessitam de acompanhamento especial, seja por meio da educação inclusiva ou com o apoio de instituições que possam prover este atendimento diferenciado, acompanhando seu desenvolvimento nos aspectos cognitivo, emocional e social. Essa percepção conduz à reflexão sobre essa modalidade de ensino e ao reconhecimento de como é de grande importância valorizar e investir na educação especial para estudantes com AH/S, o que significa lhes garantir o direito de desenvolverem capacidades e habilidades, bem como a

oportunidade de expandir seus potenciais, e, em consequência disso, terem a possibilidade de aumentar sua qualidade de vida.

Ao narrar sua experiência profissional, o direcionamento e os caminhos seguidos no AEE ao atender alunos com AH/S, a entrevistada pode refletir sobre sua prática e ter consciência do que faz e do que poderá fazer para melhorar o processo de aprendizagem desses alunos. Assim, Eliseuda, com emoção, disse: *O desafio é grande e o desejo de fazer melhor, é maior. Para no caminho sentir o perfume do broto em flor. Há sempre formas de olhar e chegar ao sucesso. Missão sublime e intensa é do ser PROFESSOR*

Diante do exposto, acredita-se ter sido salutar e de extrema relevância a narrativa da professora, não só como análise, mas também como reflexão sobre o aprendizado docente. Por meio de sua experiência observa-se que os profissionais do AEE necessitam ter suas vozes ouvidas como forma de acender debates importantes no campo educacional, de maneira que sejam motivados conhecimentos teóricos/práticos para (re)significar sua prática profissional.

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS

O estudo permitiu perceber a importância de identificar o mais cedo possível estudantes com AH/S, para que possam ser acompanhados devidamente, de acordo com as suas capacidades. Tratar da aprendizagem desses sujeitos numa perspectiva inclusiva é admitir a ideia de um ambiente escolar que não os selecione em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas, sociais ou culturais. O trabalho e mediação junto a esses alunos deve atentar e considerar a forma como cada um vivencia e apreende o mundo a sua volta.

Acredita-se que muitos profissionais desconhecem ou ignoram as características de pessoas com AH/S, o que poderá ocasionar num diagnóstico tardio. Em consequência disso, o aluno deixa de aproveitar momentos de enriquecimento para sua aprendizagem, o que o leva a ficar desatento às aulas, que não lhe despertam interesse. Considera-se ainda a importância da família ter orientação para saber como lidar com as necessidades desse aluno, bem como o conhecimento da legislação sobre altas habilidades/superdotação para garantir a efetivação dos direitos de seus filhos.

De fato, as pessoas com AH/S precisam e devem ter um atendimento diferenciado em um espaço onde possam desenvolver seu talento e aprofundar-se nos conteúdos de aprendizado. Para tanto, é importante a atribuição do professor do AEE em fazer o levantamento das demandas que favoreçam o acesso ao estudante. Entretanto, a atuação desse profissional deve ser em parceria com a escola regular e com os demais profissionais envolvidos no processo. O educador, enquanto mediador necessita estar aberto para desfazer barreiras e construir possibilidades, ampliando sua percepção e compreensão dos conhecimentos.

A narrativa aqui descrita permitiu ainda perceber a importância dos centros de atendimento especializado, com profissionais especializados, para desenvolver, com o público alvo da Educação

Especial, o potencial muitas vezes não visibilizado nas salas de aula comum, como também para contribuir com a aceitação de suas diferenças e particularidades, de modo a possibilitar a efetivação de seus direitos individuais e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 73 p.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < www.mec.gov.br/>. Acesso em 10 jun. 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2. ed. rev. e amp. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

PASSEGGI, M. C. (2003). Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. In: **ANAIS DO II COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE – UNB**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil. Disponível em: MC Passeggi - II COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE. Anais. Brasília. Acesso em: 15 set. 2015.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: **Revista Educação**. Porto Alegre/RS. PUCRS, ano 27, v. 1, n. 52, p. 75–131, jan./abr. 2004.

TRANSTORNO MENTAL: CARACTERÍSTICAS, DIAGNÓSTICO E EPIDEMIOLOGIA

Ricardo Hélio Chaves Maia | ricmaia@hotmail.com

Keila Andrade Haiashida | keilandrade@hotmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi conhecer as características, diagnóstico e epidemiologia do Transtorno Mental (TM). O estudo foi analítico e descritivo subsidiado por análise bibliográfica de autores e obras publicadas nessa área e alguns dados coletados no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) de Quixadá. Os resultados indicam que o modelo assistencial em saúde mental vem mudando, como parte do processo de Reforma Psiquiátrica, que visa à eliminação progressiva de leitos psiquiátricos, e a expansão e fortalecimento da rede extra-hospitalar, além da inclusão de ações de saúde mental na Atenção Básica e Saúde da Família, buscando aressocialização desses pacientes, através de serviços como o CAPS. O TM pode ser considerado uma doença com manifestações psicológicas ou comportamentais associadas com comprometimento funcional devido a uma perturbação biológica, social, psicológica, genética, física ou química. O diagnóstico é feito por psiquiatras e para efetuar o diagnóstico do sujeito com TM, às instituições especializadas neste atendimento fazem uso de sistemas de classificação padronizados. Hoje os três sistemas mais utilizados são: Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtorno Mental (DSM), da Associação Americana de Psiquiatria; o modelo da Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Sistema de Classificação Internacional de Doenças (CID). Em pesquisa publicada em 2014, as taxas de transtornos mentais nos moradores do Rio de Janeiro, São Paulo, Fortaleza e Porto Alegre foram, respectivamente, 51,9%, 53,3%, 64,3% e 57,7%. Os problemas de saúde mental foram especialmente altos em mulheres, desempregados, em pessoas com baixa escolaridade e com baixa renda. Segundo o CAPS Quixadá existem aproximadamente 6.773 prontuários, todavia 1.000 prontuários correspondem a uma demanda flutuante. Do total de prontuários, 35,34 % tem TM diagnosticados, sendo 42,04 % do sexo masculino e 57,96 % do sexo feminino. O município utiliza a CID, nessa distribuição o maior percentual encontra-se na categoria F40 a F48 que corresponde a 48,76% caracterizados como tendo transtorno de ansiedade, neuroses, estresse e somatoformes.

Palavras-chave: Transtorno Mental. Diagnóstico. Epidemiologia.

INTRODUÇÃO

No Brasil, os estudos acerca da epidemiologia do Transtorno Mental (TM) desenvolvidos nos últimos anos, revelam um aumento em sua prevalência. Desse modo, o atendimento ao sujeito com TM vem ao longo dos anos se expandindo, o próprio Ministério da Saúde vem reformulando esse atendimento, substituindo-o progressivamente, através da substituição do leito hospitalar pela rede integrada de atenção em saúde mental, com a implementação dos Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e outras entidades.

O objetivo deste trabalho foi conhecer as características, diagnóstico e epidemiologia do Transtorno Mental (TM). O CAPS, instituição destinada ao atendimento à infância e adolescência surgiu somente a partir de 2003. Com base nessa lógica da necessidade de atendimento especializado para o sujeito com TM, foi que passamos a indagar: O que caracteriza o TM? Como é feito seu diagnóstico? Quais os dados epistemológicos conhecidos?

O estudo foi analítico e descritivo subsidiado por análise bibliográfica de autores e obras publicados nessa área e alguns dados coletados no CAPS de Quixadá.

O TRANSTORNO MENTAL

Durante séculos as pessoas com algum tipo de TM foram excluídas da sociedade, sendo na maioria das vezes encarceradas em más condições, sem direito de questionar essa situação precária. Os portadores de TM foram considerados alienados, ou seja, alheios a realidade. Eram vistos como pessoas sem capacidade para entender ou exercer seus direitos.

No final do século XX, por volta da década de 1970, observamos um movimento de integração social dos indivíduos que apresentam deficiência, cujo objetivo era inseri-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal. Entretanto, todas as tentativas de educabilidade eram realizadas tendo em vista a cura ou a eliminação da deficiência através da educação (MIRANDA, 2003).

Hoje, essa rejeição, foi em parte superada. A Lei Federal nº 10.216, de abril de 2001, redireciona o modelo assistencial em saúde mental e dispõe sobre a proteção e os direitos dessas pessoas. Destacamos que nessa lei está previsto o atendimento integral ao sujeito em sofrimento psíquico com serviços médicos, psicológicos, ocupacionais, de assistência social e de lazer. O Ministério da Saúde vem mudando o modelo assistencial em saúde mental como parte do processo de Reforma Psiquiátrica, que visa à eliminação progressiva de leitos psiquiátricos, e a expansão e fortalecimento da rede extra-hospitalar, além da inclusão de ações de saúde mental na Atenção Básica e Saúde da Família, buscando aressocialização desses pacientes.

A regulamentação dessas ações tem sido realizada por meio da portaria do Ministério da Saúde, a exemplo da Portaria GM n. 106/2000, que institui os Serviços Residenciais Terapêuticos (SRT), modalidade substitutiva da internação psiquiátrica prolongada. Os serviços substitutivos de saúde mental não se resumem apenas aos CAPS e SRT. A rede de cuidados estende-se, entre outros, aos

ambulatoriais, às unidades psiquiátricas em hospitais gerais e à atenção básica (BRASIL, 2004, p. 23).

Esse tipo de atendimento, tem valorizado o respeito e o companheirismo, aproximando dois componentes do processo histórico de exclusão, a saber: o sujeito com TM e a sociedade. O atendimento oferecido pelo CAPS e outras entidades, permite melhorar o processo de inclusão. Barrios (1999 apud RODRIGUES e MADEIRA, 2009) salientam duas formas de atuação ou dois tipos de efeito do apoio social na saúde e no bem-estar do indivíduo. Os primeiros são designados como efeitos diretos, nos quais o apoio social tem um efeito evidente sobre o bem-estar, independentemente do nível de estresse, esta hipótese sugere que o apoio social e a saúde estão linearmente relacionados. O autor propõe também a existência de efeitos indiretos, nos quais o apoio social funciona como um moderador de outras forças que influenciam o bem-estar. Este princípio afirma que, quando as pessoas estão expostas a estressores sociais, estes tenderão a exercer efeitos negativos, principalmente nas pessoas cujo nível de apoio social é baixo.

De acordo com esses estudos, o TM envolve sofrimento pessoal e interferência que os indivíduos necessitam exercer em sua vida social, como, estudar, tomar decisões próprias, entre outros. Alguns sujeitos com TM não conseguem desenvolver essas funções por não possuírem uma visão social do todo ou de suas partes, apesar de seu desenvolvimento intelectual ser predominantemente satisfatório, pode ser comprometido pelo comportamento desviante que está diretamente associado a danos psicológicos.

Ou seja, é uma doença com manifestações psicológicas ou comportamentais associadas com comprometimento funcional devido a uma perturbação biológica, social, psicológica, genética, física ou química. Como afirma o Relatório sobre Saúde no Mundo da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001), a maioria das doenças, mentais e físicas, é influenciada por uma combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais.

É importante discutir o TM, para que as pessoas tenham consciência de como ele ocorre, quais fatores contribuem para a vulnerabilidade de sua clientela e os problemas sociais que podem agravar seu quadro, mostrando que temos a possibilidade de envolver o indivíduo socialmente para minimizar os efeitos resultantes do preconceito que consequentemente destroem e marginalizam aqueles que possuem TM.

DIAGNÓSTICO

Em função do contingente significativo de pessoas que apresentam algum tipo de TM, o diagnóstico é considerado uma etapa primordial na busca por melhoria das condições de desenvolvimento dessa clientela. Esse diagnóstico é feito por psiquiatras que são médicos que se especializam no diagnóstico e tratamento das doenças mentais ou TM. Para efetuar o diagnóstico do sujeito com TM, às instituições especializadas neste atendimento fazem uso de sistemas de classificação padronizados. Hoje os três sistemas mais utilizados são: Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtorno Mental (DSM), da Associação Americana de Psiquiatria; o modelo da Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Sistema de Classificação Internacional de Doenças (CID).

O DSMIV é um sistema de classificação categórico. As categorias são protótipos, e um paciente com uma íntima aproximação ao protótipo é dito como tendo um transtorno. Cada categoria de TM tem um código numérico tirado do sistema de códigos da CID, usado por serviços de saúde. Segundo a descrição do DSM IV, a característica essencial do TM é um distúrbio, uma anormalidade, sofrimento ou comprometimento de ordem psicológica e/ou mental. Baseado na definição da OMS entendem-se como transtornos mentais e comportamentais as condições caracterizadas por alterações do modo de pensar e/ou do humor (emoções), e/ou por alterações do comportamento associadas à angústia expressiva e/ou deterioração do funcionamento psíquico global. Conforme a Classificação Internacional de Doenças (CID 10, VOLUME 2), capítulo V, que trata afecções de forma agrupadas, os transtornos mentais e comportamentais, são assim classificados:

F00-F09 – TM orgânicos, inclusive os sintomáticos;

F10-F19- TM e comportamentais devidos ao uso de substâncias psicoativas;

F20-F29- esquizofrenia, transtornos esquizotípicos e delirantes; F30-F48- transtorno do humor (afetivos);

F40-F48- transtornos neuróticos e transtornos relacionados com o estresse;

F50-F59- síndromes comportamentais com distúrbios fisiológicos e a fatores físicos;

F60-F69- transtorno de personalidade e do comportamento do adulto;

F70-F79- retardo mental;

F80-F89- transtornos do desenvolvimento psicológico;

F90-F98- Transtornos do comportamento e emocionais que aparecem habitualmente na infância e adolescência.

No CAPS o atendimento segue as classificações estabelecidas pela CID. O diagnóstico é definido pelo psiquiatra ao longo do processo de tratamento. Em Quixadá, por exemplo, o sujeito é encaminhado pelo Programa Saúde da Família (PSF) para o CAPS. Após sua chegada inicia-se uma cuidadosa entrevista com o paciente e com outras pessoas, incluindo sua família, um exame clínico sistemático para verificar o estado mental e suas condições orgânicas, testes e exames especializados, se forem necessários. Com o diagnóstico começa-se o atendimento nos setores: ambulatorial, visita domiciliar, programas sociais terapêuticos e grupos (roda de conversa, roda de música, arte).

Segundo o CAPS Quixadá existem aproximadamente 6.773 prontuários, todavia 1.000 prontuários correspondem a uma demanda flutuante. Do total de prontuários, 35,34 % tem TM diagnosticados, sendo 42,04 % do sexo masculino e 57,96 % do sexo feminino. De acordo com os dados fornecidos pelo CAPS- Quixadá identificou-se que:

F10 a F19: 9,90% Transtorno Mental Orgânico

F20 A F29: 19,13% Esquizofrênico

F30 a F31: 6,31% Transtorno Mental Bipolar

F32 a F39: 15,90% Transtorno Depressivo

F40 a F48: 48,76% Ansiedade, neurótico, estresse e somatoformes

Através do quadro percebemos que, no município de Quixadá, utilizando-se da classificação CID, o maior percentual encontra-se na categoria F40 a F48 que corresponde a 48,76% caracterizados como sendo transtorno de ansiedade, neuroses, estresse e somatoformes. Tais transtornos são causados por diversos fatores como problemas familiares, condição social, entre outros.

Segundo alguns psicólogos, a ansiedade é um sentimento vago e desagradável de apreensão, medo caracterizado por tensão ou desconforto derivado de antecipação de perigo, de algo desconhecido ou estranho. Conforme Castillo, os transtornos ansiosos são os quadros psiquiátricos mais comuns tanto em crianças quanto em adultos, com uma prevalência estimada durante o período de vida de 9% e 15% respectivamente. Nas crianças e adolescentes, os transtornos ansiosos mais frequentes são o transtorno de ansiedade de separação, com prevalência em torno de 4%, o transtorno de ansiedade excessiva ou o atual Transtorno de Ansiedade Generalizada - TGA (2,7% a 4,6%) e as fobias específicas (2,4% a 3,3%). A prevalência de fobia social fica em torno de 1% e do transtorno de pânico (TP) em 0,6% (CASTILLO et al. 2000).

Segundo publicação realizada pelo Instituto Brasileiro de Neuropsicologia e Ciências Cognitivas (2008 apud ROMANHA, 2010), a característica essencial dos transtornos somatoformes são as queixas somáticas (fadiga, perda do apetite, queixas gastrointestinais). Após uma investigação apropriada, os sintomas não podem ser completamente explicados por uma condição médica geral conhecida ou pelos efeitos diretos de uma substância (abuso de droga, medicamento). Os sintomas causam sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social ou ocupacional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo. O sintoma não é intencionalmente produzido ou simulado. É importante lembrar que um comportamento anormal ou mesmo, um curto período de anormalidade, não significa, dizer que o sujeito possui distúrbio mental. Para serem identificadas como portadores de transtornos, é preciso que essas anormalidades sejam persistentes ou recorrentes e que resultem em certa decadência ou perturbação do funcionamento pessoal, em uma ou mais esferas da vida do sujeito.

Os TM são identificados e diagnosticados através dos métodos clínicos por profissionais qualificados e o seu tratamento deve ser controlado com medicamentos e psicoterapia. Deve-se, portanto, avaliar cada caso com especial atenção, a fim de estabelecer-se a melhor estratégia de tratamento para cada situação em particular, da maneira mais precoce possível.

ASPECTO EPIDEMIOLÓGICO

Em 1985, Morgado e Coutinho (1985) realizaram um levantamento de dados acerca da epidemiologia descritiva de TM em grupos populacionais do Brasil. Um dos objetivos de sua pesquisa foi identificar a taxa de prevalência em amostras representativas. Dessa forma, eles realizaram um levantamento de dados, entre os anos de 1940 até 1977, dos principais estudos já publicados acerca do assunto, tais como as pesquisas realizadas por Moura Fé e Col, Santana, Caetano, e Almeida Filho (apud MORGADO e COUTINHO, 1985), no qual identificaram uma taxa de prevalência total de 20%, da qual 3,0%, 14,6%, 0,7%, 1,7% e 0,5% foram de alcoolismo, neuroses, psicoses, oligofrenia e síndrome orgânica do cérebro, respectivamente.

Em 2001 a OMS, afirmava que 3% da população geral sofre com TM severos e persistentes, 6% da população apresenta transtornos psiquiátricos graves decorrentes do uso de álcool e outras drogas; 12% da população necessita de algum atendimento em saúde mental, seja ele contínuo ou eventual; 24% apresenta algum tipo de TM. A publicação feita pelo jornal Diário do Nordeste (2008), no Estado do Ceará, indica que existem cerca de 1,5 milhão de pessoas que sofrem com TM, são mais de 440 mil pessoas somente em Fortaleza. Moura Fé e Sampaio (1981), realizaram um estudo na área de Messejana, localidade vizinha a Fortaleza-Ceará, e identificaram uma prevalência de 4,1% de pessoas com TM. No município de Quixadá, não se tem um estudo elaborado confirmando o total de casos de pessoas com TM, segundo o CAPS/Quixadá, do total de casos prontuários, 6.773, destes 35,34 % possuem TM diagnosticados.

A taxa de transtornos mentais nos usuários do Rio de Janeiro, São Paulo, Fortaleza e Porto Alegre foram, respectivamente, 51,9%, 53,3%, 64,3% e 57,7%, com diferenças significativas entre Porto Alegre e Fortaleza comparando-se ao Rio de Janeiro. Problemas de saúde mental foram especialmente altos em mulheres, desempregados, em pessoas com baixa escolaridade e com baixa renda (GONÇALVES et al., 2014, p. 01).

Conforme os dados aqui destacados, o que se pode identificar é a existência da necessidade de ampliação do campo de atendimento ao sujeito com TM. Tais dados, tem demonstrado uma prevalência considerável no que diz respeito ao crescimento dos casos de pessoas com TM. Dessa forma, se ampliarmos o nosso atendimento, bem como nossas pesquisas sobre o assunto, poderemos tanto mapear e avaliar, com melhor precisão a demanda, bem como, propor meios que coíbam seus avanços. Dessa maneira estaremos dando alguns passos para a promoção do atendimento a essa clientela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja pouco abordado na área educacional, o aumento na prevalência do TM indica a necessidade de conhecermos melhor suas características para poder intervir com maior assertividade. Nesse contexto, o objetivo do trabalho foi conhecer as características, diagnóstico e epidemiologia do TM.

Os resultados indicam que o modelo assistencial em saúde mental vem mudando, como parte do processo de Reforma Psiquiátrica, que visa à eliminação progressiva de leitos psiquiátricos, e a expansão e fortalecimento da rede extra-hospitalar, além da inclusão de ações de saúde mental na Atenção Básica e Saúde da Família, buscando aressocialização desses pacientes, através de serviços como o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS).

O TM pode ser considerado uma doença com manifestações psicológicas ou comportamentais associadas com comprometimento funcional devido a uma perturbação biológica, social, psicológica, genética, física ou química. O diagnóstico é feito por psiquiatras e para efetuar o diagnóstico do sujeito com TM, às instituições especializadas neste atendimento fazem uso de sistemas de classificação padronizados. Hoje os três sistemas mais utilizados são: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental (DSM), da Associação Americana de Psiquiatria; o modelo da Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Sistema de Classificação Internacional de Doenças (CID).

Em pesquisa publicada em 2004, as taxas de transtornos mentais nos moradores do Rio de Janeiro, São Paulo, Fortaleza e Porto Alegre foram, respectivamente, 51,9%, 53,3%, 64,3% e 57,7%. Os problemas de saúde mental foram especialmente altos em mulheres, desempregados, em pessoas com baixa escolaridade e com baixa renda. Segundo o CAPS Quixadá existem aproximadamente 6.773 prontuários, todavia 1.000 prontuários correspondem a uma demanda flutuante. Do total de prontuários, 35,34 % tem TM diagnosticados, sendo 42,04 % do sexo masculino e 57,96 % do sexo feminino. O município utiliza a CID, nessa distribuição o maior percentual encontra-se na categoria F40 a F48 que corresponde a 48,76% caracterizados como tendo transtorno de ansiedade, neuroses, estresse e somatoformes.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde Mental no SUS: Os Centros de Atenção Psicossocial**. Secretaria Coordenação Nacional de Saúde Mental, 2004.

CASTILLO, A.R.G. et all. Transtorno de Ansiedade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.20, n. 3, 2000.

GONÇALVES, Daniel Almeida et all. Estudo multicêntrico brasileiro sobre transtornos mentais comuns na atenção primária: prevalência e fatores sociodemográficos relacionados. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 623-632, mar, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v30n3/0102-311X-csp-30-3-0623.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

MIRANDA, A. A. B. **Historia, deficiência e educação especial**. 2003. Disponível em: <<http://livrosdamara.pbworks.com/f/historiadeeficiencia.pdf>>. Acesso em: 10 de maio 2012.

MORGADO, A. F. & COUTINHO, E.F.S. Dados de epidemiologia descritiva de transtornos mentais em grupos populacionais do Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.1, n.3, jul/set, 1985.

MOURA FÉ, Nilson; SAMPAIO, José Jackson Coelho. **Pesquisa sobre epidemiologia psiquiátrica em Messejana**. Fortaleza: Secretaria de Saúde do Estado do Ceará/Imprensa Oficial, 1981.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. CID-10, 2001. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>>. Acessado em: 10 out. 2011.

RODRIGUES, Vera B.; MADEIRA, Milton. Suporte Social e Saúde Mental: revisão de literatura. **Revista da Faculdade de Ciências da Saúde**. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, p.394-399, 2009.

UM ESTUDO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM UMA ESCOLA DO CRATO-CE

Célia Camelo de Sousa | celitapedagoga@hotmail.com

RESUMO : O presente artigo tem objetivo estudar a educação de surdo em uma escola do Crato-CE. Sabemos que o surdo é uma pessoa que não escuta e que ao longo do tempo foi estigmatizado, recebendo algumas denominações, desde surdo-mudo, mudinho e deficiente auditivo. Os surdos eram considerados como ineducáveis, pois a sociedade achavam que não poderiam estudar. No século XVI o médico italiano Gerolamo Cardano, concluiu pelas suas pesquisas que a surdez não prejudicava a aprendizagem do indivíduo. Para conhecer melhor a história dessas pessoas pesquisamos uma escola de surdos, que fica localizada na cidade do Crato-CE. Instituição essa referência no município em educar essas pessoas, em que hoje possuem na escola dois surdos, que são acompanhados por uma equipe especializada em ensinar esses alunos. Crato é uma cidade que fica localizada na região Sul do Ceará e fica a 567 Km da capital, é conhecida por se destacar pela cultura popular local. Crato também se destaca por possuir em sua cidade universidades públicas, que resultou em um melhor desenvolvimento educacional para a região. Para nortear o desenvolvimento dessa pesquisa indagamos: Como acontece a educação de surdo em uma escola do município do Crato-CE? Quanto a metodologia adotada, utilizamos uma pesquisa bibliográfica, destacando uma abordagem qualitativa, como também uma pesquisa de campo, em que entrevistamos a interprete e a professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para apoiar nossa pesquisa valorizamos os seguintes teóricos: Le Golf (2013), Libânio (1994), Magalhães (2003) e outros. Tivemos como resultados que a educação de surdo teve uma evolução, pois já conseguiram efetivar leis que não havia, sendo que a escola já possui um atendimento diferenciado para essa clientela e que apesar das dificuldades os profissionais estão dispostos para melhorar essa educação. Concluímos, que a escola está aberta para receber os surdos e que é hoje a referência no município do Crato.

Palavras-chave: História. Educação. Surdo.

INTRODUÇÃO

O presente estudo vem destacar a surdez e como se deu a educação dessas pessoas, que passaram muito tempo para ter acesso a educação. Ao pensar na temática, “Um estudo da história da educação de surdo em uma escola na cidade do Crato – CE”, nos propomos conhecer a educação dos surdos de uma escola do Crato-CE, cidade esta que fica localizada a 567 Km da capital cearense.

Para nortear o desenvolvimento do nosso estudo, pretendemos saber: Como acontece a educação de surdos no Liceu Diocesano de Artes e Ofício da cidade do Crato-CE, antigo José de Brito? Sabemos que esta instituição escolar é uma referência no município na inclusão de surdos, pois já possui uma história em relação tal limitação, em que a clientela apresenta.

O presente tema a ser estudado surgiu pelo gostar da História, pois analiso que a mesma é riquíssima e tem muito a ser investigada. Com isto, a história por ser uma ciência, que estuda o passado, em que destaca o tempo como elemento primordial para entender o presente. A língua de Sinais foi algo que sempre tive curiosidade de aprender, quando encontro pessoas surdas, fico percebendo a importância de aprender essa língua. Podemos constatar que essa investigação proporcionará uma contribuição para os estudiosos, que percebe essa educação como importante para a sociedade.

O caminho metodológico valorizou a pesquisa bibliográfica, em que os estudiosos dessa temática são de fundamental importância para essa investigação, em que valorizamos Golf (2013), Libânio (1994), Magalhães (2003) e outros. Utilizou nesse estudo uma pesquisa de campo, que adentramos no lócus da pesquisa, ou seja, investigamos uma escola que possui atendimento especial, como também a origem desse tipo de educação.

Valorizamos documentos que faz parte da legislação para surdos, ou seja, as declarações existentes, documentos da própria escola, decretos, a LDB e leis que assegura a educação de surdo no Brasil. Os documentos são formas de abordar como essa clientela está assegurada e como o direito é uma forma que deve ser aplicada para qualquer cidadão. Pesquisamos no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) alguns trabalhos que abordassem a história de surdos, dentre eles encontramos: “Sujeitos com deficiência no ensino superior, de Rossetto, Elisabeth Baptista, Cláudio Roberto 2010, tendo objetivo de estudar alunos com deficiências; Identificamos um artigo intitulado: “Lingua e gestos em línguas sinalizadas” de Leland McCleary, ano 2011, que teve como objetivo investigars alterações bilíngües.

Revisitar a história da educação de surdos no Brasil foi o primeiro item a ser abordado; o segundo momento do artigo estudamos a origem da educação de surdos de uma escola do Crato e sua classe de AEE, pois é uma forma de divulgar essa história.

CONTEXTO HISTÓRICO DOS SURDOS

A história do surdo pode ser uma fonte de prazer em descobrir como se deu essa educação, para isso retomamos a memória do passado, pois essa memória possibilita entender, em que Le Golf (2013) menciona a História como uma ciência, que estuda o tempo, em que possui uma série de acontecimentos.

Para Lopes (2009) a história é pensada de forma ordenada dos fatos, que irá volta-se ao progresso, em que iria acontecer quando a humanidade alcançasse o estado positivo ou perfeito das coisas. Sendo assim esse conceito, é uma visão positivista, pois existem outras concepções que podemos interpretar. Este conceito faz pensar na História do surdo no Brasil e como deu essa história mais especificamente, como originou esta educação em uma escola do município do Crato-CE.

Os surdos eram considerados como ineducáveis, pois a sociedade achavam que não poderiam estudar. No século XVI o médico italiano Gerolamo Cardano, concluiu pelas suas pesquisas que a surdez não prejudicava a aprendizagem do indivíduo.

Antigamente os surdos que não pertenciam a uma boa classe social ficavam isolados da sociedade. Nos mosteiros recebiam, somente surdos de classe social abastadas. Só no século XVIII que começaram a surgir novos educadores de surdos e com metodologias diversificadas. No ano de 1775 foi criado pelo abade Charles Michel L' Epee, em Paris um asilo para surdos. O que se destacava nesse recinto era a possibilidades deles aprenderem ler e escrever por meio da língua de sinais. No ano de 1775 o mesmo criou a primeira escola pública para pessoas surdas, em Paris, em que os profissionais utilizavam sinais metódicos. Para L'Epée a língua de sinais seria a língua materna dos surdos.

Constatou-se que o oralismo houve melhorias no ambiente escolar, porém apresentava dificuldade em comunicação fora do contexto escolar. Na década de 1990 foi implantado o bilingüismo, ou seja, a língua de sinais e possuir uma língua materna. Em se tratando de Brasil ainda isso é muito recente. O Brasil em sua Constituição regulamenta um decreto, segundo a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe da Língua Brasileira de Sinais. Destaca em seu art. 3º que a Libras deve ser uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. No art. 4º as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação de professores.

No art. 5º destaca que a formação do instrutor de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil. No art. 14º destaca que as instituições escolares devem garantir um atendimento educacional especializado. No art. 17 a formação do tradutor e interprete de Libras deve se efetivar por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

A Língua de Sinais segundo a Federação de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) é a língua materna dos surdos. A Libras evolui no século XIX, através de um professor surdo francês E. Huet, sendo que em 1855 veio para o Brasil com intuito de construir um instituto imperial de surdo-mudo, com apoio do imperador D. Pedro II. E em 1857 foi construído esse instituto no Rio de Janeiro e em

1875 foi criado um dicionário para os surdos, com intuito para facilitar a comunicação entre os professores ouvintes e os surdos.

No ano de 1880 ocorreu um Congresso Internacional em Milão, que tinha o objetivo em discutir a qualidade da educação de surdos e métodos para ser aplicado neste ensino, porém priorizou o método oral. Este método passou quase três décadas implantado, em que deixou de valorizar a língua de sinais.

Já em 1980 foi retomada a questão da importância de Libras no ensino, posteriormente, na década de 1990 surgiu o monitor surdo em libras no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) nas salas de aula. No século XXI houve uma grande vitória por meio da sociedade e federação de surdos, em que conseguiram implantar a Lei nº 10.436/02. Em seguida, foi intensificada sua importância na área da educação, pelo Decreto nº 5.626/05, regulamentando a Libras.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, em que propõe a qualidade de ensino para esse público, tendo direito a um intérprete para traduzir a língua oral para língua de sinais. Ainda, o Ministério da Educação implementou, o AEE (Atendimento Educacional Especializado), contemplando a aprendizagem de qualidade, mas não substituindo o ensino regular.

O documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de julho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007 aponta a Política de Educação Especial, focando na Educação Inclusiva, destacando o atendimento aos alunos com limitações.

Neste contexto, o estudo vai buscar a origem de uma escola do Crato-CE, que trabalha com a AEE e como foi a origem desta escola no foco da educação de surdos. Sabemos que ainda há poucas pesquisas a respeito dessa temática. A história dessas pessoas devem ser revisitadas.

PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA LICEU DIOCESANO DO CRATO

A escola pesquisada possui seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e no item 15 destaca a Educação Especial o seguinte:

a escola oferece atendimento educacional adequado as necessidades especiais do alunado, no que se referem aos currículos adaptados, métodos, técnicas e materiais de ensino diferenciado, ambiente emocional e social da escola favorável à integração social dos alunos, pessoal devidamente motivado para as atividades desenvolvidas.

Percebemos que na proposta da escola, inserido no PPP, a preocupação em desenvolver várias habilidades, para que o alunado esteja apto a estar capaz de competir com os demais alunos. No entanto, a educação no que concerne a inclusão dessa instituição escolar é hoje a referência nesse município, que recebem 22 alunos especiais com diversas limitações, dentre eles existem 2 alunos

surdos na escola. Uma aluna que possui 16 anos, que se destaca por ser bastante inteligente e está no 8º ano; há um garoto de 11 anos, aluno do 2º ano, em que a professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado) acredita que possui alguma limitação em sua aprendizagem.

Existe uma interprete que faz o acompanhamento da aluna. A outra interprete é temporária na escola e terminou o contrato, impossibilitando em ter mais informação sobre o aluno que a mesma acompanhava. A escola, no momento encontra-se apenas com uma interprete, que já trabalha a 20 anos na escola, possibilitando assim mencionar várias histórias de surdos que passou na instituição escolar.

A professora que fica na sala de recursos multifuncional, que já existe desde 2008 e trabalha com jogos interativos com o aluno surdo, pois a outra aluna não frequenta devido morar em outro município e não é oralizada.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quanto a primeira pergunta que fez para ambas as professoras ambas possui curso de licenciatura, uma História e outra em Pedagogia, com ênfase especialização em Libras e a outra Atendimento Especializado. No quesito formação ambas apesar da formação, ainda uma afirmou em precisar de mais conhecimento em libras, mas procura estudar para receber o aluno surdo. Neste sentido, Libâneo (1994, p. 27) destaca,

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação técnico-prática visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras.

Como relata a citação, a formação possui uma dimensão teórica, que abrange várias disciplinas e contribui para esclarecer o fenômeno educativo. Esta contribuição visa preparar o futuro profissional da educação para que possa utilizar uma didática adequada aos alunos e suas especificidades metodológicas. Logo, é bom voltar a história desses profissionais, em que Le Golf mentiona que a história estuda os acontecimentos.

Quanto ao surgimento da AEE, a Lei de Diretrizes e Base da Educação remete o seguinte,

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A LDB é clara e definiu muito bem o conceito de educação especial, destacando assim um currículo que favoreça todos os alunos, inclua os alunos em escolas regulares, professores especializados para que os alunos consigam atingir uma boa aprendizagem. Preocupa-se com uma sala de aula específica de recursos para atender os alunos especiais e consiga ter as mesmas oportunidades que os demais. Lembrando, que Brandão (2006) destaca a educação e que está em todos os lugares, portanto o aluno especial é capaz de adquirir educação em qualquer ambiente. Ainda, podemos voltar a memória de como tudo isso surgiu, que o autor Le Golff ao mencionar o tempo, destacamos que a LDB veio assegurar os direitos, através de uma época de mudanças.

Outra pergunta é a forma como é repassado o conteúdo, ou seja a didática, em que as mesmas procuram estudar para repassar o conteúdo, mesmo quando não sabe o conteúdo, isso é repassado. Neste sentido, Libâneo (1994, p. 52)

A didática é, pois, uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através dos seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores...

A citação supracitada fortalece o que já foi mencionado pela lei, pois a didática ajuda a compreender os conteúdos, como também, formular diretrizes para que possa dirigir as atividades de ensino. Assim, resulta em que a aprendizagem dos conteúdos seja valiosa para os alunos.

Outra pergunta feita foi o que seria um aluno surdo, ambas professoras disseram quase a mesma coisa, ou seja, a ausência de um canal para obter informações. Podemos destacar que o próprio MEC menciona como sendo a perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Enquanto, a autora Silva (2009, p. 8) surdez “são sujeitos que experimentam a visualidade e a gestualidade de maneira exacerbada e possuem uma língua legítima de instrução, formação e comunicação, além de o fato de se ouvir ou não tem deixando de ser a questão que mais caracteriza a surdez”. Percebemos que este conceito destacado pela autora é realmente visualizado quando um surdo está próximo da

gente, além disso, apesar de não ouvir pode ler nossos lábios e decifrar o que duas pessoas estão conversando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder a resposta da nossa indagação, ou seja, como se deu a educação de surdo em uma escola do Crato-CE? Temos que voltar para essa pergunta que se propomos responder no início de nossa pesquisa.

A escola pesquisada recebeu o primeiro nome José de Brito, começou com uma creche, pois havia em 1968 um Monsenhor chamado Pedro Rocha (in memória), que recebeu um convênio para trabalhar com crianças carentes. Como era diretor do Hospital São Francisco, pensou que não podia juntar crianças doentes e saudáveis. Ai surgiu a idéia de levar ao Seminário São José.

No ano de 2015 existiu 20 turmas dos anos 3 ao 5º ano, 6 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 7 turmas do Fundamental de 7º ao 9º ano. Segundo uma funcionária por motivo da Administração Geral (Secretária de Educação) não existia o 6º ano. A escola possui 23 professores no Ensino Fundamental inicial, 21 professores do Fundamental final, 12 cuidadores de vida diária, 1 interprete, 1 professor na sala de recursos multifuncional, 5 professores com função readaptada, 2 auxiliares administrativos, 1 assistente técnico, 1 secretário escolar, 1 diretor, 2 coordenadores pedagógicos, 8 auxiliares de serviços, 2 merendeiras e 2 guardas noturnos.

A escola oferece o atendimento AEE, desde a implantação da lei que destaca que nas escolas houve um espaço reservado para atender alunos com alguma especificidade. Este espaço possibilita que o aluno no contra turno esteja recebendo um reforço e melhorando a aprendizagem.

Outros olhares podem também ser estudado, pois ainda faltam abordar melhor a questão dos surdos e sua educação no estado do Ceará. As pesquisas só enriquecem o papel que o surdo representa em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24-4-2002 e a Lei no 10.098, de 19-12-2002.

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

DINNIZ, Heloise Gripp. **A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras): Um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. SP: Unicamp, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Daisy Maria Collet de Araujo. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas Históricas da Educação**. São Paulo: Ática, 2009.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução á educação especial**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

MESERLIAN, Kátia Tavares. VITALIANO, Célia Regina. ANÁLISE SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS. IN: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Paraná, 2009, p. 3737- 3750.

PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DIOCESANO DO CRATO.

SILVA, CÉSAR AUGUSTO DE ASSIS. Texto elaborado para o evento Conflitos, Direitos e Diversidade. **I Simpósio Internacional de Estudos da Deficiência**. Realizado de 19 a 21 de junho de 2013, São Paulo, SP, Brasil. Apresentado no grupo Corpo: biopoder, violência e representação. TÍTULO DO TEXTO: Análise de controvérsias públicas no debate sobre surdez.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rita de Cássia Araújo Amaro | ritadecassiamaro@gmail.com

Glaedes Ponte de Carvalho Sousa | glaedestils@gmail.com

Marcos Randall Oliveira de Freitas | randall.ufc@gmail.com

RESUMO: Este artigo objetiva pesquisar sobre a importância da literatura visual na educação de crianças surdas do ensino fundamental. Ler estimula a imaginação e melhora o vocabulário e desenvolvimento intelectual da criança surdas e ouvintes. Uma das principais dificuldades dos profissionais da educação é passar para os alunos surdos o interesse na leitura e escrita, já que o fato de não conseguirem ouvir dificulta a aprendizagem e o despertar na leitura. Ao tratar da questão da leitura e do ensino de literatura, torna-se importante uma discussão em torno da Literatura Infantil, uma vez que privilegiamos a formação de crianças leitoras, com estímulos cada vez maiores na leitura. Ao observar estas dificuldades no âmbito educacional, tanto de crianças surdas como ouvintes existem várias pesquisas na área, já que a aprendizagem da leitura e escrita e comunicação, através do uso da língua brasileira de sinais (LIBRAS), passa por diversas questões sociais e culturais, assim pessoas surdas, visando maior entendimento sobre o mundo adquirem particularidades em suas literaturas, arte, teatro, ou seja, utilizam recursos que facilitem a fixação e aprendizagem, a comunicação e a interação entre os surdos-surdos e surdos-ouvintes. Assim a cultura Surda e a língua de sinais, necessitam de planos educacionais que sejam específicos. Os estudos sobre cultura e literatura surda são bastante recentes e de grande importância para a comunidade surda. Estes estudos são realizados dentro dos Estudos Surdos, que se aproximam dos Estudos Culturais. Conforme Rosa e Klein (2011), “os Estudos Surdos surgiram a partir da necessidade de outros olhares sobre a surdez e sobre os surdos”. O próprio estatuto da Literatura Infantil está vinculado à noção de criança, tal como a conhecemos hoje. Com isso, podemos observar que a literatura visual vem a auxiliar, contribuir e a melhorar no processo de ensino e aprendizagem das crianças surdas nas escolas.

Palavras-chave: Cultura Surda. Aprendizagem. Imagem.

INTRODUÇÃO

Incentivar a literatura por parte das crianças além de estimular a leitura auxilia também no desenvolvimento intelectual e profissional desta. Quando o indivíduo ainda está na infância é importante à manutenção do incentivo à leitura, utilizando uma linguagem de fácil compreensão, e para isso a literatura dispõe de diversos tipos de livros voltados para esse público.

A LIBRAS, surgiu com grande importância para auxiliar na comunicação entre surdos/surdos, e surdos/ouvintes. Segundo Castro & Carvalho (2005), a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é a língua natural da comunidade surda utilizada no Brasil com sua estrutura e gramática própria que é utilizada para a comunicação entre surdos e ouvintes. É reconhecida oficialmente pelo governo Brasileiro através da Lei 10.436/2002. É uma língua de modalidade gestual visual que utiliza como canal ou meio da comunicação, movimentos gestuais e, expressões faciais que são percebidos pela visão. É a melhor forma de interação entre pessoas surdas, nas escolas, entre professores, alunos, colegas e no convívio social.

Os surdos sinalizantes do Brasil utilizam a LIBRAS como sua primeira língua e compreendem o português como sua segunda língua. A LIBRAS é uma língua visual-espacial que possui uma estrutura e gramática próprias que não se subordina ao português, sendo tão complexa e produtiva como qualquer outra língua (QUADROS & KARNOPP 2004). Estes apresentam em sua estrutura linguística a língua de sinais (L1) como língua materna, e a língua portuguesa (L2) como segunda língua.

Se considerarmos, conforme Vigotsky (1995) nos mostra, que os sujeitos ao interagirem, através da linguagem, internalizam ou se apropriam de conhecimentos, modos de ação, papéis e funções sociais perceberemos o quanto este instrumento linguístico é importante para os surdos. A percepção da linguagem não deve ser considerada apenas como forma de comunicação, mas como uma função que regula o pensamento. E no curso destas ações mediadas pelo outro e pelos signos, nas relações sociais, que vão sendo constituídas as funções psicológicas e a formação da pessoa (SKLIAR, 1997).

As pessoas com surdez, visando maior entendimento sobre o mundo adquirem particularidades em suas literaturas, arte, teatro, ou seja, utilizam recursos que facilitem a fixação e aprendizagem, a comunicação e a interação entre os surdos-surdos e surdos-ouvintes. Como exemplo disso é a cultura Surda e a língua de sinais (língua própria), necessitando dessa forma de planos educacionais que sejam específicos.

Tendo em foco estas características e a importância do desenvolvimento da criança e estímulo a leitura e escrita, que destacaremos o valor da literatura visual na educação de crianças do ensino fundamental, seja essa criança surda e/ou ouvinte.

CULTURA SURDA

Nas últimas décadas, no Brasil, ocorreram importantes conquistas das comunidades surdas, em diferentes espaços, especialmente, o reconhecimento da cultura surda e a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Além disso, investigações nas áreas da educação e da linguística apontaram a importância da língua de sinais na educação do surdo. Tais fatos tornaram fecundas as reflexões sobre a língua na educação de surdos e revelaram também trajetórias de lutas, diferentes concepções sobre surdo, língua de sinais, ensino, cultura e fazer pedagógico (KARNOPP, 2010).

A cultura surda carrega em si, os valores das pessoas com surdez, os principais elementos que explicam esta cultura são as atitudes do surdo, de perceber o mundo de uma forma diferente, de ver, e de modificar este ambiente da melhor forma possível. A primeira característica da cultura surda é a visão, que se torna muito mais aguçada do que muitas vezes um indivíduo ouvinte, pois como já foi mencionado eles percebem o mundo de uma maneira diferente.

Os estudos sobre cultura surda são bastante recentes e também as pesquisas sobre a literatura surda, que é um elemento importante desta cultura. Estes estudos são realizados dentro dos Estudos Surdos, que se aproximam dos Estudos Culturais. Conforme Rosa e Klein (2011), “os Estudos Surdos surgiram a partir da necessidade de outros olhares sobre a surdez e os surdos”.

O reconhecimento da língua de sinais, vem a unir os surdos ainda mais, gerando maior interesse em trocar em experiências, praticar, ensinar e aprender sinais novos, já que esta é uma língua da modalidade visual-gestual.

Segundo Miranda (2001), a comunidade surda constrói uma cultura e produz identidades em espaços geográficos, no sentido de não nascerem dentro desses, mas em espaços possibilitados ou conquistados para que ocorra, intencionalmente ou não, a organização e a produção surda.

Ainda conforme Strobel (2009), a cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

No Brasil, através da articulação política da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), ocorreu a oficialização da LIBRAS, conforme consta na Lei Federal 10.436 (24/04/2002). Posteriormente, foi publicado, no Diário Oficial, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436, e o art. 18 da Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Neste sentido, podemos perceber mudanças significativas nas leis e na visibilidade das articulações do movimento surdo com as instâncias governamentais.

As implicações da surdez vão além da preocupação do que é conviver com um mundo de silêncio. Uma das principais preocupações é que o surdo consiga ser integrado à sociedade, sem ser chamado de deficiente, de mudo, surdo-mudo, e suas particularidades serem reconhecidas, independente da cultura que a compõe é a construção de uma identidade política própria, como já foi mencionado, já foram conseguidas muitas coisas, mas a luta está longe de acabar. O ser surdo não é uma questão de deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão em substituição total a audição, como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

O QUE É LITERATURA SURDA E LITERATURA VISUAL?

Segundo Mourão (2011), a temática da Literatura Surda ainda é muito recente, mesmo existindo relatos de literatura antigos. A noção de literatura Surda começou a circular em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, principalmente onde havia escolas de Surdos. Em 1864, foi fundada a Universidade de Gallaudet, em Washington D.C., com o passar do tempo, os sujeitos surdos, acadêmicos e pesquisadores construíram significados em torno da literatura surda, espalhando para seus próximos, na comunidade surda, como nos encontros de surdos, escolas de surdos, associação de surdos e etc. Alguns alunos surdos, após terminar os estudos na universidade voltam para suas terras natal, trazendo a notícia da literatura surda, disseminando a sua importância e valorizando a cultura surda.

A literatura Surda são histórias que não só interessam a comunidade Surda mas também ao ouvintes, o leitor surdo é destacado e questões que retratam o ensino da leitura e da literatura na escola, sendo assim, são levados em consideração a cultura surda, o indivíduo e a identidade surda. As pessoas surdas, junto a sua comunidade, transmitem valores históricos através das gerações, de pessoas que fizeram a diferença no meio surdo, que fizeram algo em prol do desenvolvimento e

reconhecimento por parte da sociedade para com as pessoas com surdez. Nas comunidades Surdas existem piadas, fábulas ou conto de fadas, adaptações de romances famosos, manifestações culturais, lendas e etc., que são passados através das famílias e para a sociedade, constituindo assim, uma rica herança cultural e linguística.

Mais qual seria a relação entre a literatura visual e literatura surda? A escrita e as artes visuais estão intimamente vinculadas, haja vista a estreita relação entre o cinema e a literatura, que é, de fato, uma via de mão dupla. Enquanto a literatura se apóia na expressão verbal, a imagem visual constitui matéria básica da cibercultura, mas esses domínios se envolvem a tal ponto que, muitas vezes, se torna difícil determinar suas fronteiras (CALVINO, 1993).

Ao refletir sobre os processos imaginativos em seu ensaio sobre a Visibilidade, os refletores para o natural entrelaçamento existente entre a literatura e as artes visuais, mostrando que esses processos podem se realizar de duas maneiras: “O que parte da palavra para chegar à imagem e o que parte de imagem para chegar à expressão verbal” (CALVINO, 1993).

Para as pessoas com surdez a imagem no entendimento, na melhoria da comunicação e no aprendizado é de extrema importância. Para uma criança que está numa sala de aula para aprender e a interpretar o que está acontecendo, qual história está sendo contada, qual assunto está sendo passado e etc., um estímulo visual às vezes se torna mais importante do que só a expressão verbal, ou seja, aquela aula que o professor só fala...fala...fala...! Esta se torna uma aula cansativa e exaustiva. Quando a aula é repleta de figuras e recursos visuais os alunos prestam mais atenção e participam muito mais das aulas. Por isso, podemos observar, hoje em dia, nas escolas tanto de ensino fundamental como médio o uso de recursos tecnológicos que proporcionem melhor didática em sala de aula, por exemplo, o uso de data show, no qual o professor pode utilizar figuras, fotos, imagens dinâmicas que chamem a atenção do aluno e tornem a aula muito mais dinâmica e interessante para as crianças e até para os adultos.

Enquanto que a literatura possibilita a projeção da imagem, do movimento e do som na mente do leitor, os meios tecnológicos facultam sua plena exteriorização, por meio da aparição de imagens em uma tela – também a do computador - que se oferece à contemplação do olhar e à apreensão dos sentidos (FELIPPE, 2000).

A literatura visual, age em comunhão com a literatura surda, as duas se complementam, a primeira é uma modalidade que usa a imagem como principal elemento e a segunda à expressão e a linguagem. Podemos pensar que o uso da literatura visual pode ser utilizado a partir do momento em que o surdo advindo de várias lutas em prol de reconhecimento e apropriação do conhecimento

que passou a “adaptar” a literatura para um âmbito mais visual, visando facilitar o aprendizado e reconhecimento da cultura surda. Sem a literatura com o uso do recurso visual a difusão de conhecimento literário poderia se tornar muito mais difícil, logo, quando o surdo ou o ouvinte vê as imagens a imaginação a interpretação se torna mais fácil, principalmente, quando se trata de crianças que estão começando ao processo de aprendizado.

IMPORTÂNCIA DA LITERATURA VISUAL NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Ao tratar da questão da leitura e do ensino de literatura, torna-se importante uma discussão em torno da Literatura Infantil, uma vez que privilegiamos a formação de crianças leitoras, crianças com estímulos cada vez maiores na leitura. O próprio estatuto da Literatura Infantil está vinculado à noção de criança, tal como a conhecemos hoje. A partir do século XVIII, com o aparecimento de um novo modelo de sociedade, da configuração da família burguesa, surge a infância propriamente dita, pois as crianças, até então, eram tratadas como ‘adultos em miniatura’ (ZILBERMAN, 1984).

Segundo Charréu (2006), se há alguns anos atrás era essencialmente o livro o meio pelo qual os vários autores de distintas áreas, que iam da pedagogia à filosofia, defendiam a importância do ensino artístico (Herbert Read, Viktor Lowenfeld, Nelson Goodman, etc.), atualmente o veículo para muitas destas vozes alternativas é a internet. Um bom exemplo são os vídeos que são de forma crescente colocados na internet.

No entanto, a obra impressa, em particular a que tem a sorte de poder ser ilustrada, procura ainda resgatar do esquecimento esse objeto tão extraordinário chamado “livro” que muitos arautos e defensores do tecnofetichismo virtual digital têm vindo a condenar, com alguma dose de exagero, ao desaparecimento. Todavia, o livro vai resistindo e nunca como hoje se venderam tantos livros no mundo (CHARRÉU, 2006).

A imagem vem sendo utilizada na escola com uma função primordialmente decorativa, de tal forma a diluir o tédio provocado pela grafia de textos visualmente desinteressantes. Os educadores se preocupam mais com o letramento limitado ao texto, a criança não “lê” a apenas a palavra em um livro, mas “lê”, ou atribui sentido, também, considerando as ilustrações, a formatação gráfica, bem como o contexto social em que a leitura se dá. Se o educador considerasse a leitura da imagem como parte da leitura do texto, seria possível ampliar o conhecimento e a

compreensão do educador sobre como a imagem constitui e veicula informações (SEIXAS et al.,2012).

Strobel (2009), autora surda, estudou muitos aspectos da cultura surda e ela nos lembra que, dentro dessa cultura, existem artefatos culturais diferentes, que são específicos do povo surdo, como a língua de sinais; a literatura surda e artes visuais específicas da comunidade. Quando se fala em literatura e artes visuais, é importante compreender que, na cultura surda, as produções linguísticas, literárias, artísticas, científicas são todas visuais.

As imagens contidas na literatura infantil têm sido compreendidas como tendo função meramente motivacional, colocada para interessar a criança no livro. A imagem auxilia o aluno a compreender o texto, funcionando como exemplificação ou ilustração. Neste sentido, essa leitura das imagens, dos sinais, dos símbolos, configura-se como uma leitura visual (GOODMAN, 1998).

Na prática pedagógica, os alunos deverão ter experiências com o uso e funções da leitura e da escrita no meio social, através de leitura de textos, de contos, releitura dos mesmos, da utilização do dicionário de língua de sinais, o sinal e a palavra, ou o desenho e a palavra, e também a escrita em LIBRAS, jogos para o desenvolvimento da consciência grafêmica, léxico-semântica e morfológico-sintática além de participar e observar ações de leitura, criar e utilizar uma biblioteca em sala de aula, conhecer as principais convenções da escrita: direcionamento, horizontalidade, tipo de escrita, sinais de pontuação, etc., reconhecer palavras, letras e sílabas (SILVA et al., 2010).

A experiência de ver e entender as coisas por meio de figuras, imagens e ilustrações por vezes se torna muito mais fácil a compreensão das coisas, o aprendizado e associação do conhecimento, é muito maior, do que como já mencionamos uma aula em que não tem dinamicidade, que é monótona, o despertar do interesse dos alunos em determinado assunto é muito mais tardio. Principalmente quando falamos de alunos de ensino fundamental, o qual estão tendo o primeiro contato com a literatura, com a língua (português e LIBRAS) e com a imaginação, na maioria dos casos.

LITERATURAS DISPONÍVEIS

Sobre o ensino de literatura encontramos pouquíssimas pesquisas — podemos citar a Professora Silveira (2000) que discute sobre as várias representações dos surdos contidas nos livros de literatura infantil, seja o tema surdez ou a inserção de personagens surdas (como principais) no enredo das obras. Outro trabalho que temos conhecimento é o da Professora Lodenir Becker

Karnopp (Curso de Letras, ULBRA), também do Rio Grande do Sul, que desenvolve pesquisas de iniciação científica com seus alunos surdos para adaptações de clássicos da literatura infantil. Deste trabalho resultaram duas obras que foram publicadas em 2003 — Cinderela Surda e Rapunzel Surda, adaptadas por surdos com a inserção da história da comunidade surda. Além destes, temos a iniciativa da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) que desenvolveu o projeto LIBRAS É LEGAL, com o intuito de divulgar e estimular o aprendizado da LIBRAS. Foram publicadas cinco obras — Viva as Diferenças, Ivo, Adão e Eva, A Árvore Surda e Cachos Dourados (LEMOS; STUMPF, 2003).

Existem livros de literatura clássica traduzidos da língua portuguesa para a língua de sinais (disponíveis em DVD), como os textos produzidos e distribuídos pela Editora Arara Azul. Também há outros, como Cinderela Surda e Patinho Surdo, que são adaptações dos clássicos da literatura infantil. Essas obras têm sido usadas principalmente em escolas de surdos, mas também representam literatura para os sujeitos ouvintes das escolas comuns, a fim de que possam aprender a língua de sinais e também para que possam reconhecer e respeitar a comunidade surda ou o povo surdo.

No caso de criação, encaixam-se textos originais que surgem e são produzidos a partir de um movimento de histórias, de ideias que circulam na comunidade surda. Se os surdos tivessem uma experiência mais intensa com narrativas, com textos literários (em sinais ou através de leituras), nas escolas ou em seus lares, com os professores ou pais contando histórias, teriam mais possibilidade de usar a imaginação, a criatividade e a emoção e poderiam se tornar uma fábrica de histórias, produzindo ideias, narrativas e poemas, que ainda são poucos.

A partir do momento em que a sociedade ver a importância na educação o mundo sofrerá grandes mudanças, claro que para a melhor. A sociedade tem necessidade de maior conhecimento, de melhores embasamentos ao dialogar, ao se preparar para o mercado de trabalho, e se desenvolver da melhor forma possível, com aquisição cada vez maior de aprendizado, já que o ser humano é um constante aprendiz, e com isso crescer de forma mais honesta e justa.

CONCLUSÃO

Podemos observar, que a literatura visual vem como instrumento que auxilia no melhor aprendizado e consequente fixação do assunto ensinado em sala de aula, tornando-a mais dinâmica e interativa, deixando de lado aquele tipo de aula que é só textos, aulas essas mais cansativas e exaustivas para as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVINO, I. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CASTRO, A. R. de ; CARVALHO, I. S. de. **Comunicação por Língua Brasileira de Sinais**. Editora SENAC. Brasília, 2005.

CHARRÉU, L. **Arte visual contemporânea, ilustração e literatura para a infância: fazendo conexões entre mundos criativos**. Arte, Educação e Comunidade. 2006.

FELIPPE, M.A. **Literatura e arte visual em diálogo com a cibercultura**. Darandina Revisteletrônica. Programa de Pós-Graduação em Letras / UFJF – volume 1 – número 2, 2000.

GOODMAN, K. **The reading processes**. In: CARRELL, P.L. et al. (Ed.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 11-21, 1998.

KARNOPP, L.B. **Produções culturais de surdos: análise da literatura surda**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [36]: 155 - 174, 2010.

MIRANDA, Wilson. **Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais**. (Dissertação de mestrado). Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2001.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSA, F.; KLEIN, M. **O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais** in: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia (Orgs.). *Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

SEIXAS, C.P.; FERNANDES, P.D. **Literatura infantil e surdez: influência da imagem visual no desenvolvimento da criança surda**. In: VI Colóquio Internacional- Educação e Contemporaneidade. *Anais...São Cristóvão/ SE*, 2012.

SILVA, A.C.; MEDEIROS, M.C.M.; LORENSI, V.M. **O desenvolvimento do processo de letramento do aluno surdo a partir das experiências visuais proporcionadas pela literatura infantil**. *Revista de Educação do Ideau*. v. 5. n. 12, 2010.

STROBEL, Karin. **As imagens do Outro sobre a cultura surda - 2ª ed.** Revisada. Florianópolis: Editora UFSC, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e palavra**. In: *Pensamento e Linguagem*. 5. Reimpressão. São Paulo: Martins Fontes. cap.7, p.103 – 132, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil e o leitor**. In:; MAGALHÃES, Lígia Cadernatori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2.ed. São Paulo: Ática, p. 61-134,1984

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O QUE DIZEM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

Rosilene da Costa Bezerra Ramos | rosilenerb@hotmail.com

Charles Lamartine Sousa de Freitas | charles.lamartine@gmail.com

Rosa Maria da Costa Siqueira | rosabenicio@hotmail.com

RESUMO: Este artigo ergue-se a partir dos estudos e discussões desenvolvidos no Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Em nosso país, desde a Constituição de 1988 é garantido por lei o direito a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. Apesar amparo legal, a educação desses alunos, historicamente é marcada pela segregação. Somente nas últimas décadas ganha um novo enfoque com o paradigma da Educação Inclusiva, embasado nos princípios da igualdade de direitos, equidade e diversidade. Contudo, ainda se evidencia um enorme distanciamento entre a garantia de acesso prevista em nossa legislação e proposições teóricas, e o que de fato, acontece na prática cotidiana das escolas brasileiras. O objetivo desse estudo consistiu em compreender como os autores da área educacional abordam o tema das práticas pedagógicas para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência que participam do Atendimento Educacional Especializado. A metodologia adotada foi a de revisão bibliográfica de alguns dos autores que investigam o tema como (FAVERO, 2007; MANTOAN, 2005, 2006 e 2007). Para o embasamento teórico, além dos autores citados, foi imprescindível a análise de documentos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Declaração de Salamanca de 1994, a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Decreto do MEC nº 6571 de 2008, referente ao Atendimento educacional Especializado e a Resolução do MEC nº 4, de 2009, sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015. Os resultados permitiram visualizar que, é fundamental que ocorram mudanças na concepção de educação que embasam as práticas pedagógicas vigentes em grande parte das escolas brasileiras. O artigo enfatiza, ainda a urgência no desenvolvimento de pesquisas e estudos que problematizem a temática, para que, de fato, se efetive o direito à aprendizagem para todos os alunos que precisam da escola.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Atendimento Educacional Especializado. Práticas Pedagógicas.

A construção de sistemas educacionais inclusivos desenvolve-se com avanços, desafios e resistências em nossa sociedade. A Educação Especial nasceu e se desenvolveu com marcas de segregação. No processo histórico a Educação Especial se apresentou em várias situações como uma modalidade para substituir o ensino regular.

Em nosso país, a Constituição Federal de 1988 garante o direito a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, quando assim estabelece o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e garantia de atendimento educacional especializado.

Após a Constituição, muitos outros documentos legais foram elaborados para ratificar os serviços dessa modalidade de ensino redimensionando o seu papel, especificando o seu público alvo e sua função. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, reafirma a obrigatoriedade desse atendimento gratuito.

A partir da normatização da educação especial, percebe-se, que a política de inclusão está se difundindo pelo país, em consonância com os acordos e documentos internacionais que, em nosso país, estão materializados a partir de leis. (KASSAR, 2006).

No entanto, a inclusão dos alunos com deficiência, no século XXI, ainda se constitui um grande desafio para os sistemas de ensino em nosso país. Contudo, em 2008, o MEC propôs a nova “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, um importante mecanismo para contribuir com o processo de inclusão. Essa política ressignifica os serviços do atendimento educacional especializado e redimensiona o seu público. A partir desta nova política, os alunos avaliados como público alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. (MEC/SEEP, 2008).

Conforme os princípios desta política, o serviço do atendimento educacional especializado visa complementar ou suplementar com serviços educacionais inseridos no projeto político-pedagógico da escola e propiciar avanços no processo de inclusão escolar.

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho surgiu da atuação docente com alunos com deficiência, como colaboradora na construção de um espaço democrático onde todos os alunos possam alcançar os mais elevados níveis de ensino. A construção da escola inclusiva no cotidiano escolar e a oferta de um ensino de qualidade para todos requerem a busca de novos saberes ou ampliação de conhecimentos que contribuam para uma mudança nas práticas pedagógicas.

Muitos estudos enfocam a escolarização inclusiva de alunos com deficiência em escolas regulares, no entanto, foram encontrados poucos trabalhos envolvendo especificamente as

estratégicas pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado. (FAVERO, 2007; MANTOAN, 2005, 2006 e 2007). A pouca literatura encontrada a respeito dificulta, mas ao mesmo tempo serve de estímulo a busca de respostas a questionamentos que venham a contribuir com o debate.

Para o embasamento teórico, além dos autores citados, foi imprescindível a análise de documentos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Declaração de Salamanca de 1994, a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Decreto do MEC nº 6571 de 2008, referente ao Atendimento educacional Especializado e a Resolução do MEC nº 4, de 2009, sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI de 2015.

Para o estudo foram necessárias consultas sobre o tema em bibliotecas (Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e biblioteca virtual da UNESP), com a utilização de fontes como livros, monografias, teses, revistas científicas e artigos, além da consulta no Bando de Teses da Capes e no Scielo.

A pesquisa por meio de uma revisão da literatura especializada tem por objetivo compreender como os autores da área educacional abordam o tema das práticas pedagógicas para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência que participam do Atendimento Educacional Especializado.

Pesquisar se as práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado são conduzidas por concepções que fundamentam a realização de um trabalho educativo embasado nos princípios da educação inclusiva, será importante para a compreensão da Educação Especial como ferramenta de colaboração para um mundo em constante transformação e aberto à diversidade.

Para a realização desta pesquisa consideramos relevante a necessidade do entendimento, do conceito de inclusão e a importância que ela adquiriu, a partir da década de 1990, com a Conferência Mundial de Educação Para Todos e a Declaração de Salamanca. É importante compreender os princípios que fundamentam a implementação de políticas inclusivas, de modo, a conhecer a importância da educação especial como uma modalidade de ensino que fortalece a democratização do ensino.

A inclusão educacional é um movimento mundial em defesa ao direito de todos os alunos compartilharem juntos os mesmos espaços de aprendizagem, sem qualquer tipo de discriminação.

Para Mantoan (2006, p. 40).

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico- ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2006, p. 40).

Entretanto, buscando na história da educação, constata-se que a Educação Especial surgiu e se desenvolveu carregada de marcas de segregação. No século XVIII, quando nasce a educação especial, a busca pela organização de serviços educacionais para as pessoas com deficiência representou importante fator histórico na educação dessas pessoas, mas o enfoque das medidas educacionais baseava-se na concepção médica e clínica, com o objetivo de recuperação da pessoa com deficiência. Os argumentos para o fortalecimento da segregação e exclusão das pessoas com deficiência, ganham força, conforme o momento histórico socialmente vivenciado.

Na década de 1990, o movimento da inclusão escolar sofreu forte impacto, sobretudo a partir dos acordos internacionais como a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, com o objetivo de discutir o direito universal de todos os cidadãos a uma educação de qualidade e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em junho de 1994 em Salamanca, na Espanha.

Lazzeri (2010, p. 21), em sua dissertação de mestrado, intitulada “Educação Inclusiva para Alunos com Autismo e Psicose: das Políticas Educacionais ao Sistema de Ensino”, afirma que;

Ratificando a preocupação com a educação de alunos com necessidades especiais, destaca-se a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca. Este é o documento que institui a educação inclusiva como compromisso mundial. Ela corrobora a importância de se respeitar as diferenças individuais de cada sujeito e a responsabilidade das instituições em promover as condições necessárias ao processo de aprendizagem. (LAZZERI, 2010, p. 21).

Os movimentos internacionais e documentos na busca de garantir a educação para todos tiveram repercussão no Brasil. Portanto, no cenário brasileiro a educação inclusiva é recente. Conforme Laplane (2006, p. 703), “Com a promulgação da Constituição Federal, é oficializado um dos princípios inclusivos: o de que os portadores de deficiências devem ser educados preferencialmente na rede regular de ensino”.

Esses documentos também repercutiram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que em seu capítulo V, aborda as disposições gerais sobre a Educação

Especial. Seu artigo 58 define a educação especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”. No artigo 59, inciso I a Lei afirma que os “sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específica para o atendimento às suas necessidades especiais”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) assegura no seu artigo 58, parágrafos 1º e 2º, o serviço de apoio especializado, ou atendimento educacional especializado, na escola regular para atender a clientela de Educação Especial.

Na década atual, reflexo do momento histórico, da luta dos movimentos mundiais que ganharam força nos últimos anos, encontra-se em vigor a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a qual tem como objetivo: o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. O documento afirma a intenção, na perspectiva da inclusão escolar, de a educação integrar a proposta pedagógica da escola regular, com participação, aprendizagem e continuidade desses alunos, nos níveis mais elevados do ensino: desde a educação infantil ao ensino superior e oferta do Atendimento Educacional Especializado.

No que tange a oferta do Atendimento Educacional Especializado, o Decreto nº 6571/08 redefine o público alvo da Educação Especial e considera “atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. (BRASIL, 2008).

Para Mantoan (2007, p. 26) com os pressupostos pedagógicos inclusivos:

O atendimento educacional especializado é um serviço da Educação Especial, oferecido preferencialmente nas escolas comuns, que é necessariamente diferente do ensino escolar; destina-se a atender às especificidades dos alunos da educação especial e ao ensino do que é necessário à eliminação de barreiras que alunos com deficiência, altas habilidades e com transtornos globais de desenvolvimento, naturalmente tem para se relacionarem com a escola e outros ambientes de convivência social. (MANTOAN, 2007, p.26)

Gomes et al. (2007, p. 22) apresenta semelhante posicionamento quando assim se expressa:

O Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial. Sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que

os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. (GOMES et al 2007, p. 22).

Ainda, segundo Mantoan (2007, p. 23), “É importante esclarecer que o atendimento educacional especializado não é ensino particular, nem reforço escolar. Ele pode ser realizado em grupos, porém com atenção para as formas específicas de cada aluno se relacionar com o saber”.

Outro ponto importante a ser mencionado diz respeito a oferta do AEE que deve ser realizado em turno inverso em que o aluno está matriculado. Tem caráter complementar ou suplementar, com a participação opcional do aluno e devendo acontecer: “... por meio de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem na vida escolar”. (BRASIL, 2006, p.13).

Vê-se, portanto, que assegurar esse atendimento, na perspectiva inclusiva, ao aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades implica a busca de uma melhoria a qualidade da educação para todos.

Contudo, há um enorme distanciamento entre a garantia de acesso prevista em nossa legislação, considerada uma das mais avançadas entre as nações democráticas, e o que de fato acontece no ambiente escolar, quanto a garantia da participação ativa desses alunos no processo educativo como protagonistas e sujeitos capazes de aprender.

Pela leitura dos documentos pode-se observar que o atendimento educacional especializado, deve ser ofertado de forma colaborativa com o ensino comum, como destaca Mantoan (2007, p. 27). “os dois: escola comum e Atendimento Educacional Especializado precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro”. Assim, o AEE pode ser considerado um instrumento importante na inclusão dos alunos público da Educação Especial.

No entanto, conforme o próprio Ministério da Educação reconhece – “inclusão não significa simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica”. (BRASIL, 1998, p. 98).

A falta desse entendimento é considerada por alguns autores da área como uma dentre várias barreiras que têm dificultado o paradigma da Educação Inclusiva nas escolas brasileiras. A este respeito Nozu em seu artigo intitulado “Educação Inclusiva: (Re)pensando políticas e práticas”, citando Melero (2008), afirma que:

Além de empecilhos físicos que dificultam a acessibilidade, outras barreiras (políticas, didáticas, sistêmicas, atitudinais) insurgem, dificultando, desse modo, a permanência bem sucedida de todos os alunos nas escolas, principalmente daqueles que possuem necessidades educacionais especiais (MELERO, apud NOZU, p. 11, s/d).

Ainda no tocante às barreiras, Melero (2008) chama atenção para as barreiras didáticas, as práticas pedagógicas arraigadas na concepção tradicional de educação, em que há o predomínio de práticas educacionais homogeneizantes, centradas no professor, classificatórias e excludentes.

Para Mantoan e Batista (2007, p.18):

Modificar essas práticas discriminatórias é um verdadeiro desafio, que implica em investigações na forma de o professor e o aluno avaliarem o processo de ensino e aprendizagem. Elas exigem a negação do caráter padronizador da aprendizagem e eliminam todas as demais características das escolas comuns, que adotam propostas pedagógicas conservadoras. (MANTOAN e BATISTA, 2007, p. 18).

Para uma efetiva quebra de paradigmas, na perspectiva de uma proposta de ensino para a diversidade, novamente mencionamos as autoras supracitadas:

[...] professor disponibiliza a todos alunos, sem exceção, um a mesmo conhecimento... ao invés de adaptar ou individualizar para alguns, a escola precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças. (MANTOAN, 2007, p.17).

A despeito do objetivo da pesquisa, ou seja, a compreensão de como os autores da área educacional abordam o tema das práticas pedagógicas para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência que participam do Atendimento Educacional Especializado, pode-se perceber, a partir de levantamento feito no Banco de Teses do Portal da Coordenação e Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior da CAPES, que mesmo a Política de Educação Inclusiva sendo disseminada de forma significativa, a pesquisa e a produção de conhecimento voltadas para a descrição e análise de práticas pedagógicas usadas por professores de classes comuns em colaboração com o AEE, são inexpressivas.

Assim, após reflexões sobre a definição de inclusão, seu avanço nas últimas décadas e considerações perante os documentos legais, faz-se necessária uma análise a respeito das práticas

pedagógicas no processo de inclusão. Estas envolvem metodologias, objetivos, formas de avaliação e concretizam uma concepção de educação que a fundamentam.

Como se constata em De Vitta et al (2010, p. 425). “Para que o processo de inclusão ocorra, há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade à diversidade da classe e da crença de que há um potencial a explorar”.

Corroborando com esse posicionamento Oliveira e Leite (2007, p. 519) tecem em seu trabalho reflexões acerca da educação inclusiva pautada numa concepção de educação fundamentada na teoria sócio-histórica. Nessa perspectiva, a prática pedagógica baseia-se numa concepção de homem e de conhecimento em que se entende o sujeito aprendente como um ser ativo.

Figueiredo (2010, p. 37) ao analisar os dados de sua pesquisa sobre o processo de investigação de mudança de práticas pedagógicas no contexto da inclusão, apresenta posicionamento semelhante ao defender que na escola que se organiza respeitando a diferença, um fator preponderante à aprendizagem de todos é a prática pedagógica garantir a participação plena dos alunos em todo o processo educativo.

Nesse sentido, Batista e Mantoan (2007, p. 16) apontam a necessidade urgente de transformação da escola: “considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados”.

As autoras exemplificam as atividades que devem fazer parte de uma prática pedagógica que encaminhem o educando num processo reflexivo na construção do seu conhecimento e emancipação intelectual. Atividades abertas, desafiadoras, diversificadas e que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão. Os indivíduos constroem níveis superiores de pensamento através seu pensar. Por isso, quanto mais os educandos pensam de maneira ativa, maior é o seu desenvolvimento moral e intelectual.

Batista e Mantoan (2007), Fávero (2007), Oliveira e Leite (2007), dentre outros autores, apontam para a necessidade da desconstrução das práticas pedagógicas vigentes em grande das escolas brasileiras, pautadas em um ensino mecânico, vazio de sentido, onde imperam os exercícios estéreis, que mais favorecem a formação de sujeitos heterônomos e passivos.

O ato de aprender envolve o ato de compreender, de dar sentido. Portanto, os alunos devem ser encorajados a refletir, eles próprios, sobre seus saberes e atitudes, desafiados a pensar, discutir,

raciocinar, encaminhados num processo de busca e construção da autonomia intelectual. Isso impulsiona a reformulação das práticas pedagógicas, de modo a abrir-se para a diversidade e atender a todos. Nesse ponto a educação comum e a educação especial convergem na busca de condições favoráveis e necessárias para o desenvolvimento de todos os alunos que precisam da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discorrer neste trabalho sobre as práticas pedagógicas inclusivas, compreendeu-se que o processo educacional inclusivo evidencia “uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula” (Mantoan, 2006, p. 20). Nessa perspectiva, a escola urge transformar-se em um ambiente de participação plena dos educandos e respeito às diferenças, onde todos são capazes de aprender. “E o professor pode ampliar as possibilidades do aluno a partir de diferentes propostas didáticas as quais ele pode organizar no desenvolvimento das práticas pedagógicas”. (Figueiredo, 2010, p. 38).

Percebe-se, no entanto, a necessidade de reformulação nas práticas pedagógicas das escolas regulares. Práticas inadequadas e ineficazes, homogeneizantes, sustentadas por um modelo de tradição conteudista, de instrução e transmissão de conhecimentos. Elas são também, a base da formação dos profissionais que atuam no ambiente escolar. A atividade profissional é um campo de produção de conhecimento, contudo falta autoria nas nossas escolas e a aprendizagem nos cursos de formação, ainda é encarada como simples aplicação do que foi estudado.

Conclui-se ainda, que apesar do acentuado número de pesquisas que abordam a escolarização inclusiva dos alunos com deficiência em escolas regulares, percebe-se a necessidade iminente da realização de estudos que envolvam especificamente as práticas pedagógicas das escolas regulares em diálogo com as propostas didáticas desenvolvidas no atendimento educacional especializado. Estudos que avaliem o impacto das ações educativas especializadas no processo de inclusão escolar. E que seus resultados sirvam de referência na construção de sistemas educacionais, de fato, inclusivos.

É no fazer pedagógico que a inclusão escolar deve romper o paradigma excludente e pensar em ações que promovam a aprendizagem significativa de todo o alunado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição**: república federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN,** nº 9.394/96. Brasília, DF, Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial,** 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Salas de Recursos Multifuncionais:** espaço para atendimento educação especializado. Brasília, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 6.571.** Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução n. 4.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015- Lei Brasileira de Inclusão.** Brasília, 06 de julho de 2015.

DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set/dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413>>. Acesso em: 02 jun. 2011.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado-Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FIGUEIREDO, R. V. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. **Inclusão:Revista da Educação Especial,** Brasília, v. 5, n. 2, p. 32-38, jul/dez, 2010.

GOMES, A.; FERNANDES, A.; BATISTA, C.; SALUSTIANO, D; MANTOAN, M. T.a; FIGUEIREDO, R. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Deficiência Mental.** Secretaria de Educação Especial. 2007.

O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Anne Caroline de Sousa Teles | anneteles25@gmail.com

Liana Dantas da Costa e Silva | dantaslina@bol.com.br

Marinalva Soares Silva | Nassau- nalva_mss@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo trata do papel do professor diante dos desafios da educação inclusiva. A escolha do tema justifica-se pelo despreparo das escolas, em geral, para empreender a tarefa de transformação que a inclusão exige, bem como a importância do professor nesse processo de inclusão. A pesquisa teve como objetivo investigar a prática docente e a contribuição do professor no processo de inclusão escolar. A pesquisa é de caráter bibliográfico com abordagem qualitativa. O método observacional esteve presente em todas as etapas da investigação, proporcionando o distanciamento da visão empírica acerca da problemática, até a resposta do problema com base em fundamentos científicos. Buscou-se a fundamentação da pesquisa através de uma revisão de literatura baseada em obras de autores renomados no assunto, utilizando o método bibliográfico, destacando-se: Carvalho (2003-2009), Guebert (2007), Mantoan (1998-2006). Conclui-se que a presença de professores comprometidos, compreensivos, que conheçam as leis da inclusão e utilizem estratégias para envolver o aluno especial em atividades que o conduza para o sucesso escolar é fundamental para desenvolver o potencial máximo dessa criança. O professor tem papel imperativo no desenvolvimento do aluno e precisa refletir sobre a sua prática pedagógica, buscando o conhecimento necessário ao desempenhar a função de docente, ressignificando a sua prática, tendo comprometimento com a educação e conhecimento do seu papel social.

Palavras chave: Inclusão. Educação inclusiva. Professor.

INTRODUÇÃO

Atualmente fala-se muito em promover a inclusão e isso já está acontecendo em algumas escolas, porém de maneira fragmentada devido à condição estrutural da instituição escolar e a falta de capacitação do professor para trabalhar a inclusão a partir das práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de crianças com necessidades especiais.

Visando uma sociedade voltada para diversidade humana, um dos grandes desafios é entender a atividade de desenvolvimento de cada criança, para conhecer, respeitar e trabalhar as especialidades do seu funcionamento na aprendizagem para, então, compreender como esta elabora seus vínculos com a realidade escolar.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

A proposta de inclusão surgiu com a chegada do século XX, momento em que as pessoas com necessidades educativas especiais passaram a ser consideradas cidadãs com direitos e deveres. Isso foi proposto por intermédio dos variados documentos que surgiram, sendo o primeiro deles em 1948, quando se torna pública a Declaração Universal dos Direitos Humanos. (GUEBERT, 2007, p.34).

Em 1989, aprovou-se no Brasil, a Lei nº.7.853/89, a qual, no item “educação”, prevê a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, prevendo, também, como crime punível e reclusão de um a quatro anos, mais multa, para dirigentes de ensino público ou particular que se recusarem a matricular alunos que apresentam algum tipo de deficiência ou mesmo, suspenderem, sem justa causa, a sua permanência na escola.

Foi lançado o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reiterou os direitos garantidos na constituição: o atendimento especializado para as pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Anos mais tarde, em 1994 na Espanha, na cidade de Salamanca, houve um encontro em que participaram mais de trezentos países e mais de noventa e dois representantes da sociedade civil na discussão do tema Direitos de Igualdade das Pessoas Deficientes (GUEBERT,2007, p.35).

A Declaração de Salamanca constitui-se no suporte pedagógico utilizado atualmente como o propósito de efetivar o processo inclusivo que, por vezes, está sendo confundido com a integração. Nesse sentido, Guebert (2007, p.35) esclarece que:

Entende-se por integração a inserção pura e simples das pessoas com necessidades educativas especiais sem que haja nenhuma adaptação específica do contexto para o desempenho de tais atividades, utilizando-se para isso somente os recursos previamente disponíveis.

Para a autora, integrar o aluno no ensino regular significa apenas colocá-lo na sala de aula sem nenhuma adaptação para que este consiga acompanhar o processo de ensino. O que não condiz com a inclusão, pois esta necessita de que a escola realize adaptações para poder atender as necessidades do aluno.

Com relação à educação inclusiva, Carvalho (2003, p. 182) destaca:

[...] em que pesem os movimentos educativos nacionais e internacionais estarem girando em torno do ideal democrático de que todos os alunos estudam, necessariamente juntas, na mesma turma ensino regular- tal como preconizado pelo paradigma da inclusão- não se trata apenas de inserir fisicamente este ou aquele aluno, nesta ou naquela turma.

Falar em inclusão não significa apenas colocar o aluno em uma turma sem realizar um trabalho que realmente contribua para sua aprendizagem. Dessa forma a criança esta apenas inserida sem participar do processo ensino-aprendizagem.

Para uma educação inclusiva de qualidade, Mantoan (1998, p.44) reforça que:

O princípio democrático da educação para todos só se evidenciam nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exigem da escola brasileira, novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestrutura das condições da maioria de nossas escolas de nível básico.

A educação para todos só acontece quando realmente todos os alunos são beneficiados e não apenas os que se dizem normais, sem deficiência. A inclusão para acontecer de fato exige das escolas novo posicionamento e que passem por um processo de reestruturação para poder receber todos os alunos.

Para Ziliotto (2007), no Brasil, com o paradigma da inclusão, a terminologia empregada, necessidade educacional especiais retrata o sujeito que:

Por apresentar, em caráter permanente ou temporário, alguma deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou ainda altas habilidades, necessita

de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ ou minimizar suas dificuldades (ZILLOTTO (2007,p.17).

Incluir significa acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas.

De acordo com MANTOAN (2005):

Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas deferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência, física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com outro. (MANTOAN, 2005, p. 96).

O ensino inclusivo acontece quando todos têm acesso à aprendizagem, independente de talento, condições socioeconômica, cultural, bastando ter suas necessidades de aprendizagem atendidas. Para que isso realmente aconteça vários fatores influenciam, desde a escola, os professores, a família e outros que precisam ser parceiros nesse processo de inclusão.

ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No Brasil, em termos legislativos o documento fundamental que passa a exigir o respeito ao diferente, isto é à diversidade é a Constituição Federal de 1988.

Um dos objetivos dessa lei geral é a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária.

O processo de inclusão na educação, no lazer, no transporte, quando isso acontece, pode falar em educação inclusiva, no lazer inclusivo, no transporte inclusivo e assim por diante. Uma outra forma de referência consiste em dizermos, por exemplo, educação para todos, lazer para todos, transporte para todos (SASSAKI, 1997, p. 42).

Outro ponto fundamental apontado é que a educação deve ser igual para todos. Assim diz o artigo a seguir:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiveram acesso na idade própria; II- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; VII- atendimento ao

educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático - escolar, transporte, alimentação e assistência a saúde (MANTOAN, 2006, p. 77).

De acordo com a autora, a legislação é bem clara quanto à obrigação das escolas de acolherem, a todas as crianças que se apresentam para a matrícula. Por outro lado, é importante que esse acolhimento não seja meramente formal e que o aluno com deficiência tenha condições efetivas de realizar integralmente suas potencialidades. Essa realização exige envolvimento e participação de toda a comunidade escolar. Para isso, é necessário prover as escolas de estruturas físicas e de pessoal de apoio especializado.

Contudo, as pessoas preocupadas com o ensino exigem reformas, reestruturação e renovação das escolas. Os alunos, os pais, os professores e gestores que estão ativamente envolvidos no trabalho cotidiano de incluir alunos com deficiência, representam uma força cultural poderosa e importante para a renovação da escola.

Partindo disso, pode-se dizer que os efeitos positivos da inclusão na renovação das escolas só aparecem quando as pessoas envolvidas percebem as discrepâncias entre o que eles querem fazer e o que permitem os atuais limites, relacionamentos e estruturas para possibilitarem os próximos passos para a inclusão.

O PROFESSOR DIANTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Libâneo (2007), ser pedagogo não é só ser docente, implica uma ação-reflexão a partir e sobre as práticas educativas. É ser pesquisador, analista e ator no processo educacional formal. Este autor conceitua a pedagogia e o trabalho deste profissional em várias dimensões, práticas, técnicas, administrativas, e descreve o ato docente em suas funções mais amplas.

É determinante esclarecer o papel que a escola assume tendo em vista desenvolver práticas que possibilitem esse processo da educação inclusiva, especialmente se compreendermos sua capacidade de colaborar para a transformação e mudança da realidade.

Entende-se que a atuação da escola decorre todos os âmbitos de formação do indivíduo, desde a apropriação dos conteúdos escolares relacionados ao conhecimento, até em relação ao seu desenvolvimento social, influenciando a formação de valores e atitudes. Romanowski (2007, p 7) destaca sobre os objetivos da instituição escolar que:

[...] os objetivos abrangem mais do que letramento, a transmissão do conhecimento. Estão expressos nos textos legais, como finalidade do ensino básico, a formação do cidadão solidário, tolerante, participativo e ético bem como o desenvolvimento da capacidade de aprender, a compreensão do ambiente natural e social [...].

Amplia-se o sentido e a compreensão da função social da escola, pois há o reconhecimento de que a formação do cidadão deve acontecer em torno da capacidade de participação e postura crítica e não apenas da reprodução conteudista de uma realidade. Assim, o aluno deve ser entendido como sujeito capaz de transformar a sua prática social.

Cabe ressaltar que, tendo em vista o processo de inclusão, o papel do professor, enquanto um dos gestores da escola é o de favorecer e coordenar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que interfiram tanto na docência, quanto na promoção de medidas de acessibilidade, facilitando a participação democrática e o desenvolvimento de uma educação de qualidade. (KAILER; PAPI, 2014).

Na busca da melhoria do trabalho pedagógico, é pertinente que o docente considere a inclusão como uma ação consciente da escola, desenvolvida a partir de práticas que vão além da obrigatoriedade, que conduz à inclusão a qualquer custo, sem alterações estruturais e pedagógicas que avancem para uma proposta efetivamente inclusiva. Dessa forma, compreende-se que a inclusão requer alterações que tornem o processo de ensino e aprendizagem efetivo, como instrumento de transformação social, promotor de direitos e do reconhecimento de todos enquanto cidadãos, independentemente de suas diferenças. (KAILER; PAPI, 2014).

Muitos professores, ainda, são bastante resistentes às inovações educacionais, como a inclusão. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando que a proposta de uma educação para todos, é válida, porém, utópica, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha hoje nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino.

FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE ALUNOS ESPECIAIS

No cotidiano escolar, o professor é o profissional que mais está envolvido com as crianças em situação de inclusão. Cabe a ele a responsabilidade maior pela educação e inserção da criança no contexto socioeducativo. Entretanto, o que se vê, na prática são sucessivas queixas a respeito de suas dificuldades sobre o que fazer, o como fazer, por que fazer, onde, até onde fazer. Os professores têm apresentado relatos sobre as dificuldades que vêm enfrentando no seu dia-a-dia, sua insegurança, seu despreparo, seus sentimentos.

Com relação ao professor Mittler (2003, p.181) acredita que o professor já possui conhecimentos e habilidades para lidar com tal situação, o que lhes falta talvez seja a confiança em suas próprias habilidades. Contudo, o autor não descarta a importância de se preparar o professor para que possa desenvolver um trabalho de melhor qualidade com os alunos especiais.

Por outro lado, Mittler (2003) também ressalta que não basta apenas o professor ter conhecimentos e habilidades para trabalhar com o aluno especial, a escola precisa vencer as barreiras muitas vezes impostas por ela mesma.

Na formação de professores de educação especial, fica evidente na construção do saber, o saber fazer desses futuros docentes, pois os currículos de sua formação inicial privilegiam, predominantemente, a especificidade do trabalho com determinados alunos “especiais”, porque apresentam incapacidades físicas, e/ou mentais, e/ou sensoriais, e/ou adaptativas. (CARVALHO, 2009, p.164).

A formação inicial de professores precisa ser repensada, seja em todos os níveis, de ensino fundamental, médio ou mesmo superior, para que se possam encontrar soluções compatíveis com a urgente necessidade de melhorar as respostas educativas das escolas, para todos.

CONCLUSÃO

O direito à educação é um direito humano individual, social, econômico e cultural. Na sua implementação se comprova a afirmação consagrada na Conferência de Direitos Humanos, em Viena, de que os direitos humanos são universais, interdependentes e indivisíveis.

O direito à educação realiza o princípio da dignidade humana no plano individual e coletivo. Nesse sentido, ele necessariamente promove a igualdade real e inclui as pessoas na diversidade e na diferença. Para implementar o direito humano à educação, a alfabetização é uma medida indispensável que deve estar integrada a oportunidades de educação formal e informal permanentes de modo a assegurar a todos a inclusão social.

A postura que o educador assume diante das dificuldades vivenciadas pelo aluno determina a participação ativa da criança nas atividades propostas. Estar motivado é uma das características que determinam o sucesso ou o fracasso escolar. O professor precisa assumir a responsabilidade direta pelo processo de aprendizagem desses alunos. A motivação é o impulso que estimula e direciona o comportamento da criança; cabe então, ao docente, incentivar, estimular, elogiar, desafiar e criar um ambiente escolar propício à aprendizagem.

Frente ao exposto destacamos que a formação do professor deve ser repensada, frisando a importância de se preparar o professor para que o mesmo possa desenvolver um trabalho de melhor qualidade com os alunos especiais.

Conclui-se que a presença de professores comprometidos, compreensivos, que conheçam as leis que asseguram a inclusão escolar e utilizem de estratégias para envolver o aluno especial em atividades que o conduza para o sucesso escolar é fundamental para desenvolver o potencial máximo dessa criança.

O professor tem papel imperativo no desenvolvimento da criança e precisa refletir sobre a sua prática pedagógica, buscando o conhecimento necessário ao desempenhar a função de docente, ressignificando a sua prática, tendo comprometimento com a educação e conhecimento do seu papel social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº8069, 13 de julho de 1990. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2001.

CARVALHO, RositaEdler. **A Escola como Espaço Inclusivo.** IN: Temas em Educação Especial. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. WVA, 2003.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação Inclusiva.** 8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Inclusão: uma realidade em discussão.** 2. ed.rev. Curitiba: IBPEX, 2007.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz.; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **O papel do pedagogo em relação à inclusão escolar.** XANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/859-1.pdf>. Último acesso em: 10 de mai.2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas Públicas, Paradigma e Práticas**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação de qualidade para todos: formando professores para inclusão escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. In: Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Summus editorial, São Paulo, 2006.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?**, 2 ed, São Paulo: Moderna, p. 41,2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: WindyzBrazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização Docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.

ZILLOTTO, Gisele Sotta. **Fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais**. 2.ed. Curitiba: Ibepe, 2007.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Guilherme Alves da Silva | guilherme.alvestau@gmail.com

Vanessa Cristina de Sousa Silva | vanessasilva-05@outlook.com

Geandra Cláudia Silva Santos | geandra.santos@uece.br

RESUMO: Para responder as novas demandas da escola, faz-se necessário pensar o currículo e sua flexibilização, para que possa responder às necessidades do aluno. Uma das alternativas usadas para que a inclusão se concretize tem sido a utilização do Planejamento Educacional individualizado – PEI. Diante disso, O presente trabalho, propõe apresentar, de forma sucinta, resultados de um levantamento bibliográfico acerca do uso do Plano Educacional Individualizado (PEI) com alunos com deficiência intelectual. A pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, teve seu levantamento realizado nos Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, de 2011, e VII Congresso Brasileiro de Educação Especial, de 2016. O referencial teórico metodológico tem como autores principais Nobrega (2006); Cruz, Mascaro e Nascimento (2011); Glat e Pletsch (2013); entre outros. O estudo, dentre outros pontos, aponta, em seus resultados, para a eficácia do PEI na inclusão escolar, mostrando-se como uma ferramenta eficaz nesse processo. O que podemos concluir, por hora, é que o PEI é uma ferramenta que traz esperança no processo de inclusão, visto que o processo de individualização do ensino permite que o professor conheça melhor seu aluno e possa criar novas estratégias para sua aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O uso do Planejamento Educacional Individualizado –PEI, nos últimos anos, tem se tornado uma alternativa eficiente para uma verdadeira inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais – NEE. No PEI, o aluno tem acesso ao currículo da escola, por meio da individualização do ensino.

O PEI, de acordo com Glat e Pletsch (2013, p.22), pode ser definido como:

[...] um recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada aluno, a partir de objetivos gerais elaborados para a turma.

Em outras palavras, o PEI é uma proposta para organizar a ação pedagógica do professor, permitindo que este conheça não só as dificuldades do aluno, mas também as possibilidades para que possa se desenvolver na escolarização.

O PEI, como estratégias de ensino para alunos com Deficiência Intelectual, tem sido utilizado frequentemente em diversos países, como Estados Unidos, Portugal e França, e vêm trazendo resultados satisfatórios na aprendizagem destes alunos.

No Brasil, a definição e classificação de deficiência intelectual empregadas seguem a indicação da AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) cunhada em 1992, a qual é centrada em quatro dimensões: a) rendimento intelectual e capacidade de adaptação; b) considerações psicológicas e emocionais; c) considerações físicas e de saúde; d) considerações ambientais. (CRUZ; MASCARO; NASCIMENTO, 2011, p. 03).

Ainda de acordo com Cruz, Mascaro e Nascimento (2011, p. 3), “[...] a concepção de deficiência intelectual propõe que esta não é uma condição estática e permanente, mas que varia conforme os apoios suportes e recursos recebidos pelo indivíduo”. Com isso, é preciso entender quais suportes, apoios e recursos estes alunos estão recebendo na escola, para que sua aprendizagem se efetive e possa ajudar na conquista de sua autonomia.

Entendendo as possibilidades que esse instrumento pode trazer para a vida dos alunos com deficiência intelectual, no contexto das políticas de inclusão escolar, o presente trabalho busca conhecer as práticas de utilização do PEI que estão sendo desenvolvidas, por meio de um levantamento bibliográfico da produção científica brasileira sobre a temática. Esperamos com isso,

contribuir com o conhecimento sobre as práticas com o uso desse instrumento e, assim, observar quais rumos e quais os resultados já se tem com o que foi publicado, até o momento.

CARACTERIZANDO A PESQUISA

O presente trabalho requereu a realização de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, pois este tipo de pesquisa, de acordo com Silva *et al* (2016, p. 02), possibilita adotar uma diversidade de meios para a exploração do objeto, permitindo, assim, que o pesquisador possa ter um conhecimento aprofundado de como o PEI tem sido usado para garantir uma melhor inclusão aos alunos com NEE. Podemos definir a pesquisa bibliográfica, de acordo com Nobrega (2006, p. 80), como sendo “[...] de natureza teórica e busca soluções para o problema por meio dos aportes teóricos, ou seja, de material já elaborado; possibilita o embasamento teórico fundamental para a abordagem reflexiva e crítica.”

Para a elaboração do trabalho, realizamos um levantamento bibliográfico, em anais de dois eventos que têm a educação inclusiva como foco principal, sendo os Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, de 2011, e VII Congresso Brasileiro de Educação Especial, de 2016, identificando trabalhos diretamente relacionados com a nossa temática de investigação, ou que se aproximam dela. Os indexadores de acesso ao trabalho foram os seguintes: Plano Educacional Individualizado (PEI); Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e Deficiência Intelectual.

Durante o levantamento de dados, realizamos, para a seleção dos trabalhos, leitura de todos os títulos e resumos. Dentre os selecionados, nessa primeira triagem, procedemos a leitura total ou parcial do trabalho, pois nem todos os títulos e resumos nos permitiram conhecer o objeto de estudo.

No Quadro 01, a seguir, detalhamos a quantidade de trabalhos que foram identificados, a relação entre o que foi encontrado e a quantidade de trabalhos relacionados diretamente com a temática estudada. Isso se faz necessário porque, de acordo com cada palavra-chave, aparece uma quantidade específica de trabalhos, mas, como já mencionamos, só analisamos aqueles que estão de acordo com a temática do estudo bibliográfico.

QUADRO 01: Quantidade geral de trabalhos identificados nas bases de dados.

--	--	--	--

BASE DE DADOS	TRABALHOS IDENTIFICADOS	TRABALHOS QUE TÊM RELAÇÃO COM A TEMÁTICA	%
Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial	26	01	3,84
Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial	14	02	14,30
TOTAL	40	03	7,05

Fonte: Elaboração própria.

Nos Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, dos 26 trabalhos mapeados, apenas 01 tem relação com a temática. Já nos Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial, apenas 02 tem relação com a temática, de 40 trabalhos mapeados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos nessa parte, a análise e discussão dos trabalhos mapeados que mostram produções acadêmicas têm relação direta com a temática o uso do PEI com alunos com deficiência intelectual.

No quadro 02, a seguir, identificamos o autor dos trabalhos, ano, tema central e objetivo geral de cada um.

Quadro 02: Informações sobre os trabalhos selecionados.

Vianna; Pletsch e Mascaro, 2011	Plano de Desenvolvimento Individual	Apresentar os dados de um estudo sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual de uma escola especial.
Robaina Filho e Castro, 2016	Plano de Desenvolvimento Individual	Relatar o desenvolvimento das atividades de um Plano de Desenvolvimento

		Individualizado realizado com uma aluna com Deficiência Intelectual de uma escola estadual do município de Santa Maria.
Avila e Pletsch, 2016	Planejamento Educacional Individualizado	Analisar o processo de elaboração e implementação do Planejamento Educacional Individualizado para estudantes com Deficiência Intelectual na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias-RJ.

FONTE: Elaboração Própria

Análise dos trabalhos que estão diretamente ligados com o Planejamento Educacional

INDIVIDUALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O trabalho de Vianna, Pletsch e Mascaro (2011, p.01) “[...] apresenta os dados de um estudo sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual de uma escola especial”

Avila e Pletsch (2016, p. 01) buscam “analisar o processo de elaboração e implementação do Planejamento Educacional Individualizado para estudantes com Deficiência Intelectual na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias-RJ. “

Robaina Filho e Castro (2016) objetivaram “relatar o desenvolvimento das atividades de um Plano de Desenvolvimento Individualizado realizado com uma aluna com Deficiência Intelectual de uma escola estadual do município de Santa Maria”.

Vianna, Pletsch e Mascaro (2011), desenvolveram um plano de estudo e aplicação de um PDPI, junto com professores, para alunos com deficiência intelectual de uma instituição especializada do Estado do Rio de Janeiro. A proposta foi desenvolvida em três momentos, no qual na primeira fase foi proporcionada aos professores diversas leituras sobre o desenvolvimento acadêmico dessas pessoas e conhecimentos sobre a deficiência intelectual. No segundo momento, foi realizado encontro com 40 professores com o intuito de definir os alunos para que serão construídos e aplicados os PDPI, no qual foram escolhidos 08 alunos. Na terceira fase, ocorreram as observações para se conhecer o cotidiano dos alunos e professores.

Avila e Pletsch (2016) nos mostram como está sendo o processo de formação de professores, não em uma escola, mas em uma rede de ensino de uma cidade do estado do Rio de Janeiro. A pesquisa mostra que a expectativa dos professores em relação a este documento muda, quando passa a conhecê-lo e a participar do seu processo de construção, sendo isso evidenciado nas palavras do pesquisador quando diz que “[...] foram sinalizados pontos positivos referentes ao ganho de uma definição mais clara, segura, qualitativa e justa no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, com a utilização do PEI”. (AVILA; PLETSH, 2016, p. 13).

No trabalho de Robaina Filho e Castro (2016), por meio de uma entrevista com a mãe da aluna e professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), feita pelos pesquisadores, foi elaborado um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), para uma jovem com deficiência intelectual, da turma de Educação de Jovens e Adultos, de uma escola estadual do município de Santa Maria. O PDI foi dividido em três partes, no qual são trabalhados a saúde, educação e inserção no mercado de trabalho, com o objetivo de desenvolver a autonomia da aluna.

Na área da saúde, com a mesma aluna, desenvolveram ações relacionadas à alimentação e à higiene; na área da educação, a aluna foi incluída em atividades de reforço escolar com foco na alfabetização e no letramento, bem como na alfabetização matemática.

Ainda em Robaina Filho e Castro (2016), podemos perceber que o plano foi aplicado em parceria com a professora da SRM, nos horários do Atendimento Educacional Especializado, não estabelecendo parcerias consistentes com os outros professores da sala comum, pois somente a professora da disciplina de Ciências participou de uma atividade da área da saúde sobre alimentação saudável. As atividades realizadas com a aluna, nas áreas selecionadas, mostraram resultados favoráveis, mostrando que a individualização das atividades é eficaz.

Enquanto que no trabalho de Robaina Filho e Castro (2016), percebemos que se trata de um relato de pesquisa concluída, nos resultados dos trabalhos de Vianna, Pletsch e Mascaro (2011) e Avila e Pletsch (2016), podemos notar que há um processo de formação continuada para que se haja a efetivação do PEI, sendo relatos de pesquisa, que na época do mapeamento, estavam em andamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco desse trabalho foi analisar as práticas do PEI desenvolvidas pelas escolas no Brasil com alunos com Deficiência Intelectual, a partir das produções dos Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, de 2011, e VII Congresso Brasileiro de Educação Especial, de 2016. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico dos estudos relacionados ao objeto de investigação para que pudéssemos compreender como está se dando este processo.

Com a realização do levantamento bibliográfico, podemos concluir que, no Brasil, o trabalho com o PEI com alunos com deficiência intelectual começou a dar seus primeiros passos, e tem gerado expectativas positivas quanto a sua utilização.

A falta de formação dos professores ainda é uma limitação para que haja a individualização, porém podemos perceber com a pesquisa que em algumas escolas já começaram a se preocupar com essas questões, e iniciaram um processo de formação de professores para que este se efetive.

Por outro lado, podemos notar que as experiências exitosas mostram a eficácia do uso dessa ferramenta na escola, pois permite que o aluno receba uma maior atenção e tenha sucesso na vida escolar.

Dessa forma, concluímos que o PEI é uma ferramenta que traz esperança no processo de inclusão, visto que o processo de individualização do ensino permite que o professor conheça melhor seu aluno e possa criar novas estratégias para sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVILA, Leila Lopes de; PLETSCHE, Márcia Denise. **Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para Pessoas com Deficiência Intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ (2001-2012)**. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. São Carlos, 2016. **Anais eletrônicos**:Disponível em: <<https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos?lang=pt-br>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro da; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de C; NASCIMENTO, Hérica Aguiar do. **Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado: Percurso Inicial para Elaboração e Aplicação.** Disponível em: <<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/mara,%20cristina%20e%20herica%20REDES%202011.pdf>> Acesso em: 12 de janeiro de 2017.

GLAT, R. & PLETSCHE, M. D. **Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar.** In: Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch. (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. 1ed. Rio de Janeiro/RJ: EDUERJ, 2013, v. 1, p. 17-32.

NOBREGA, Paulo Henrique. **Levantamento do perfil da mão-de-obra da construção civil de foz do Iguaçu com ênfase em treinamento.** Foz do Iguaçu, 2006. Monografia (Conclusão do Curso de Engenharia Civil). União Dinâmica de Faculdades Cataratas. Foz do Iguaçu- PR, 2006.

ROBAINA FILHO, César Augusto Robaina; CASTRO, Sabrina Fernandes. **Plano de Desenvolvimento Individualizado no Ambiente Escolar: Aspectos da Vida Diária de uma Jovem com Deficiência Intelectual.** In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. São Carlos, 2016. **Anais eletrônicos:**Disponível em: <<https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos?lang=pt-br>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

SILVA, Paola Nathani Rocha da; MARQUES, Tatiane Cristina Athayde; ROBAINA FILHO, César Augusto; MORIN, Lucila Pereira. **O Percurso da Elaboração de um PDI em uma Escola Especial: Um Relato de Experiência.** In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. São Carlos, 2016. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos?lang=pt-br>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

VIANNA, Márcia Marin; PLETSCHE, Márcia Denise; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Um Estudo Sobre o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado.** In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina: 2011. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos---anais/areas-tematicas-1---2011.php>> Acesso em: 13 de janeiro de 2017.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ESCOLAS COMUNS: UM ESTUDO DESCRITIVO SOBRE PRÁTICAS INTERNACIONAIS

Vanessa Cristina de Sousa Silva | vanessasilva-05@uotlook.com

Guilherme Alves da Silva | guilherme.alvestau@hotmail.com

Geandra Cláudia Silva Santos | geandra.santos@uece.br

RESUMO: Este estudo apresenta as construções de uma pesquisa sobre o planejamento educacional individualizado (PEI) para alunos com necessidades educacionais especiais - NEE. O PEI surge como uma ferramenta que possibilita aos profissionais envolvidos na prática pedagógica a atender às demandas dos alunos com problemas na aprendizagem na escola. O objetivo desse trabalho foi investigar estudos acadêmicos, com o enfoque nas experiências internacionais relacionada às práticas do PEI direcionado aos alunos com NEE, identificando o processo de implementação do PEI, em outros países. O estudo de experiências internacionais é pertinente porque, no Brasil, a prática do PEI é recente e pontual, e, apesar de serem previstas ações de adaptação curricular nos marcos regulatórios nacionais, não existem direcionamentos que orientem a efetivação de programas individualizados de ensino para alunos com NEE. Dessa forma, foram analisados 06 estudos acessando-se as seguintes bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Anais do 7º Congresso Brasileiro de Educação Especial de 2016; Google Acadêmico, no período de tempo entre 2008 a 2016. Nos estudos identificamos a importância do Plano educacional individualizado - PEI para uma educação inclusiva nas escolas e, além da vida escolar, esses documento serve como um guia para os professores nas suas práticas educacionais, por meio da mediação desse, promove o desenvolvimento, aprendizagem e melhora a autoestima dos alunos com necessidades especiais. Concluímos que existem poucos trabalhos relativos a pesquisa estudada e que o pouco material encontrado relacionado à pesquisa demonstrou a importância do PEI no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos em situação de deficiência e dificuldades de aprendizagem nas experiências internacionais citados na pesquisa. Fazem-se necessárias novas investigações para que ocorram avanços sobre essa temática.

Palavras-chaves: Plano educacional individualizado. Educação Especial. Experiências internacionais.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como temática *Experiência internacional do planejamento educacional individualizado para alunos com necessidades educacionais especiais*. O objetivo desse trabalho é investigar e identificar estudos acadêmicos, com o enfoque nas experiências internacionais relacionada à práticas do plano educacional especializado direcionado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Buscamos compreender de que forma esse documento contribui para uma educação inclusiva nos países externos ao Brasil, se realmente tem como visão como uma ferramenta de estratégia pedagógica para o ensino- aprendizagem dos alunos em situação de deficiência e dificuldades de aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir o objetivo proposto, optamos pelo método de pesquisa estado da arte, para servir como base na construção da nossa pesquisa e nas análises dos trabalhos identificados, de acordo com os critérios de seleção do objetivo traçado. Nessa parte da pesquisa apresentaremos o método de pesquisa escolhido, estado da arte, para esclarecer detalhes importantes sobre sua conceituação e os procedimentos adequados, e como podemos realizá-los no processo de pesquisa.

É essencial esse método de pesquisa, para auxiliar os pesquisadores de diferentes campos de estudo a verificar a existência de trabalhos na sua área de pesquisa, e também analisar se as produções a respeito de determinadas temáticas estão sendo pesquisadas. “Construir o estado da arte é importante, porque permite ao pesquisador conhecer o que existe na literatura sobre o tema investigado no estado atual do conhecimento” (BERNARDO, 2016, p.26).

O levantamento bibliográfico da pesquisa foi realizado nas seguintes bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Anais do 7º Congresso Brasileiro de Educação Especial de 2016; Google Acadêmico. Geralmente essas buscas são realizadas por palavras-chave/indexadores formuladas para facilitar a identificação dos trabalhos, no período de 2008 a 2016, com o objetivo de identificarmos trabalhos diretamente relacionados com a temática de investigação. Utilizamos as seguintes palavras na busca bibliográfica: Plano Educacional Individualizado, Plano de Desenvolvendo Individualizado, Educação Especial, Adaptação curricular e Currículo funcional.

Dessa forma, o resultado total da busca das produções acadêmicas para seleção dos trabalhos que estão relacionados com a temática, ou que se aproximam da temática em tela foi de três trabalhos identificados.

ESTADO DA ARTE: O PEI NAS EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS

Nessa parte do trabalho, apresentamos a construção do estado da arte, análise e discussão dos estudos mapeados que têm relação direta com a temática: *Experiência internacional do plano educacional individualizado para alunos com necessidades especiais*. No Quadro 02 abaixo, está identificado o nome do autor, ano, tema central e objetivo geral de cada um.

Quadro 02: Informações sobre os trabalhos selecionados

Autor/Ano	Tema Central	Objetivo
Valadão, 2010	Planejamento Educacional Individualizado (PEI)	Objetivos descrever, analisar e comparar as propostas de PEI na Itália, França, E.U.A, e Espanha, buscando descrever como ele regulamentado nesses países, a fim de identificar subsídios para elaboração de sugestões de como essa prática poderá ser instituída no Brasil.
Rodrigues, 2010	Planejamento Educacional Individualizado	Apresentar linhas principais de uma nova lei de Educação Especial. O governo de Portugal tem desenvolvido políticas conducentes a permitir a educação de alunos com dificuldades e deficiência nas escolas regulares.
Munster et al, 2014	Planejamento Educacional Individualizado	Validar a versão portuguesa do Plano de Ensino Individualizado especificamente concebido para contexto da Educação Física Escolar (PEI-EF), visando direcionar o planejamento das nações nesse âmbito.

Fonte: Elaboração própria.

Com os trabalhos que têm relação com a temática, de acordo com o quadro acima, apresentaremos as análises das produções dos autores identificando aspectos comuns, divergentes e complementares entre eles.

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NAS ESCOLAS COMUNS

No trabalho de Rodrigues; Nogueira(2010), Educação Especial e Inclusiva em Portugal, aborda uma discussão das políticas conducentes a permitir a educação de pessoas com deficiência

na escolas regulares, que nas últimas décadas o governo de Portugal têm desenvolvido, entre essas leis que auxiliam no desenvolvimento e na inclusão desse alunos nas classes comuns das escolas regulares tem a participação do PEI.

Rodrigues; Nogueira(2010), descreve o Decreto-lei 3/2008 que preconiza a existência de um único documento oficial, o Programa Educativo Individual (PEI), esse que vem estabelecer as respostas educativas e respectivas formas de avaliação para cada aluno.

[...] PEI é elaborado por professores e psicólogos e deve ser acordado com a família do aluno. Cria ainda um Plano Individualizado de Transição que complementa o PEI, preparando a integração pós-Escolar, no caso dos jovens cuja necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagem e competência definida no currículo comum. (RODRIGUES, 20010, p. 101)

Podemos observar a partir do pensamento exposto acima, que a autora destaca como é essencial a participação dos profissionais e da família na elaboração do PEI. Nessa perspectiva esse documento serve como um instrumento de guia, que propõe planejar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial.

No trabalho de Valadão (2010), que têm como objetivodescrever, analisar e comparar as proposta de PEI na Itália, França, E.U.A, e Espanha. A autora buscou descrever como o PEI está regulamentado nesses países, a fim de identificar subsídios para elaboração de sugestões de como essa prática poderá ser instituída no Brasil.

Dentre as literaturas mencionada por Valadão (2010) que tratam sobre a temática Planejamento Educacional Individualizado (PEI), foi possível visualizar a partir do pensamento da autora, que existem variações no nome desse documento nos diversos países, porém o objetivo é o mesmo desde o ingresso do aluno na escola.

[...] variando entres os termos tais como plano/planejamento/projeto, educacional/escolástico/ de escolarização e personalizado/individualizado, a ideia básica é a mesma: desde que o ingresso do estudante no sistema educacional, existe uma avaliação inicial, em geral, desenvolvida por uma equipe multidisciplinar, que dá origem a uma planejamento individualizado, o qual é submetido a revisões periódicas ao longo do processo de escolarização do estudante. (VALADÃO, 2010, p.18)

A obra de Munster et al (2014), relata um exemplo de PEI para a disciplina de Educação Física. A autora teve como objetivo validar a versão portuguesa do Plano de Ensino Individualizado especificamente concebido para contexto da Educação Física Escolar (PEI-EF), visando direcionar o planejamento das ações nesse âmbito, que foi a partir das demandas específicas dos países de

origem, o inventário denominado “Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física” (PEI-EF) foi elaborado em sistema de colaboração internacional por professores pesquisadores das Américas do Norte e do Sul.

A elaboração e a utilização desse documento nas práticas pedagógicas dos professores e especialistas, têm como objetivo auxiliá-los no processo de ensino- aprendizagem dos estudantes em situações de deficiência, pois é de direito de cada estudante de ter um PEI para responder a suas necessidades e auxiliar no seu processo de inclusão nas práticas escolares.

Valadão (2010) ressalta a importância do PEI para os educadores, que ele tem servido para diminuir a sensação de despreparo dos professores quando deparam em sua sala comum estudantes deficientes, e o PEI servirá como guia no processo de inserção desses alunos no ensino regular, tornado assim uma educação eficaz.

A educação eficaz tem como base a supervisão, a concepção, a avaliação e expectativas elevadas. Importa utilizar um enquadramento curricular comum a todos os alunos. Contudo, em muitos casos, é necessário a adaptação do currículo, não apenas para os alunos que apresentam a necessidades educacionais especiais (NEE) complexas, mais também para todos os outros alunos. Quando aos alunos com NEE, esta abordagem é definida e implementada no âmbito do Planejamento Individualizado (PEI). (EUROPEAN AGENCY, 2006 *apud* VALADÃO, 2010, p. 29)

Nessa perspectiva, segundo Moreira; Baumel (2001) *apud* Valadão (2010, p.29), “O currículo formal é conteúdo programado para todos os estudantes de uma classe, independentemente de suas limitações ou especificidades”, entretanto, a autora ressalta que se faz necessárias adaptações personalizadas para responderem a certas demandas de alunos com deficiência e dificuldade de aprendizagem. O currículo formal pode ser programado para todos, porém não corresponde às necessidades de uma educação inclusiva. Assim, segundo Valadão (2010, p 29):

O PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, específico e estrutura o tipo de atividade de qual apoio profissional é conveniente para a criança em situação de deficiência, de modo que isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem

Conforme Martin et al. (2006)*apud*Munster et al (2014, p. 44)

Nos Estados Unidos da América, há vários decretos e leis que instituem a obrigatoriedade desse documento, o qual acompanha o estudante durante o trajeto escolar e períodos de transição. De acordo com o Ato para Educação de Estudantes com Deficiências (Idea, 1997), todas as crianças com deficiências consideradas elegíveis para serviços de educação especial devem possuir um PEI.

Ou seja, podemos perceber que além de ser um documento obrigatório no Estados Unidos, a partir das determinações legais, é possível reconhecer a necessidade e a importância do PEI no processo educacional de estudantes com deficiências, sugerindo sua implementação no âmbito escolar, em que cada criança que com deficiência devem possuir um PEI, para responder suas necessidades particulares.

Tendo em vista as assertivas dos autores, podemos perceber que o PEI tinha inicialmente uma posição diferente da que ele tem atualmente, pois, tinha como objetivo, diagnosticar os impedimentos dos alunos, tendo em vista atender somente os interesses das instituições responsáveis pelo atendimento dessas pessoas. Dessa forma, com a filosofia de normatização e integração das pessoas com deficiência, o foco passa a ser o indivíduo e suas especificidades e não mais a instituição de atendimento.

Na literatura de Valadão (2010), apresenta um breve contextualização da história e dos dados recentes sobre a Educação Especial em alguns países. Como está organizado o PEI nos demais países? E qual a realidade desses países a respeito sobre esse documento? Esse que segundo as leituras das obras dos autores Rodrigues (2009), Valadão (2010) e Munster et al (2014) é um documento de suma importância para uma educação inclusiva, tendo visto, uma educação igual para todos baseados nas conquistas do bem-estar, cumprimento dos seus direitos legais, participação das atividades propostas pela escola e comunidade, e acessibilidades.

No trabalho de Valadão (2010), podemos destacar nos Estados Unidos da América (E.U.A) no que diz respeito ao Planejamento Educacional Individualizado desse país os [...] encontros entre profissionais e familiares para a elaboração PEI têm sido uma prática requerida pela a lei mais de 30 anos. (GELTNER; LEIBFORTH, 2008 *apud* VALADÃO, 2010, 39). Nesse sentido, segundo Capizzi (2008) *apud* Valadão (2010, p. 39) [...] o PEI tem sido considerado o coração e a alma da principal lei, o *Individuals With Disabilities Education Act* (IDEA), mesmo havendo muitos problemas na operacionalização dessa prática nos E.U.A. Essas que posteriormente segundo a autora, foram sendo resolvidas, o IDEA passou a ter um destaque maior nos direitos civis proporcionado ao público alvo da educação especial e seus familiares. A autora, apresenta em sua escrita o seis princípios que essa lei do IDEA propõe:

[...] exclusão zero; avaliação não discriminatória e multidisciplinar pela escola, direito a educação gratuita e apropriada (FAPE- *Free Appropriat Public Education*); permanência em ambiente o menos restrito possível (LRE- *Least Restrictive Environment*) com seus pares sem deficiência; possibilidade de recursos judiciais; e participação dos representantes legais do

estudante em situação de deficiência e, quando possível, do próprio estudante. (VALADÃO, 2010, p. 40)

No trabalho de Munster et al (2014) é baseado nas necessidades oriundos das diferentes realidades educacionais e objetivando em uma elaboração do inventário em conjunto com professores e pesquisadores da América do Norte e do Sul, em que foram estabelecidos alguns parâmetros e elementos constituintes ao PEI-EF em comum ao documento original. Nesse sentido, devido à hipóteses das especificidades do instrumento para o contexto da disciplina de Educação Física, foram incluídos elementos que envolveram, as peculiaridades e particularidades desse componente curricular no desenvolvimento dos alunos.

Na elaboração do PEI-EF, foram necessário uma equipe, na qual:

O processo de construção do PEI é algo dinâmico e que requer a perspectiva de diferentes profissionais de forma a beneficiar o estudante com deficiência; o professor de Educação Física é membro importante dessa equipe (Seaman, DePauw, Morton&Omoto 2003 *apud* MUNSTER et al 2014, p. 46).

No que destacamos na obra de Valadão (2010), em questão do PEI no país da França:

O PEI define precisamente os procedimento para a conduta da escolarização e das ações pedagógicas, psicológicas, educativas, sociais, médicos e paramédicos a fim de satisfazer as necessidades dos estudantes em situações de deficiência. (FRANÇA, 2005 *apud* VALADÃO, 2010, p. 43)

Referente à Itália, a autora Valadão (2010) menciona no seu texto a primeira manifestação a favor das pessoas em situações de deficiência que ocorreu, em 1971, com a Lei 118, essa que obrigava a escolarização dessa pessoas, a não ser em casos considerados graves. Somente em 1977, com a lei 517, foi garantida que toda criança e adolescentes em situação de deficiência fosse, obrigatoriamente, escolarizada na sala comum.

Essa lei implementou o modelo de serviço educacional denominado como de “integração” e foi prevista como necessário o apoio do professor suplementar, denominado professor de apoio (*insegnante de sostegno*), e do educador profissional (*educatore professionale*). (ITALIA, 1977, *apud* VALADÃO, 2010, p. 43)

Além disso, Valadão (2010) destaca a diferença entres os países alvos de sua pesquisa que a Itália entre eles se diferencia com seu modelo radical de inclusão, em que na Itália qualquer tipo de apoio extraclasse era considerado como uma discriminação. Nessa perspectivas, no que expõe sobre o PEI da Itália, Baptista (2009), *apud* VALADÃO, (2010, p. 48) diz que “[...] a lei 517 garantia o PEI até o segundo mês do ano escolar, sendo continuamente revestido. Entretanto, foi em 1992, com lei 104, que esse dispositivo legal foi garantido a todo estudante nessa situação.”

Segundo Valadão (2010, p. 48-49), na Itália, o PEI:

[...] deve estar em acordo com os objetivos educacionais orientados para atender as capacidades, habilidades e potencialidades dos estudantes em situações de deficiência, incluindo objetivos didáticos, de reabilitação, os aspectos sociais e de bem-estar. A ideia é oferecer ao estudante a aprendizagem mais fácil com diversidade de condições, juntamente com outras atividades extracurriculares para favorecer a transição para o trabalho, vida adulta e escola técnica ou ensino superior universitário.

De acordo com o pensamento da autora supracitada, o PEI tem que estar de acordo os objetivos educacionais para desenvolver e atender as capacidades, habilidades e potencialidades dos alunos, em que deve ser incluído um mapeamento com os objetivos que almejam ser atingido para responder as necessidades educacionais especiais desses alunos.

Na Espanha, segundo Valadão (2010), a educação de pessoas em situação de deficiência no ensino regular se manifestou em 1985, com o Programa de Integração Escolar do Ministério Educação, porém, somente em caráter experimental, durante um determinado período de cinco anos. “[...] Depois de três anos, o experimento foi avaliado com resultados positivos e estendido para números maior das escolas para suprir a demanda da educação de alunos em situação de deficiência até 1990.” (EUROPEAN AGENCY, 2003c, *apud* VALADÃO, 2010, p. 52)

Por fim, as propostas de PEI nos países citados no decorrer dessa discussão, por meio das leituras das obras dos autores, podemos destacar diferenças entre os PEI's exceto da Espanha que não foi possível encontrar regulamentação sobre o PEI, porém, destacamos as adaptações curriculares individualizado (ACI), que esse país propõe para as pessoas em situação de dificuldades educacional especial. Os demais países a França, é o que propõem um PEI mais amplo, que vai além do processo educacional do aluno. Nos regulamentos dos PEIS de países como Itália e E.U.A, estão mais restrito para o processo de escolarização dos alunos em situações de deficiência e dificuldade aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas acerca da temática, *Experiência internacional do planejamento educacional individualizado para alunos com necessidades especiais* podemos perceber que o PEI é uma forma de auxiliar a autonomia dos alunos com necessidades educacionais especiais em sala comum e no seu contexto social, e também pode ser um guia nas práticas pedagógicas dos profissionais envolvidos com os alunos em situação de deficiência e dificuldades de aprendizagem. Entretanto, podemos compreender a partir da elaboração desse trabalho que o PEI também pode ser utilizado como ferramenta que facilita o ensino e a aprendizagem de alunos e docentes, exigindo

mudança no modelo curricular comum, esse que venha atender às necessidades de cada aluno, em especial daqueles em situação de exclusão em termos de aprendizagem e participação, flexibilidades, estratégias pedagógicas para cada um possa acessar o mesmo currículo.

Além disso, vale ressaltar que dentro do processo de ensino-aprendizagem com os alunos público alvo da educação inclusiva faz necessário o emprego de uma ferramenta, que venha proporcionar responder a esses alunos, um planejamento que seja efetivo na vida escolar desses alunos. O PEI é essa ferramenta que, além de planejar, traça objetivos que auxiliaram no processo de desenvolvimento do aluno.

Por fim, este trabalho irá trazer contribuições na área da educação especial, auxiliando na compreensão e na continuação de trabalhos científicos que discutiram sobre essa temática investigada, ressaltando se fazem necessárias novas investigações gerando avanços dessa temática investigada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDO, J. C. O Trabalho Pedagógico Realizado no Espaço do Atendimento Educacional Especializado: O estado da Arte. 2017. Dissertação (Graduação) – Universidade Estadual do Ceará, Tauá. 2017

RODRIGUES, D; NOGUEIRA, J. Educação Especial e Inclusiva em Portugal factos e opções. **Rev. Educacion Inclusiva.**v.3, n.1, p.97-109, 2010.

VALADÃO, G. T. Planejamento educacional Individualizado na educação especial: proposta oficiais da Italia, França, Estados Unidos e Espanha.2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

MUNSTER, M. de. A. V; LIEBERMAN.L; RIVERA, A. S; WILSON, C. H.Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na Versão em Português.**Rev. da Sobama,** Marília, v. 15, n. 1, p. 43-54, 2014.

ENSINO MÉDIO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: O OLHAR DO DISCENTE

Aldieris Braz Amorim Caprini | acaprini@ifes.edu.br

Elcimar Simão Martins | elcimar@unilab.edu.br

RESUMO: Assistimos aos crescentes debates em torno do reconhecimento da multiplicidade de etnias, linguagens, preferências sexuais e culturas na sociedade contemporânea, decorrentes do processo cada vez mais intenso da globalização. Tal processo ampliou as fronteiras, mas as minorias culturais ficaram cada vez mais dominadas pelo poder hegemônico, sendo incorporadas e prevalecendo o mais poderoso. Assim, tem-se a preocupação de atender a esse cenário contemporâneo com uma educação capaz de incluir as diferenças culturais, justificando-se assim esse trabalho, que tem por objetivo verificar como a temática vem sendo desenvolvida no Ensino Médio e refletir o cotidiano escolar no que tange às relações étnico-raciais. Nesse texto, temos como questão norteadora: como a temática diversidade étnico-racial é apresentada no cotidiano do Ensino Médio a partir do olhar do discente? Para tanto, apresentamos uma breve revisão teórica sobre a temática da diversidade étnico-racial, com ênfase no multiculturalismo, nos apoiamos nas reflexões apresentadas por Candau (2007, 2012), Canen (2010), Gomes e Silva (2006), McLaren (1997) e Santomé (1995), de forma a subsidiar nossas análises. Em seguida, trazemos alguns apontamentos de alunos do Ensino Médio a fim de entrelaçarmos aspectos teóricos com o cotidiano, com vistas a repensar, enquanto docentes, nos processos formativos e no trabalho pedagógico. A investigação se pautou na abordagem qualitativa, tomando como estratégia de aproximação com a realidade a aplicação de questionários com 25 estudantes do primeiro ano de duas escolas que ofertam Ensino Médio Integrado. Os resultados apontam que, em relação às práticas de ensino para a diversidade no Ensino Médio, há a necessidade de extrapolar propostas superficiais/folclóricas, sendo necessário buscar a materialização de práticas pedagógicas multiculturais críticas para uma educação que promova o respeito à diversidade étnicorracial, considerando o cenário social contemporâneo, se faz necessário olharmos para o currículo, para a formação docente e para as práticas educativas tendo uma concepção multicultural crítica como lente.

Palavras-chave: Diversidade. Étnico-racial. Ensino médio.

INTRODUÇÃO

Pensar em educação na contemporaneidade nos leva refletir sobre a relação da sociedade com as ações pedagógicas, o currículo e a formação docente, entre outras. Ao questionarmos essas novas demandas sociais, decorrentes dos direitos humanos e do respeito à diversidade cultural, somos instados a pensar práticas educativas que tragam uma nova postura com relação à discriminação e ao desrespeito à diversidade cultural.

Buscamos refletir como a temática da diversidade étnico-racial é apresentada no cotidiano do Ensino Médio analisando a partir do olhar do discente. Assim, apresentamos uma breve revisão teórica sobre a temática da diversidade étnico-racial, com ênfase no multiculturalismo, de forma a subsidiar nossas análises e trazemos alguns apontamentos de alunos do Ensino Médio a fim de entrelaçarmos aspectos teóricos com o cotidiano, com vistas a repensar, enquanto docentes, nos processos formativos e de trabalho pedagógico.

A investigação se pautou na abordagem qualitativa, tomando como estratégia de aproximação com a realidade a aplicação de questionários com 25 estudantes do primeiro ano de duas escolas que ofertam Ensino Médio Integrado.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

Por décadas, o sistema escolar ignorou a diversidade e o racismo nas instituições de ensino. Um pensamento hegemônico dominou propostas pedagógicas, fazendo com que ideologias e interesses estabelecidos a partir de relações de poder de determinados grupos ou instituições, reforçassem ideias e imagens preconceituosas. Conforme Apple (2006, p. 42), “o conhecimento agora presente nas escolas já é uma escolha feita a partir de um universo muito maior” [...]. “É uma forma de capital cultural que vem de alguma parte, que frequentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social”.

É na educação, seja na básica ou na superior, que as diversidades culturais encontram relevo, pois é “constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 1).

Nesse contexto, o multiculturalismo se constitui num movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo a educação e outras áreas que podem contribuir para o sucesso organizacional (CANEN, 2010, p. 174). O, portanto, multiculturalismo engloba as questões de raça, etnia, gênero e classe. Para esse texto,

trazemos um recorte dessas temáticas, focando na diversidade étnico-racial, um dos pontos mais debatidos no espaço escolar (MCLAREN, 1997).

Hall (2009, p. 50) compreende multicultural como um termo qualificativo que “descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade, na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original”. Por outro lado, o multiculturalismo é classificado como substantivo, que se refere “às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (HALL, 2009, p. 50). A educação, por sua vez, entra nessa concepção como uma das estratégias para construirmos a sociedade multicultural.

De acordo com Gomes e Silva (2006, p. 17), a experiência multiculturalista aparece desde sua raiz “como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais. Esta é, portanto, uma das condições que favoreceu a emergência de movimentos multiculturalistas”.

As citadas pesquisadoras apresentam considerações importantes para construirmos um conceito de multiculturalismo, pois suas categorias teóricas “permitem uma leitura do mundo a partir de procedimentos lógicos inerentes às culturas dominadas, produzindo, assim, um novo conhecimento e, por consequência, uma nova subjetividade descentrada e emancipada dos valores supostamente superiores” (GOMES; SILVA, 2006, p. 14).

Verificamos uma tendência de compreensão do multiculturalismo como um movimento que visa dar respostas aos desafios da diversidade cultural. Assim, de acordo com Gonçalves e Silva (2011, p. 26), “o multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem”, sendo necessário investigar os contextos socio-histórico e cultural em que os sujeitos estão inseridos, “no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores”.

O multiculturalismo emerge como movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural. Canen (2010, p. 176) afirma que “cobra-se da educação e, mais especificamente, do currículo, grande parte daquelas que são percebidas como medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos”.

McLaren (1997) apresenta quatro formas de multiculturalismo: Conservador ou Empresarial; Humanista Liberal; Liberal de Esquerda; Crítico e de Resistência. Tomamos o multiculturalismo crítico como eixo para pensar o trabalho com a diversidade, isso porque ele questiona as diferenças na formação social, política e econômica. Assim, tem papel fundamental para a construção de políticas educacionais voltadas à educação da diversidade étnico-racial, a fim de que promova a igualdade social e emancipe os sujeitos quanto à dominação cultural e ao preconceito.

Candau (2007, p. 739) nos apresenta linhas de ação para a promoção de uma educação multi/intercultural, portanto, uma prática pedagógica multiculturalmente comprometida, o que demanda

[...] – desconstruir: remete-se à questão dos preconceitos e da discriminação, buscando desnaturalizá-los e questionar o caráter monocultural e etnocêntrico da instituição escolar, nas diversas dimensões em que se manifesta no seu dia-a-dia; – articular: refere-se à tensão igualdade-diferença; – resgatar: trata-se do resgate dos processos de construção das identidades culturais; – promover: desmembra-se em outras ações: interação sistemática; enfoque global (ou seja, a perspectiva deve afetar todos os níveis da prática pedagógica); e empoderamento [...].

Canen (2010) nos chama para uma reflexão de nossa prática docente, que não nos permita reproduzir uma alienação cultural em lugar da emancipação, objetivo do multiculturalismo crítico. Assim, nos apresenta alguns perigos de uma educação multicultural equivocada – multiculturalismo reparador, folclorismo, reducionismo identitário e guetização cultural – quando uma inserção da diversidade no âmbito escolar ocorre por meio de cotas, reparando injustiças sociais. A autora questiona essa inserção, pois a permanência do aluno, simplesmente num aspecto de alocação do indivíduo, em muitos casos, pode aumentar o preconceito. Ressalta ainda que essa perspectiva não proporciona transformações curriculares e, portanto, não promove uma concepção processual e de equidade.

Outro equívoco comum em práticas pedagógicas é o que a autora denomina de folclorismo. Consiste numa redução do multiculturalismo, na educação, em valorização de costumes, festas e aspectos folclóricos, como por exemplo: feiras culturais e celebrações e/ou comemorações como: dia do Índio, dia da Consciência Negra. Sem um trabalho crítico e contextualizado, tais atividades pontuais reforçam a discriminação.

O reducionismo identitário pode se apresentar como uma falsa prática multicultural, que ao se abordar a diversidade pode-se negar o diverso no diverso. Como exemplo, temos o discurso de respeito ao afro-brasileiro, porém esquecemos a diversidade cultural africana. Já na guetização cultural, as propostas curriculares são exclusivas para seus grupos curriculares. A crítica feita por Canen (2010) é de que o multiculturalismo é para todos, a fim de construirmos sociedades abertas ao plural e ao diverso, estimulando uma dialética de convivência e não um isolamento.

Ainda pensando na prática pedagógica para romper com a discriminação cultural, Santomé (1995), nos chama a atenção para enganos pedagógicos que geram uma falsa impressão de práticas libertadoras, como o desenvolvimento de propostas de trabalho do tipo “currículo turístico”. Afirma, ainda, que a existência desse currículo ocorre quando a prática pedagógica, com intenção de promover o questionamento quanto ao preconceito, acontece das seguintes formas: trivialização, *souvenir*, desconectada, estereotipagem e tergiversação.

Assim, práticas pedagógicas que visem romper com a discriminação e que contemplem a diversidade, devem pautar-se em aspectos de promoção da educação multicultural e estar atentas, numa proposta reflexiva, a (re) pensar práticas que ao invés de desconstruir, reforçam a discriminação.

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: O OLHAR DO DISCENTE DO ENSINO MÉDIO

O multiculturalismo se configura como uma possibilidade para a materialização de práticas educativas que estimulem a sensibilidade à pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro.

A fim de refletirmos sobre como a temática da diversidade étnico-racial vem sendo desenvolvida no cotidiano pedagógico, realizamos uma pesquisa com 25 estudantes de primeiro ano em duas instituições de ensino que ofertam o Ensino Médio Integrado. Para tanto, aplicamos um questionário com três perguntas a esses estudantes com o objetivo de constatar o seu olhar em relação ao trato com a diversidade na escola.

As instituições de ensino estão situadas no Ceará e no Espírito Santo e foram escolhidos estudantes do primeiro ano que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Após uma triagem, ficamos com 25 respondentes, sendo 12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com faixa etária entre catorze e dezesseis anos.

A primeira questão indagou acerca da compreensão do estudante em relação ao debate sobre a diversidade cultural em sua instituição. Nas respostas dos estudantes do Espírito Santo, prevaleceu a ausência de evidências de debates na instituição, demonstrado nas seguintes falas: “*Até o momento atual, não trabalhamos sobre este tipo de conteúdo*” (E1 ES), “*Não presenciei nada ainda*” (E3 ES).

Já com relação aos estudantes do Ceará, houve uma predominância de respostas que afirmavam a importância do respeito, como ilustra o E13 CE: “*A diversidade cultural é muito presente no cotidiano e devemos respeitar todas as culturas*”. A maior parte dos estudantes também afirmou que essa discussão está presente nas aulas de Sociologia. Metade dos estudantes citou que discutiram sobre a diversidade no conteúdo de Variação Linguística, na disciplina de Língua Portuguesa.

Observamos que, de acordo com as respostas dos estudantes, no contexto capixaba, o debate sobre a temática da diversidade ainda não se fez presente nas aulas. É imperioso ressaltar a importância de que essa discussão permeie todo o período do curso. Nas respostas não há menções a questões culturais e reflexões acerca do tema, não permitindo assim, uma reflexão de modelos culturais dominantes. No contexto cearense, há menção às aulas de Sociologia e Língua Portuguesa como espaços dialógicos; no caso da primeira, pela própria essência da disciplina e, no da segunda, em virtude de um conteúdo específico, presente no currículo do primeiro ano.

A questão da diversidade cultural precisa fazer parte do currículo da escola e não apenas perpassar isoladamente disciplinas e ou conteúdos específicos dessas. Compreendemos assim que “a interdisciplinaridade se constitui também como postura epistemológica necessária à superação da fragmentação do pensamento e hierarquização de saberes, extrapolando fronteiras disciplinares, possibilitando a construção do conhecimento em diferentes escalas” (COSTA; MARTINS, 2016, p. 162). Ainda sobre a importância do trabalho interdisciplinar, Candau (2011, p. 03), afirma que tais questões “[...] precisam ser trabalhadas numa dimensão diferenciada de conhecimento - daquele conhecimento que não se explicita apenas no nível da reflexão, mas sobretudo no da ação”.

O Ensino Médio, última etapa da educação básica, se configura como propício ao debate sobre a diversidade, posto que no contexto atual, de “valorização do multiculturalismo e das diferenças os preconceitos podem ser superados ao mostrarmos as bases sobre as quais eles foram construídos, e que não se sustentam mais” (SOUZA, 2012, p. 24).

Ao indagar sobre as leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na rede de ensino, os alunos capixabas foram enfáticos que o tema se restringe ao estudo da história africana, evidenciado na seguinte fala: “*Como estou há pouco tempo na instituição, o mais perto disso foi estudar civilizações antigas africanas: Axum, Egípcia e Kush*” (E10 ES). Os estudantes cearenses enfatizaram que a temática é trabalhada nas aulas de História e Sociologia, conforme o excerto: “*Através das aulas de História e Sociologia, que introduzem o assunto*” (E20 CE).

A legislação aponta outras disciplinas como possibilidades de trabalho e, recorrendo às Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004), verifica-se que o trabalho com o tema não se limita a conteúdos, mas a uma perspectiva teórico-metodológica, que possibilite repensar atitudes e concepções, o que não foi bem explicitado pelos estudantes ao serem questionados sobre a maneira como a disciplina é abordada. Alguns só conseguiram evidenciar que a temática é trabalhada a partir de debates em sala de aula. A estudante identificada como E23 CE assim fala: “*A gente debate muito sobre as diferenças e que não existe tipos de raças e sim, apenas uma, a humana*”.

A simples publicação de leis não é garantia de sua efetivação no cotidiano escolar. Dentre outras possibilidades, insistimos que as instâncias superiores possibilitem condições para que as mudanças propostas se efetivem nas escolas, pois “os professores que em sua formação não receberam preparo especial para o ensino da cultura africana e suas reais influências para a formação da identidade do nosso país entram em conflito quanto à definição da melhor maneira de trabalhar o conteúdo” relativo às matrizes africana e indígena em suas práticas educativas (ANDRADE; COSTA; MARTINS, 2016, p. 123).

Ao questionar se existem práticas e/ou atividades educativas que tratam da diversidade étnico-racial na instituição de ensino capixaba, as respostas evidenciaram efeitos pontuais, destacando-se o Dia da Consciência Negra: “*Não as conheço, se houverem*” (E04 ES) e “*Provavelmente, Dia da Consciência Negra*” (E12 ES). As falas evidenciam que se existem tais práticas, estas recaem num

aspecto “turístico”, havendo somente momentos pontuais e superficiais, que ainda, podem ganhar características folclóricas que não contribuem para uma prática pedagógica crítica (SANTOMÉ, 1995).

É importante ressaltar que nos questionários muitos alunos citaram que para ingressar na instituição capixaba há política de cotas, o que eles consideram uma prática para a diversidade, conforme o excerto: “*Não conheço. Em relação às cotas, há, se forem classificadas como práticas*” (E8 ES). Isso nos leva, como educadores, a pensar como devemos trabalhar essa política com os alunos para que compreendam o seu real significado num contexto histórico-político-social e que possamos desenvolver práticas para a diversidade no contexto pedagógico com amplitude para que o aluno não tenha uma visão limitada da diversidade, como no caso, cotas, o que pode reforçar estereótipos.

Na instituição cearense, boa parte dos estudantes revelou que para ingressar no Ensino Médio “*é preciso passar por um processo seletivo e nele temos a aplicação da lei de cotas*” (E18 CE). De todo modo, ressaltamos que tal prática está restrita à seleção dos estudantes, mas não foram evidenciadas ações concretas que tratem a diversidade étnico-racial no cotidiano escolar além dos debates em sala de aula.

Como ressalta Candau (2012, p. 70): “Hoje esta consciência do caráter monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a necessidade de romper com ele e construir práticas educativas em que as questões da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes”, evidenciando a necessidade de práticas educativas que questionem o contexto sócio-histórico em que os estudantes estão inseridos, de modo a repensá-lo, numa perspectiva crítica, para interferir na política de significados que promovem a discriminação.

CONSIDERAÇÕES

Constatamos, ao considerar as falas dos discentes, que ainda faz-se necessário pensarmos em práticas pedagógicas multiculturais críticas, que extrapolem propostas superficiais, folclóricas ou turísticas, conforme apresentado na delimitação teórica.

Os estudantes participantes da pesquisa estão no primeiro semestre do Ensino Médio Integral nas instituições investigadas. Assim, espera-se que as questões relativas à diversidade em seus múltiplos aspectos ainda sejam trabalhadas ao longo do curso. É preciso ressaltar que embora não fosse o foco, os estudantes não fizeram nenhuma menção ao trabalho com a referida temática no Ensino Fundamental.

Estabelecendo relações do aporte teórico do multiculturalismo com a prática do ensino, podemos afirmar que o multiculturalismo proporciona ao docente, intelectual, crítico, um olhar plural e diverso. Compreendemos assim que, para uma educação que promova o respeito à diversidade etnoracial, considerando o cenário social contemporâneo, se faz necessário olharmos para o

currículo, para a formação docente e para as práticas educativas tendo uma concepção multicultural crítica como lente.

Focando nesse trabalho – a prática docente – devemos concebê-la em seus aspectos epistemológicos e de práxis, de modo que promova, por meio de suas atividades pedagógicas, uma transformação nas relações sociais, culturais e institucionais, para as quais os significados são gerados, recusando ver a cultura como harmoniosa. E sim, como espaço de lutas e de reflexões sobre o processo histórico e social, visando às transformações sociais para a igualdade e o respeito quanto à diversidade.

Consideramos que a prática de ensino, numa perspectiva multicultural crítica, é capaz de proporcionar um repensar sobre ações cotidianas de discriminação e de preconceito, pois ela vai questionar o monoculturalismo e o etnocentrismo presentes na escola, promovendo um empoderamento quanto ao seu papel, ao direito e ao dever na sociedade.

Pensamos uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, como capaz de promover a transformação social a partir da reflexão crítica dos processos históricos e sociais de dominação, e por meio da desconstrução, da articulação, do resgate e promovendo ações significativas e contextualizadas.

Para tanto, sugerimos que ao (re) pensarmos essa prática pedagógica, as formações de professores e as reorganizações curriculares, a discussão teórica do multiculturalismo crítico seja suporte teórico à implantação de um ensino capaz de promover uma educação diferenciada. Educação essa que supere a discriminação e o preconceito, conforme demonstrado nas reflexões acima, não reproduzindo o multicultural de forma equivocada e sim na perspectiva crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, N. C. L.; COSTA, E. A. S.; E MARTINS, E. S. O ensino de história da cultura afro-brasileira e africana: observatório na Escola de Ensino Fundamental Vereador José Pires de Freitas, Ocara-CE. In: XAVIER, L. C. V.; CAVALCANTE, A. C. L.; XAVIER, A. R. **Políticas culturais e educacionais étnico-raciais em Ocara-CE: gestão, participação e inclusão**. Fortaleza: Imprece, 2016. p. 120-141.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

_____. **Lei 10.639**. Altera a Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003.

_____. **Lei 11.645/08**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Casa Civil, 2008.

CANDAU, V. M. (org). **Didática Crítica Intercultural**: aproximações. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M.; LEITE, M. S. **A didática na perspectiva multi/intercultural em ação**: construindo uma proposta. Cadernos de Pesquisa, v. 37, p.731-758, set/dez. 2007.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: Construção cotidiana. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: MACEDO, E.; LOPES, A. C. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. In: **Revista brasileira de educação**, Set – Dez. Número 021. São Paulo: Brasil, 2002.

COSTA, E. A. S; MARTINS, E. S. A UNILAB e os desafios da integração internacional: uma reflexão sobre África e Africanidades na formação de professores. In: **Vozes, Pretérito & Devir**, Ano III, Vol. VI, Nº I (2016) Dossiê Temático: História, África e Africanidades. p. 146-166.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA; P. B. G. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 4 ed. Autentica: Belo Horizonte, 2006.

HALL, S. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Ed. Vozes. Petrópolis, 1995.

SOUZA, M. M. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. In: **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 17-28 – 2012.

LÉLIA GONZALÉZ E O FEMINISMO NO BRASIL:

DIREITOS X CONQUISTAS

Aline Santos Ferreira | nine_safera@hotmail.com
Emanuel Luís Roque Soares | el-soares@uol.com.br

RESUMO: O presente trabalho traz em sua introdução uma reflexão sobre a verdadeira importância que a raça negra teve na construção étnico-racial, dentro da sociedade brasileira, fazendo um recorte sobre a trajetória educacional das mulheres Negras, trazendo como objetivo principal a análise da história de vida da autora Lélia Gonzalez como um dos seus enfoques já que esta foi militante do Movimento Feminista no Brasil onde a mesma lutou pelos direitos dessas mulheres, mostrando que as mulheres negras viram a se transformar de educadoras das senzalas, para mulheres cultas, sendo que na maioria das vezes tiveram a profissão de docente como a única opção, por ser caracterizada pelo instinto maternal, pois seria tão doce e severa tal qual na educação de seus próprios filhos. Desta forma utilizamos fontes para a pesquisa como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que fez uma análise das transformações durante as décadas nas instituições de ensino que veem ocorrendo o aumento dessas mulheres negras nas universidades e no mercado de trabalho. Desta maneira essas mulheres negras desencadearam oportunidades diversificadas com pretensões de mudanças econômicas e sociais, em comparação aos outros setores da sociedade brasileira, evidenciando que o importante é vencer qualitativamente, ser bem remunerada e bem sucedida na vida vencendo o preconceito racial e de gênero que são impostos por tal sociedade.

Palavras-chave: Mulher Negra. Educação. Direitos.

INTRODUÇÃO

Quando dizemos que o Brasil é um país miscigenado com uma diversidade cultural que só existe aqui e que criaram uma democracia racial onde todos respeitam as escolhas individuais; a princípio ficamos maravilhados com uma nação democrática e justa.

Infelizmente esse conto de fada que alguns autores criaram e venderam para a nossa sociedade que desde o período da libertação dos escravos 1888 vem colhendo os seus frutos desencadeando os altos índices de violências, analfabetismo e discriminação racial para a população negra.

O RACISMO NO BRASIL

Trazemos os resquícios deixados por um país escravocrata e colonizado pelo povo europeu que são eurocêntricos e que acabaram reproduzindo um conhecimento sobre as relações raciais no Brasil, que desencadeou em três formas de racismos segundo Figueiredo e Pinho(2002): o primeiro o racismo histórico deixado pela escravidão africana; o segundo a realidade de conflitos das raças e as suas ideologias e o terceiro o racismo efetivado no cotidiano juntando a história, as raças com preconceito sendo camuflado pela democracia racial. Esse conflito de conhecimento poderá interferir nas Ciências Sociais Brasileiras quando se é analisada de uma visão europeia, pois segundo Ramos (1995):

As categorias de nossa antropologia tem sido literalmente transplantadas de países europeus e dos Estados Unidos. Ora, de todas as chamadas ciências sociais, a antropologia, naqueles centros, é a que se tem menos depurado de ingredientes ideológicos. De modo geral, a antropologia européia e norte-americana tem sido, em larga margem, uma racionalização ou despistamento da espoliação colonial. (p.165)

Ao refletir sobre essas afirmativas trago a história de uma mulher negra que fugiu de todas as estatísticas a qual deveria estar como tantas outras estão dentro da sociedade brasileira como analfabetas, empregadas domésticas tendo mais de seis filhos para criar geralmente sozinhas.

A TRAJETÓRIA

Lélia Gonzalez foi uma mulher que estava à frente de seu tempo, pois foi à penúltima filha de um casal de ferroviário e de uma empregada doméstica indígena que teve a oportunidade de estudar no período de 1940 no século XX e de cursar uma graduação em História e Filosofia, já que nesse período as mulheres eram educadas para serem boas donas de casa e para cuidar dos filhos, nunca para estudarem ou trabalharem e seguirem uma carreira acadêmica.

Ao fazer o mestrado em Comunicação Social e o doutorado em Antropologia Política, suas pesquisas começaram a se enveredar para as relações de gênero e etnia; se envolvendo assim em movimentos negros que lutavam contra os preconceitos e a escravidão da população negra.

No início de sua carreira acadêmica a autora estava tão envolvida no processo de embranquecimento que começava a camuflar a sua negritude se vestido e usando todos os artifícios que a estética poderia lhe permitir para assim se parecer mais com as mulheres brancas, porém quando começou a se ver como uma mulher negra, descobrindo a sua negritude, a sua estética também passou por mudanças. Sua sobrinha Eliana de Almeida evidencia isso na entrevista dada a Barreto (2005):

Eu lembro, quando a gente saía, tinha pessoas que paravam e ficavam olhando. Como ela era linda! Com cabelo enrolado, hoje cabelo enrolado é comum, na época era diferente. Ela foi uma das primeiras mulheres a mostrar o nosso cabelo. Ela usava roupas afro, ela tinha estilo.(p.21)

Em sua trajetória de vida Lélia se casou duas vezes, a primeira foi com²⁴Luiz Carlos Gonzalez, um espanhol colega de Faculdade de Filosofia da UEG ao qual utilizou o resto da vida o seu sobrenome, onde teve problemas com a família dele ficando viúva em 1965 e o segundo casamento em 1969 com o engenheiro Vicente Marota que se divorciou em 1976.

MILITÂNCIA NO MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO

A autora começa a se envolver em movimentos que lutavam pelos direitos dos negros e como professora do Ensino Médio no Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (UEG, atual UERJ/1963) onde lecionava, mas, também em outras instituições como: Fundação Educacional e Universitária Campograndense (FEUC/1963); Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Gama Filho (1968); no Colégio Santo Inácio(1968) entre outras, fazendo das suas aulas de Filosofia um espaço de resistência e crítico-social na década de 1960.

Em 7 de julho de 1978 ajuda a fundar o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, em São Paulo, rebatizado como Movimento Negro Unificado, que tem como objetivo o combate de denunciar todos os atos de discriminação racial, que são constantes contra a população

²⁴ Luiz Carlos Gonzalez morava sozinho e não se dava bem com a família, casou com Lélia e depois acabou reatando as relações familiares, onde a família não aceitou o casamento fazendo comentários preconceituosos, porque a família não viu com bons olhos o fato de ele ter casado com uma negra, no ditado popular “namorar e curtir com a mulher negra pode casar não”. O relacionamento com a sua família era tão complicado que ele roupe as relações novamente chegando ao ponto de suicidar-se.

negra, ao qual vem sofrendo. Na carta²⁵ Aberta à População que foi lida neste dia contra o racismo em um dos seus trechos do documento vem afirmando assim:

Hoje estamos na rua numa campanha de denuncia! Campanha contra a discriminação racial, contra a opressão policial, contra o desemprego, o subemprego e a marginalização. Estamos nas ruas para denunciar as péssimas condições de vida da Comunidade Negra. Hoje é um dia histórico. Um novo dia começa a surgir para o negro!(1978, p.49)

Evidenciando que a luta pelos direitos da população negra era um anseio que já vinha no decorrer da história da formação da população brasileira, onde várias associações, grupos, entidades e movimentos lutava em suas localidades por uma justiça igualitária.

O interessante é que dentro do Movimento Lélia pôde fazer uma análise das regiões onde o movimento estava inserido no país, pois, em São Paulo os negros eram politizados em busca de seus direitos, mas não conhecia a fundo a sua própria cultura e os seus significados, já na Bahia os negros conheciam as suas raízes, suas religiões e os seus legados que eram passados por oralidade com a aprendizagem dos mais velhos para com os mais novos.

A autora começou a identificar que também existia preconceito por parte de integrantes negros contra as mulheres, pois, quando chegavam a ter que votar por uma decisão dentro do Movimento as mulheres eram excluídas dessas decisões. Então criou-se assim um movimento de mulheres dentro do Movimento Negro onde as mulheres buscavam por seus direitos, a princípio por uma questão de gênero.

No início do Movimento Feminista no Brasil se tinha uma diversidade de mulheres brancas e negras que estavam buscando os seus direitos. Porém, a imagem que se vinculava das mulheres negras por parte das mulheres brancas, eram refletidas como mulheres confusas, causadoras de casos, onde os direitos ao quais essas mulheres negras buscavam no movimento não eram o mesmo que as mulheres brancas, sendo que quando se levantavam um debate racial e de gênero para com as mulheres negras, algumas neste caso as mulheres brancas não lhe davam a devida importância. Lélia levantou a bandeira da mulher negra para o movimento feminista.

Assim, foi criado o jornal Mulherio onde a nossa autora fazia parte do conselho editorial entre os anos de 1981 e 1984, fazendo publicações importantes para o movimento feminista brasileiro entre outras participações em congressos, associações e entidades.

Desta forma a mulher negra sempre esteve à margem da população brasileira tanto por ser negra quanto por ser mulher. A autora se envereda por participação na política, buscando formas mais

²⁵ Houve uma reunião das entidades, comunidades, associações dos grupos de negros de São Paulo e do Brasil, onde estavam discursando com cartazes e emocionados com a criação do Movimento Negro Unificado fazendo uma Carta Aberta à População para afirmar os direitos e reivindicações do povo negro no Brasil.

concretas de conseguir mais direitos para as mulheres, se filia-se em 1981 ao Partido dos Trabalhadores tornando-se integrante do Diretório Nacional do Partido.

A vida política é muito intensa, pois se candidata-se a Deputada Federal pelo PT elegendendo-se primeira suplente em 1982; assumi integrante do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher em 1985; sai do partido dos trabalhadores e filia-se ao PDT Partido Democrático Trabalhista em 1986; tenta ser Deputada Federal novamente, mas perdeu as eleições se desligando da vida política em 1989 por protesto contra o esvaziamento do órgão Conselho Nacional dos Direitos da Mulher por parte do governo.

O CONCEITO DE AMEFRICANANIDADE

No continente Americano se tem a divisão geográfica entre América do Norte, América Central e América do Sul, onde estar situada o Brasil na América do Sul. Nosso continente foi explorado, povoado por povos europeus que para cá vinheirão com o objetivo de adquirirem riquezas e o resto da história confirma as atrocidades ao qual aqui foram feitas não necessitando serem explicitadas neste trabalho.

Portanto a presente autora vem observando ao decorrer de sua trajetória acadêmica e de vida que sempre quando nos referimos sobre o continente Americano, falamos que a população do país dos Estados Unidos da América são americanos; foi onde surgiu o questionamento: E nós somos o que? Já que estamos no continente Americano?

Fazemos parte dessas histórias e sofremos as mesmas formas de exploração a quais os povos europeus fizeram. Desta forma se analisarmos assim, um país que seja super potencia econômica no mundo, ele tem o direito de individualizar, tomando para si o nome de um continente? Gente é um continente, não as terras pequenas dos meus vizinhos que me apropriou, e infelizmente, inconscientemente reproduzimos esse imperialismo dos Estados Unidos ao afirmamos que eles são americanos e nós não.

O continente americano é povoado por descendentes de indígenas onde existem índios ate o momento, poucos, mais existem, e de africanos que com a sua força de trabalho e cultura construiu a miscigenação do Brasil e de outros países. Para Gonzalez (1988) nós os restantes que habitam esse continente devemos ser chamados de “Amefricanos”. Segundo a autora:

As implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade (“Amefricanity”) são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA e como um todo (Sul, Central, Norte e Insular). Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência,

reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos yorubá, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica. Desnecessário dizer que a categoria de Amefricanidade está intimamente relacionada áquelas de Panafricanismo, “Négritude”, “Afrocentricity” etc. (1988, p.76)

Desta forma esse termo não foi criado porque é bonitinho ou para afrontar a soberania dos Estados Unidos, e sim para designar toda uma descendência não só dos negros africanos, de povos em que aqui já habitavam muito antes dos europeus vinherem ou “descobrirem” as terras americanas. Temos um legado histórico, cultural, social e moral que não serão discutidos nesse momento á importância ao quais essas populações tevê/tem na construção e formação da diversidade de ensinamentos ao qual foi passados para outros povos, desta forma não podemos e nem devemos negar isto. Entretanto devemos nos atentar que o racismo é uma hierarquia racial e cultural que sempre foi impostar uma superioridade branca ocidental á inferioridade do negro.

Pensando assim a África é continente “obscuro”, sem historia própria (Hegel) analisado do ponto de vista dos europeus. Então a exploração feita aos amefricanos é considerada como algo natural, que deve ser perpetuada ao longo dos séculos. Pois segundo Lélia (1988,p.77) em seu artigo A Categoria politico-cultural de Amefricanidade afirma que:

(...) sabemos o quanto a violência do racismo e de suas praticas despojaram-nos do nosso legado histórico, da nossa dignidade, da nossa historia e da nossa contribuição para o avanço da humanidade nos níveis filosóficos, científicos, artístico e religioso; o quanto a historia dos povos africanos sofreu uma mudança brutal com a violenta investida europeia, que não cessou de subdesenvolver a África (apud. Rodney)

Deste modo a autora nos mostra que o seu reconhecimento de amefricanos nos traz as lutas e resistências enfrentadas pelo povo negro, como nos lembra da grandiosidade da dinâmica cultural que foi trazido da África para o²⁶Novo Mundo, nos mostrando e reafirmando no que realmente somos hoje amefricanos e que temos nossa história e a nossa cultura.

Entretanto a voz que sempre lutou por direitos e garantias das mulheres negras Lélia Gonzalez sem silencia em 10 de julho de 1994, morre em sua casa no Cosme Velho vítima de um enfarte no miocárdio, onde deixa um legado para o Movimento Negro e as mulheres negras que sempre serão lidos e referenciados.

PALAVRAS FINAIS

²⁶ Novo Mundo aqui neste trabalho é desguiando ao Continente Americano, que era considerado pelos povos europeus como Novo Mundo por ser o ultimo continente a ser descoberto.

A trajetória educacional de mulheres negras vem passando por verdadeiras transformações ao longo da história, evidenciando lutas e dificuldades enfrentadas por estas estudantes. São inúmeros casos de mulheres negras que trabalham durante o dia e estudam à noite nas universidades, para assim conseguirem um nível superior, isso quando já não são donas de casa e tem que conciliar uma jornada dupla entre o trabalho, os fazeres domésticos e a atividade acadêmica.

Ao escolher para estudar a trajetória de vida de Lélia Gonzalez, fica latente as dificuldades aos quais ela passou por ser uma mulher negra tanto em sua vida pessoal como em sua carreira profissional e acadêmica. Pois acreditamos que na conjuntura social brasileira o fato de ser mulher já vem implicado aos desafios e fracassos, e de ser mulher negra, isso ultrapassa qualquer expectativa de avanço tanto social, como econômico, já que temos um racismo camuflado no Brasil que já foram citados nesse trabalho.

A trajetória de vida de Lélia Gonzalez veio com o objetivo de mostra as dificuldade enfrentadas por mulheres negras oriundas de arranjos familiares mais humildes, que as mesmas encontram dificuldades no quesito de se inserirem na academia, pois este lugar antigamente era só permitido às pessoas brancas, Lélia passou por isso por ser uma mulher negra e fazer um curso superior em um período da história brasileira que se tinha poucas oportunidades para se adentrar em um ensino superior.

Ao longo do estudo podemos observar que a autora foi se descobrindo como uma militante negra e que abraçou a causa ajudando a criar um feminismo no Brasil, voltado também para as mulheres negras, analisando e contribuindo para a formação dos seus direitos. O fato de Lélia ser uma mulher negra trouxe uma importância de lutar na questão de gênero de uma forma inovadora para a sua época, fez com que a mesma seja apontada como uma das grandes intelectuais sobre a temática no Brasil.

A luta antirracista no país é consequência de um período histórico que está na parte simbólica ou não, de diferentes formas de racismo, fazendo com que observamos que isso não é uma coisa natural, quando se elogia uma mulher por sua beleza de mulata no período do carnaval é um coisa, mas essa mesma mulher será menospreza no restante do ano por ser uma empregada doméstica.

Lélia mostra com uma forma simples e objetiva do racismo camuflado em nosso cotidiano que pensamos que era algo que não fazia parte ou era ideia do Movimento Negro. Contudo ainda temos uma categoria que modificou a forma de nós vermos, e de assegurar o nosso lugar como negro no Continente Americano.

Um dos seus legados foi o conceito de amefricanidade, pois não nos considerávamos americanos, por só chamarem assim as pessoas que eram do país dos Estados Unidos da América, estando ligado esse conceito de amefricanidade ao afrocentrity, pan-africanismo e a negritude. Para ²⁷Januário Garcia (2004), “Quando ela disse que nós não éramos nem afro-americanos, nem afro-

²⁷ Entrevista realizada com Januário Garcia em 03 de julho de 2004.

brasileiros, mas nós éramos, ou melhor, somos amefricanos, porque foi desenvolvida uma cultura de reinterpretação nas Américas, partindo das matrizes africanas.”

Um dos pontos que a autora teve para formular as suas teorias foi através de viagens feitas na costa da América Central e do norte da América do Sul, onde evidencia que a partir da presença do negro nesses lugares, se modificou todo o envolvimento cultural e social daquelas populações trazendo uma riqueza de diversidade tanto nas formas sociais como nos idiomas.

Mas essa riqueza cultura (...) é encoberta pelo véu ideológico do branqueamento, é recalcado por classificações eurocêntricos do tipo “Cultura popular”, “folclore nacional”, que minimizam a importância da contribuição negra. (Lélia,1988,p.70).

Desta forma o homem branco sempre quis desconsiderar as contribuições do povo negro nos locais onde se inserirão e ainda criou um racismo que era feita como se os brancos fosse uma raça superior ao dos negros, considerados como seres primitivos.

Lélia ainda se refere ao racismo camuflado inserido dentro da sociedade brasileira e na América Latina, aquele que coloca apelidos nos negros, como: chocolate; negrinhos; cor de jambo; nega limpinha; negrinha inteligente; neguinha de boa aparecia, entre outras formas pejorativas ao qual, nos acostumamos de tanto ouvir, sem termos a consciência que são formas de preconceito racial que vem se tornando como algo natural.

Isso deu uma nova forma de analisarmos o nosso papel dentro da sociedade brasileira, pensando no quesito do ser negro dentro desse país, porque ser negro aqui é uma forma diferenciada que não existem em nenhum lugar no mundo, não temos uma luta só de classe que falam por ai, temos uma luta de raça e gênero, que o feminismo no Brasil trouxe direitos que até então não eram assegurados a nós mulheres negras, ficando sempre no campo da moral e não como um direito.

Entendemos que devemos ter mais pesquisas voltadas para o feminismo e a mulher negra no Brasil, e que estamos dando uma contribuição com esse trabalho para o desenvolvimento acadêmico sobre a temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. **A mulher negra na sociedade brasileira.** In: LUZ, Madel T. (org.)

O lugar da mulher, estudos sobre a condição feminina na sociedade atual.

_____. **Mulher Negra:** Um retrato. In Jornal Lampião, n. 4, Rio de Janeiro, abr. 1979.

_____. **O negro no Brasil e nos Estados Unidos.** In: O Brasil visto de fora. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

GONZÁLEZ, Lélia e HASENBALD, Carlos A. **Lugar do negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZÁLEZ, Lélia. **Mulher Negra**. *Jornal Mulherio*. a. 1, n. 3, São Paulo: Mulherio, set/out.1981.

PARA QUE UMA COMPREENSÃO MARXISTA SOBRE HOMOFOBIA NA ESCOLA?

José da Silva Oliveira Neto | jn100995@gmail.com

RESUMO: A homofobia é um fenômeno social com uma história e materialidade peculiares, uma vez que suas raízes estão para além dos engendramentos da contemporaneidade. Nesse âmbito, o fenômeno homofóbico tem constituído a subjetividade dos sujeitos na atualidade, consubstanciando práticas de violência e opressão. Dentro dessa perspectiva, a escola, enquanto ambiente privilegiado de formação humana, tem reproduzido e produzido violência relacionada às diversidades sexuais e de gênero, calcadas sobre o machismo e o patriarcado, complexos caros à sociabilidade do capital. O presente estudo retrata o fenômeno da homofobia dentro do espaço da escola, de modo que se busca estabelecer conexões entre a teoria marxista e o fenômeno da homofobia na escola. A Psicologia sócio-histórica e a ontologia marxiano-lukacsiana foram pontos norteadores para construir as articulações.

Palavras-chave: Marxismo. Homofobia. Escola. Psicologia sócio-histórica.

INTRODUÇÃO

Atualmente, é possível notar que há um significativo crescimento no número de estudos e pesquisa em torno da homossexualidade e das formas de violência que lhe dizem respeito, apesar de que se está longe de chegar-se ao número desejado, ou seja, representativo (FERNANDES, 2009). Na contemporaneidade, o tema da homofobia tem se feito presente mais diversos cenários e campos de conhecimento: organizações, instituições de saúde, escolas são alguns exemplos; galgando, assim, uma maior visibilidade (GOIS e SOLIVA, 2011).

Borillo (2015), ao fazer um apanhado a respeito do conceito de homofobia, define que este, em linhas gerais, pode ser definido como aversão às pessoas homossexuais, o que causa a possibilidade de violência. Contudo, o autor é enfático ao revelar que, se a homofobia for interpretada e compreendida nesse sentido, estar-se-á escondendo as reais artimanhas que são engendradas pela homofobia enquanto forma de violência e desigualdade.

Tonet e Lessa (2011), desenvolvendo uma perspectiva de sociedade dentro do materialismo histórico-dialético, o qual encontra em Karl Marx o seu expoente e maior representação, trazem à tona a informação de que o ser humano caminha através do trabalho, protoforma da atividade humana e vital para o seu desenvolvimento. Contudo, os autores são enfáticos ao esclarecerem que aquilo que havia de mais natural no homem, ou seja, o trabalho, se metamorfoseou via sistema capitalista de produção; tornando-o, portanto, uma mercadoria, perdendo seu valor ontológico.

Tem-se a partir de então, em linhas gerais, o trabalho alienado (destituído de sua humanidade emancipadora), de modo que a alienação se estende para as mais diversificadas esferas da vida humana e se complexifica: tornando-se até mesmo violência, uma vez que já não se consegue mais se reconhecer no outro (KONDER, 2009).

Saffioti (2015) é muito clara ao colocar o termo violência como a invasão dos direitos humanos. Todavia, que direitos são esses? São justamente aqueles que se referem à apropriação das condições materiais que durante os séculos surgiram mediante trabalho e assim se instalaram enquanto herança histórica (LEONTIEV, 1978). Tonet e Lessa (2011) relembram justamente a ideia de conhecimento enquanto categoria central da emancipação humana.

A escola se situa nesse contexto de violência e de desapropriação do que, de fato, é ser humano, promovendo, inclusive, desumanização através da violência perpetrada pelo machismo e pelo patriarcado e que está transitando por seus corredores todos os dias. A escola, enquanto ambiente privilegiado e direcionado para a formação humana continuada, pode escolher, isto é, eleger de que lado se posicionará: enquanto reprodutora dos processos histórico-sociais que se fincaram na nossa materialidade objetiva e simbólica ou como uma ferramenta viva e desconstrutora da desigualdade social há muito reproduzida e naturalizada. A escola, por ser uma instituição socialmente pensada para objetivos precisos, deve ser, no sentido mais preciso do termo, lascada, isto é rachada, percebida em suas contradições e em seus processos de alienação, uma vez

que ela também está imersa na estrutura capitalista: somente assim será possível que a homofobia na escola perca sua centralidade na formação humana (GOIS e SOLIVA, 2011).

A escola não está isenta desse processo de emancipação, pois ela não só reproduz, mas também produz violência (LOURO, 2014; MÉSZÁROS, 2008). Faz-se notório informar de que não se está falando somente de violência, mas de homofobia, a qual possui raízes histórico-culturais diversificadas e que se engendram de uma maneira única. Borillo (2015) tece uma crítica contundente a abordagens superficiais sobre o fenômeno da homofobia, denunciando as maneiras de olhar que deixam de lado as instituições sociais, não entendendo o seu papel na produção e na reprodução desse fenômeno.

Para que uma compreensão marxista sobre homofobia na escola? A psicologia sócio-histórica, nesse sentido, faz a todos um convite a perceber de que maneira a teoria marxista pode consubstanciar uma prática psicológica com vias à emancipação humana (LANE, 1984). Nesse sentido, há a necessidade de se fazer uma psicologia fincada na práxis, para que se possa ter emancipação, a qual levará a sociedade rumo à revolução cultural e à consciência de sujeito histórico, que se baseia, sobretudo, sobre a queda do sistema capitalista de produção, em que não há possibilidade de respeito aos direitos humanos, pois a violência é própria de seu metabolismo (MÉSZÁROS, 2008; 2011).

MÉTODO

O presente estudo do fenômeno da homofobia na escola se caracteriza como um estudo de carácter eminentemente bibliográfico e qualitativo (MINAYO, 1993), de modo que se realizou um resgate teórico a partir dos temas e categorias aqui utilizados. Teve-se como principal objetivo entender qual a necessidade de uma compreensão marxista do fenômeno da homofobia na escola a partir da psicologia; tecendo, assim, reflexões a partir dessa perspectiva teórica. Faz-se mister identificar que o ponto norteador de reflexão deste estudo é a psicologia sócio-histórica, a qual tem sua epistemologia fundada sobre a ontologia marxiano-lukacsiana (LUKÁCS, 1978).

DISCUSSÕES

“[...] a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos. **Crime abominável, amor vergonhoso, gosto depravado, costume infame, paixão ignominiosa, pecado contra a natureza, vício de Sodoma** – outras tantas designações que, durante vários séculos, serviram para qualificar o desejo e as relações sexuais afetivas entre pessoas do mesmo sexo (BORILLO, 2015, p. 13, grifo nosso).

A homofobia é um fenômeno histórico-cultural, isto é, se perfaz em momentos históricos e mediante o crivo da cultura, dessa maneira faz-se necessário que lancemos o nosso

olhar sobre as duas bases para compreender, por exemplo, porque inúmeras expressões com conteúdos tão subjetivos, como as que foram acima utilizadas, foram usadas para descrever o mesmo fenômeno humano e que implicação isso tem para a atuação enquanto ser social. Borillo (2015), em linhas, gerais define homofobia como a atitude de hostilidade contra as e os homossexuais, portanto homens e mulheres; sendo assim, a homofobia é a rejeição da homossexualidade, a hostilidade sistemática contra os homossexuais. O sujeito homofóbico é aquele que experimenta a aversão pelos homossexuais.

Anteriormente, discutiu-se a categoria alienação, cujos resultados são diversos para a sociabilidade humana, dentre eles a incapacidade de se enxergar e de se reconhecer no outro humano, que, dessa forma, é colocado como um outro totalmente incompatível e inassociável (LESSA e TONET, 2011). Corroborando com essa perspectiva, Borillo (2015) afirma que à semelhança do negro, do judeu ou de qualquer outro estrangeiro, o homossexual é sempre o outro, o diferente, aquele com quem é impensável qualquer identificação.

O homossexual, portanto, é sentido como o outro que, por não possuir semelhança com um padrão de normatividade heterossexual, é passível de violência e danos (BORILLO, 2015). Saffioti (2015) aborda o conceito de violência de uma maneira mais ampla: através do crivo dos direitos humanos. Dessa maneira, violência diz respeito para além de qualquer violação física, psicológica, sexual, moral etc., sobretudo porque, segundo a autora, existe um limite muito tênue da violência com a chamada normalidade. Violência é a infração desses direitos, os quais, na verdade, dizem respeito à possibilidade de apropriação da cultura material de maneira integral (MARX e ENGELS, 2009), possibilitando uma consciência humano-histórica plena (LEONTIEV, 1978).

Saffioti (2015) se preocupa claramente com o lugar ontológico da violência, ou seja, ele se ocupa de discutir a responsabilidade do ser social construindo a sua história. Ora, Lessa e Tonet (2011) comunicam que o homem é responsável por suas próprias misérias e ainda que esse mesmo homem é artífice de sua própria história. A violência, aqui especificamente a homofobia, se traduz em violação do outro que “é diferente”, que ocupa o lugar da diversidade.

Através da emancipação, as diversidades sexuais e de gênero devem ocupar o lugar de normalidade, uma vez que, de fato, o são: são elementos estruturais da condição humana, os quais não se situam na esfera da escolha, simplesmente fazem parte da condição material e de subjetivação do indivíduo. Ora,

“Independentemente de tratar-se de uma escolha de vida sexual ou de uma questão de característica estrutural do desejo erótico por pessoas do mesmo sexo, a homossexualidade deve ser encarada, de agora em diante, como uma forma de sexualidade tão legítima quanto a heterossexualidade.” (BORILLO, 2015, p. 14)

Fala-se aqui, portanto, do processo de constituição de subjetividades e de identidades (BOGO, 2010; LEONTIEV, 1978), as quais encontram no substrato material-histórico o seu solo, o lugar onde seus pés estão aterrados (MARX e ENGELS, 2009). Nesse sentido é que se denuncia a necessidade de uma compreensão marxista – leia-se material e histórico-dialética – do fenômeno da

homofobia no espaço da escola, a qual, por sua vez, encerra em seus limites a reprodução do metabolismo do capital (MÉSZÁROS, 2008) e a violência às diversidades sexuais e de gênero (LOURO, 2014). Para que uma compreensão marxista do fenômeno da homofobia na escola? A fim de que possamos construir uma psicologia cujos pés estejam firmados na práxis (LANE, 1984). A fim de que a prática psicológica tenha uma compreensão pra além do capital (Mészáros, 2011), assim como algumas experiências já tem demonstrado (GUZZO, 2016; VIANNA, 2016).

Ora, é necessário que se resgate a história. É necessário que se resgate a materialidade. É necessário que haja uma reapropriação das bases materiais que há muito foram tiradas do escopo humano, desumanizando o ser social. Faz-se urgente que se comece a olhar o homem e as relações sociais como fenômenos totalmente inseridos e implicados em seus respectivos espaços sócio-históricos. Urge a necessidade de se devolver ao homem humano toda a sua história; vendo-o, assim, como uma possibilidade da dialética homem-mundo. Deseja-se o homem, não o hominídeo. Quer-se o ser humano, não o simiesco. Esta é a contribuição do materialismo histórico-dialético: retirar as camadas que obnubilam os fenômenos sociais, sendo aquelas responsáveis por estes últimos serem percebidos somente em sua superficialidade. Uma abordagem ontológica marxiano-lukacsiana em psicologia coloca o homem em seu local de origem: o de ser social (LANE, 1984).

Lukács (1978) afirma que a essência do trabalho consiste precisamente em ir além da fixação dos seres na competição biológica com seu mundo e ambiente, ou seja, o trabalho não é definido por um aspecto simprático (da imediatividade e da operacionalidade), mas da ordem da abstração, que, por sua vez, diz respeito às ideias que se concretizam via ação humana no mundo, isto é, via trabalho. Na verdade, há um salto, porquanto “essa forma mais complexa é algo qualitativamente novo, cuja gênese não pode jamais ser simplesmente “deduzida” de forma mais simples”(LUKÁCS, 1978, p.40).

As condições materiais, contudo, são capazes também de alterar os processos humanos. O sistema de produção capitalista mudou o curso do trabalho ontológico, pois, assim como afirmam Lessa e Tonet (2011), faz parte do seu metabolismo, tudo que passa por ele se metamorfoseia e perde o seu valor ontológico.

Para que haja emancipação humana, faz-se mister que aconteça um retorno às condições primeiras, ou seja ao humano ontológico (LUKÁCS 1978). Para que isso seja possível, é necessário que se possibilite o acesso à materialidade, pois ela é fruto do trabalho emancipatório, aquele que toca na dimensão da ação do homem sobre a natureza e da transformação dialética. É necessário que ao ser humano seja dada a reapropriação do conhecimento via instrumentos produzidos durante a história, pois “os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizaram-se de certa maneira nos seus produtos materiais, intelectuais e ideais” (LEONTIEV, 1978, p. 283). E a escola sabe disso (LOURO, 2014).

A escola se configura como um espaço privilegiado de formação humana (Jimenez et al, 2010), contudo, se a proposta de educação está para aquém dos muros do capitalismo (MÉSZÁROS, 2009) se configura um contínuo de deformação da subjetividade humana. Nesse

sentido, a prática psicológica na escola deve ser comprometida com a emancipação humana do sujeito histórico (VIGOTSKI, 1993) – um compromisso social (LANE, 1984) –, o que corrobora para a luta contra a violência às diversidades sexuais e de gênero na escola (CHILAND, 2008; LACERDA et al, 2002; RIZZATO, 2011) e afasta esses sujeitos do sofrimento ideológico-político (SAWAIA, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim que de se caminhe rumo a um maior compromisso social com as diversidades sexuais e de gênero na escola, é necessário que se proponha uma educação cidadã (Pereira e Bahia, 2011). A psicologia sócio-histórica tem apontado para uma intervenção escolar contextualizada (Vigotski, 1993), isto é, considerando cada um dos delineamentos materiais (sociais, econômicos, históricos) que envolvem a história dos sujeitos.

Dessa maneira, uma abordagem psicológica consubstanciada no marxismo dá conta do fenômeno da homofobia na escola de uma maneira mais profunda e comprometida socialmente (LANE,1984), uma vez que considera as raízes dos fenômenos sociais; construindo, assim, uma verdadeira práxis (GONÇALVES e YAMAMOTO, 2015).

Para que uma compreensão marxista da homofobia na escola? Porquanto só assim se conseguirá desfazer alguns dos complexos tão caros à sociabilidade e ao metabolismo do capital, a saber: o machismo e o patriarcado (ENGELS, 2012), cujos significados e sentidos não foram aprofundados neste estudo por conta do espaço e dos propósitos primeiros aqui tratados. Somente assim, com uma abordagem material-dialética (MARX e EGELS, 2009), é que se reduzirá tendências mundiais de violência (OTTOSON, 2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. Ed. 2. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica,2010.
- CHILAND, Colette. **Transexualismo**.São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**.São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Ed. 1. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**.Ed. 17. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

GOIS, Joao Bosco; SOLIVA, Thiago. **A violência contra gays em ambiente escolar**. Revista Espaço Acadêmico, v. 11, n. 123, p. 38-45, 2011.

GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. **Fundamentos teórico-práticos da psicologia social: um debate histórico e necessário**. Revista Psicologia Política, v. 15, n. 32, p. 17-31, 2015.

GUZZO; Raquel Souza Lobo. **Risco e proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola**. In: Psicologia escolar: que fazer é esse? Meire Nunes Viana e Rosângela Francischini (Orgs). Conselho Federal de Psicologia: Brasília, 2016.

LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de ciências humanas, v. 4, p. 1-18, 1978.

JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos**. Fortaleza: EdUece, 2010.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação**. Ed. 2. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LACERDA, Marcos; PEREIRA, Cícero; CAMINO, Leoncio. **Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais**. Psicologia: reflexão e crítica, v. 15, n. 1, p. 165-178, 2002.

LANE, Sílvia TM. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEONTIEV, Alexei Nicolaevich; DUARTE, Manuel Dias. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Centauro, 1978.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Ed. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Ed. 2. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Ed. 2. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Editora Vozes, 1993.

OTTOSSON, Daniel. **Homofobia do Estado: uma pesquisa mundial sobre legislações que proíbem relações sexuais consensuais entre adultos do mesmo sexo**. International Lesbian and Gay Association–ILGA. Relatório Anual, 2010.

PEREIRA, Graziela Raupp; BAHIA, A. G. M. F. **Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola:** desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. *Educar em Revista*, v. 39, n. 1, p. 51-71, 2011.

RIZZATO, Liane Kelen. **Percepções sobre a homofobia na escola:** as dissonantes experiências sociais construídas por professores. Artigo originalmente publicado no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e Desigualdades, 2011.

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

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

VIANA, Meire Nunes. **Interfaces entre psicologia e educação:** reflexões sobre a atuação em psicologia escolar. In: *Psicologia escolar: que fazer é esse?* Meire Nunes Viana e Rosângela Francischini (Orgs). Conselho Federal de Psicologia: Brasília, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II:** incluye pensamiento y lenguaje, conferencias sobre psicología. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

LEI 10.639/2003: IGUALDADE E DIVERSIDADE DEBATE NECESSÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Reginaldo Ferreira Domingos | reginaldo.domingos@ufca.edu.br

Graduando Rosália Felipe da Silva | rosalia.felipe.bs@gmail.com

Graduando Felipe Fabricio Genuino Sampaio | felipefabricio555@gmail.com

RESUMO: Importante destacar que o presente artigo é parte de uma proposta de pesquisa em fase inicial. Por essa razão o mesmo está basicamente produzido sobre estudos bibliográficos. A proposta de estudo aqui apresentada objetiva analisar o processo de implementação e a abordagem da Lei 10.639/03 nas escolas públicas de Brejo Santo. Lei esta aprovada no ano de 2003 em que, outrora, obrigava incluir o ensino da história e das culturas da África, dos africanos e dos afro-brasileiros, suas contribuições para as sociedades. Entretanto, com a Medida Provisória 746/2016 e, posteriormente, a Lei 13.415/2017 que substituiu e legitimou a MP 746/2016, abre possibilidade de não ser mais imperativo o estudo sobre essa temática. Diante da conjuntura atual busca-se fazer um estudo acerca da implementação da lei em questão nas escolas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, na cidade de Brejo Santo – CE. Pretende-se neste trabalho, dar ênfase aos aspectos direcionados ao conhecimento teórico, técnico, didático e a prática do corpo técnico e docente das escolas em estudos. A pesquisa tem apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em que oferece bolsa de iniciação científica a dois alunos do curso de Licenciatura Interdisciplinar. A investigação encontra-se em andamento com base em estudos teóricos e de legislações pertinente à temática funcionando como processo de fundamentação e possíveis análises comparativas. Mas se pretende pesquisa em campo a partir da observação e do uso de questionário. Parcialmente se constata, nas inquirições iniciais, falhas no processo de implementação da Lei 10.639/2003, entretanto não se sabe ainda a que nível está essa falha de implantação do que se pretende a legislação em questão quando se trata da sanção da Lei 13.415/2017. Destarte a pesquisa pretende angariar dados que possa obter respostas à nova conjuntura local no que concerne as questões aqui levantadas.

Palavras-chave: Educação básica. Implementação. Lei 10.639/2003.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende analisar e discutir questões relacionadas à cerca da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica no Brasil, e posteriormente alterada pela Lei 11.645/2008 que trouxe nova redação à Lei 10.639/2003 inserindo conteúdo da cultura e da história indígena brasileira. Percebe-se que esses temas são poucos discutidos nas escolas, o que preocupa, pois deve ser nesse espaço que deveria cuidar desses saberes tão distintas e importantes na vida dos alunos, da comunidade e da convivência em sociedade como um todo.

É importante ressaltar os direitos e os deveres iguais a todos perante a lei, ideia essa conceituada na Constituição da República, em que reconhece o caráter humano e igualdade entre todos é fundamental na construção de uma sociedade democrática, no seu Art. 5º que afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988).

A Medida Provisória (MP) 746\2016, ratificada pela Lei 13.415/2017, as quais estabelecem mudanças no Ensino Médio, não estabelece claramente as disposições sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, podendo futuramente interferir inclusive na formação do ensino fundamental II, já que este é a entrada para o Ensino Médio. Essa mudança sugerida pelo atual governo revela-se como proposta construir um modelo de educação básica voltada à formação técnica em detrimento de uma perspectiva mais humanista, gerando como consequência maiores dificuldades na implementação dos estudos da cultura e história africana e afro-brasileira.

Esta dificuldade é compreendida quando a Lei 13.415/2017 não traz nenhuma alusão proposta a Lei 10.639/2003. A não abordagem, de forma evidente, na legislação educacional brasileira da importância da história e cultura africana e afro-brasileira é fator que pode vir acarretar o não debate na educação básica uma vez que a lei não exige. O que se propunha a Lei 10.639 no ensino não se torna mais obrigatório dentro das escolas brasileiras gerando uma ação apenas das pessoas e profissionais sensível a temática, como já é comum nos dias atuais gerando grande dificuldade trabalhar o tema. Apesar de ainda encontrarmos na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB) o Art. 26ª mantendo a proposta de trabalhar a cultura e história africana, afro-brasileira e indígena na educação básica (Fundamental e Médio) nas redes privadas e particulares. Entretanto com alteração sugerida pela 13.415/2017 poderá ter uma perda ainda maior no que se refere ao ensino desse conteúdo.

Mesmo com a Lei 10.639/2003 que colocava à obrigatoriedade do estudo da cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar, é nítida a necessidade de elaborar mudanças não somente por parte do professor, mais de toda a escola, despertando um grande desafio em estabelecer meios de combate à discriminação e ao racismo. No entanto, percebe-se a necessidade de trabalhar essa temática no ambiente escolar, pois se sabe que é na escola o primeiro passo a ser dado com relação às gerações futuras, pois o papel fundamental dela é trabalhar e educar o futuro da nossa geração. Nessa perspectiva, é importante salientar que a pesquisa proposta encontra-se em andamento. Os estudos teóricos já têm possibilitado aquisição de informações que permite, mesmo em fase inicial da pesquisa, construir algumas análises acerca do tema.

Então diante de tais exposições chegou-se a proposta de analisar e trabalhar os estudos e as práticas abordadas nas escolas de ensino infantil e fundamental na cidade de Brejo Santo acerca da inserção da Lei 10.639/03 e investigar como essa questão é vista na escola juntamente com professores, alunos e servidores. Destarte, como objetivo geral é investigar se existe e como ocorre o processo de aplicação da lei 10.639/2003 nas escolas municipais, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de Brejo Santo. Já os objetivos específicos ficaram assim elecados: Constituir uma análise de discussão ponderando o nível de conhecimento do corpo técnico e docente acerca da lei 10.639/2003; analisar os procedimentos e os métodos adotados pelas escolas públicas municipais para implementação da legislação em questão; investigar a prática docente no tocante as dificuldades na aplicação da lei.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a necessidade de se trabalhar e inserir o estudo da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Brejo Santo\ CE, buscou-se em referenciais teóricos opiniões acerca do tema e possíveis conclusões para esse projeto, fez-se análises de concepções de alguns autores estudados e escritos no corpo deste trabalho. Dessa maneira, sendo o reconhecimento da história e cultura afro-brasileira bem como o campo da literatura de importância fundamental no desenvolvimento humano, cabe à escola promover acessos a diferentes fontes e perspectivas que agreguem tanto uma como a outra.

A Lei 10.639 surgiu na tentativa de fortalecer a identidade racial no Brasil, porém, emerge numa conjuntura de dificuldades e mesmo tornando obrigatório o ensino de culturas e histórias afro-brasileiras, ainda é nítido dentro das sociedades escolares o preconceito racial e a discriminação. É o caso nas escolas de ensino fundamental e infantil onde existem uma segregação presente. Nas

escolas privadas, por exemplo, se houver grupos de crianças brancas brincando, raramente se ver uma criança negra ou parda, fato gerador de consequências para crianças negras e também brancas, esta acabam reproduzindo racismo que fere a humanidade e aquela sentindo os reflexos do racismo causando evasões escolares, problemas psicológicos, autoestima, etc. (CAVALLEIRO, 2005).

A formação adequada do professor é de fundamental importância para que a implementação e abordagem do que trás a Lei 10.639, pois é de grande relevância neste processo socioeducativo a atuação do professor. Nesse contexto, percebe-se que a participação do corpo docente e de todos, que de forma direta ou indireta estão inseridos no ambiente escolar, se façam presentes no combate ao racismo e outros tipos de preconceitos. Tendo em vista o debate entre os educadores para a disseminação de novas ideologias para obter novos métodos de se trabalhar a temática, estas trocas de ideias e exposição de argumentos também poderiam ser abordadas para que se pudesse repensar e buscar mudanças nos materiais que, na maioria das vezes, não dão ênfase nas contribuições da população negra à história da formação da sociedade e cultura brasileira.

Dentro do processo histórico do desenvolvimento e distribuição da educação brasileira, em sua maior parte os negros sempre foram tratados de forma inferior, fato este que se originou, ainda no período do Brasil colônia, uma educação racista, desigual além de desfavorecer a população afro-brasileira e os africanos. Fatores que continuam trazendo consequências negativas a população afro-brasileira nas escolas, fato perceptível quando se busca compreender a relação entre a presença desse grupo social e o espaço escolar, quando se busca entender a prática educativa para o combate ao racismo que quase não existe ou quando se pretende investigar o ambiente escolar que na maior parte das vezes reproduzem racismo. Problema que a pesquisa aqui apresentada busca estudar.

Diante do que foi pautado é nítido que o a educação brasileira precisa de avanços e melhorias, no quis diz respeito à população afrodescendentes, na busca de garantir uma educação sem discriminação, de respeito aos direitos, a igualdade no âmbito educacional, tornaram-se urgente a valorização da diversidade cultural e étnico-racial. É preciso “garantir o exercício desse direito e forjar um novo modo de desenvolvimento com inclusão é um desafio que impõe ao campo da educação decisões inovadoras [...] valorizando a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural” (BRASIL MEC, 2004 p. 05).

No processo de uma distribuição igualitária, de forma que preserve a perspectiva da diferença que possa atender a todas as classes e raças da sociedade é necessário a mobilização de toda a população (BRASIL, MEC, 2004). O processo de democratização e igualdade ao acesso à educação, ao estudo da temática que possam revelar a influência da população negra e africano na

sociedade brasileira, é tida como algo promissor no que diz respeito à formação de uma sociedade mais igualitária, menos preconceituosa e menos favorecedora de uma única raça.

A implementação da lei surgiu da luta e movimentos. No processo histórico da educação brasileira foram sendo pautadas e feitas mudanças, embora nos dias atuais ainda se registre falhas e muitas vezes atividades não são realizadas, para que cada vez mais, se tivesse uma educação menos centralizada em uma única raça, e que se pudesse com maior frequência trazer à importância da cultura africana a educação nacional, no ano de 2003 foi sancionada a lei nº 10.639/2003. Lei essa alterada pela 11.645/2008. Esta, no Plano Nacional de Educação, se propõe implementar a Cultura e História Indígena e aquela inserção da Cultura e História Africana e Afro-Brasileira, estão sendo ameaçadas com a reforma do Ensino Médio que se iniciou no ano de 2016 com a Medida Provisória 746/2016 e, posteriormente tornada Lei 13.415/2017.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa mostra relevante procurar métodos e ferramentas adequadas garanta a eficácia na procura de soluções das indagações levantadas e dos objetivos propostos. Assim, é preciso destacar que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 1). Pela amplitude do campo de pesquisa faz necessário que o pesquisador delimite o objeto, os recursos metodológicos, fontes e equipamentos utilizados. O gravador tornará possível coletar as falas dos agentes sociais, a câmera filmadora/fotográfica captar imagens na observação; pois não é apenas por meio da investigação de documentos oficiais que se produz o conhecimento científico. Para tal intento recorre-se também aos estudos bibliográficos; análise documental; observação e falas, quando não possível usar-se-á questionários.

A investigação que se pretende aqui é parte que compõe a área das humanas e dessa forma dialoga com que se convém chamar de pesquisa qualitativa. Pois, este tipo de pesquisa leva em consideração as nuances e particularidades de cada ser social, já que lidamos com um mundo de simbologia e significações determinadas em seu tempo e espaço (MINAYO, 1994; LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Freitas e Jabbour (2011, p. 9) segue o seguinte roteiro: “o pesquisador é o instrumento-chave, o ambiente é a fonte direta dos dados, não requer métodos estatísticos, tem caráter descritivo, o resultado não é o foco da abordagem, mas sim o processo e seu significado”.

Assim, pretende-se conhecer a realidade de cada escola estudada, seus atores sociais (professores, técnicos) e suas práticas cotidianas na proposta de implementação da lei em questão.

Ressalta-se que a pesquisa não adentrou em campo, a mesma está em caráter de estudos teóricos. Os estudos estão centrados, inicialmente, nas legislações e nas diretrizes que tratam o tema. Referenciais bibliográficos de outras pesquisas e também já se encontram catalogados e em fase inicial de estudos como base teórica aos alunos/as bolsistas. Neste arrolamento bibliográfico pretende-se estudar História da Educação brasileira, em seguida, buscar pesquisas realizadas no Brasil acerca das práticas docentes, nas escolas de educação fundamental, voltadas a aplicação da Lei 10.639/2003. Inicialmente, tal caminho se justifica em primeiro lugar pelo fato de permitir uma aproximação com o objeto da pesquisa e/ou da temática e, segundo, as revisões bibliográficas ajudam a “entrelaçar” os pensamentos e a fundamentar as informações coletadas empiricamente, sejam documentos ou falas de agentes sociais.

Embora não se tenha adentrado em campo, revela-se que a mesma se dará numa perspectiva de observação dos/as alunos/as bolsistas. Esta prática tem por função estudar o ambiente para compreender a realidade dada, as disposições do ambiente, sua organização, decorações, cartazes expostos nas paredes das escolas, a prática do corpo técnico e do núcleo gestor e, por fim, a ação docente no seu ato de ministrar aula. A observação é importante porque tem como ação principal aproximar o sujeito pesquisador do *locus* da pesquisa, permite um contato inicial e compreender a ambiência. O pesquisador ao observar o lugar de estudo estará provido dos referenciais teóricos que o subsidiará a entender a importância de estudar esses espaços e a disposição organizacional dos mesmos (MINAYO, 1994; LÜDKE, ANDRÉ, 1986; ECO, 2002).

As entrevistas e/ou questionários semiestruturadas possibilitarão, a priori, ter um direcionamento do que perguntar em relação à proposta investigativa da pesquisa, sendo que não se deve tomar como “camisa de força” as perguntas direcionadas. Entretanto, elaborar perguntas antecipadamente não significa dizer que teremos, em campo, a real possibilidade de pô-las em prática para com o nosso entrevistado, mas questionamentos previamente elaborados nos permitem buscar antecipar e alcançar respostas, o mais próximo possível das hipóteses levantadas. As entrevistas coletadas serão catalogadas e transcritas no intuito de compreender, como se nota na pesquisa qualitativa, a dimensão simbólica e os significados humanos na prática da inserção da lei 10.639/2003 nas escolas em estudo.

Estudos de documentos, Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das Escolas ou outros registros que comprovem práticas docentes na aplicação da lei serão outras fontes na busca de

respostas. As inquirições sobre os documentos pretende-se problematizá-los para entender que o registro do mesmo foi realizado dentro de um contexto conjunturalmente determinado. Neste tipo de análise recorrer-se-á ao olhar sociológico e histórico, pois acredita-se que tal percepção epistemológica dará habilidade para que se possa verificar, de forma crítica, a documentação. Nesses documentos busca-se vestígios que leve a encontrar propostas de implementação da lei ou detectar possíveis ações anteriores realizadas nas escolas investigadas.

Nesta pesquisa pretende-se visitar seis escolas de Educação Infantil e sete de Ensino Fundamental, localizadas na zona urbana, da rede municipal de Brejo Santo - CE. Tal delimitação se deu por duas razões: a primeira pela complexidade de grande parte dessas escolas estarem sediadas na zona rural do município; e segunda, pelo método que visa observação, entrevistas e estudos de documentos que demandará muito tempo na pesquisa em campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De forma inicial podemos edificar, brevemente e com base nas investigações bibliográficas, já que a pesquisa está em fase inicial, alguns resultados e discussões. Através da pesquisa poder-se-á conhecer as escolas, suas ações de ensino, como atuam no intuito de colaborar na formação do pensamento crítico reflexivo, quais métodos de ensino adotados no combate à cultura racista, as formas de ações para a implantação da história e cultura da população africana e afrodescendente, a realização de atividades de superação a lógica excludente e preconceituosa. Como as escolas buscam resistir à homogeneização da cultura hegemônica excludente.

A pesquisa se propõe, como resultado, ultrapassar a ambiência da universidade e aproximar o graduando tanto do fazer pesquisa quanto dos espaços educacionais e tendo como fim transformá-lo. Relacionar de forma dialógica e possibilitando a percepção do que está além dos limites da universidade, instigando, pois, os bolsistas problematizar a organização social, o papel da sociedade, os valores, costumes, os fatos sociais, relações de poderes erigidos e, inclusive, práticas culturais diferenciadas, abrindo assim, possíveis compreensões da relação de alteridade e da diferença.

Dessa forma, perceber a necessidade de fazer a investigação no intuito de compreender, a partir de referenciais bibliográficos e da pesquisa em campo, o processo de implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas. As práticas, didáticas, métodos e as estruturas curriculares. Detectar as formas de trabalhos adotadas nas escolas e, posteriormente, criar meios para aperfeiçoamento de

implementação da lei em questão. Busca-se, através da pesquisa, compreender a dimensão da aplicação do ensino da história e cultura africana na educação básica.

Enquanto resultado inicial e com base em estudos bibliográficos de estudos realizados em outros âmbitos universitários constata-se que existe uma série de falhas na aplicação do que se pretende a lei aqui em questão. Mantém-se a prática de realizar apenas duas atividades anuais, uma em 13 de maio e outra em 20 de novembro, esta em comemoração ao dia da Consciência Negra, morte de Zumbi dos Palmares, aquela se referindo a Abolição da Escravatura. Os referenciais estudados esclarecem que trabalhar apenas duas vezes ao ano uma temática tão ampla e complexa não é suficiente e deixa muito a desejar. Os estudos ainda demonstram que se faz necessário criar métodos e técnicas de formação continuadas para que professores possam trabalhar de forma adequada os conteúdos e não sair reproduzindo uma história de perspectiva eurocêntrica (CAVALLEIRO, 2001; CAVALLEIRO, 2003).

Durante muitos anos, a história das populações africanas e afrodescendentes ficou à margem dos olhares da humanidade e quando esta vinha, surgia de maneira distorcida e aviltante. A história traçada acerca da África, dos africanos e dos afrodescendentes no Brasil, sua participação na sociedade nacional sempre foi descrita por uma perspectiva negativa, muitas vezes invisibilizando a ação desses atores sociais e os colocando sempre em situação de subalternidade, assim interferindo numa real formação identitária que pudessem afirmar ter pertencimento nas origens da população negra (GOMES, 1995; LIMA, 2005; MOREIRA e CÂMARA, 2008).

A pesquisa pretende ampliar o foco de estudo e complementar, aos níveis regional, estadual e até nacional, as análises já realizadas acerca da proposta. Possibilitará, portanto, maior instrumentalização para profissionais da educação que pretendem trabalhar o ensino de história e cultura africana e afrodescendente, conforme propõe a lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004. As carências detectadas possibilitará pensar propostas formativas continuada para a implementação da lei, caso constatado deficiência na aplicabilidade. Nesse sentido fazendo a instituição, sede da pesquisa, repensar sua ação e construir propostas de ação.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Ao tratarmos da História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito educacional, contribuimos de certa forma, para a construção de práticas educativas e de caráter cultural e histórico no contexto escolar. Ao trazer essa temática para discurso, acreditamos abrir novos caminhos e meios para

ampliar cada vez mais possíveis práticas interdisciplinares, pedagógicas e educativas na promoção acerca da diminuição de desigualdades de raças, bem como a busca à autonomia, auto reconhecimento, valorização do que somos, e por fim, a construção de uma consciência histórica.

O envolvimento da cultura africana e afro-brasileira não está apenas em dar visibilidade para a mesma no âmbito escolar, é preciso também adotar medidas que tragam melhor embasamento e conhecimento para todos, na questão de inclusão e respeito à diferença, porém, para isso se tornar visível, a escola juntamente com a sociedade tem o dever de aderir propostas no qual a teoria e a prática ande lado a lado, trabalhando também a questão do preconceito/racismo e todo e qualquer tipo de desigualdade entre raças, dentre outras questões que progridem até os dias atuais. Partindo dessas considerações, é evidente destacar a importância da escola e do professor, não apenas pelo simples fato de ensinar, mas perceber que acima disso, está no seu dever educar para liberdade, respeito à diversidade e inclusão.

Diante de todo estudo realizado a partir de fontes bibliográficas e documentos oficiais, trabalhar a história africana e a cultura afro-brasileira é de grande relevância e se tratando do referido contexto, dentro das escolas de ensino infantil e fundamental da cidade de Brejo Santo-CE, que por sua vez, será foco principal da pesquisa aqui apresentada, que se encontra em fase inicial de estudos com apoio da CNPq em um projeto de iniciação a pesquisa (PIBIC). Nesse contexto, fundamentado *a priori* em estudos bibliográficos e na compreensão de uma problemática de pesquisa, percebe-se que é de fundamental importância, o corpo docente procurar meios e métodos para que possam trabalhar com seus alunos de forma interdisciplinar e educativa a prática do fortalecimento da implementação da Lei 10.639/2003, que apesar das mudanças e dificuldades apresentada nas últimas décadas e com a conjuntura política e educacional, é indispensável no crescimento de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Art. 5º.** Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29/09/17.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília. 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639.** Publicada em 09 de janeiro de 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 29/09/17.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645**. Publicada em 09 de janeiro de 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 29/09/17.

BRASIL. **Medida provisória. Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 29/09/2017.

BRASIL. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 29/09/2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo**. IN: SECAD (2005, 65-104).

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. (org.). **Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 19 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabegele. **Superando o racismo na escola**. Mec/secad, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria (org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROCHA, Lauro Cornélio. **A formação de educadores (as) na perspectiva étnico racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004)**. IN: ROMÃO (2005, 201-218).

O GÊNERO DA DOCÊNCIA INFANTIL

Mayara Alves de Castro | mayaracastro22@gmail.com

José Gerardo Vasconcelos | gerardovasconcelos1964@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo identificar como se configurou o gênero que ficou responsável por atendimento a primeira infância, a fim de compreender como se constituiu o atendimento e as modificações sofridas no tempo, até o momento atual. Pretende-se relacionar processo histórico, a atualidade, o gênero e a docência infantil na busca de compreender as mudanças de concepções e os progressos no que compete a docência de educação infantil. Enfatiza-se o caráter qualitativo desta pesquisa bibliográfica, que busca contextualizar e compreender como a perspectiva do atendimento educacional a primeira infância se constituiu como uma profissão tipicamente feminina. Dessa forma, foi percebido, no entanto, que o ser professor de educação infantil exige características que não são decorrentes somente da natureza feminina, mas que acabam por se constituírem no processo de formação e no exercício da profissão docente.

INTRODUÇÃO

Com suas origens mais aprofundadas nos estudos feministas, os estudos de gênero e a consideração do gênero como categoria analítica ganham importância no Brasil no final da década de 1980, problematizando a característica social das diferenças entre os sexos, rejeitando o discurso do determinismo biológico dessas diferenças, que caracterizou os estudos da biologia e da medicina em momentos anteriores e, sobretudo apresentando um processo de emancipação social das mulheres, essa colocação é relevante, pois é preciso compreender que houve também um repensar acerca das reservas sociais que o próprio sistema social busca fazer.

O conceito “gênero” é abordado por Joan Scott (1995), proporcionando importantes reflexões no campo dos estudos de gênero. Ao trabalhar com o termo “gênero”, a autora expõe que inicialmente esse termo foi utilizado como sinônimo de “mulheres”, em uma busca por legitimidade dos estudos feministas nos anos 1980. A autora acrescenta que tal palavra indica a rejeição do determinismo biológico implícito em termos como “sexo” ou “diferença sexual”, introduzindo uma perspectiva relacional, a partir da qual “as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado.” (SCOTT, 1995, p. 72).

O GÊNERO DA DOCÊNCIA INFANTIL

Os estudos de gênero e seus avanços em uma perspectiva relacional, na década de 1980, proporcionam a emergência dos estudos a respeito da construção social da masculinidade. Arilha, Unbehaum & Medrado (1998) defendem a importância do desenvolvimento dessa perspectiva de análise, argumentando que:

Reconhecer a dimensão relacional do gênero possibilita desconstruir principalmente os argumentos culpabilizantes em relação ao masculino, que demarcam o discurso de parte do movimento feminista e que ainda se faz presente, direta ou indiretamente, nas produções acadêmicas contemporâneas. Ao invés de procurar os culpados, é necessário identificar como se dá a relação, gerando menos sofrimento individual e possibilitando efetivamente transformações no âmbito das relações sociais *generificadas*, ou seja, orientadas pelas desigualdades de gênero. (ARILHA, UNBEHAUM & MEDRADO, 1998, p. 24, grifos dos autores).

E quando pensamos o processo de feminização do magistério precisamos ainda admitir que todo esse investimento no espaço de atuação da mulher pode também ter se dado numa perspectiva de controle que afirmam o espaço da mulher no magistério, é possível se compreender também como uma forma de manutenção de princípios morais conservadores através do controle da sexualidade feminina. Nesse processo foi delegada às mulheres a educação das crianças, a fim de que elas fossem responsáveis pela criação e manutenção de um ambiente seguro e protegido do contato com estranhos, ou seja, o diferente.

A docência, assim, não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. O magistério precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, para a qual ocorreria quem tivesse vocação. (LOURO, 1997, p. 78).

Reconhecendo que a mulher sempre foi percebida e constituída como frágil, esta precisava ser protegida e controlada. Foi nesse aspecto que o magistério então se configurou como um trabalho que não a afastaria da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar, bem como era uma forma de cercá-la de restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com a sua feminilidade. De acordo com Louro (1997), o magistério constituiu-se, dessa forma, como uma ocupação transitória para as mulheres, pois assim que a verdadeira missão de mãe e esposa se impusesse, deveria logo ser abandonada.

Diferentemente da docência no antigo primeiro grau, hoje anos iniciais do ensino fundamental, quando em sua origem quem lecionava eram os homens e posteriormente houve o predomínio das mulheres, a educação e o cuidado de crianças de zero a seis anos sempre foram delegados ao sexo feminino, fossem elas mulheres religiosas, enfermeiras, leigas ou com formação. Desde as amas de leite e mercenárias do século XVII e XVIII às professoras de educação infantil do século XXI, o papel da docência na educação infantil foi uma profissão de mulheres e é até hoje majoritariamente feminina.

Os dados do Censo Escolar de 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) confirmam isso. De acordo com a pesquisa, o número total de professores de educação infantil no Brasil naquele ano era de 369.698; destes, 358.414 professores eram do sexo feminino e 11.284 professores, do sexo masculino (INEP, 2010). Portanto, no fim da primeira década do século XXI, foi esta função laboral que se constitui como uma profissão majoritariamente de mulheres, embora a entrada de homens venha aumentando ao longo da história.

É preciso compreender que tratar de uma mudança de gênero nesse processo é também construir uma mudança de processo, com um duro deslocamento de significado, afinal, como Bruschini e Amado (1988) o magistério enquanto carreira feminina incorpora elementos que foram ao longo da história e de algumas sociedades, características ligadas à domesticidade e à submissão. É necessário, nesse sentido, reconfigurar a função da educação infantil e reconstituí-la através de concepções, características, elementos e influência de carreiras femininas.

No entanto, se entendermos que a educação infantil tem como objetivo a educação e o cuidado das crianças de zero a seis anos de idade com o objetivo de ampliar e diversificar as experiências delas, diferentemente das ações direcionadas a elas no lar e também daquelas que ocorrem no ensino fundamental, sua especificidade deve ser reconhecida. Ou seja, o adulto que lá trabalha não tem o papel do pai ou da mãe, nem da professora de ensino fundamental; deve ser a professora de educação infantil com um papel e uma formação específica.

A DOCÊNCIA INFANTIL MAIS UMA FACETA FEMININA

O público feminino não teve acesso à escola durante o período compreendido entre os séculos XVI ao XIX, afinal de contas nesse período o espaço da escola, recheado de restrições, era destinado apenas aos meninos que começavam sua vivência escolar a partir dos seis ou sete anos de idade, as crianças menores eram cuidadas na família, sempre pelas mulheres. Foram as transformações sociais e econômicas decorrentes mais do período republicano que acabaram alterando os modos de relação entre os sujeitos, por exemplo, Ariés (1981) e Priori (2002) indicam que essas mudanças trouxeram inclusive alterações nas funções realizadas no contexto social, principalmente no tocante às atividades das mulheres e os espaços destinado a elas.

Ao assumir de fato um papel na sociedade e na cultura, a mulher trouxe para a sociedade o início de um outro processo que, na busca pela emancipação, conseguiu iniciar processos na sociedade e na cultura, é quando as mulheres começam a sair para trabalhos externos e passam a necessitar de um lugar para seus filhos. Esse problema era agravado porque as famílias não conseguiam ser uma rede de apoio para essas mulheres, afinal o modelo social imposto imprimia um alto índice de migração de moradores rurais para os centros urbanos; um aspecto importante de ser observado desse movimento é a ruptura da rede de vizinhança e um distanciamento dos núcleos familiares, Oliveira (2005) e Priori (2002) indicam que essas mudanças e o processo ocasionado por elas trouxeram dificuldades na busca por soluções para os cuidados da criança fora do espaço familiar.

O Brasil, nesse processo que já havia passado por todo o processo de colonização e que vivencia outro processo social, adotou uma ideia que já existia desde o século XVIII na França: as creches. Inclusive essa palavra tem sua origem francesa e significa "manjedoura", era a denominação atribuída aos abrigos a fim de cuidar de bebês e crianças necessitadas. Segundo Kuhlmann (2005) esses espaços tinham um caráter basicamente assistencialista e mantinham as crianças para que as mães pobres pudessem trabalhar, já que com a idade inferior aos seis/sete anos não poderiam frequentar a escola.

Concomitantemente à difusão de creches, havia o crescimento das instituições formadoras de docentes.

Em 1835, a primeira Escola Normal foi inaugurada em Niterói/RJ. O objetivo das escolas normais era formar professores que viessem a atuar com crianças a partir dos seis/sete anos de idade. Havia a necessidade de diminuir o número de analfabetos e formar uma população capaz de ler e escrever. No entanto, Ariés (1981) e Kuhlmann (2005) descrevem que as professoras recebiam uma formação incomum para atuarem em creches, as mulheres formavam-se em serviços ou não possuíam qualificação específica, sem disposição de horários para cursos de aperfeiçoamento.

Sempre se acreditou que a formação de uma professora para atuar na creche não precisava de aprofundamento, pois se remetia a concepção de que cuidar de crianças já fazia parte da natureza feminina, atrelada a uma concepção mais maternal que estaria, portanto, mais atenta às regras básicas de saúde e higiene. Havia um forte discurso que interpunha o papel docente ao papel materno, ou seja, as creches assumiram uma extensão do lar, em caráter assistencialista e que remetiam a algumas questões implícitas: Para que formar professoras para creches se estas já sabem naturalmente o que fazer? Para que investir na primeira infância se o importante é alfabetizar a população?

Neste contexto, a educação para a primeira infância era comumente efetivada por voluntárias, religiosas ou outras mulheres sem quaisquer cursos, atuando de acordo com o que acreditavam ser o melhor para a criança, (KUHLMANN, 2005).

Até a década de 1970 muito se discutiu sobre a questão da qualidade na educação da primeira infância, ao mesmo tempo em que as demandas aumentavam vertiginosamente, estimulando a construção de mais espaços.

Contudo, pouco foi feito em termos de formação para os educadores ou investimento na área. As creches e pré-escolas, ainda eram locais de abrigo, depósitos para as crianças ficarem

enquanto suas mães trabalhavam, não fazendo parte de um sistema educacional, com políticas públicas que a regulamentassem.

Com a Constituição de 1988, fundamenta-se em uma nova concepção da criança cidadã, sujeito de direitos, cuja proteção integral deve ser assegurada pela família, sociedade e pelo poder público com absoluta prioridade. Neste ínterim, a Constituição retira a educação infantil do âmbito da assistência e a insere no sistema educacional, estabelecendo em seu artigo 206, inciso VII a garantia de qualidade (BRASIL, 1998). No âmbito da formação docente, o documento também enfatiza sua preocupação com a formação consistente dos profissionais.

A constituição de 1988 é um importante avanço no olhar tanto para a criança, quanto para o docente, contudo, é na década de 1990 que debates, pesquisas e ações buscam a melhoria da educação de crianças pequenas no país. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, (LDB) nº 9.394 promulgada em 1996, a educação infantil ganha maior notoriedade, tendo como função promover o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, reforçando a indissociabilidade das funções de educar e cuidar.

Neste sentido, é possível perceber a evolução deste espaço, o qual passou de depósito infantil - onde a preocupação versava sobre o cuidado, higiene e civilidade - para espaços realmente educativos, onde a criança passa a ser vista como educanda, apoiada em um conjunto de saberes que ajudam a qualificar o olhar sobre ela, bem como respeitá-la em sua singularidade.

Na mesma linha, aos educadores foi exigida formação adequada, não sendo aceito um trabalho de cuidado, em substituição à mãe, como se apresentava inicialmente.

Apesar da concepção de escola ter surgido há um tempo considerável, a presença da mulher no cenário escolar da história da educação no Brasil ocorreu muito tardiamente, afinal de contas durante todo o período do Brasil Colônia a educação ofertada às mulheres era restrita ao lar e para o lar, com aprendizagens que fortalecessem o domínio e a manutenção da casa e o cuidado com os filhos, sendo assim restrita para essas mulheres a leitura e a escrita, restando apenas o aprendizado e o amadurecimento das prendas domésticas.

Apenas na segunda década do século XIX é que essas mulheres puderam ver a abertura de escolas, ainda mais imersa em uma lógica sexista, pois nessas escolas só havia mulheres, Veiga (2007) ressalta ainda que foi na terceira década do mesmo século que se viu a inauguração da primeira escola Normal do Brasil, situada em Niterói/RJ.

É preciso refletir que a mulher inserida no universo da escola enquanto docente está permeada por uma construção de estereótipos sustentados por processos históricos de representações sobre o ser mulher e toda a carga social de sua função. Portanto, podemos compreender os reais motivos pelos quais o papel social feminino acaba permeando a caracterização da atividade doméstica, acabando fortemente atrelada a representação da maternidade ou do casamento, afinal, a mulher no processo histórico patriarcal era desde pequena pensada para casar e ter filhos, estas eram as únicas formas possíveis de realização feminina nesse contexto, foi ainda nessa linha que se projetou ainda para a mulher o desenvolvimento, ou seja, a permissão para a capacidade de ensinar.

A mulher começou a adquirir espaço de maneira bem tímida, mas em meados do século XX com o advento da Revolução Industrial e o empobrecimento social daqueles que antes eram detentores de seu meio de sustentação, a mulher também sai em busca de sua inserção no mercado de trabalho, mesmo de maneira bem tímida. Foi nesse processo que lecionar tornou-se uma possibilidade real e atrativa, permitindo uma atividade laboral que dessa possibilidade de cuidar dos filhos e ainda ter uma remuneração capaz de ajudar em casa. (VEIGA, 2007; LOURO, 1997).

Foi, portanto, como resultado deste cenário que o magistério passou a ser visto como a extensão do lar, ou seja, um desdobramento de uma atividade naturalmente praticada, porque na realidade para o contexto apresentado, as mulheres iriam ter a possibilidade de educar seus filhos e ainda os filhos das demais mães, o que configurava uma infeliz combinação entre professora competente e dona de casa amorosa. O magistério seria então, um espaço onde a mulher colocaria em prática dons que socialmente acreditava-se serem inatos e indispensáveis para o exercício docente: a paciência, o cuidado, a sensibilidade, o educar (LOURO, 2002).

Neste sentido, Louro (2002) (ausente nas referências consta somente expõe uma fala importantíssima a qual elucida todo este processo:

[...] se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade. Em outras palavras cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha espiritual. A docência assim não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. (p.78).

A constituição histórica dos profissionais que atuam em creche e pré-escola relaciona-se com a história das instituições sociais responsáveis pelas crianças pequenas de 0 a 6 anos e, mais recentemente, com a faixa etária que antecede a entrada na escola fundamental obrigatória foi por isso que iniciamos o trabalho caracterizando o processo histórico de conformação dessa faixa etária.

Atualmente, surge a necessidade de novas pesquisas, pois com a LDB incorporou em seu processo, creches e pré-escolas e também o perfil do profissional de educação que, por sua vez mudou.

CONCLUSÃO

Como visto, a mulher foi historicamente responsável pelo trabalho com crianças em creches e pré-escolas, mas a falta de reconhecimento dessa função profissional deixou a desejar no processo de construção de uma formação adequada, para a função desempenhada, foi também por conta dessa falta de valorização do ser feminino e da sua atividade profissional, que se constituiu o processo de construção da mulher enquanto sujeito social de atuação nesse espaço.

Foi evidente, inclusive, sobre a problemática existente na dificuldade de analisar em que medida a maternidade interfere na prática educativa, chama atenção a relação, onde o que se percebe é que a vida pessoal da docente acaba imbricada com a sua vida pessoal e familiar.

Conclui-se, no entanto, que ser professor de educação infantil exige características que não são decorrentes apenas da natureza feminina, mas que acabam por serem construídas no processo histórico do exercício da profissão docente. O trabalho em creches é predominantemente feminino, e isso acaba trazendo as marcas das problemáticas de formação social para a atuação docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, c1981.

ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, B. Introdução. In: _____. (orgs.) **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS, Editora 34, 1998, p. 15-28.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. 20 de dezembro de 1996.

_____. Censo Escolar 2009/ Inep. São Paulo, 2009.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, 1988, p. 4-13.

KUHLMANN, Moyses. Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org). **História e Memória da Educação no Brasil**. V. III. Sec XX. São Paulo: Vozes, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 88-109.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Contexto; 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SCOTT, Joan Wallach. “**Gênero: uma categoria útil de análise histórica**”. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

OS DESAFIOS DA TRANSEXUALIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL

Denis Sousa Cruz | jessikaavillalon@gmail.com

RESUMO: As travestis e transexuais têm dificuldades de inserção social, bem como no acesso à educação. Têm seus direitos básicos negados, e vivem apartadas da sociedade, não tendo as mesmas oportunidades e são segregadas. Aqui é apontada uma discussão acerca das dificuldades e vulnerabilidades dentro dos direitos humanos e no acesso à educação, face à cultura heteronormativa, sugerindo mudanças no contexto social atual.

Palavras-chave: Travestis. Transexuais. Direitos Humanos. Educação.

INTRODUÇÃO

É de costume pensar que gênero se delimita apenas em masculino e feminino, sendo esta diferença estabelecida quase sempre pelas diferenças biológicas, que vulnerabilizam a mulher e às colocam em um nível de exclusão social. A exclusão social atribuída às mulheres acontece em vários aspectos, como no campo de trabalho, questões sociais, culturais, étnicas e até mesmo de idade. Essa questão é bastante complexa e precisa de uma análise que ajude a perceber e compreender a hegemonia masculina, bem como a discriminação social.

Todavia, o objeto de estudo deste artigo não é a mulher, mas outra parcela da sociedade que também é excluída: as travestis. É importante frisar que esta análise parte de como o feminino é a vítima de exclusão, levando em conta a possibilidade de um novo gênero. Entender como acontece a inclusão/exclusão social ajuda à melhor compreender o universo das travestis e transexuais.

Durante muitos séculos, o preconceito atribuído ao “feminino” foi estabelecido pela religião, pela família, pela escola, e até mesmo pelas próprias mulheres que reproduziam o discurso de superioridade masculina. Assim, este discurso chegou ao mercado de trabalho, e mesmo a mulher sendo incluída nele, não deixou de ser vista como “menor que” o homem.

Em um olhar para as travestis, podemos perceber que estas vivem de maneira muitas vezes à mercê de perigos, com uma vida restrita, sendo muitas vezes privadas de seus direitos mais básicos como educação e saúde, correndo riscos enquanto se automedicam com hormônios para alçar corpos e traços femininos, sendo casos raros os que vencem o modelo imposto pela sociedade.

DESENVOLVIMENTO

As travestis e transexuais ocupam um lugar de minoria perante à sociedade, sempre excluídas da mesma. A sociedade ainda se mostra muito fechada com relação às diferenças sociais e culturais. O grupo nominado de “T” inclui uma gama de denominações, dentre elas o termo transgênero, mas o foco deste estudo serão prioritariamente as travestis e transexuais.

A sociedade atual tem sido heteronormativa e bastante machista, ao ponto de patologizar as pessoas transgênero. A experiência sexual fora da visão heterossexual é taxada como errada e não natural. Até mesmo na política, existe uma bancada que luta contra os direitos das pessoas transgênero, tentando impedir quaisquer esforços de criação de políticas públicas que possam garantir os direitos humanos para essa parcela da sociedade.

A exclusão social é pouco compreendida, através de concepções divergentes. Essa exclusão remete aos tempos antigos, quando as mulheres eram tratadas como escravas, excluídas das esferas da sociedade, bem como a política. As pessoas transgêneros também vem sendo despolitizados quanto as construções da política e da sociedade no que tange a sexualidade. (FOUCAULT, 2001).

Em todo o percurso histórico da humanidade sempre houveram minorias opressoras.(FOUCAULT, 2001; SILVA, 2006). As mulheres, por sua vez sempre foram educadas para os serviços do lar e educar os filhos. As minorias sexuais sempre estiveram praticamente invisíveis e silenciadas (SILVA, 2007). Essa condição de inferioridade sempre foi imposta aos outros grupos, e os que não se adequavam na cultura heteronormativa, deveriam sofrer com pouco auxílio da medicina, da justiça e desprezo pela igreja (SILVA, 2006).

A população de pessoas travestis e transexuais ainda são executadas, passam por diversas humilhações, não tem legislações específicas, tendo que passar constantemente por constrangimentos e assédios, nos mais diversos locais, sendo o Brasil o país que mais mata travestis e transexuais em todo o mundo. O discurso machista continua sendo perpetuado no país, seja em reproduções orais, quanto na mídia.

Quando citamos as travestis e transexuais, devemos nos lembrar que estas são a parcela mais excluída socialmente, violentadas, tanto de maneira física, por clientes ou por pessoas que lhes fazem algum mal, quanto por grupos que restringem seu acesso à educação, quanto pelo próprio Estado que nega proteção, tratando essas pessoas muitas vezes como marginais. Spanol (2001) nos diz que

“Os casos de crime contra homossexuais, que originam processos policiais para a apuração de responsabilidades, também não recebem as devidas atenções das autoridades competentes. Os maiores grupos gays do país protestam contra o descaso com que a justiça apura as ocorrências de crimes em que as vítimas são homossexuais e o crime esteja associado a esta condição. Em todo o país, apenas cerca de 10% dos casos vão à julgamento.” (SPAGNOL, 2001, pg.106)

Assim como as travestis e transexuais, outra parcela da população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros), os homossexuais também são injustiçados não tendo seus direitos humanos garantidos em totalidade. Assim, para tentar diminuir os riscos as travestis e transexuais formam verdadeiros guetos que possibilitam sua resistência. Spagnol (2001) discorre acerca desse tema

Fecham-se em grupos na tentativa de buscar solidariedade entre os iguais e amenizar os riscos de violência. A união dentro de determinados limites urbanos serve como uma espécie de “prisão exemplar”, onde simultaneamente seus ocupantes vivem e servem de exemplos, obrigados a se manter dentro de limites impostos pela maioria. Caso ultrapassem esses limites, a violência se faz presente para lembra-los do seu “devido lugar”. (SPAGNOL, 2001, pg. 107 e 108)

As pessoas transgênero não estão na mesma posição social de homens e mulheres, muito menos política, não tem a mesma força e oportunidades. Muitos acreditam que todas as travestis são profissionais do sexo, marginalizadas com comentários oriundos de todas as classes sociais. O mercado de trabalho raramente aceita uma pessoa transgênero, mesmo que que a travesti ou transexual, se classifique bem em uma seleção, quase sempre ouvirá que “receberá uma ligação posteriormente”.

Muitos transgêneros sofrem por sua aparência física e com a enraizada moralidade disciplinada pelo cristianismo. Essa relação de dominação contribui para a discriminação, pois é “(...) impossível isolar a responsabilidade de cada um dos sistemas de dominação (...) pelas discriminações diariamente praticadas”. (SAFFIOTI, 1987, p. 62).

Assim, esses elementos formam uma construção social de esquemas de gênero (BUTTLER, 2002) produzindo múltiplas identidades. Os transgêneros lutam em todo o planeta contra os rótulos de comportamentos considerados normais ou fora do padrão heteronormativo. Não se pode aceitar uma normalidade baseada em uma única sexualidade, e apenas uma visão de identidade social deve sustentar as relações sociais. Os movimentos LGBT lutam contra uma verdadeira crise da heterossexualidade, pois esta é defendida como uma verdade absoluta e obrigatória. (GUASCH, 2000; SILVA;BARBOZA, 2005).

Quando se fala em exclusão social, podemos dizer que estamos falando em diversas dimensões inclusive a desigualdade social, sendo esta um retrato da injustiça e se relaciona intrinsecamente com o sofrimento vivido por aqueles que são excluídos.

Existem também variadas privações de direitos quando excluem as pessoas LGBT do conceito de família do Estado, quando são privadas as condições de cidadania as travestis e transexuais, quando companheiros são privados de responder pelo seu cônjuge em decisões importantes e em muitas outras ocasiões. “Essas privações de direitos civis atentam para ofato de que os direitos legais e econômicos também dizem da forma de distribuição sexual e de gênero sob a qual a organização social está baseada” (FROEMMING,2008, p.27).Para Froemming (2008, p. 30), tudo que não se encaixa na moralidade, são vícios. Estes têm três sentidos

“Disposição para o mal e para o pecado, tendência ou impulso incontrolável (defeito), depravação (ligando o vício às condutas sexuais reprovadas socialmente). Os três sentidos referenciam a norma, sendo no caso do primeiro uma normativa natural, tendência de comportamento; no caso do segundo, uma norma tanto natural quanto social, e no terceiro, referente a norma social. (FROEMMING, 2008, p.30)

As políticas públicas são instrumentos que podem proporcionar um bem-estar na sociedade. É necessário notar que existe uma diferença entre política pública e política social. A política pública procura explicar ‘ de onde vêm’ seus processos e as políticas sociais estão ligadas ao bem-estar social, especialmente para os marginalizados, e face às desigualdades, sociais, de pobreza e de gênero. (SANTOS; JUNIOR, 2007).

A falta de políticas públicas que incluam as travestis e transexuais na sociedade as coloca separadas da sociedade, e negam seu direito à cidadania. Quase sempre são marginalizadas e ligadas

com doenças sexualmente transmissíveis. São raros os casos daquelas que conseguem empregos na iniciativa privada, tampouco empregos públicos. Poucas conseguem concluir o ensino básico, e raras são aquelas que tem nível superior e avançam em cursos de pós-graduação *latu e stricto sensu*. Detoni e Goulart nos dizem que:

A manutenção do binarismo sexual como modelo operacional de pensar políticas públicas esconde agressões e dificuldades de acesso a políticas básicas por conta de populações LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros) principalmente a transexual. (2013, p. 126):

Assim, Rios (2007) traz em voga o “direito democrático da sexualidade”, que preza pela vida em sociedade e proteção através de uma legislação específica. Para isso são necessárias regulações sociais, exigindo respeito dentro do âmbito público e social. Para Hutta e Balzer (2013, p. 331), o respeito é uma forma de cidadania, e sendo até mesmo o primeiro passo para tentar conseguir uma participação e visibilidade dentro do estado.

A exclusão social causa problemas quase que irreversíveis. As condições de vida precárias, e toda a desvalorização enquanto pessoas, podem desencadear um processo é de dependência química, como nos mostra Souza:

Os usuários estão, notadamente, mais expostos a situações de violência e, no caso de travestis e transexuais com dependência química ao crack, a condição se torna mais preocupante, principalmente pela vulnerabilidade social e as vivências transfóbicas às quais estão expostas (SOUZA, 2010, p. 1).

Por serem constantemente discriminadas, muitas travestis não reconhecem que possuem direitos, e acreditam ter que se contentar com a vida que levam, na maioria das vezes obtendo sua renda principal através da prostituição, enfrentando em toda sua vida dificuldades no acesso à educação do mercado de trabalho, sendo regidas pelo padrão da heteronormatividade. (PERES, 2002).

É preciso estabelecer metas e ações com as pessoas transgênero, buscando valorizar a cidadania, ajudando-as a se reconhecer como cidadãs, dignas de exercer seus direitos e deveres. (PERES, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população transgênero sempre foi discriminada e a educação poderia ser o principal meio de resolução desse problema, pois a referência masculina sempre foi amplamente difundida na sociedade. A masculinidade imposta nas escolas, através da agressividade, e o sexismo hierarquizado das referências de o que é ser mulher e do que é ser homem, afasta as travestis e transexuais das escolas, muitas vezes em uma idade tenra, e dificilmente concluem o ensino fundamental.

As taxas de evasão escolar da população LGBT (Lesbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros) são altíssimas, pois seu direito básico à educação é constantemente violado. Essa parcela da população é tão invisível aos governos que não existem dados oficiais que apresentem as taxas estatísticas dessa exclusão. Existem pesquisas que afirmam que as pessoas transgênero frequentemente sofrem ódio e diversos tipos de violências na escola.

Algumas das discriminações de gênero mais frequentes que causam a exclusão escolar são sofridas por pessoas que não estão de acordo com os padrões de feminilidades e orientações sexuais concebidas como normais, para os padrões dominantes, sendo muitas vezes expostas no ambiente escolar, sofrendo agressões verbais e físicas, e sendo impedidas até mesmo de utilizar seu nome social.

O conceito de gênero na visão da sociedade ainda é baseado apenas no biológico. É incorreto pensar desta maneira, pois o conceito de gênero não pode ser baseado em ideologias ou doutrinas, na visão de uma religião, e sim em processos histórico-culturais que classificam as pessoas no que é entendido como masculino e feminino, não sendo a composição corporal um parâmetro.

Não existem planos de educação eficazes que envolvam as pessoas transgênero, e sim discussões falaciosas e tendenciosas que não respeitam uma visão laica por parte do Estado, sendo criadas leis censurando os estudos de gênero e de sexualidade nas escolas.

A democracia não vem sendo exercida e muito menos os direitos humanos voltados às pessoas transgênero, sempre condicionadas à marginalização. Os direitos humanos devem ser assegurados a todos os cidadãos, independentemente de sua orientação sexual ou seu gênero, e

todas as desigualdades nesta tangente devem ser combatidas, garantindo o pleno exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan* – sobre los limites materiales y discursivos Del “sexo”. Buenos Aires: Anagrama, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001

FROEMMING, Cecília Nunes. **O sujeito de direitos fora da heterossexualidade**: diversidade social e política de assistência, 2008. Porto Alegre: PUC-RS, 2008.150p.

GUASCH, Oscar. *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes, 2000.

HUTTA, Jan Simon; BALZER, Carsten. “Identidades e cidadania em construção: historização do ‘T’ nas políticas de antiviolença LGBT no Brasil.” **Geografias malditas: corpos, sexualidades e espaços**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2013. p. (311-338).

PERES, W. S. Biossociabilidade contemporânea e a expressão travesti. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 1, n. 1, p. 8-17, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. (1987), *O Poder do Macho*, São Paulo: Moderna.

SILVA, Alessandro Soares da. Alguns elementos para a construção de uma consciência política coletiva. In: _____. *Marchando pelo Arco-Íris da Política: A Parada do Orgulho LGBT na Construção da Consciência Coletiva dos Movimentos LGBT no Brasil, Espanha e Portugal*. São Paulo, 2006

SILVA, Alessandro Soares da. As cores memoriais (e distorcidas) da (in) diferença: com que cores se colorem o passado no tempo presente da homofobia?! *Bagoas – Estudos gays, gênero e sexualidades* 1(1) jul. /dez. 2007, pp. 167-92.

SILVA, Alessandro Soares da. BARBOZA, Renato. Diversidade sexual, Gênero e Exclusão. Social na produção da Consciência Política de Travestis. *Athenea Digital*, 8, 2005, pp. 27-49. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=53700802>.

SPAGNOL, Antonio Sergio. (2001). *O Desejo Marginal*. São Paulo: Arte Ciência/Vilipress.

A PRÁTICA DA CAPOEIRA COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL: ARTE E CULTURA

Jefferson Florencio Rozendo | jeffersonrozeno@yahoo.com.br

Marisete Santos Sousa | marisetess@bol.com.br

Mariluce Albano de Araújo | marilucealbano@yahoo.com.br

RESUMO: O presente estudo aborda à manifestação cultural da arte através da capoeira. Sendo definida também como luta, jogo, dança, esporte de combate e cultura. Para tanto, foram analisados o sentido multidirecional, sua trajetória histórica de luta e resistência, que tornou-se patrimônio cultural do Brasil. A metodologia do estudo foi realizada através de uma abordagem de revisão de literatura, apresentando os sujeitos que atuam na Educação Física e que possuem em seus conteúdos as lutas, mas que são poucas utilizadas pelos professores nas aulas. Tratando-se de capoeira a ausência ainda é maior, dado a própria cultura hegemônica inserida na Educação Física Escolar, alegando a pouca familiaridade do professor com o conteúdo. O objetivo dessa pesquisa é mostrar que a capoeira pode ser uma forte ferramenta de arte e educação e de patrimônio cultural brasileiro, inclusive no desenvolvimento integral de seus praticantes. Os resultados permitem concluir, que a capoeira é um esporte rico em cultura e movimento corporal, se encaixa nas exigências da educação física escolar, orientada pelos PCNs, na perspectiva da cultura corporal de movimento, inclusão e cidadania. Ressaltando, que oferece benefícios físicos, no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e psicossociais.

Palavras-chave: Capoeira. Arte. Cultura.

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi realizado com o intuito de investigar a atuação da Capoeira, uma manifestação cultural brasileira permeada de ritos e tradições. Essa modalidade esportiva surgiu da resistência ao poder dominante aliada a esperança da liberdade. Sua história é marcada por um misto de luta, brincadeira, festa, aflições e perseguições. Assim, a capoeira se apresenta em: luta, jogo, esporte de combate, arte marcial, dança e cultura. Os educadores do ensino a Educação Física passam a ser observados no campo da arte pelas categorias dos saberes e do técnico como profissional. Nesse sentido, escolhemos a prática da capoeira como instrumento educacional: arte e cultura, como recorte deste artigo.

Visto que, a capoeira quanto instrumento educacional e cultural no contexto atual revela novas expectativas no campo educacional, de modo específico, na atuação de professores, que determina uma nova postura destes profissionais envolvidos na arte de ensino aprendizagem. Isso nos remete a refletir sobre a prática pedagógica que deverá formar cidadãos harmônicos com o novo modelo educativo. Sendo assim, justifica-se, este estudo pela necessidade de ações voltadas para a esfera acadêmica que pesquisem a matriz do conhecimento para a formação de docentes atuantes em curso de Educação Física.

Contudo, percebe-se ainda que muitos educadores em Educação Física não trabalham a capoeira como conteúdo em lutas nas escolas. A capoeira, dentre os elementos da cultura afro-brasileira, ainda sofre preconceitos. Tendo em vista, o preconceito em relação à capoeira não ser consensual, embora esses profissionais exerçam o papel de educador.

Inserido nesse contexto, além, da relevância social que o tema propõe, junto a isso atuo na área dessa pesquisa, como professor de capoeira, bem como, sou licenciado em Educação Física, podendo assim, ampliar conhecimentos específicos e promover uma relação harmoniosa entre a capoeira e a Educação Física. Quanto à importância social, a prática da capoeira age como ferramenta socializadora, além dos aspectos de benefícios físicos, psicológicos e culturais para os capoeiristas.

Tendo neste estudo como objetivo mostrar que a capoeira pode ser utilizada nas instituições como instrumento educacional, bem como no desenvolvimento integral de seus praticantes. Já nos objetivos específicos, analisar a atuação da capoeira na escola como arte e educação e sua utilização através da disciplina de Educação Física.

A metodologia utilizada na pesquisa é bibliográfica, com abordagem qualitativa, elaborada a partir de uma revisão de literatura por meio de material publicado, constituído, principalmente, em livros, artigos de revistas especializadas e periódicos. Sendo assim, busca-se responder a problematização da pesquisa a partir de referências publicadas, analisando e discutindo as contribuições culturais e científicas.

CAPOEIRA: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO

A capoeira é marcada por luta e resistência à violência. A denominação capoeira foi citada pela primeira vez em 1712, por Bluteau, em livro publicado em Coimbra, Portugal, com o título: 'Vocabulário Português e Latino'. Freitas afirma que a definição do termo mais aceita pelos pesquisadores é de origem Tupi, apresentada por Soares (1880) como caa-mato, floresta virgem, mais puêra, o que foi e que não existe mais FREITAS, (2007) *apud* MACUL, (2008).

Inserido nesse contexto, segundo Macul (2008) mestre Bimba dizia que “os escravos sim eram africanos, mas a capoeira é de Santo Amaro e Ilha de Maré Camarado.” Mestre Pastinha principal líder da capoeira Angola dizia que a “capoeira veio da África, africano que lutou.”

Soares aponta, que a capoeira tenha sido criada, desenvolvida e aperfeiçoada, entre nós brasileiros. (SOARES, 1994). Inserido nesse contexto, Zuma explana que a capoeira surgiu durante a escravidão, tornando-se uma arma contra os senhores e os capitães do mato. Estes foram movidos pelo instinto natural de preservação da vida, os escravos descobrem no seu corpo a essência da sua arma. Com isso, baseado em movimento naturais de animais, manifestações culturais africanas, os negros criam e praticam uma luta de autodefesa para enfrentar o inimigo, daí, surge a arma do corpo, enfrentando rifles e canhões para defender a qualquer custo à vida. Tal arma é assimilada, mais tarde denominada de 'capoeira de angola'. (AREIAS, 1983).

Soma-se, ainda, a denominação capoeira designava o mato onde os negros fugitivos se entrincheiravam e exerciam seus treinos, sendo também o nome de uma ave cujos machos, ao lutarem entre si pela posse da fêmea, pareciam reproduzir a simulação que faziam os escravos ao se divertir. Já quanto ao nome angola, historiadores afirmam que pode ser devido os primeiros negros a chegar no Brasil, em maior quantidade serem proveniente de Angola. (AREIAS, 1983).

CAPOEIRA E SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS

A capoeira é oriunda da experiência sociocultural de africanos e seus descendentes no Brasil. Sua trajetória histórica surge com a força da resistência contra a escravidão e a síntese da expressão de diversas identidades étnicas de origem africana. Se o carnaval, o futebol e o samba, este último inclusive, já tombado como patrimônio cultural, alcançaram um alto nível de representação da identidade nacional ao longo do século XX, qual lugar teria a capoeira junto a essa mesma perspectiva? Afinal, tal como o futebol, a capoeira está presente em, praticamente, todos dos os lugares do mundo. (OLIVEIRA & LEAL, 2009).

Baseado nesse contexto, fatos históricos levam a crer que a capoeira é uma invenção dos africanos no Brasil, por necessidades e circunstâncias próprias da situação em que aqui se encontravam, embora grande parte dos elementos extraídos para a sua criação tenha origem nas manifestações culturais africanas. Nesse sentido, entende-se que a Capoeira surgiu do negro cativo buscando sua identificação cultural frente ao sistema da escravidão em um ambiente adverso à sua aceitação junto

à sociedade dominante. Pois, há sessenta anos a capoeira ainda era considerada ilegal, reprimida pela polícia. Daí, essa situação gerou um ambiente propício ao desenvolvimento da sua versatilidade.

Deste modo, a Capoeira surgiu no Brasil no século XVI, com a vinda dos negros que eram tidos como escravos. Os negros criaram a capoeira desejando a liberdade, luta que superava a falta de força, compensando a má alimentação, numa demonstração de destreza e agilidade corporal. Dessa maneira, encontra-se na capoeira uma estreita relação com a luta pela liberdade dos negros foragidos, na qual os mesmos a praticavam como forma de expressão corporal e como representação de identidades culturais oprimidas.

Nessa perspectiva, a valorização da capoeira, iniciou-se por volta dos anos 30 no século passado quando o presidente Getúlio Vargas ao assistir uma roda de capoeira se encantou, logo sancionou uma lei retirando a capoeira da clandestinidade. Essa modalidade esportiva, a capoeira é um processo dinâmico, coreográfico, desenvolvido por 2 (dois) parceiros, caracterizado pela associação de movimentos rituais, executados em sintonia com ritmo ijexá, acompanhado pelo toque do berimbau, simulando intenções de ataque, defesa e esquiva, ao tempo em que exhibe habilidade, força e autoconfiança, em colaboração com o parceiro do jogo, pretendendo cada qual demonstrar habilidade superior a do companheiro.

CAPOEIRA COMO JOGO

Para Huizinga (2000, p. 33): “o jogo é uma atividade voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras definidas pelos próprios jogadores, acompanhado por sentimentos como: alegria, tristeza e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana”. Soma-se, ainda, “a capoeira parece possuir aspectos éticos bastante peculiares e que demonstram uma relação harmônica em uma convivência social protagonizada por participantes de um jogo.” Desta forma, a capoeira é um jogo (REIS, 2010, p. 81-2).

Inserido nesse contexto, o jogo é a dimensão mais eloquente na capoeira, todo capoeirista diz: ‘vamos jogar capoeira?’ e não ‘vamos lutar capoeira?’ No jogo, podemos assimilar a luta, a dança e a arte. O jogo da capoeira retrata uma ‘negociação’ entre os jogadores. Dessa forma, utilizando surpresas maliciosamente aplicadas, neste caso, é o poder criativo e a individualidade espontânea de cada um. Esta capacidade parece estar acima de força física e tornam-se uma constância nos jogos de capoeira, simula-se ataque e defesa, tornando-se luta ambígua. A ludicidade e a combatividade estão presentes, mas não se antagonizam. (REIS, 2010, p. 87).

Deste modo, percebe-se que a capoeira sofreu diversas transformações passando de atividade guerreira para agregar características lúdicas. Esse processo deu-se em função do processo de valorização da cultura brasileira. No passado, o aspecto lúdico representava, sobretudo, uma estratégia política para ocultar o aspecto combativo, proeminente na capoeira da sociedade

escravista. A capoeira não sobreviveria se continuasse com suas características essencialmente de luta. (DARIDO & e RANGEL, 2005).

CAPOEIRA COMO DANÇA

No que abrange a dança podemos citar a ginga como sendo um ponto que a aproxima da capoeira. Pois, a ginga se aproxima da dança, ritmada pelo berimbau, por meio dela o corpo dos capoeiristas descreve círculos no espaço circular da roda, o corpo dança, aproximando a capoeira do lúdico (DARIDO & RANGEL, 2005).

Contempla-se, ainda, a capoeira era originalmente uma dança religiosa e posteriormente, nas rodas, o início da luta entre as capoeiras é precedido por um verdadeiro ritual, com cânticos e música. Acompanhados ao som dos atabaques permanecia vivo o culto aos orixás e outras danças das quais se perdeu a memória, mas de onde nasceria o “jogo da Capoeira: os movimentos de corpo dos africanos, gestos ancestrais preservados em suas danças, serviram de base para a elaboração de uma luta coletiva; afinal, os meneios de corpo, o jeito solto e ágil, servem perfeitamente tanto ao fascínio da dança quanto à magia da luta”. (ADORNO, 1999, p. 17).

Nessa perspectiva, Reis (2010, p. 85) afirma que: “a dança parece ser um elemento de extrema importância para a compreensão do que é capoeira”. Dessa forma, a dança é uma parte integrante do jogo: há uma relação de participação direta, quase de identidade essencial. Inserido nesse contexto: Acrescenta o autor: “A dança é uma forma especial e especialmente perfeita do próprio jogo”.

Sendo assim, a capoeira tornou-se mais do que uma dança, uma arte corporal, em que seus adeptos assimilam valores e através dos tempos, de simples discípulos, passam a serem mestres, disseminando essa cultura.

A CAPOEIRA COMO ARTE E EDUCAÇÃO

Observa-se, que a capoeira como arte e educação ganha uma nova roupagem possibilitando a institucionalização da mesma, pois, pela primeira vez, a sociedade reconhecia e decodificava os símbolos que fundamentavam a prática de ensino da capoeira, por meio de um método sistematizado e escrito implantado em diversas instituições, fato este que aliado a uma conjuntura política estimulava ideais nacionalistas pela forte influência do, ‘Estado Novo’, criado por Vargas na defesa de um modelo de ginástica que pudesse ser genuinamente brasileiro, impulsionaram um grande crescimento e divulgação da capoeira (MOREIRA & MOREIRA, 2007).

Na fase em foco, era o momento de reflexão acerca do fenômeno Capoeira ser reconhecida como excelente atividade física e de uma riqueza sem precedentes para a formação integral do aluno. Ela atua no cognitivo, afetivo e motor, além disso, sua riqueza está nas várias formas de ser contemplada na escola.

Nesse aspecto, pode-se, citar a capoeira como luta: representando sua origem e sobrevivência, ministrada com o objetivo de combate e defesa. Considerando a Capoeira como dança e arte: pelo ritmo, música, canto, instrumento, expressão corporal, criatividade de movimentos, coreografia. No folclore: sendo uma expressão popular da cultura brasileira. Representando no esporte: uma modalidade desportiva, desde 1972. Já na educação: auxiliando na formação integral, desenvolvimento físico, caráter, personalidade. No lazer: através de rodas em praças, praias, colégios etc. No âmbito da filosofia de vida: capoeira como símbolo e filosofia de vida. (CAMPOS, 2001).

Além disso, Santos (1990) descreve que a Capoeira se torna uma atividade de ampla importância para as crianças, uma vez que, a Capoeira é uma atividade histórica, politicossocial e cultural, e sua expressão se dá por meio do canto, dos instrumentos musicais e dos próprios movimentos corporais e sua simbologia.

A partir dessa visão, a Capoeira e sua riqueza histórica, apresenta-se como fonte ainda pouco explorada pelos meios de educação, sendo ainda, um diamante bruto a ser lapidado. Dessa maneira, esse processo de lapidação deve ser executado de forma lúdica, entrelaçando-se com os conteúdos escolares, proporcionando ao aluno uma atividade crítica reflexiva e produtiva, tanto no campo educacional, quanto no social e esportivo. Pode-se trabalhar, construir e ganhar em conjunto. Acima de tudo, é preciso que prevaleça o 'jogar com' e não o 'jogar contra' para que a capoeira cumpra seu papel de incluir pessoas em diferentes condições sociais.

Inserido nesse contexto, a capoeira vem promovendo inclusão de pessoas, que até pouco tempo, estavam distantes e separadas da sua prática. A participação das mulheres, por exemplo, era um acontecimento raro. Hoje, são realizados encontros femininos de capoeira, nos quais são discutidos temas relacionados a temática com a afirmação e a valorização da mulher na e, por meio da capoeira. Deste modo, na capoeira, não existe distinção entre roda feminina e masculina, são iguais as possibilidades para mulheres e homens, que jogam, cantam e tocam igual, gerando respeito e integração de gênero.

Somando-se, a isso, autores alertam para a quebra desse paradigma, a fim de que, a capoeira esteja integrada ao contexto, à dinâmica e à cultura escolar, para que haja uma efetiva relação com as demais disciplinas escolares. Com isso, intitulando esse perfil de trabalho capoeira da escola. Pois, a capoeira sem perder as suas características originais e essenciais, é reconstruída e reinventada a partir de referências educacionais. A capoeira não precisa nem deve deixar de ser capoeira quando estiver na escola, mas deve dialogar e interagir com toda a riqueza de conhecimento e diversidade de saberes que caracterizam essa instituição (SANTOS, 1990).

Ressalta-se, que no Brasil existe diversos praticantes de capoeira, treinando em seus bairros e comunidades, alguns desses alunos, são vistos dentro das escolas praticando nos intervalos das aulas. Dessa forma, a capoeira cria-se um elo entre a escola e a comunidade. Afinal, a capoeira é do povo, já que foi das camadas mais populares da sociedade que ela nasceu. Esse processo de interação entre capoeira e a escola parece ser irreversível e tem aumentado, expressivamente, nos

últimos anos. Cabe aos professores reconhecer essa realidade e estabelecer um contato mais significativo com a capoeira, explorando o seu potencial educativo.

Assim, faz-se necessário citar os PCNs da Educação Física, (BRASIL, 1998), mencionando o tema Pluralidade Cultural, que aponta para o aprendizado do aluno em: conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo.

Soma-se, ainda, a autonomia proporcionada pela LDB para que novos conteúdos fossem incluídos na proposta pedagógica, possibilitando a opção pela Capoeira como um dos conteúdos da Educação Física. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), também apontam a capoeira como proposta de conteúdo, uma vez que ela se encontra na categoria dos esportes, jogos, lutas, ginásticas. Entretanto, Freitas aponta que há algumas limitações sobre o entendimento da capoeira, enquanto conteúdo da Educação Física escolar (SILVA & MOURA, 2010).

CONCLUSÃO

A capoeira como ferramenta social e pedagógica, não deve escolher ambiente para sua atuação. Seja, na educação formal das escolas, nos espaços de educação não formal, academias, projetos sociais, instituições beneficentes, programas sócio-educativos, deve promover por meio de uma metodologia pedagógica, o seu entendimento a partir de seus referências históricas, sociais e culturais sobre os quais foram construídas, promovendo a reflexão crítica, os valores morais, a disciplina, o respeito, a cooperação, a afetividade, a construção para socialização e formação cidadã, de modo que sua prática não contemple somente o discurso, mas com atividades e ações que vençam a discriminação, o preconceito e os conceitos estereotipados.

Deste modo, muitos professores de educação física sentem-se despreparados para ministrar aula de capoeira. Incluindo talvez ministrar aulas de basquete, futebol, vôlei, natação, e outros, já que o princípio do ensino da capoeira na educação física é o mesmo. Então, a capoeira ao fazer parte da capacitação profissional de educação física, tanto como outras modalidades os torna aptos a ensinar a capoeira como iniciação na escola, bem como meio de socialização de autodescoberta e educação.

Referente aos aspectos positivos da capoeira na Educação Física, numa concepção didática é considerada uma atividade física completa, pois, atua de maneira direta e indireta sobre os aspectos cognitivos, afetivo e motor. Os aspectos negativos são evidenciados pelo fato dos professores de Educação Física acharem despreparados para ministrar aulas de capoeira, visto que em sua maioria não possuem habilidade suficiente no esporte, devido ao pouco ou nenhum contato com a capoeira em sua formação acadêmica.

Desse modo, o profissional de capoeira, com a finalidade de fortalecer o sentimento de pertencer a um grupo de trabalho e reconhecimento social, pode atuar de forma pedagógica dentro da escola e compartilhar o seu real valor conteudista da Educação Física pelos professores, como arte, atividade física, esporte, manifestação cultural, podendo contribuir efetivamente para promover a inclusão

social e o desenvolvimento da cidadania aos educandos, que de forma pedagogicamente tratada poderá trazer benefícios aos praticantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, C. **A arte da capoeira**. 6. ed. Goiânia, GO: Kelps, 1999. ALMANARQUE Abril. São Paulo: Abril. 1997.

AREIAS, A. **O que é capoeira**. 4. ed. São Paulo: Tribo. 1983.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BREDA, M. *et al.* **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

CAMPOS, H. J. B. C. **Capoeira na universidade: uma trajetória de resistência**. Salvador: EDUFBA, 2001.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2008.

FALCÃO, J. L. C. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeira**. [Tese de Doutorado em Educação]. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. UFBA, Salvador, 2004.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: **O jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2000.

MACUL, M. V. S. **Capoeira: Luta de Resistência a Violência**. Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ - 2º Seminário - Ano 2008.

MOREIRA, R.; MOREIRA, N. **Capoeira: sua origem e sua inserção no contexto escolar**. Revista Digital - Buenos Aires - Año 12 - N° 114 - Noviembre de 2007.

OLIVEIRA, J. P.; LEAL, L. A. P. **Capoeira identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

REIS, A. L. T. **Educação física e capoeira: saúde e qualidade de vida**. Brasília. Thesaurus, 2. ed. 2010.

SANTOS, L. S. **Educação: Educação Física: capoeira**. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1990.

SILVA, R. P.; MOURA, D. L. Gingando na escola: possibilidades da capoeira na educação infantil a partir da indicação de especialistas. **Revista Digital** - Buenos Aires - Año 14 - Nº 142 - Marzo de 2010.

SILVA, G. O.; HEINE, V. Capoeira e inclusão social. Ministério das Relações Exteriores. **Revista Textos do Brasil**. Edição nº 14. Capoeira. 2008.

SOARES, C.E.L. **A Negregada Instituição**: os capoeiras no Rio de Janeiro 1850- 1890. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1994.

TUBINO, M. J. G. Capoeira: a história e trajetória de um patrimônio cultural do Brasil. **R. da Educação Física/UEM Maringá**, v. 20, n. 1, p. 7-16, 1. trim. 2009.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PELA ARTE

Antônio Francisco Lopes Gonçalves

Resumo: Este artigo acadêmico visa a compreender a relevância da Arte como ferramenta indispensável à aprendizagem, muito além do que apenas mais uma disciplina curricular a ser cumprida, destacando sua contribuição ao aprimoramento pessoal e ao desenvolvimento profissional do ser humano. Mediante pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, buscou-se constatar a relação indissociável entre Arte e Educação, principalmente a de formação humanista.

Palavras-chave: Educação. Arte. Pedagogia. Ensino.

A Arte vem cada vez mais ocupando espaços dentro da sociedade e com isso interfere na construção da identidade do ser humano. Desde o momento em que nascemos, a Arte envolve e contribui na organização e percepção do mundo, numa descoberta incessante de que a Arte está em todos os lugares. A Arte aguça a imaginação, desafia e desperta os sentimentos e sentidos. Permite ao indivíduo interpretações variadas do mesmo objeto, causando assim várias emoções em diversas pessoas até mesmo numa única obra. A Arte consegue ampliar os horizontes e dentro de um contexto maior, tornando-nos observadores e cuidadosos em enxergarmos o que muitas vezes nos passa despercebido, uma vez que

A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. Pois a arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Florença e Roma. A arte seja lá como definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos (READ, 2001 p 16).

Compreendendo isso, vemos que a Arte e seu ensino tem seu grau de importância bastante elevado, e de acordo com o desenvolvimento do aluno, estimulando sua criatividade e imaginação, ele ficará mais apto a resolver problemas que uma pessoa que não teve tais estímulos durante seu aprendizado.

É importante ressaltar que

O ensino de arte é a área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno (PCN Arte, 1997, v. 6, p. 51).

Nesse contexto, cabe a escola conservar, reelaborar e criar marcas históricas que englobam o seu compromisso com a cultura artística junto com os educandos, quando o professor de Arte assume o importante papel condutor, levando-os rumo ao fazer e entender as diversas modalidades artísticas e a história das mesmas.

HISTÓRICO DA ARTE-EDUCAÇÃO

A título de maiores esclarecimentos, vale resgatar um breve histórico de tendências no ensino da Arte. Esse histórico nos mostra que as tendências pedagógicas que sucederam estão presentes em diversos contextos educativos.

Segundo Fusari e Ferraz (1993), são apontadas duas vertentes da educação escolar em Arte: A Idealista Libertadora e a Realista Progressista. Conforme as autoras, para uma tendência idealista libertadora, a educação, por si só, pode garantir a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática. A partir dessa tendência podemos destacar quatro tipos de escola: a Tradicional, a Renovada Progressista, a Renovada não Assertiva e a Tecnicista.

A tendência Realista progressista surgiu na década de 1960, quando se passou a discutir as contribuições da escola, para a conscientização do povo. Destacando-se dois tipos de escola: a libertadora e a crítico-social dos conteúdos.

ARTE NA ESCOLA TRADICIONAL

A partir dos anos 60, desenvolveram-se pesquisas em vários campos das ciências humanas, trazendo dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, bem como o processo de criação, gerando assim princípios que valorizavam a livre expressão e a sensibilidade do potencial de criação, espontaneidade e autoexpressão.

Tais princípios trouxeram questões importantíssimas na Arte, mas infelizmente algumas se limitaram a defender pontos sobre a arte no “deixar fazer”. Uma vez que nesse período uma das coisas mais ouvidas era que o processo era mais importante que a obra em si.

Sendo assim, a aplicação do ensino da Arte foi descaracterizada pelas ideias vagas de sua função, na qual, segundo Fusari e Ferraz (1993), se pretendia “pôr o aluno de encontro com um espaço para seu desenvolvimento pessoal e social por meio da vivência e posse do conhecimento artístico”.

Conforme as mudanças no ensino de Arte, tornou-se claro que o desenvolvimento artístico não ocorre naturalmente, conforme o desenvolvimento da criança, sendo assim, cabe ao professor instruir, contribuindo assim para uma aprendizagem mais eficaz. O professor então precisa pôr o aluno no centro e deixar a imaginação fluir com o auxílio de métodos e técnicas da arte eficazes.

A ARTE NA ESCOLA NOVA

A Escola Nova ou Escola Novista surgiu no Brasil na década de 1930 e sua disseminação ocorreu nas décadas de 1950 e 1960. Ela enfatiza a ação, defendendo assim a livre expressão, autoexpressão espontânea, livre de padrões e modelos de Arte.

Entre os educadores de arte brasileiros, Lowenfeld (1977), adepto da Escola Nova, exerceu grande influência nos anos de 1960.

Segundo ele, para uma compreensão ampla, o ensino de Arte é dividido em uma estrutura para dimensionar a criatividade, na qual algumas etapas de desenvolvimento da Arte na criança e no jovem: A sensibilidade na resolução de problemas, fluência flexibilidade, originalidade, habilidade de refletir para rearranjar, analisar, sintetizar, e ter coerência na organização. Em suma buscava-se a criatividade com ênfase na originalidade, na flexibilidade e iniciativa do aluno.

A ESCOLA TECNICISTA

Ela teve início a partir dos anos de 1950, nos E.U.A, e no Brasil, entre 1960 e 1970. Ela visava à sintonia com os interesses da sociedade industrial e à preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Os objetivos, conteúdos e as avaliações eram abordados de forma mecânica e racional, visando a adequar o comportamento do aluno às normas da escola.

A Arte não era considerada como disciplina, mas como “área generosa”, porém, a LDB 5692/71 introduziu a Educação artística no currículo escolar do Ensino de 1º e 2º Graus, correspondentes, respectivamente, ao Fundamental e Médio, atualmente. Contraditoriamente, os professores tinham que explicitar objetivos, conteúdos, métodos e avaliações e infelizmente se apoiavam-se em livros didáticos de má qualidade.

A ARTE NA ESCOLA LIBERTADORA

Na escola libertadora e libertária, seguem-se propostas da Pedagogia ativa, com ações interdisciplinares em torno de um tema gerador. Os conteúdos da Arte popular, com conteúdo

político e com forte presença na escola. A educação visava à conscientização do povo, por uma educação democrática e queria redimensionar o trabalho escolar público de toda população.

ESCOLA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS

A educação no fim da década de 1970 tinha como objetivo garantir aos alunos acesso aos conteúdos fundamentais. Com isso, foi criada a escola crítico-social dos conteúdos da experiência do aluno com os conteúdos acumulados e em produção para a participação social e o exercício da cidadania consciente.

Ferraz e Fusari propõem um ensino da Arte orientado por um professor que tenha domínio do saber sobre Arte e do saber ser professor de Arte.

FUNDAMENTOS ESTÉTICOS E ARTÍSTICOS DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ARTE

Inúmeras são as abordagens sobre o que seja ensinar e aprender Arte, mas poucas são as metodologias que têm se preocupado com as elaborações estéticas e artísticas dos alunos. Inclusive na maioria das propostas não se considera o envolvimento estético como uma parte do conhecimento da Arte integrado na cultura humana.

O professor de Arte precisa posicionar-se com clareza sobre as dimensões estéticas e artísticas que devem conectar-se na educação escolar dos estudantes.

Entendendo que

O estético em Arte diz respeito à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espço sócio-cultural. A experiência estética pode ser mais ampla e não derivada da Arte. Ela pode dar-se frente aos fenômenos naturais e ao meio ambiente. (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.52).

Haja vista que “além das visualidades e sons naturais existem outras experiências que também afetam as emoções e pensamentos infantis e são compartilhados com outras pessoas no processo cultural, incluindo o campo estético e artístico” (FIDELIS, 2004 p.10).

A atitude estética, por ser tão diversificada, torna-se tão importante, pois abrange muitos fatores culturais e sociais na ação educativa em Arte.

A concepção do artístico relaciona-se com o ato de criação da obra de Arte. A criação que é o fazer artístico que resulta em ações, onde são construídas novas formas a partir da natureza e da cultura, resultando também da imaginação que vem da emoção e cognição.

O ensino-aprendizagem de Arte deve abranger aspectos do “fazer artístico” e também seguir pelos caminhos de uma educação estética. Pois é a partir daí que irá acontecer o fazer e o refletir, entendo que, a obra em sua totalidade necessita da compreensão do outro e de sua interpretação:

A interpretação por um lado é ressonância do objeto em mim, ou seja, receptividade que se prolonga em atividade, dado, que recebo e ao mesmo tempo desenvolvo; e, por outro lado, é sintonia com o objeto: um agir que se dispõe a receber, um fazer falar para escutar, atividade em vista de uma receptividade. A interpretação é um ver que se faz contemplar, e um contemplar que visa o ver (PAREYSON, 1993, p.172).

Sendo assim, o aluno irá pensar, e buscará criar obras que representem e tragam uma interpretação ao seu espectador.

ARTE E EDUCAÇÃO

É preciso abrir as portas e janelas para que o mundo penetre na escola e esta seja, cada vez mais, um espaço onde o aluno forme, lenta e gradativamente, o suporte de sua vida, a partir de reflexões pessoais que não desprezem a realidade próxima.

Deixar o mundo entrar na escola é, antes de tudo, ajudar o aluno a construir sua própria percepção da realidade e inquietá-lo quanto à amplitude de suas potencialidades, trabalhando-o como pessoa inteira: afetiva, expressiva, crítica, transformadora, pois

A escola deve ser um lugar que fomente no aluno a capacidade de se tornar ‘senhor de seu destino’, a partir da compreensão de suas possibilidades individuais e, conseqüentemente, sociais (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.66).

Nesta nova concepção de escola, é mister resgatar o papel da Educação Artística, tirando-a da rejeição (direta ou indireta) em que se encontra.

A Arte, muito mais que conceitos vagos como "inspiração", “sensibilidade espontânea”, “Dom”, é um fator na formação da personalidade, ajuda a criança a enfrentar os problemas presentes e futuros e a preservar sua integridade e seu equilíbrio (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.67).

Quando a criança pincela uma folha branca e deixa registrada sua marca, se processa entre elas (criança e folha de papel) um diálogo impenetrável. São “palavras-mudas” que possibilitam pequenos – e por vezes grandes – ajustes pessoais.

Se o adulto não puder entender toda profunda significação que a arte da criança tem para ela, deve procurar aceitá-la como algo que está fora e acima de seu mundo.

Vê-se como um simples passatempo (embora alegremente praticada como um jogo) é negar-lhe toda sua contribuição na formação de verdadeiros cidadãos.

Porém, se a Arte educação contribui na formação de verdadeiros cidadãos, é limitá-la em demasia colocar em foco apenas a personalidade do educando.

O que está fundamentalmente em causa na Educação Artística é a vida e a qualidade desta. Não uma vida com qualidade apenas para uma minoria de pessoas, mas para todos que repartam o meio ambiente, pois todos ajudam a contribuí-lo, sem exclusão nem privilégios para alguns. Na destruição todos sofrem. Na construção, nem todos usufruem (FERRAZ et al, 2001, p.113).

É insuficiente educar os ouvidos, os olhos, o corpo para que as “obras imortais” sejam admiradas. Não apenas o conteúdo dos museus deve ser respeitado. Afinal, não é a natureza a mais bela obra de Arte? Deus não é mais a fonte da beleza eterna?

De que serve tornar as pessoas sensíveis às belas Artes, se primeiro não as tornamos sensíveis à feiúra crescente do nosso meio ambiente?

Sensibilizar o cidadão em relação a esse meio é alertar-lhe para as perspectivas da vida cotidiana. Por “meio ambiente”, devemos entender a totalidade dos valores sensíveis do panorama da vida – sistema dos objetos naturais e artificiais, conjunto dos estímulos sensoriais, formas, cores, cheiros, sabores, movimentos, ruídos, justaposição e superposição de qualidades percebidas, através das quais o espaço se acha ocupado, ritmado, modulado, diferenciado, determinado como espaço familiar de quem o habita.

A partir desse amor à vida que a criança vai adquirindo, à maneira em que vai percebendo o grande valor das pequenas coisas da natureza, ela se vai tornando apta a conceber Arte e a ser uma recriadora. Ser artista, porque a vida – que ela aprendeu a valorizar com toda sua plenitude – é a Arte mais autêntica, elevada a libertadora-humanizadora, porque não concebe, ao seu lado, indivíduos cuja existência não lhe permita a tranquilidade de admirar as nuances de um pôr-de-sol. Este sujeito passa a ser ponto de referência aos demais. Resiste às imposições e tenta manter inalterados os elementos que favorecem a vida e que por vezes são alvos de interesses, de descasos, de arbítrios, de monopólio da Arte.

Nesta concepção, não existe Arte-engajada. Existem, sim, artistas (por artistas, entendam-se todas as pessoas que se expressam com Arte), cujo grau de cidadania se tornou tão elevado que não concebem usar sua técnica aliada à sensibilidade para fins que não sejam o clamor por justiça.

No entanto,

é preciso propiciar técnicas aos alunos, a fim de que a Educação Artística não caia num 'laissez-faire', que os alunos não se contentem com o acaso, mas, ao contrário, utilizem toda sensibilidade, afetividade e fantasia (qualidades essenciais na formação de cidadãos) aliadas à utilização de métodos específicos, resultantes de uma alfabetização estética. Esta garante a expressão desejada, sem a qual toda expressão permanece impotente e toda criação é ilusória (FERRAZ et al., 2001, p.114).

Para que esta cadeia não se rompa, é preciso garantir o direito à Arte Educação nas escolas municipais. A Arte não pode ser mais limitada por prescrições religiosas, governos autoritários ou academias intransigentes. Mais do que nunca, hoje é preciso tê-la como uma garantia de livre expressão. Um meio de reivindicar, espontânea e conscientemente, os direitos humanos e de defender a vida e os valores nos quais acreditamos.

Enfim, é importante mostrar ao aluno que Arte se faz com muita sensibilidade, mas também com muito trabalho, pois, na maioria das vezes, faz-se necessário apenas dez por cento da inspiração. Segundo Degas, “é preciso pintar o mesmo tema dez, cem vezes” (GOMBRICH, 1993, p.112).

Compreendendo esta perseverança na busca de uma obra que o satisfaça, o aluno se prepara para uma luta bem maior: a de transformação da sociedade. Luta esta que também exige sensibilidade, mas muito raciocínio, calma, persistência. Monet um dia afirmou que “tudo se transforma, até mesmo a pedra” (GOMBRICH, 1993, p.112).

Apenas quando a pessoa aprende a usar mais a sua criatividade ela fica preparada a vida com mais qualidade.

Neste sentido, é importante que a proposta de Arte Educação das escolas municipais trabalhe, simultaneamente, com todas as linguagens (corporal, sonora, plástica, etc.), desde o início da formação escolar.

A infância (1º e 2º ciclo) é o tempo mágico das densas emoções, onde a expressão se manifesta intuitivamente. Esta afirmação basta para que este período seja respeitado na sua plenitude e desafiado, a fim de que a criança o viva intensamente.

Faz-se necessário ir oferecendo materiais compatíveis com o grau de desenvolvimento da criança. A maior variedade de materiais possíveis enriquecerá a sensibilidade infantil devido às várias consistências e texturas.

Quando se trata de um processo, não é possível ter pressa. Ao contrário, é fundamental dar tempo para que a sensibilidade vá se familiarizando com o novo e, aos poucos, descobrindo suas sensibilidades transformativas.

Deixar a criança simplesmente triturar um pedaço de argila, ou mesmo abandonar um pedaço de papel para se pintar é, antes de tudo, respeitar a curiosidade inicial e favorecer a exploração do novo. Estas e outras experiências, por mais insignificantes que pareçam, são fundamentais para uma posterior modelagem ou pintura a serem executadas.

O aluno deve ser capaz de realizar obras que o satisfaçam, mas, antes mesmo desta ânsia de conseguir bons resultados, é importante que saboreie os processos vivenciados.

O professor adquire um papel de desafiador. Daquele que faz o aluno sempre procurar a sua própria superação.

Quando um aluno é capaz de diferenciar pequenas nuances dos matizes e não se limita a igualá-las resumidamente, tornou-se apto a diferenciar as grandes e também pequenas desigualdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de; REZENDE, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Metodologia do Ensino da Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Coleção Magistério – 2º grau – Série Formação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FIDELIS, Eduardo. **Plano Estadual de Música - Projeto Bandas**. Apostila de Didática Musical. Fortaleza: Estado do Ceará, Secretaria de Cultura, 2004.

GOMBRICH, E.H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

LOWENFELD, Viktor. **A Criança e sua Arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte**. São Paulo: FTD, 1998.

PAREYSON. Luigi. **Estética**: Teoria da Formatividade. Tradução por Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ : Vozes , 1993.

READ, Herbert Edward. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EXPLORANDO A GEOMETRIA NAS OBRAS DE ESCHER

Wendel Melo Andrade | professorwendelmelo@gmail.com

RESUMO: O ensino da matemática é bastante caracterizado pela sua dificuldade de aprendizagem, isto em muitos casos ocorre pelo seu alto grau de abstração. Neste contexto percebemos a necessidade de uma maior relação entre os conhecimentos teórico da matemática com as suas aplicações práticas. Com tudo, encontramos nas obras do artista Maurits Cornelis Escher, a utilização de muitos conceitos da matemática, sobretudo da geometria. Nesta perspectiva, este artigo tem como objetivo estudar a utilização de conceitos da geometria nas obras de Escher, buscando uma relação interdisciplinar entre a matemática e a arte. A pesquisa de dados deste trabalho se deu a partir dos estudos de autores como: Berro (2008), Lopes (2006), Contador (2007) e Sampaio (2012). Percebemos através do estudo da biografia de Escher, que alguns aspectos da sua vida influenciaram nas suas obras, marcando-as em quatro períodos, sendo eles: o 1º período, caracterizado pelas paisagens; o 2º período representado pelas metamorfoses, nos quais as gravuras sofrem ciclos e passagens da forma bidimensional a tridimensional; o 3º período, onde o artista explorou a perspectiva; e o 4º período, onde o artista busca a representação do infinito. Ressalta-se através do estudo e compreensão de sua obra a presença de vários conceitos da matemática, representados a partir da influência de suas experiências visuais, principalmente no campo da geometria, dentre os conceitos presentes, merecem destaque o recobrimento do plano euclidiano, a utilização de malhas poligonais, as simetrias e isometrias, chegando a incorporar também aspectos da geometria não euclidiana, usando o plano hiperbólico para representação do infinito e alguns conceitos da topologia. Conclui-se que Escher é um artista que demonstrou a inegável presença da matemática na arte. Suas obras são riquíssimas em aspectos matemáticos, contando com a presença de muitos conceitos da geometria, e isso foi percebido de imediato, tanto que seu reconhecimento inicial se focou entre os matemáticos e cientistas.

Palavras-chave: Escher. Arte. Matemática.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino da matemática tem se caracterizado pelo excesso de argumentos abstratos e demonstrações meramente algébricas. Estes aspectos propiciam o quadro recorrente atual, onde apesar de explorar conceitos em sala de aula, a maioria dos alunos dificilmente consegue perceber a presença de aspectos matemáticos em situações concretas do cotidiano e certamente diante disso acabam por não reconhecer sua relevância.

Perante esta realidade percebe-se o quanto se faz necessário relacionar o palpável ao teórico para a assimilação de conceitos de forma mais significativa, pois, a matemática bem como a arte devem se consolidar através dos seus significados empíricos.

Nesta perspectiva o estudo da geometria tem alcançado maior valorização e direcionamento nos currículos escolares, por darem significado aos aspectos abstratos e aos concretos, uma vez que não se pode mais explorar conceitos isolados, se faz necessário estabelecer as relações cabíveis entre o abstrato e o concreto.

Diante das dificuldades demonstradas pelos alunos no estudo da matemática surge a necessidade de incorporação de práticas docentes diferenciadas e interdisciplinares que priorizem uma abordagem significativa ao objeto de estudo, conduzindo os estudantes a compreensão, interligando concreto e abstrato, sendo o estudo da arte uma forma possível de exploração de tais objetivos.

Ao estudar a vida do artista Maurits Cornelis Escher, percebemos que se tratava de uma pessoa que na escola era péssima em matemática, mas que por possuir uma excelente percepção visual, conseguiu relacionar suas observações a construções de gravuras repletas de conceitos matemáticos ao ponto de chamar a atenção de profissionais das ciências exatas e causar espanto pela sua quase ignorância de conceitos tão bem retratados em suas produções.

Um episódio que pode demonstrar isso foi o convite feito pelo matemático Coxeter a Escher para ministrar uma palestra sobre suas gravuras, vindo Coxeter a se decepcionar com o pouco conhecimento matemático demonstrado nas colocações do artista. (BERRO, 2008)

Neste contexto, este artigo tem como objetivo estudar a utilização de conceitos da geometria nas obras de Maurits Cornelis Escher, buscando uma relação interdisciplinar entre a matemática e a arte.

A pesquisa de dados deste trabalho se deu a partir dos estudos de autores como: Berro (2008), Lopes (2006), Contador (2007) e Sampaio (2012).

Com o intuito de apresentar a conexão entre arte e a matemática presente na obra de Escher e as aplicações da geometria em seus trabalhos, inicialmente abordaremos a biografia e a arte de Escher, onde conheceremos alguns aspectos da vida do artista e as fases de suas obras. Posteriormente realizaremos uma análise de algumas obras do artista sob o olhar da matemática, na qual observaremos as gravuras com detalhes percebendo o processo de produção e de utilização de conceitos matemáticos.

MAURITS CORNELIS ESCHER E SUA PRODUÇÃO ARTÍSTICA

O artista gráfico Maurits Cornelis Escher, nasceu em 17 de junho de 1898, em Leeuwarden, Holanda, último filho do casal George Arnold Escher, engenheiro hidráulico e Sarah Gleichman, foi incentivado ainda criança a trabalhos de arte com madeira, atividade essa que contribuiu para desenvolver no artista o gosto pela atividade e que muito influenciou seus trabalhos posteriores, com o domínio de técnicas xilográficas.

Com 13 anos, ingressou na escola secundária de Amheim, aonde chegou a ser reprovado por duas vezes pelo fraco desempenho escolar, destacando-se apenas nas aulas de arte. Seu primeiro trabalho “Pássaro na gaiola”, data de 1916, que apesar de representar sua genialidade precocemente, não foi apreciado na época por seus professores.

Em 1919, Escher foi para Haarlem estudar na Escola de Arquitetura e Artes Decorativas. Em 1922, após desistir do curso de Artes Decorativas, viajou na companhia de dois amigos pela Itália e Espanha, onde se fascina com a arte decorativa islâmica ao visitar o Palácio de Alhambra, em Granada e a mesquita de Córdoba, construções árabes que apresentam inúmeros mosaicos geométricos, surgindo assim através desse contato sua paixão pelas pavimentações e fazendo xilogravuras das paisagens pitorescas italianas.

O auge de sua carreira se concretizou em 1951 com publicações de suas obras nas revistas *The Studio*, *Time* e *Life*. Em 1954, realizou-se em Amsterdã uma exposição de seus trabalhos simultaneamente a uma Conferência Internacional de Matemática e quatro anos depois publica o célebre texto *Relmating Vlakverdelin*, sobre a divisão regular do plano e nos anos seguintes, publica *Graficken Tekeningen M. C. Escher*, sobre sua obra gráfica e é convidado a orador em uma conferência internacional de cristalografia.

Percebe-se na extensão de seus trabalhos seu interesse por sólidos geométricos com características comuns a estrutura de cristais. Fatos esses que contribuíram para uma visão da obra artística de Escher como uma ponte entre a arte e as ciências exatas. (BERRO, 2008)

Em 1970 instala-se em Laren, Norte da Holanda, na Rosa SpierHouse, uma casa de repouso para artistas onde os mesmos poderiam ter acesso a um estúdio particular para suas produções, vindo a falecer no dia 27 de março de 1972 no hospital de Hilversum aos 73 anos.

Maurits Cornelis Escher foi um artista de grande percepção visual e capacidade de representação, toda a sua obra expressa composições e transformações contínuas de aspectos observados pelo mesmo em suas experiências visuais e a facilidade de externar situações improváveis na realidade bidimensional, as chamadas gravuras de mundos impossíveis. (BERRO, 2008)

As fases do seu trabalho foram intimamente influenciadas pelos aspectos históricos, estando ligadas ao contexto social de sua época como serão destacados a seguir, onde cada fase representa a externalização dos momentos experimentados pelo artista, dentre os quais as dificuldades do período de conflitos mundiais, as viagens feitas pelo artista e as novas descobertas no campo do conhecimento acadêmico, ressaltando sua interação com matemáticos da época que viram em suas obras a forte presença de conceitos científicos, na relação matemática e física. (BERRO, 2008)

A arte de Escher caracteriza-se por quatro fases, que serão destacadas em seguida, delimitadas no tempo e ressaltando uma obra que caracteriza cada período.

O primeiro período vai de 1922 á 1937, é denominado como a fase das paisagens. O ápice desta fase se dá com a litografia *Castrovalva* (1930), ver figura 1.

O segundo período vai de 1937 á 1945, caracterizado pelas metamorfoses, nos quais as gravuras sofrem ciclos e passagens da forma bidimensional a tridimensional. O ponto culminante se dá com a gravura *Dia e Noite* (1938), ver figura 1, onde se podem observar todas as características dessa fase, pois é uma metamorfose e um ciclo, e ainda apresenta uma transformação de formas bidimensionais representadas pelo campo lavrado para tridimensionais representadas pelas aves.

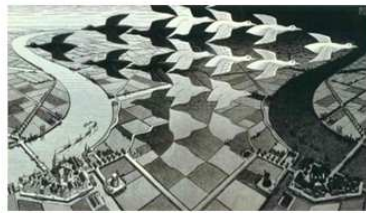
O terceiro período, de 1946 á 1956, Escher explora gravuras subordinadas à perspectiva, retornando um pouco a perspectiva clássica para demonstrar a extensão do espaço como uma infinidade, usando para isso pontos de fuga, um exemplo desses aspectos é a xilogravura *Profundidade* (1955), representada na figura 1.

O quarto e último período, de 1956 á 1970, é a fase da aproximação do infinito, onde o artista busca a representação do infinito, mostrando o infinito em direção ao interior e ao exterior da figura, como pode ser observado em *Cada vez mais pequeno I* (1956), representado na figura 1.

Figura 1: Obras de Escher, representando cada uma de suas fases



Litografia: Castrovalva (1930) – 1ª FASE



Litografia: Dia e Noite (1938) – 2ª FASE



Xilogravura: Profundidade (1955) – 3ª FASE



Xilogravura: Cada vez mais pequeno I (1956) – 4ª FASE

Fonte: Adaptado de Berro (2008)

A GEOMETRIA ENCONTRADA NAS OBRAS DE ESCHER

As produções artísticas de Escher são indissociáveis da matemática, seus trabalhos invadem os campos da matemática de uma forma brilhante, partindo do pressuposto de que Escher nunca foi um aluno de destaque e que se quer tirava boas notas em matemática. Porém a sua pouca afinidade com a matemática não o impediu de perceber e representar conceitos matemáticos, que inicialmente não foram identificados pelo artista, vindo a reconhecer essa presença somente após estudar algumas produções de especialistas nas ciências exatas.

Os trabalhos de Escher exploram vários conceitos e áreas da matemática, representados a partir da influência de suas experiências visuais, principalmente no campo da geometria, dentre os conceitos presentes merecem destaque o recobrimento do plano euclidiano, os polígonos regulares, as simetrias e isometrias, chegando a incorporar também aspectos da geometria não euclidiana, usando o plano hiperbólico para representação do infinito e alguns conceitos da topologia.

As pavimentações são um marco na produção do artista e foram inspiradas nas construções visitadas pelo artista na Espanha, herdadas da dominação dos árabes no século VII, onde Escher observou inúmeros mosaicos, recobertos de polígonos, devido serem de origem islâmica, pois a religião não permitia a representação de formas humanas. Esses mosaicos eram formados basicamente de retângulos, quadrados, hexágonos regulares e triângulos equiláteros, já que para que os lados e ângulos estejam ajustados em um mesmo ponto é necessário que os ângulos sejam divisores de 360°. (BERRO, 2008, p. 39)

Nas imagens da figura 2, verifica-se a forte influência das experiências visuais adquiridas na construção de pavimentações do plano euclidiano. Na primeira imagem temos os azulejos encontrados no pátio do palácio de Alhambra e na segunda uma imagem de recobrimento do plano na obra Peixes (1955) visivelmente inspirada na primeira imagem.

Figura 2: A influência nas obras de Echer



Azulejos no pátio de Alhambra, em Granada.

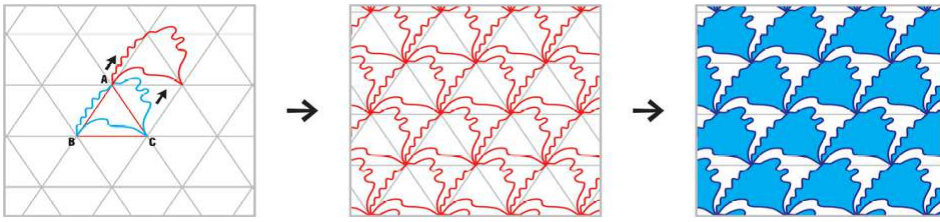


Litogravura: Peixes (1955)

Fonte: Adaptado de Berro (2008)

No recobrimento do plano Escher usava geralmente uma malha de polígonos idênticos justapostos, quase sempre regulares e sobre essa divisão regular do plano fazia algumas modificações, onde traçava motivos repetidos, provocando um efeito decorativo que na maioria das vezes esconde a malha de polígonos inicial, conforme podemos observar na representação da figura 3.

Figura 3: Utilização de uma malha poligonal para pavimentação da tela

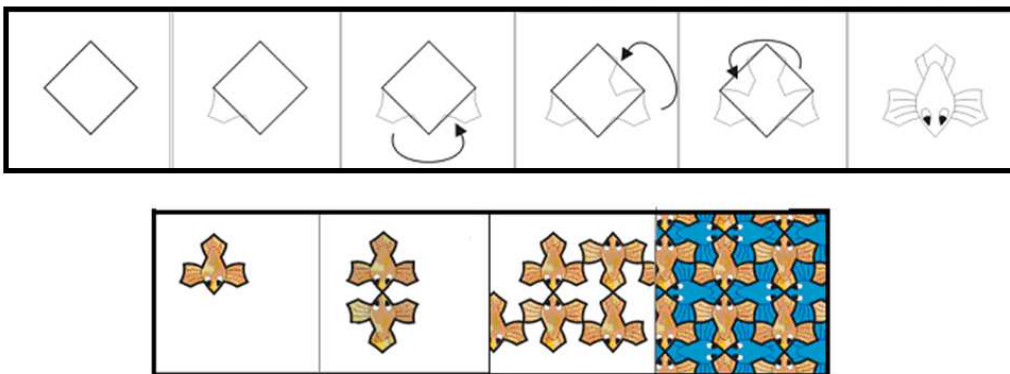


Fonte: Adaptado de Sampaio (2012)

Os mosaicos de Escher apresentam ricamente a simetria e a isometria, sendo a simetria formas que se sobrepõe uniformemente a partir de um determinado eixo e as isometrias casos em que as formas geométricas sofrem transformações no espaço, mudando o sentido ou a direção sem que ocorra mudança em sua forma ou tamanho, mantendo a distância entre pontos. As movimentações isométricas são as translações, as rotações, as reflexões e as reflexões com deslizamento. (SAMPAIO, 2012)

Observa-se nas ilustrações da figura 4, um exemplo de simetria e isometria de reflexão encontrada nas produções de Escher e mais uma vez percebermos a presença das características citadas anteriormente (construção sobre uma malha de polígonos e transformações dessa estrutura, sendo que essas modificações da malha também sofrem movimentações isométricas).

Figura 4: Representação de uma pavimentação com simetria de reflexão

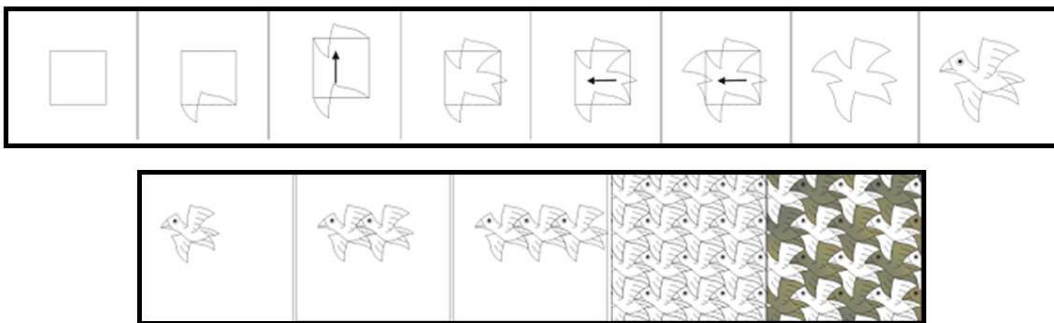


Fonte: Adaptado de Sampaio (2012)

Na isometria de translação toda a figura é transladada na mesma direção e intensidade, permanecendo com sua forma e tamanho, ou seja, todos os pontos pertencentes à figura mudam de posição. Ao analisar o esquema abaixo, indicado pela figura 5, percebe-se que as modificações realizadas para construção da região fundamental sofrem translações, sendo que a modificação feita em um dos lados do quadrado é movimentada para o lado paralelo ao mesmo e no recobrimento do

plano acentua-se a característica de que toda isometria de translação representa uma série contínua de imagens, que observados de qualquer posição não há nenhuma modificação, um exemplo bem comum no dia a dia são os recobrimentos dos calçadões, ao caminharmos o recobrimento sempre apresenta o mesmo padrão. (SAMPAIO, 2012)

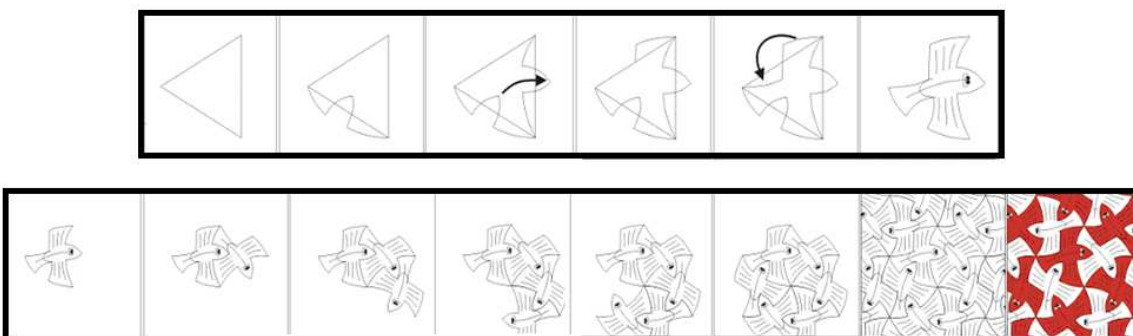
Figura 5: Representação de uma pavimentação com isometria de translação



Fonte: Adaptado de Sampaio (2012)

Na isometria de rotação toda a figura também se translada, mas diferentemente da translação esse movimento se dá em torno de um ponto fixo, chamado eixo de rotação, num ângulo indicado que pode ser positivo (no sentido horário) ou negativo (no sentido anti-horário) sendo essa a característica de identificação rotacional. (SAMPAIO, 2012). Na imagem da figura 6, podemos perceber uma pavimentação com rotação onde o ponto fixo situa-se na ponta da asa inferior do pássaro, que como na maioria das gravuras de Escher se destaca pela combinação de apenas duas cores.

Figura 6: Representação de uma pavimentação com rotação



Fonte: Adaptado de Sampaio (2012)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da matemática, especialmente da geometria, está visivelmente presente no meio que nos cerca, portanto reconhecer a relação entre os conceitos geométricos e as imagens ao nosso redor se torna uma ferramenta eficaz para a compreensão e contextualização de aspectos da matemáticos, levando esta ciência a ter maior significado prático. Segundo Brasil (2001, p. 19): “A aprendizagem em matemática está ligada á compreensão do significado: aprender significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos”.

Não se pode negar que essa geração de estudantes é cercada por imagens, principalmente através da fotografia, televisão e da internet. Os jovens de hoje, tem maior acesso e disposição à leitura e interpretação de imagens. Portanto é importante desenvolver no estudante a capacidade de observar imagens, analisando-as criticamente de forma a identificar seus diversos significados.

Maurits Cornelis Escher é o artista que demonstrou a inegável presença da matemática na arte, uma vez que apesar de sua pouca afinidade com a matemática, soube reconhecer, interligar e utilizar conceitos da geometria em seus trabalhos.

Suas obras são riquíssimas em aspectos matemáticos, e isso foi percebido de imediato, tanto que seu reconhecimento inicial se focou entre os matemáticos e cientistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERRO, Roberto Tadeu. **Relações entre Arte e Matemática: Um estudo da obra de Maurits Cornelis Escher**. 2008. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Francisco, Itatiba - SP, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação - MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. 3.ed., Brasília: MEC/SEF, 2001.

LOPES, Cláudio Fragata. **Escher o gênio da arte matemática**. Revista Galileu.globo.com São Paulo, ed. 88, abri. 2006. Disponível em: <<http://galileu.globo.com/edic/88/conhecimento2.htm>> Acesso em: 02/03/2017.

CONTADOR, Paulo Roberto Martins. **A Matemática na Vida e na Arte**. 1.ed., São Paulo: Livraria da Física, 2007.

SAMPAIO, Patrícia Alexandra da Silva Ribeiro. **A matemática através da arte de M. C. Escher**. Revista Millenium, v. 42, p. 49-58, jan/jun. 2012. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium42/4.pdf>> Acesso em: 12/04/2017.

PROCESSO DE CRIAÇÃO EM ARTES: MÍDIAS E NARRATIVAS

Claudine Varela | claudinemv@gmail.com

Ivana de Souza Soares | ivanass@ig.com.br

Valéria de Assumpção | valasumpcao7@gmail.com

RESUMO: O objetivo do presente artigo é refletir sobre três distintas propostas pedagógicas, no campo da Arte Educação, que incorporaram recursos como diversas mídias (fotografia, animação de imagens e vídeo arte) e a experiência cultural dos alunos, em resposta aos desafios do processo de ensino e aprendizagem com jovens e adultos com diferentes tipos de deficiência. Os processos de criação desenvolvidos nas linguagens artísticas, Artes Cênicas, Artes Visuais e Dança, revelaram que os variados repertórios utilizados pelos integrantes das oficinas para criar estão fortemente atrelados à produção veiculada pelas mídias na contemporaneidade. Neste trabalho, apresentamos propostas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas nas oficinas de Teatro, Artes Visuais e Dança, com eixo no processo de criação, na narrativa e nas mídias, desenvolvidas no Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência (CIAD), pelo Instituto Municipal Helena Antipoff, órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Destacamos que, ao longo da pesquisa, o foco de investigação do trabalho dirigiu-se sobre os seguintes aspectos: os repertórios que os alunos trouxeram para compor os seus processos de criação – oriundos de sua vida cotidiana, marcada por referências adquiridas através dos meios de comunicação de massa, principalmente pela televisão – e as narrativas trazidas no cotidiano pelos participantes aglutinados aos seus processos individuais de criação, que culminam na realização do trabalho coletivo, materializado em nova produção estética. Desta forma, constatamos a ampliação das possibilidades de interação entre as citadas linguagens artísticas, através do uso de mídias, contribuindo para fomentar novas experiências estéticas, vividas coletiva e individualmente pelos participantes da referidas Oficinas de Arte, estimulando tanto a criatividade, quanto a compreensão da estrutura narrativa de cada uma dessas linguagens e sua apropriação para, a partir daí, serem desenvolvidas novas criações que se utilizam, justamente, do diálogo entre tais linguagens e seus elementos para dar o suporte necessário às novas narrativas elaboradas em cada grupo de trabalho.

Palavras chave: Artes. Mídias. Narrativa.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA OFICINA DE TEATRO

No ano de 2015, no Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência (CIAD), a Oficina de Teatro, oferecida pelo Instituto Municipal Helena Antipoff, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ampliou sua atividade para outras áreas das Artes Cênicas. O trabalho foi construído com um grupo de quatro alunos com diferentes deficiências e idades, todos com mais de 18 anos.

Segundo Courtney (2003), “Atuar é o método pelo qual convivemos com o nosso meio, encontrando adequação através do jogo”. Tal afirmação serviu de base para o início do trabalho, sendo realizados, como é usual nas aulas de Teatro, diversos exercícios de improvisação de momentos comuns da vida cotidiana, para conseguirmos definir, com o grupo, que jogo era esse, e entendermos seu lugar.

Courtney também afirma que “... o processo dramático é um dos mais vitais para os seres humanos. Sem ele seríamos meramente uma massa de reflexos motores, com poucas qualidades humanas”. A partir desse pensamento e do que o grupo já sabia sobre o jogo, foram realizadas novas experiências, misturando o corpo e os sentidos às situações improvisadas, emoções e reações. Direcionando o processo para a identificação das emoções em cada um dos alunos e a dramaticidade existente nas situações que as envolvem. Partindo para a separação objetiva do mundo real e do ficcional, da pessoa e da personagem.

Nesse ponto, foi observado que as referências trazidas pelos alunos, de mundo ficcional e de personagens, eram sempre do audiovisual, precisamente de novelas televisivas. O que nos levou a ampliar linguagens artísticas estudadas e experimentadas no processo. Foram incluídos nas aulas o contato com o cinema e a fotonovela, encaminhando-nos para a experiência com animação.

Incluímos, pois, em nosso trabalho, a animação realizada a partir de fotos como experiência dramática. Os alunos viram animações, pesquisamos sobre a nova linguagem que eles estavam conhecendo e o grupo teve a iniciativa de construir duas histórias. Uma a ser encenada ao vivo para o público e a outra, uma animação, para ser exibida durante a encenação, fazendo parte da mesma.

A história a ser animada foi criada por um dos alunos e trazida para o grupo, que colaborou com o desfecho. Foi realizado o estudo das personagens, as cenas foram construídas e ensaiadas para, após, serem fotografadas, no jardim do próprio CIAD, e animadas pelo grupo. O que incluiu a busca da trilha sonora utilizada.

Com a animação pronta, o grupo construiu outra história, na qual ela já teria uma função importante, para apresentar. Dessa vez, como a trama foi totalmente criada em sala, o estudo e a construção das personagens pelos alunos/atores foi concomitante à construção da história.

Novamente foram realizados ensaios das cenas e todos resolveram juntos o cenário e os figurinos do espetáculo a ser apresentado com base na existência de um todo maior e com características específicas. Ou seja, chegaram à conclusão de que existia uma unidade, um conceito a ser respeitado.

Nessa experiência, portanto, partindo, para a construção de um trabalho teatral, da compreensão e conceituação de ficção e realidade, bem como de pessoa e personagem, o grupo da Oficina de Teatro foi além. Eles ampliaram suas referências culturais experimentando o contato com outras produções audiovisuais às quais não estavam habituados, se apropriaram de uma técnica de animação (stop motion), compreenderam as noções de unidade e conceito em um espetáculo, bem como criaram e realizaram um espetáculo com duas histórias, utilizando linguagens e mídias diversas, e, o mais importante, tudo coletivamente, o que é próprio do teatro e imprescindível na construção de toda sociedade.

PROPOSTA PEDAGÓGICA E METODOLÓGICA EM ARTES VISUAIS

O objetivo deste trabalho foi investigar processos de criação no campo do ensino das artes visuais através de propostas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas no ano de 2015 na oficina de Artes Visuais. Os interlocutores desta pesquisa foram seis jovens com diferentes deficiências matriculados na rede pública de ensino do Município do RJ. Os processos de criação aqui tratados revelaram que os variados repertórios utilizados por este grupo para criar estão fortemente atrelados à produção veiculada pelas mídias na contemporaneidade. Dentre as produções de maior recorrência verificadas no interior das narrativas dos jovens estão: a produção da TV, do cinema e das histórias em quadrinhos. As investigações sobre os processos de criação deste grupo se deram tanto a partir dos seus processos individuais quanto dos coletivos.

METODOLOGIA

O trabalho realizado com alunos com deficiência foi pensado sob o contexto que visa garantir o acesso à educação para todos, independentemente de suas características ou necessidades e dessa

forma, convida os sujeitos a lidarem e a relativizarem ideias preconcebidas e construídas socialmente. Com o desafio de iniciar um processo de pesquisa-intervenção com esse grupo de jovens com deficiência baseado no pensamento de Pereira (2012), esclarecendo que a dinâmica do trabalho está comprometida em relacionar pensamento e ação. Com o objetivo de minimizar as relações hierárquicas estabelecidas social e culturalmente entre jovens e adultos e, principalmente, entre os jovens com deficiência e os adultos, propus uma reflexão acerca da questão da desigualdade estrutural entre pesquisador e pesquisado apontada por Castro (2008). Durante o processo de trabalho tentei estabelecer uma relação de porosidade entre os lugares: de pesquisador e do pesquisado. Estes momentos ficaram demarcados ao longo do trabalho na oficina, na medida em que a produção plástica dos jovens necessitava entrar em diálogo com questões técnicas que os meios escolhidos exigiam. Ao longo da pesquisa realizei uma série de mediações com os jovens sobre as produções realizadas por eles. Cito a intervenção que propus em relação à produção de personagens construídos com massa de modelar para a animação *Os Defensores*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que a pesquisa trouxe para a minha vida e a dos meus interlocutores? O encontro entre professor e os jovens foi motivado por interesses mútuos. Não penso o meu espaço de trabalho como um espaço asséptico, inocente: existe ali um jogo de interesses. Foi preciso observar como foi a negociação do nosso mútuo interesse quando estávamos juntos. Ao longo do trabalho compreendi que o grupo queria suporte, diálogo, intervenção e não condução para os seus processos de criação. Como afirmou Morais (2001, p.171), “vítima constante da guerrilha artística, o espectador vê-se obrigado a aguçar e ativar seus sentidos (o olho, o ouvido, o tato, o olfato, agora também mobilizados pelos artistas plásticos) e, sobretudo, necessita tomar iniciativa”. Os estudantes, assim como os espectadores e criadores contemporâneos, souberam tomar iniciativa para iniciarem seus processos de criação quando escolheram os repertórios ou trouxeram seus materiais para os encontros. Estavam mostrando seus interesses para defender aquilo que move sua criação. Ao professor interessou dar o suporte porque quis ver o processo. O pano de fundo dessa dinâmica foi o tempo: da chegada, da espera e da partida para observar como engendram-se os processos de criação.

Com o passar do tempo, o grupo se deixou envolver por uma série de encontros e cada indivíduo, envolvido com o coletivo, soube também contribuir com o que lhe é mais valioso, com seus

processos de criação individuais, com aquilo que lhes implica. Quando afirmei que o ato de ser afetado pelo outro foi aprendido por mim através das ações que vivenciei, aponte para uma maneira de ser que afeta e quer ser afetado pelo outro. A maneira que escolhi de estar no mundo foi através da criação, tanto na medida em que crio quanto na que provooco os outros a realizarem esta ação. Afirmo que tal escolha me colocou em posição de igualdade com os meus interlocutores, pois todos somos criadores, e nesse sentido foi possível verificar uma cumplicidade entre nós. Durante a pesquisa refleti com Castro (2008) sobre a questão da desigualdade estrutural que ocorre na pesquisa e considero que foi esta a prerrogativa que a pesquisa me proporcionou: permitir-me ser afetada pelos processos de criação dos jovens.

A PROPOSTA METODOLÓGICA E PEDAGÓGICA EM DANÇA

O projeto “Dança e Identidade Cultural: Laços Intermináveis” foi implantado no ano letivo de 2012/2013 em parceria com a Oficina de Artes Visuais e uma fotógrafa profissional. Ao todo participaram do projeto 23 pessoas, sendo 20 alunos com diferentes tipos de deficiência (Def. Visual, Auditivo, Def. Intelectual e Desenvolvidamental, Def. Físico e Transtorno Global do Desenvolvimento – Transtorno do Espectro de Autismo), duas professoras (Dança e Artes Visuais) e uma fotógrafa. Todos compreendidos na faixa etária de 18 a 50 anos. A maioria é do gênero feminino, com 13 participantes. E 10 do gênero masculino.

O projeto emerge de um conjunto de experiências consignadas através dos processos de criação em dança, assim como, o repertório trazido pelos alunos brasileiros (vindos de diferentes regiões do Brasil) e estrangeiros (um Angolano e um Cabo Verdiano) aos aspectos que remetem à questão de identidade cultural (Hall, 2005) à nível nacional / Internacional.

Assim foi considerado que as pessoas residentes no Brasil, seja brasileiro ou estrangeiro, naturalmente passam a formar laços de identidade com algumas das diversas manifestações culturais existentes em cada região do Brasil e pelo movimento regional migratório entre as grandes capitais, pela procura de novas oportunidades de trabalho, passam a conviver e desenvolver laços de identidade cultural.

A proposta metodológica de ensino adotada foi Dança em Contexto de Marques (2010). Para autora a dança é percebida enquanto possibilidades e caminhos para ensinar e aprender as múltiplas leituras das relações dança/mundo”. Deste modo, foi fundamental compreender as trajetórias e

percursos traçados pelos alunos matriculados na oficina de dança a partir de suas redes de relações afetivas, culturais e sociais, inclusive dos reflexos do CIAD na vida pessoal e social dos seus frequentadores.

A partir deste viés, tivemos a intenção de gerar espaços para múltiplas possibilidades artísticas no processo de criação e recriação do produto artístico (o processo de criação e recriação nunca se esgotaram neste projeto, pois sempre se renovaram), seja ele materializado através de recursos audiovisuais, digital, materiais impressos e laboratórios de movimentos.

A proposta pedagógica foi fundamentada nos quatros pilares da Educação apresentados por Delors (2012), aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O processo é mediado pelos professores e se inicia com a escolha dos ritmos musicais seguidos do desenvolvimento de laboratórios de movimentos, captação de imagens pela fotografia (no final de cada laboratório), transferência das fotos para o programa com o objetivo de clarear a foto, impressão das fotos, recriação da foto (pintura), recriação do movimento com base na imagem recriada e captação de novas imagens. Este processo é continuamente repetido ao longo do ano. As imagens do processo são confeccionadas em vídeo e apresentadas no final de cada mês ao grupo através de um projetor de imagens. Na segunda passagem do vídeo os alunos dançavam atravessando as imagens projetadas e recriando novos movimentos.

As Temáticas e algumas questões geradoras que acompanharam o processo de criação foram: 1. Autoimagem. Como são as partes do meu corpo? Como eu posso desenhar o meu corpo dançando? Como eu posso mexer cada parte do meu corpo? Qual a imagem que tenho do meu corpo e como percebo meus colegas? 2. Identidade Cultural pelos Ritmos Nacionais e Internacionais. Quais os ritmos musicais que mais me identifico? E quais os diferentes movimentos que executo? Será que o ritmo que eu mais gosto de dançar tem haver com o meu jeito de ser? 3. Recriação da Imagem em Movimento. Como posso transformar as imagens em movimentos que me “tocam” (Processo de sensibilização)? Quais as sensações percebidas ao recriar a fotografia captada pela pintura? Como transformo a imagem recriada em movimento? Qual é o percurso realizado? Meu vocabulário de movimento se ampliou ao longo do processo? 4. Identidade Familiar Quem são meus familiares? O que eu mais gosto na minha família? Qual o lazer preferido da minha família? Quais os ritmos musicais mais tocados em casa? 5. Identidade Família CIAD. O que é o CIAD para mim? Conheço bem o CIAD? Qual é o local do CIAD que mais gosto? Qual a família de amigos que formei no CIAD? O que tem de mais precioso na relação com meus amigos do CIAD.

RESULTADOS

Como produto final foi elaborado uma coreografia com projeções paralelas das fases do processo individual e coletivo, das recriações realizadas pelos alunos nas imagens (fotografia digital) e pelo movimento dançado recriado. Com base nas vivências, o grupo concluiu que as imagens impressas e projetadas transformaram-se num prolongamento do movimento e uma forma de conexão para novos movimentos. Percebeu-se que este processo era infinito e mutável, visto que nunca se repetia a mesma imagem e nem movimento, serviu como fonte espoliadora da criatividade, da renovação com os aspectos culturais dos países em tela, formação de vínculos afetivos e sociais entre os pares e melhor percepção da importância do espaço CIAD na vida desses jovens adultos com deficiência. Assim sendo, este processo de criação em Dança direcionado a resgatar a identidade cultural contribuiu para a percepção de que os laços culturais são marcantes e intermináveis como corrobora Hall (2005) a identidade cultural é algo que está em transformação, dependendo constantemente do atrelamento das experiências culturais e sociais que os indivíduos passam a vivenciar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO, Lucia Rabello de. **Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens**. In: Castro, Lucia Rabello de e BESSET, Vera Lopes (orgs). Pesquisa-intervenção na infância e na juventude. Rio de Janeiro: NAU, 2008.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento: As Bases Intelectuais do Teatro na Educação**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- DELORS, Jaques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2012.
- EISENSTEIN, Sergei. 1990. **O sentido do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- HALL, Stuart. **Identidade cultural na Pós Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- MARQUES, I. A. **Linguagem da dança: Arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MORAIS, Frederico. *Contra a Arte Afluente: O Corpo é o Motor da Obra*. In: BASBAUM, Ricardo (org.) - Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias. Rio de Janeiro: Rios ambiciosos. 2001.

PEREIRA, Rita. **Encontrar, compartilhar, transformar:** reflexões sobre a pesquisa intervenção com crianças. In: PEREIRA, Rita M. Ribes & MACEDO, Nélia Mara.(Orgs.) *Infância em Pesquisa*. NAU, 2012.

A EXPERIÊNCIA DE SI NA FORMAÇÃO DO ARTISTA - DOCENTE

Jacqueline Rodrigues Peixoto | jacquelinepeixoto@gmail.com

José Albio Moreira de Sales | albio.sales@uece.br

RESUMO: Este trabalho discute os percursos e narrativas da formação, a partir das experiências artísticas de um dos autores e docentes. Esta investigação pretende contribuir com a ampliação da discussão sobre a reconstituição da memória do artista-docente, tendo como foco a formação em Dança, Teatro e Educação na cidade de Fortaleza. O significado deste trajeto aponta uma reflexão sobre a história de vida e a experiência como um lugar de destaque na constituição do processo de desenvolvimento do artista-docente. A pesquisa objetiva analisar a construção do artista-docente, a partir de experiências de vida e formação. Do ponto de vista metodológico, o estudo constitui-se de uma pesquisa na área da Educação, na qual utilizamos como método os conceitos da História de Vida e Formação. Deste modo, para a coleta de informações adequadas à compreensão desta investigação, utilizamos técnicas de análise documental (fontes escritas e iconográficas), narrativa autobiográfica com relatos orais e escritos. Evidenciamos com este estudo que a Arte possibilita um novo caminhar para si no sentido de alargar as nossas potencialidades com o mundo e, conseqüentemente, conosco mesmo. Ela (a Arte) amplia nossa vida, nosso olhar, conseqüentemente nossa pele, nossos órgãos, nosso corpo que se excita e se modifica a cada processo artístico que também é estético e ético, como agenciadores do intelecto/afeto. Transitar pela Arte é necessário na medida em que a mesma possui em seu bojo outras formas de olhar e intensificar a vida enquanto lugar de experiência, de travessia. É nesse olhar/encontro com a Arte que nos encontramos enquanto ser humano que habita novos espaços de vida, outras arestas. A arte dinamiza outros processos e dispositivos de conhecimento. Um conhecimento que é operacionalizado na relação teoria e prática que Arte/ Dança/Teatro embute. Talvez por trabalhar desta forma a Arte ainda seja tão alijada e (des) potencializada nos espaços formais de ensino.

Palavras-chaves: Experiência. Arte. Artista-docente

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de um projeto de pesquisa em andamento, cujo intento é possibilitar diálogos mais alargados e horizontais acerca da formação do artista/docente, discutindo caminhos e constructos autoformativos. Potencializar o reconhecimento da experiência como *locus* de saber e produção de conhecimento, como território de descobertas e de encontros aprendizes. “A noção de experiência parece a mais adequada para articular teorização e prática”. (JOSSO, 2004, p. 116)

Compreendo que falar da minha experiência formativa como artista-docente amplia a discussão sobre ensino e formação no ensino de Arte, uma vez que estou inserida na sociedade e a minha experiência aciona uma *singularidade que é plural* (JOSSO,2004), ou seja, de uma pessoa que está circunscrita na sociedade.

Apesar da relevância do tema, as pesquisas na área da Educação sobre processos autoformativos em Arte tem sido pouco realizadas academicamente e menos ainda estudos com enfoque no artista-docente como corpo-sujeito destas áreas de conhecimento e nos discursos construídos historicamente por este corpo que é artista. Nos estudos relativos à área de Arte esta proposta de estudo tem sido uma prática que vem sendo trabalhada na universidade. Para tanto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a construção de um dos autores como artista-docente, a partir de suas experiências de vida e formação.

A proposta é analisar a formação do sujeito e do sujeito que está em formação. Para tanto, as experiências serão abordadas com o intento de possibilitar a dialética indivíduo e sociedade numa perspectiva de que a reflexão sobre as experiências de vida engendram uma consciência de si e do seu meio como sujeito aprendente na constituição de um sentido à formação do adulto. “Em outras palavras, ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um”. (JOSSO, 2004, p. 58)

METODOLOGIA

A História de vida aciona um tecido bordado de experiências. Ela incita à dialética indivíduo/sociedade na possibilidade de trazer o cotidiano como cenário necessário para a discussão da subjetividade na ciência. O saber da vida e a vida como saber. Um saber que acontece no corpo. Um corpo que ao longo da minha vida venho estudando e experienciando seja na Dança, Teatro ou na Consciência Corporal.

Escolhemos esta abordagem por entendermos que as nossas narrativas perpassaram nossa formação e possibilitam dar voz e valorizar as experiências e vivências, no espaço-tempo de nossa história de vida. Além disso, nos autoriza a reconstituir nossa história a partir do percurso e memórias dos que por ela passaram. “[...] Para além das definições literárias ou disciplinares, a história de vida é, desse modo, tratada como prática a autopoietica, ou seja, aquela que trabalha para produzir ela mesma sua própria identidade em movimento e a agir em consequência”(PINEAU E LE GRAND, 2012,p. 17).

A pesquisa vem sendo desenvolvida a partir de narrativas de nossas experiências de vida e formação, junto a uma amostragem de cinco artistas e/ou professores de dança, teatro e educação que perpassaram o percurso de vida de um dos autores. Neste estudo abordaremos apenas uma parte formação de um dos autores deste texto que se concentra na sua infância e no período do desenvolvimento de um espetáculo de Teatro e Dança.

Para a coleta de informações adequadas à compreensão desta pesquisa, utilizaremos: técnicas de análise documental (fontes escritas e iconográficas), narrativa autobiográfica.

Neste estudo, traremos nossas memórias e afetos. Potencializando uma memória que se atualiza diferenciada a cada lembrança, que é dinâmica e não estática. Ela que nos modifica. Do dito ao gestual está circunscrito em nossas memórias.

Optamos pela análise documental (primeiro instrumento da coleta de dados), pois como afirma Rummel (2002, p. 160): “[...] quando o pesquisador fica satisfeito, depois da análise crítica das fontes documentais que está estudando, seu próximo passo é procurar os fatos e as concepções, que são pertinentes ao seu tópico de pesquisa”. Este momento será utilizado tanto nas minhas *recordações-referências* (JOSSO, 2004) como dos artistas e ou docentes que trabalharemos na pesquisa que se encontra em andamento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

PERCURSO MOVIMENTO FORMATIVO 1

Desde a infância, eu tinha a necessidade de criar, potencializar a Arte em mim. Nasci no ano de 1978. Morei em uma fazenda entre as cidades de Jaguaribe e Icó no estado do Ceará com meus pais/avós até os oito anos de idade. Venho de uma família que me possibilitou uma infância alegre e criativa! Como eu brincava muito sozinha, inventava as minhas próprias brincadeiras. Esses jogos estavam relacionados com a área do conhecimento a qual tenho como profissão hoje: a

Arte. A fazenda, o contato com a natureza intensificou minha relação com a Arte, na medida em que a minha mãe/avó mandava eu observar em épocas de colheita, as comidas no alpendre da casa em que eu morava para que os bichos não comessem. E eram nestes momentos que eu criava e brincava: Chave de fenda tornava-se microfone para eu cantar duas das músicas tema da minha infância.

Parafrazeando uma crônica de Clarice Lispector “As três experiências” no livro “A descoberta do mundo”, também nasci para três coisas: ser artista, professora e pesquisadora na área de arte. A minha infância era preenchida de muitas histórias imaginativas, que povoavam meus pensamentos; isso influenciou na minha escolha profissional mais adiante; o querer ser professora surgiu da necessidade de compartilhar saberes e do aprendizado a partir deles. Assim, educar é um ato de amor, configurando-se em um amor aos outros através da partilha de conhecimentos; ser pesquisadora passou a existir em um momento que necessitei refletir ainda mais sobre minha prática e fundamentar o meu discurso seja como artista ou educadora. É um complemento das outras duas profissões que horizontaliza minha relação como ser aprendiz no mundo que sou. Embora “a reflexão na ação e sobre a ação fazia parte da minha prática profissional” Rummel (2002, p.p, 63.), antes mesmo de minha entrada na universidade.

A partir dos nove anos morei com uma tia na cidade de Acopiara, no interior do estado do Ceará, e somente aos doze anos, quando nos mudamos para a cidade de Crateús (CE), tive aulas de Educação Artística na escola formal. Esse contato me aproximou da Arte e nunca mais me afastou dela. Com esta disciplina na Escola Sônia Burgos, a arte me atravessou. A professora da mesma se chamava Waldênia. Ela lecionava com sua maestria aulas de Artes (dança, teatro, música e artes visuais). A partir deste contato, participei de duas apresentações artísticas na referida escola que para mim foram muito relevantes. Principalmente por eu ser uma criança muito tímida: Recordo que era uma semana cultural na escola no ano de 1992 e realizamos uma apresentação de teatro, dança e uma de música, em que cantei “Canta Coração” de Geraldo Azevedo. Após este dia realizei várias apresentações pela cidade em eventos artísticos. Neste mesmo inciei minhas experiências amadoras em Teatro me tornando profissional anos depois.

Com esta experiência afirmo que a Arte quando é trabalhada na escola ou em qualquer outro espaço, por um profissional que tem formação e habilidade para lidar com ela, a formação humana alicerçada na experiência estética e artística neste ambiente formativo acontece. Vivenciei a arte deste modo: a partir do espaço formal me tornei profissional na área de Arte. Como afirma

Duarte Jr “pela arte somos levados a conhecer aquilo que não temos a oportunidade de experienciar em nossa vida cotidiana. A Arte possibilita o acesso aos sentimentos, forjando em nós as bases para que se possa compreendê-los.” (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 68 e 69)

A experiência de uma vida, objeto deste estudo trajetória uma formação que conduz a um processo que fomenta a capacidade de refletir sobre a constituição do nosso estilo como artista e docente. O que configura a vida como uma experiência formadora. “[...] São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou em encontro”. (JOSSO, 2004, p. 40).

Nesse sentido, o trabalho biográfico faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio. Este mesmo trabalho evidencia também que o processo de formação é balizado por acontecimentos, por situações, por vivências não orientadas, por reações apenas para experimentar, em suma, por toda a espécie de desperdícios de tempo e de energia que parecem indissociáveis do próprio processo.

A Arte abriu uma janela de formação na minha vida que percebo muitas vezes não acontecer no ensino regular na contemporaneidade. Diante disto, faço uma reflexão sobre os conteúdos abordados na escola e sua distância com a vida, enquanto a arte aproxima-se da mesma. Que vozes silenciam a dimensão do corpo na escola? Embora na contemporaneidade muito se tenha feito, ainda há aulas desinteressantes que propiciam pouca reflexão e um distanciamento do cotidiano, fragilizando o corpo enquanto ser constituinte no mundo. A arte é uma polarização da vida no cotidiano e nas formas de estabelecer uma relação consigo e com o outro.

PERCURSO MOVIMENTO FORMATIVO 2



Espectáculo “Tiúgueder”, Heber Stalin e eu no Festival de Teatro de Fortaleza, 2006

Ressalto este espetáculo acima porque foi muito difícil de construir pelas exigências corporais do mesmo. Eu era estudante do Curso Técnico em Dança do SENAC (Dragão do Mar, em 2005). Heber Stalin, (ator, bailarino, coreógrafo, amigo – iniciou comigo em Crateús o interesse pela Arte) também aluno do referido curso convidou-me para participar de “Tiúgueder”, texto e argumento dele. Eu fiquei encantada mas não sabia o que me aguardava.

O espetáculo necessitava de várias técnicas: interpretação, dança contemporânea, sapateado e circo. Iniciamos o ensaio: Heber e eu sapateávamos, mas a coreografia de Dança Contemporânea era o que mais dificultava. Heber trabalhava com força e exercícios de chão que para mim ainda eram muito difíceis. Eu tinha uma formação em jazz e sapateado. Dança Contemporânea naquele período era muito difícil para mim. Os exercícios de chão me indicavam a necessidade de trabalhar com o centro de força do corpo e a minha limitação para tal. O circo e o teatro estavam mais fortemente construídos tecnicamente em mim junto com o sapateado. Ensaíamos muito. Longo trabalho de três meses para estrearmos no Festival de Teatro de Fortaleza, em 2006 onde nos rendeu alguns prêmios e minha indicação e dele como ator e atriz. Depois estivemos em cartaz em alguns teatros da cidade.

Este espetáculo foi uma experiência formativa em minha formação pelos novos

aprendizados em relação à Dança Contemporânea: criar gestos meus que não fossem copiados por outra pessoa; me possibilitou uma consciência da necessidade de trabalhar o elemento força na minha formação como bailarina, além da necessidade de exercitar o centro de força (na região abdominal); me proporcionou o conhecimento de ritmos brasileiros com o sapateado (tais como: Maracatu, samba). Uma vez que na minha formação como sapateadora só conhecia ritmos americanos (de onde o sapateado se origina); aprendi a ter resistência corporal e reorganizar minha respiração. Era um espetáculo exaustivo que exigia muito fisicamente. Esta experiência ensinou-me a perceber os limites do meu corpo e compreender os dos outros, principalmente no lugar de docente em que a multiplicidade deve ser permeada em uma aula de Arte.

Assim sendo, os momentos significativos de uma vida tornam-se uma experiência formativa no sentido de ampliar nosso conhecimento de si e do nosso corpo enquanto produto social, dilatando o conhecimento vivido, experienciado. “Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. (NÓVOA, 1995, p.25) Uma vez que “a formação é experiencial ou então não é formação, mas, a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”. (JOSSO, 2004, p. 48. Grifo da autora).

A arte dinamiza outros processos e dispositivos de conhecimento e aprendizagem subjetivas. Um conhecimento que é operacionalizado na relação teoria e prática que Arte/Dança/Teatro embute. Talvez por trabalhar desta forma a Arte ainda seja tão alijada e (des) potencializada nos espaços formais de ensino.

Ler o mundo com os óculos da arte dilata em nosso ser vários seres que se modificam a cada bom encontro com uma obra de arte que significa e se torna conhecimento. Penso que também é essa a função da arte: além de instigar ao conhecimento, fomentar a uma reflexão, propiciar os bons encontros que nos afetem e nos modifiquem. Acometida pelos bons afetos e pela capacidade de afetar e ser afetado (SPINOZA, 2013). “A Arte é conhecimento, cujo direito é universal, arte é um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa inteligir, experienciar e atuar no mundo”. (MARQUES, 2012, p.27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Queremos dizer que com estes recortes dos relatos da vida e formação profissional do primeiro autor, que quando se fala em arte a experiência nela enquanto formação estética e humana torna-se imprescindível. Pois, como denomina Josso (2004p. 48), “a experiência formadora implica

uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação”.

A Arte possibilita um novo caminhar para si no sentido de alargar as nossas potencialidades com o mundo e, conseqüentemente conosco. Ela (a Arte) amplia nossa vida, nosso olhar, conseqüentemente nossa pele, nossos órgãos, nosso corpo que se excita e se modifica a cada processo artístico que também é estético e ético, como agenciadores do intelecto/afeto.

A dança e o teatro sempre estiveram juntos ao caminhar do primeiro autor. Desde a infância com as brincadeiras de faz-de-conta. Desde os experimentos nas duas faculdades que ela cursou (Artes Cênicas (IFCE) e Pedagogia (UECE), tentamos articular estas duas linguagens artísticas como áreas de conhecimento a serem investigadas, principalmente a partir da prática como professora.

A arte e mais especificamente a dança e o teatro possibilitaram à primeira autora, uma leitura de mundo porque ressignificam o cotidiano e impregnam novas relações com a sociedade. Novos olhares dilatantes que visceram no corpo um constante saber. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2009, p.20).

Transitar pela Arte é necessário na medida em que a mesma possui em seu bojo outras formas de olhar e intensificar a vida enquanto lugar de experiência, de travessia. É nesse olhar/encontro com a Arte que nos encontramos enquanto ser humano que habita novos espaços de vida, outras arestas.

O artista-docente conduz sua função de educador em diálogo com a de artista. Compreendemos o quanto estas duas profissões se complementam, mas, pensamos que para ser professor faz-se necessário uma flexibilidade na condução do processo de aprendizagem seja em qualquer instância do conhecimento. Para tanto, faz-se necessário, uma mediação neste processo que se articule em uma prática a partir dos saberes que os educandos já possuem para assim, o educador fomentar a construção de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6^a.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991 . (Coleção Àgere)

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia:**saberes necessários à prática educativa. 37^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.

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

RUMMEL, F. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Trad. de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo, 2002.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: AFETOS TRANSFORMADOS EM NARRATIVAS PATRIMONIAIS E ESCRITAS DE SI

Tânia Maria de Sousa França | tania.franca@uece.br

Jose Álbio Moreira de Sales | albio.sales@uece.br

RESUMO: Na sociedade contemporânea, algumas reflexões permitem identificar que nela estão presentes sujeitos com posturas que priorizam o momento presente, legitimam o descartável, que conjugados, acabam estimulando o desligamento das raízes culturais, tendo como consequências o individualismo, a diluição de tudo o que é subjetivo, afetivo, sensível. Parece que vivemos como o coelho da história da “Alice no país das maravilhas”, sempre apressados. Desta forma nada nos perpassa, as experiências são vazias. Por outro lado, a experiência é algo que deve nos transpassar, que nos faz sentir por inteiro. E a experiência estética solicita uma mudança na maneira pragmática de perceber o mundo, porque, para que ela ocorra, é necessário um envolvimento total do homem com o objeto estético, apreendendo-o de forma direta, aberta, apaixonada, inquiridora, curiosa, crítica. É por meio do sentimento que nos identificamos com o objeto estético e com ele nos tornamos um, porque é o sentir, na instância do sensível, em toda a sua potência, que será capaz de causar uma transformação na forma de vermos, pensarmos e agirmos diante do mundo. Este trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão teórico-prática sobre mediações provocadoras de experiências estéticas, partindo do pressuposto de que elas não ocorrem se não forem estimuladas e de modo significativo. Daí surge a indagação: Como mediar experiências estéticas tendo como elemento propositor o patrimônio cultural? De que maneira essa experiência estética pode repercutir na vida das pessoas? O aporte teórico conta com os estudos de Larrosa (2014), ao refletir sobre a experiência como algo que nos passa; Duarte Jr. (1998,2009) e Dewey (2010) para o conceito de experiência estética, dentre outros. A metodologia utilizada se pauta pela abordagem qualitativa, com o foco na pesquisa-ação-formação. Os dados foram produzidos por meio de encontros/oficinas, realizados com professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental de uma cidade do interior do Ceará. Como resultado os professores revelaram a importância da escrita de si a partir das narrativas patrimoniais para desencadear experiências estéticas, que foi concebida como uma ação que forma e transforma um jeito de sentir, perceber e pensar o mundo. Podemos concluir que esta compreensão nos faz defender a importância nos espaços formativos, estarem presentes mediações provocativas de experiências estéticas, para possibilitar um olhar e uma escuta sensível diante de si e do contexto ao seu redor.

Palavras-chave: Experiência estética. Narrativas patrimoniais. Escrita de si.

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, algumas reflexões permitem identificar que nela estão presentes sujeitos com posturas que priorizam o momento presente, legitimam o descartável, que conjugadas, acabam estimulando o desligamento das raízes culturais, tendo como consequências o individualismo, a diluição de tudo o que é subjetivo, afetivo, sensível. Parece que vivemos como o coelho da história da “Alice no país das maravilhas”, sempre apressados. Desta forma nada nos perpassa. Ao dialogar com Walter Benjamin (2012) sobre isso, ele declara uma verdadeira “crise da experiência”. Afirma que está havendo uma retração da experiência, causando-lhe um caráter pobre e exaurido. Acreditamos, porém, que uma experiência nos transpassa, que nos faz sentir por inteiro. E a experiência estética faz esse movimento, sentir por inteiro, mediando a razão e o sensível, “reconhecendo o poder da sensibilidade e da imaginação” (BERKENBROCK-ROSITO, 2016, p. 126), no jeito de pensar, sentir e agir do sujeito na relação consigo, com os outros e o mundo.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão teórico-prática sobre mediações provocadoras de experiências estéticas, concordando com a ideia de Neitzel et al. (2012, p.47) ao defender que “educar esteticamente consiste em ensinar o homem a olhar, escutar, movimentar-se, agir e experimentar, o que não ocorre de forma natural e espontânea”. Daí surgindo a pergunta: Como mediar experiências estéticas tendo como elemento propositor o patrimônio cultural? Esse fragmento reflexivo fez parte de uma pesquisa de doutorado que tinha como intuito compreender de que modo uma educação estética mediada pelo patrimônio cultural pode repercutir no processo formativo do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e na sua prática pedagógica.

A metodologia utilizada se pauta pela abordagem qualitativa e multireferencial, com o foco na pesquisa-ação-formação e uma postura de *bricoleur*. É relevante evidenciar o fato de que a bricolagem, na pesquisa em Educação, busca superar as limitações do reducionismo monológico, acentuando que devemos usar os métodos que melhor possibilitem responder as nossas perguntas sobre um determinado fenômeno, postulando, assim, Kincheloe e Berry (2007), a pesquisa dentro de uma dinâmica de um mundo complexo, proporcionando numerosos contextos para ela, sem deixar de considerar os conceitos metodológicos já reconhecidos, mas estabelecendo as articulações para superar uma visão fragmentária do conhecimento, do fenômeno estudado.

Os dados foram produzidos por meio de encontros/oficinas, realizados com professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental de uma cidade do interior do Ceará, tendo como elemento propositivo a relação das professoras com o patrimônio cultural. O termo encontro é utilizado por acreditarmos que nos momentos das oficinas estabelecemos encontros de histórias de vida, tendo o diálogo como base, pois para Freire (1998) o diálogo representa esse lugar de encontro. A modalidade de oficina é uma proposta de construção coletiva de conhecimento de forma compartilhada, onde se busca a indivisibilidade teoria/prática, utilizando como estratégia didático-pedagógica a problematização. É um espaço de reflexão, empoderamento dos participantes, destacando-se como espaço acolhedor para as pessoas narrarem suas histórias. Podemos dizer que

[...] é o espaço de construção e reconstrução do conhecimento. Não importa se é uma sala de aula, um pátio, uma quadra, um quintal, uma sombra de árvore. Aí se partilha, descobre e recria o saber. A relação humana, nesse espaço, se dá de forma horizontal. É o lugar de fazer pensar, redescobrir, reinventar novas formas de ver e rever a prática educativa. Trabalho em que todos compartilham e vivenciam ideias, sentimentos, experiências; oportuniza a reconstrução individual e coletiva, o contato do eu com o tu (SOUSA, *et al*, 1994, p. 74).

Assim, para darmos conta da reflexão teórico-prática sobre mediações provocadoras de experiências estéticas, tendo o patrimônio cultural como suporte, o presente artigo está organizado além da introdução em três partes. A primeira apresenta algumas reflexões preliminares que subsidiam um olhar conceitual sobre o tema; a segunda descreve de maneira reflexiva uma mediação por meio da produção de mapas patrimoniais afetivos; e por fim algumas considerações finais.

ALGUMAS REFLEXÕES PRELIMINARES

Vamos iniciar esta reflexão pelo termo mediação, ou seja, pelo significado da ação de mediar. A palavra mediação é usada em diversos contextos e significados. Mirian Celeste Martins (2002), ao estudar sobre mediação e mediação cultural, chama atenção para o caráter rizomático do termo:

Mas, a mediação ganha hoje um caráter rizomático, isto é, num sistema de inter-relações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto de conhecimento, o aprendiz, o professor/monitor/mediador, a cultura, a história, o artista, a instituição cultural, a escola, a manifestação artística, os modos de divulgação, as especificidades dos códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística... Mediação/intervenção que mobiliza buscas, assimilações, transformações, ampliações sensíveis e cognitivas, individuais e coletivas, favorecendo melhores qualidades na humanização dos aprendizes – alunos e professores. (MARTINS, M. C., 2002, p.56).

Acolhemos neste estudo a ideia de Martins (2002, 2012), ao trazer a mediação com esse caráter rizomático, por acreditarmos que na palavra mediação está inserida o desvelar, criar conexões, construção, desconstrução e (re)construção de sentidos e significados. Um “ato capaz de abrir diálogos, também internos, ampliados pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada fruidor” (MARTINS, PICOSQUE 2012, p. 29), trazendo a sua condição de mediar a dimensão individual e coletiva do ser humano, “um estar entre muitos”, como bem define Martins e Picosque (2012).

Para definir o termo experiência estética, dialogamos com as ideias de Larrosa (2014, p. 18), quando afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passa muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Desta forma, argumenta o autor que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2014, p.25).

Assumindo a experiência como algo que nos passa, nos toca, nos acontece, digamos, ainda, como algo que nos transpassa, ampliando as possibilidades de diálogo trazemos Dewey (2010) e Duarte Jr. (1998), buscando aproximações para um conceito de experiência estética. Sob esse aspecto, Dewey (2010) ensina que experiência estética é um tipo que exige de quem está vivenciando a integralidade de seus sentidos. É um movimento contínuo e íntegro até sua consumação. Não separa o ver, o fazer e o expressar; o prático, o intelectual e o afetivo. Consequentemente, exige que as formas de mediação proporcionem o máximo de contato com essas dimensões do fenômeno vivido.

Já Duarte Jr (2009), para nos apresentar a sua compreensão de experiência estética, o faz contrapondo-a a ideia de experiência prática. Para ele a experiência prática pode ser relacionada ao “EU-ISSO”, nela existindo uma subordinação do sentimento aos processos intelectivos; da própria imaginação, uma relação marcada pelo utilitarismo. Enquanto a experiência estética se relaciona ao

“EU-TU” e nela não há subordinação, pois o eu e o tu estão inteiramente um na presença do outro (DUARTE JR. 2009).

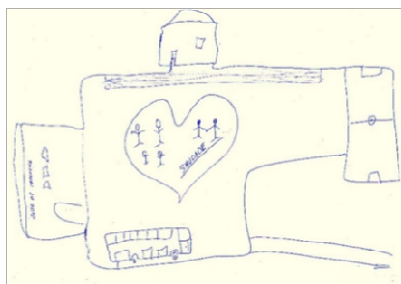
Outro conceito a ser pensado, preliminarmente, é o de patrimônio, que nas últimas décadas, ampliou-se progressivamente, caracterizando-se, cada vez mais, como um termo polissêmico, complexo, interdisciplinar, e que aponta para uma constante (re)invenção. De acordo com Gonçalves (2009, p. 25), “está entre as (categorias) que usamos com mais frequência no cotidiano e recebe vários significados, possibilitando o trânsito dessa categoria entre diversos mundos sociais e culturais”. Nesse artigo, o nosso foco será o patrimônio como objeto artístico e de fruição estética e como tal pode ser lido e interpretado na sua complexidade. Trazemos o termo *objeto artístico e estético*, por entendermos como algo que estabelece uma relação com alguém, vínculo dialógico e não como algo estático, uma coisa material, um objeto assujeitado. Nessa relação a leitura não tem um único sentido, uma única verdade, mas abre as possibilidades para o ser humano sentir e falar dos seus sentimentos resignificando, assim, a sua relação com o patrimônio e sendo capaz de fruir esteticamente esse objeto artístico nas suas diversas formas.

DESCREVENDO UMA MEDIAÇÃO PROVOCADORAS DE EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS

Afetos transformados em narrativas patrimoniais e escritas de si. Essa experiência se desenvolveu no quinto encontro/oficina do curso/formação com os professores no estudo doutoral. Esse encontro tinha como tema “lendo a cidade que se revela e me revela: imagens e histórias” e como mote para essa reflexão a produção de mapas patrimoniais afetivos. Para executarem a atividade os professores foram convidados a desenhar um mapa do patrimônio cultural da cidade, tendo como base seus afetos por essa cidade. Inicialmente, foi deflagrado um diálogo, levantando o que para eles eram mapas patrimoniais afetivos da cidade. A professora Manga Rosa, explicitou esse diálogo dizendo da sua compreensão sobre o conceito de mapapatrimonial afetivo

São lugares que marcaram afetivamente a história. Algum lugar, são lembranças que podemos fazer um mapa delas. Quando se é criança a gente sempre pede para desenharem o mapa da frente da escola. Ela tem que ter a noção do que tem do lado disso é o afetivo. Acredito que seja isso, porque ela passa todo dia por aquele caminho.

Depois cada um foi convidado a produzir, por meio de desenhos, o seu mapa patrimonial afetivo. Vejamos algumas narrativas patrimoniais e escritas de si, a partir dos mapas em linguagem escrita e visual.



Cravo: No meu mapa eu escrevi saudade. Aonde tem esse coração aqui é a praça da matriz, que foi onde eu vive momentos mais emocionantes que estão marcados no coração. [...] Esse aqui é o meu mapa, minha biografia.



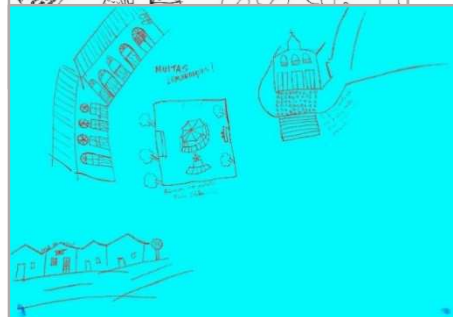
Jasmim: No meu mapa eu coloquei recordar é viver – eu fiz assim começando da minha casa lá do sítio. Lá foi onde eu vivi a minha infância (isso me emociona) e lá é exatamente assim a casa no alto, aqui o caminho e cheio de coqueiro de um lado e do outro [...]



Crisântemo: Desenhei a parte que eu achei mais importante da minha vida, que ficou bem guardado na minha memória. [...] Que foi a primeira casa que eu morei aqui em Viçosa. Eu coloquei aqui na casa, aprendizado, responsabilidade, esperança, amor e família. [...] Coloquei aqui também as minhas pegadas. [...]



Orquídea Lilás: Eu não sou natural daqui de Viçosa sou de Fortaleza, então eu coloquei aqui os lugares que eu mais gosto, que desde que eu cheguei mais me marcaram. Aqui é a escola que eu estudava aqui todo dia eu resgato as memórias das coisas. A igreja Matriz, muito bonita, adoro arte barroca, adoro ficar olhando aquele teto, acho muito lindo [...]



Angélica: Veio logo para minha memória a praça. A praça de cima, a da matriz. Então eu coloquei assim a praça é uma lembrança muito forte da minha infância e adolescência. Eu coloquei aqui os casarões. A gente gostava muito assim, quando a gente vinha para a aula eu pegava aquele percurso pela praça. [...] A gente pegava as colegas e vinha subindo e a gente se encantava com aqueles casarões, com aquele tanto de porta sempre nos chamou muita [...]

Usamos as narrativas por concordar com Martins (2014, p.65), ao ensinar que a narrativa “[...] é uma forma de construir um discurso pessoal, de contar uma história vivida ou imaginada, que nos aproxima das nossas próprias experiências, bem como daqueles para quem falamos”. Foi uma atividade que mobilizou por demais os professores, aflorou muitas lembranças, emoções. As narrativas trouxeram muitos elementos significativos. Aprendendo com Maturana (2002), pudemos entender que narrar, escutar de maneira sensível, resultou em uma conversação sobre nós mesmas e tudo isso é o entrelaçamento entre emoção, afetos e linguagem.

Essa atividade ilustra a possibilidade de mediações provocadoras de experiências estéticas, tendo como elemento propositivo o patrimônio cultural com toda a sua potência de mediação estética, uma vez que acolhe várias dimensões - antropológica, histórica, artística e cultural. Pelas histórias de vida narradas podemos observar ainda, a relação entre os participantes e o lugar, ensejando significações e representações mediadas pela cultura e pela memória, uma verdadeira escrita de si como destacou o Cravo ao dizer *esse aqui é o meu mapa, minha biografia*. Assim, defendemos a escrita de si, também, como potencial para desencadear experiências estéticas, porque proporciona o contato com todas as dimensões da pessoa. Como expressaram as professoras participantes da pesquisa.

A experiência que vivenciamos no decorrer desta formação foi de suma importância para nossa vida pessoal e profissional, pois como educadores precisamos desenvolver experiências estéticas na formação docente.[...] O curso nos trouxe novas ideias, trocas de experiência e relatos. Nos fez voltarmos ao passado e ao mesmo tempo prevermos o futuro, pois tivemos a oportunidade de sentirmos e viajarmos na história de nossas vidas e de nossa cidade. Despertou-nos como peça integrante de nossa história. (ANGÉLICA).

A experiência estética é subjetiva, ajuda-nos a olhar sob uma perspectiva diferente a realidade em confronto com o mundo artístico. Em nossos encontros a realidade à nossa volta foi questionada. Com isso, percebemos que a arte estava sempre ao nosso lado, mas como andamos sempre apressados, nunca paramos para apreciar as formas que encontramos todos os dias em nossas caminhadas, idas ao trabalho, passeios descompromissados. Fui instigada em nossos encontros, a curiosidade, o querer descobrir cada vez mais sobre tudo que tínhamos a nossa volta, as histórias, os fazeres e juntamente a tudo, a arte, que completa cada pedacinho existente na cidade. Conhecer o lugar que você mora é redescobrir sua história. É encontrar-se em um mundo real e também artístico, pois a beleza depende da nossa percepção emocional, do nosso sentir. (ORQUÍDEA LILÁS).

Acreditamos que isso se deu, porque a Educação estética está relacionada ao modo pelo qual as pessoas se expressam e se percebem no mundo de uma maneira ampla, sensível, de corpo

inteiro, não se restringindo apenas ao espaço da arte, mas fazendo dela uma mediação para ser um vir-a-ser-sendo, em decurso constante de subjetividades estéticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão teórico-prática sobre mediações provocadoras de experiências estéticas. Como resultados a serem explicitados, podemos dizer que a experiência nos fez perceber a importância da produção dos mapas patrimoniais afetivos como mediação para deflagrar memórias, que ao serem narradas e refletidas se transformaram em experiências estéticas, uma vez que as professoras ao narrarem suas histórias deram outro significado a sua relação como patrimônio, deram um movimento de recriação. Os professores revelaram ainda como resultado, a importância da escrita de si para desencadear um processo sensível tanto em nível pessoal como profissional, articulando teoria e prática de forma reflexiva e integradora.

Podemos concluir que a experiência estética foi concebida como ação que forma e transforma um jeito de sentir, perceber e pensar o mundo. Esta compreensão nos faz defender a importância nos espaços formativos, estarem presentes mediações provocativas de experiência estética, para possibilitar um olhar e uma escuta sensível diante de si e do contexto ao seu redor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. 6. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1).

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Experiência estética e sentidos na arte de costurar narrativas autobiográficas. In: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da. (Org.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRY, 2016. (Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos, 3).p.125-142.

BOMFIM, Z. Á. C. **Cidade e afetividade**: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e São Paulo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE Jr., J. F. **Por que arte-educação?** 9 ed. São Paulo : Papirus, 1998.

_____. **O que é beleza**. São Paulo : Brasiliense, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.

GONÇALVES, J. R. S. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. (Org.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 25-33.

KINCHELOE, J.; BERRY, K. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2014.

MARTINS, M. C. e PICOSQUE, G. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo : Intermeios, 2012.

MARTINS, M. C. (org.) *pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo : Terracota Editoria, 2014

MARTINS, M. C. Aquecendo uma transformação-ação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002. p . 49-60.

MATURANA, R. H. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEITZEL, A. A. et al. Formação estética na escola do ensino médio: algumas experiências. In: NEITZEL, A. A.; CARVALHO, C. **Formação estética e artística**: saberes sensíveis. Curitiba: CRV, 2012. p .37-53.

SOUSA. M do S. *et all*. Oficinar uma construção coletiva. In: **Revista de Educação AEC**. Metodologias ativas e participativas. Ano 23 n. 90 jan/mar, 1994.

A ARTESANIA TEATRAL NO PERCURSO AUTOFORMATIVO DO (A) EDUCADOR (A)

Maria Edneia Gonçalves Quinto | tuttigoncalves@gmail.com

RESUMO: O presente artigo objetiva partilhar achados de duas pesquisas sobre percursos autoformativos de educadores em arte, com base nos conceitos de “Artesania Teatral” e “Trabalho com a Imaginação”, realizadas em níveis de Mestrado sob título: **As significações sobre o trabalho com imaginação na artesanaria da cena do Teatro Radical Brasileiro – TRB** (2006); e Doutorado: sob título: **A artesanaria da cena teatral contemporânea: trabalho imaginativo e autoformação** (2012), ambas na Universidade Federal do Ceará – UFC. Integra ainda, a pesquisa em andamento: Políticas Culturais para a Infância em Fortaleza, no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas – PPGAPP/UFC. A reflexão se justifica em função da necessidade de discussão sobre a problemática da presença da cultura e da arte em percursos formativos de educadores sem a marca do salvacionismo e mais propriamente, do Teatro, como linguagem provida de conteúdos próprios e por isso, formativos, dentro de uma abordagem que acione outras esferas do conhecimento, que falam da inteireza do ser, desfazendo falsas dicotomias entre corpo e mente entre ciência e arte nas trajetórias e percursos autoformativos. A abordagem etnográfica e seus instrumentos de descrição densa (diário de campo, entrevistas semiestruturadas em profundidade e observação participante), direcionaram o aporte metodológico. Os resultados apresentados: as experiências de vida e as memórias do vivido, o conhecimento crescente sobre a área de Arte e do Teatro, o não-condicionamento às formas rígidas de pensar-fazer Arte e a necessidade urgente de vivências coletivas, representam alguns elementos que emergiram das significações atribuídas pelos sujeitos das pesquisas como fundamentais às trajetórias de vida e de formação de educadores (as) da área de arte e demais áreas.

Palavras-chave: Artesania Teatral. Docência. Autoformação

ARTESANIA TEATRAL NO PERCURSO AUTOFORMATIVO DO (A) EDUCADOR (A)

Ao centrar em minhas trajetórias de pesquisas e práticas como atriz-pesquisadora, na formação estética contemporânea, venho refletindo sobre a autoformação do (a) educador(a), aprofundando já de algum tempo, o que venho chamando de “Artesania Teatral”. Portanto, o tema que trago para este artigo, toma esta discussão no contexto e na relação com os percursos autoformativos do (a) educador (a), a partir de movimentos conceituais que serão abordados no decorrer deste texto.

O primeiro deles, o que denomino “Artesania Teatral”, e a partir deste arcabouço conceitual, discuto outro elemento integrante deste conceito, que é o “Trabalho com a Imaginação”. defino à luz de alguns teóricos com os quais tenho dialogado. É desta janela que miro a autoformação do (a) educador (a) via arte, e, mais propriamente, via Teatro, numa perspectiva de reflexão renovada sobre as influências desta experiência estética na vida e nas trajetórias de formação e de prática educativa de educadores (as), para além das formações inicial e continuada, muitas vezes realizada segundo uma visão tecnicista.

No segundo momento, elenco alguns achados evocados nas referidas pesquisas, ao modo de significações emergentes do meu contato direto com o fazer teatral, partilhadas na perspectiva de uma reflexão adensada sobre a auto-formação estética do (a) educador (a), quais sejam: o trabalho imaginativo, as experiências de vida e as memórias do vivido, o conhecimento crescente sobre a área de arte e Teatro, o não-condicionamento às formas rígidas de pensar-fazer arte e, por último, as vivências coletivas. “Artesania Teatral” é portanto, um conceito que venho aprofundando em minhas pesquisas, desde a recolha sobre as significações do trabalho imaginativo atribuídas por uma atriz e um diretor (âmbos arte-educadores), durante o processo de criação do espetáculo “Tempo Temporão”, entre 2002 e 2005; em seguida, no processo de criação teatral e de pesquisa, da intervenção urbana intitulada “Noiada”, como parte integrante do Projeto *Cidada-Noiada*, concluído em 2012, em Fortaleza. Nesta última investigação, assumi ainda mais o lugar de autoria, rompendo com os ditames ortodoxos da academia, sendo ao mesmo tempo, sujeito e objeto da pesquisa, preservando o rigor no diálogo entre arte e ciência, por meio da descrição densa do exercício etnográfico. Em âmbos os processos, participei portanto, como atriz-intérprete-pesquisadora.

Da articulação entre os conceitos de artesanias teatrais, imaginação e trabalho com a imaginação estudados nos dois processos de criação teatral, dialoguei com os pressupostos teóricos

da imaginação criadora, seus embates e resistências com a matéria, até a consecução de um objeto estético, de acordo com Fayga Ostrower (1987); com a Estética da Formatividade entre o fazer, o expressar e o pensar, de Pareyson (1993) e principalmente, com a Teoria Crítica do Imaginário de Gaston Bachelard (1978; 1988; 1989;1993;1997; 1999). Assim, “Artesania Teatral” é um modo específico de criar e de fazer a cena, considerando as pesquisas teóricas realizadas, as experimentações corporais, as experiências de vida e de arte e as memórias evocadas pelos sujeitos integrantes do processo criativo, transsubstanciadas pelo trabalho com a imaginação, que perdura até a consecução do produto estético, que é o espetáculo, e depois dele. De modo resumido, depende diretamente da participação direta dos integrantes, no modo de criar e de fazer a cena, aliado ao trabalho do imaginá-la. Experiências vicariantes na trajetória de formação do (a) educador (a).

Mário de Andrade (1975), na obra *o Artista e o Artesão*, chama de “ofício de artesanias” esse domínio sobre os elementos da matéria por parte do artista, acrescido das marcas do “eu”. Para o nosso caso, um fazer teatral realizado por meio do domínio técnico e expressivo e, sobretudo, pelo trabalho imaginativo, aperfeiçoado ao longo do processo criativo que, considerando as especificidades, nos possibilita pensar o lugar do teatro na ambiência educativa, e a autoformação do(a) educador(a) atuante neste processo, que é onde se localiza verdadeiramente, a parte pedagógica da arte, ainda segundo este autor. A Artesania teatral é portanto, o domínio de um fazer criativo instaurado pela participação direta e global (sensível, pensante, corporal) do sujeito, naquilo que cria, e nos remete ao termo *artisanat* de origem francesa, como sinônimo do produto do trabalho do artesão e do lugar de autoria que assume nesta criação. Conserva a impressão digital do criador, seu ritmo corporal, sua sensibilidade, na contramão do frenesi da produção, como quer Octávio Paz (1991). Aqui presentifica-se, a dimensão objetiva da artesanias teatral: as ferramentas (o texto dramático, o cenário, o figurino, a sonoplastia), e a subjetiva: o corpo em estado de poesia, que se expressa pela via da cultura, da memória, das experiências vividas, e que cria pelos atos imaginativos, realidades imaginadas, relacionando-as ao tempo presente (que é devir), gerando perspectivas de unidade entre objetividade e subjetividade na arte e na vida.

O “Trabalho com a Imaginação” nesse sentido, é uma atividade humana condicionada à cultura e à auto-realização do sujeito em seu mundo, sempre numa dimensão social. A imaginação, parte fundante da artesanias teatral, é considerada aqui, de acordo com os elementos e conflitos que a constituem, e de acordo com o contexto em que é experienciada. É uma realidade reinventada com novos sentidos e imagens registradas na cena dramática e que se espalha para

outras experiências estéticas e formativas. Este trabalho imaginativo portanto, relaciona-se diretamente ao sentido da infância e da criatividade, como aponta Bachelard (1988), em sua “Poética do Devaneio”.

Imaginar seria portanto, um pensar específico sobre um fazer concreto (Ostrower, 1987) . Portanto, voltado para a materialidade de um produto criado em processo, que é trabalho. Porém, não nos esqueçamos que, segundo Aranha (1996), este termo vem do latim *tripaliare*, do substantivo *tripalium* – aparelho de tortura também usado para manter presos os animais difíceis de ferrar. A etimologia da palavra, está associada ao significado de sofrimento, além da desvalorização histórica do trabalho manual, apropriado a escravos, comparado ao trabalho intelectual, dos homens considerados livres, e, ainda ao trabalho da mais valia, discutido na Dialética do Esclarecimento por Adorno; Horkheimer (1986): “Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica, que desde o início não dá folga a ninguém. [...]. “A vida no capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação. Todos têm que mostrar que se identificam integralmente, com um poder de quem não cessam de receber pancadas”. (p. 144)

Bachelard (1988), ao criticar essa desvalorização do trabalho manual, em virtude do seu apartamento do trabalho intelectual, é enfático ao afirmar que este último, instaurou o “vício da ocularidade”, como extensão do pensamento que separou sujeito e objeto. A visão portanto, assume uma posição hegemônica, em relação aos demais sentidos humanos. Em sua Fenomenologia da Imaginação, defende que diferente da etimologia, a *imaginação* não é a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de criar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade (BACHELARD, 1987, p.17-8). Com relação à autoformação do (a) educador(a), que atua diretamente no campo da arte, contraditoriamente, seu distanciamento das experiências estéticas e suas diversas linguagens e formas, e portanto, do espaço pleno de exercícios imaginativos, vem sendo um dado comum nas pesquisas sobre formação docente em Arte. É frágil a compreensão de que, por exemplo, a ambiência educativa e seu entorno, são também espaços potenciais de produção viva de cultura e arte. Além disso, é também frágil a ampliação do olhar para as experiências acumuladas pelas produções culturais e artísticas do país e do mundo, às quais por vezes, ele (a) têm a oportunidade de estar bem perto, nas programações gratuitas ou quando se paga um valor irrisório no museu, no cinema ou no teatro da cidade.

O aprisionamento dessa dimensão imaginativa segundo Japiassu (2001), reforça o embotamento do olhar pelo cotidiano massificado, no qual temos vivido como educadores (as)

condicionando-nos às formas rígidas de fazer, pensar, fruir e ensinar arte ou mesmo outra área de conhecimento. De outra forma, existe um lugar comum na artesanaria teatral, que pleno de trabalho imaginativo, gera uma comunhão não subserviente, mas autônoma, entre os que participam desta experiência. O mesmo ocorre no processo de ensino e de aprendizagem, no qual se faz condição central, ocupar o lugar de autoria, deixando espaço para a imaginação e a criticidade. Então, quais são os lugares de autoria que temos nós e nossos alunos, ocupado em nossas trajetórias de prática educativa via arte? O educador (a) não necessariamente, deverá ser um artista para realizar, apreciar, refletir sobre o trabalho imaginativo em seu cotidiano. Mas será sempre oportuno e mesmo necessário, que para pensar em uma prática educativa mais criativa, prazerosa e integrada ao mundo contemporâneo, os saberes de formação e de produção de conhecimento com os quais lida, no campo da arte ou mesmo em outras áreas diversas do saber, estabeleçam relações mediatizadas por este campo. Como nos relembra Bacheard (1987), tão profundamente e com uma extrema coragem epistemológica: não há pensamento sem imaginação.

E, falando sobre o campo da autoformação, seguindo as trilhas teóricas de Tardif (2002), tomei como referência de análise, os saberes pessoais dos artistas-educadores pesquisados na Dissertação e os meus de forma mais direta, na Tese, para pensar sobre os nossos saberes pessoais, a formação escolar, os saberes de formação profissional e prática docente, saberes acumulados nas vivências em espaços coletivos, artísticos e culturais, que constituíram aquilo que nos tornamos, ao longo dos tempos e contextos sociais vividos. Enfim, nossa *autoformação*, com base nas aprendizagens no decurso da vida e do fazer artístico, e suas relações com outros conhecimentos. A autoformação como descrição e reflexão crítica sobre os episódios autobiográficos de nossas trajetórias pessoais, artísticas e profissionais, desveladoras de um olhar próprio e revisitado para o ser artista-educador (a) e consideradas em resumo, abaixo:

AS EXPERIÊNCIAS DE VIDA E AS MEMÓRIAS DO VIVIDO

Constituem-se em um relevante acervo de pesquisa na revisão da prática educativa e na partilha de saberes na ambiência educativa. Quanto mais alongadas as experiências, mais trocas culturais, mais deslocamentos sobre a realidade do mundo. “Experiência” aqui, compreendida de acordo com Benjamin (1994; 1994a; 1989), na contramão do silenciamento da transmissão das narrativas e experiências coletivas da humanidade, no contexto da Modernidade. Como mediador, o (a) educador (a) pode conectar suas experiências de vida e as memórias do vivido, aos conhecimentos dos seus alunos (as) e fazer destas trocas, matéria-prima para o fazer artístico, a

informação e a apreciação nas aulas de arte, por exemplo. Para Barbosa (2002), o conhecimento em arte se dá na interseção entre experimentação, decodificação e informação.

As experiências de vida e as memórias do vivido de acordo com Perrenoud (2000), influenciam as práticas educativas e o que fazemos a partir delas, dentro e fora deste ambiente. Mais propriamente, em se tratando de processos criativos referenciados neste acervo do vivido e do que resulta como memória coletiva a partir daí, segundo Halbwachs (1990), não se trata apenas de trazer à tona situações vividas, rerepresentando-as como cópias fidedígnas, mas de um trabalho imaginativo, cuja a artesanaria resulte de um grau maior de elaboração estética segundo Linhares (1999). Por outro lado, isso nos leva a pensar sobre os usos que temos feito das nossas memórias de infância, em nossas aulas de arte, como uma espécie de saudosismo. Tem sido assim nas “pecinhas” ou “teatrinhos” como denominamos as representações do Teatro na Escola, entre outras denominações, que em sí, já são saudosistas, nas cantigas tradicionais, no desenho para colorir, em Artes Visuais, como um dia, foi vivenciado em nossa infância, sem buscarmos o diálogo destas expressões com o tempo presente. Possibilitar o conhecimento desse patrimônio é obrigação política, ética, histórica de todos nós, que trabalhamos com arte e cultura, mas daí, até exigir que os alunos reproduzam estas práticas artístico-educativas como cópia do passado, impondo-as como algo criativo, sem considerar o diálogo com o tempo presente, é no mínimo autoritarismo de nossa parte. Para Ecléa Bosi (1994): “Não há evocação sem uma inteligência do presente. Um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito.[...]. O sentimento precisa também acompanhá-la para que ela não seja uma repetição de um estado antigo mas, uma reaparição”. (p.81)

O CONHECIMENTO CRESCENTE SOBRE A ÁREA DE ARTE E DO TEATRO

A busca crescente pelo aperfeiçoamento, pelo novo, renega muitas vezes, o que vem sendo acumulado ao longo dos tempos. Aceitamos então, de forma fragmentada, métodos conservadores mascarados de modernos, devido a estas exigências constantes de atualização. Com isso, corremos o risco de reafirmar determinações burocráticas em termos de objetivos e estratégias no ensino da arte. Chegam ao aluno em forma unicamente de um fazer artístico ativista e intuitivo. “Paradoxalmente, a ansiosa busca pelo novo, resulta em tudo igual nas aulas de arte”. (BARBOSA, 2002, p. 34). O estilo de arte escolar é o mesmo no âmbito público ou privado: trabalhos de ateliê subordinados ao mesmo uso pseudo-original de sucata, temas convencionais, os mesmos símbolos culturais e comerciais e a mesma relação superficial e ativista com estes.

O conhecimento crescente sobre a área de arte seja por meio de formação continuada, apreciação de objetos estéticos, frequência aos espaços de produção e de exposição de arte e/ou prática artística propriamente dita, contribui para a construção de outros olhares por parte do (a) educador(a), superando o fazer artístico como única maneira de ensinar arte, que se não mediado de forma responsável, do ponto de vista entre técnica e criação, entre ética e estética, pouco contribui para o desenvolvimento sensível dos alunos (as). Se no processo educativo mediado pela arte na escola, como área de conhecimento com objetivos, métodos e conteúdos próprios, não se pretende formar artistas; o apego ao fazer aligeirado, sem a dimensão presente da experiência e da imaginação, em detrimento das outras possibilidades educativas (com excessiva preocupação na consecução de um produto), nem forma artistas e tão pouco possibilita aos alunos e educadores (as) à compreensão da arte como expressão de diversas culturas e como linguagem codificada.

ONÃO-CONDICIONAMENTO ÀS FORMAS RÍGIDAS DE PENSAR-FAZER ARTE

O ato educativo que ocorre nas aulas de arte deve possibilitar então, um olhar mais flexível para o ensinar e o aprender situado no âmbito do sensível, e que também demarque uma sintonia com trajetórias de racionalidade. O que não condiz, com pouco ou mesmo nenhum conhecimento, acerca daquilo que se vai ensinar em arte, sua desvalorização no currículo, a inadequação da estrutura física da sala de aula, junto com certa inércia de nossa parte, para reinventar espaços de criação na ambiência educativa, o pouco tempo de estudo dedicado a esta área, entre outros fatores. Com Tardif (2002), dizemos que o educador necessita de saberes que emergem de múltiplas interações para que suas narrativas pessoais e profissionais sejam revistas.

A NECESSIDADE URGENTE DE VIVÊNCIAS COLETIVAS

A necessidade de vivências coletivas orientadas por uma ambiência que acolha a liberdade de pensamento e de ação, como defende Josso (2004), é mais um elemento presente na artesanaria teatral, e nos possibilita superar concepções de busca por essa experiência, como mero instrumento de facilitação na assimilação de conteúdos de outras áreas, como superação de timidez, de agressividade ou indisciplinada, do desejo de agradar aos pais, das escolhas dos parecidos com a princesa e o príncipe da história, das premiações, das datas comemorativas e tantos outros equívocos que se entremeiam ao trabalho, aos princípios formativos e autoformativos docentes. “Essa visão instrumentalista encontra ressonância no ensino de teatro na escola (e nas demais linguagens artísticas), quando visa apenas o conhecimento-produto em detrimento do conhecimento-processo”.(BIASOLLI, 1999, p. 23).

Concluindo, eu digo que em tempos atuais tão difíceis, de assumido desrespeito e negligência com os avanços históricos, sociais, econômicos e culturais deste país, é preciso estar atento, forte e ocupando espaços, para discutirmos criticamente em nossos coletivos e denunciarmos de todas as formas, a realidade aviltante que estamos vivenciando hoje. É preciso não estar atrás do véu de parte de um movimento à esquerda que perdeu o bonde da história e não sucumbir às afrontas de uma direita reacionária e desumana. A cultura e a arte em seus processos formativos e de fruição, possibilitam-nos sem a marca do salvacionismo, ver com outros olhos e, portanto, estranhar, aquilo que nos parece impossível de mudar. Felizmente, como a arte se alimenta de transgressão, tem crescido em espaços educativos como a escola e a Universidade, a exemplo deste IV SEPEMO, pesquisas e debates sobre a formação estética do (a) educador (a), considerando a arte e mais propriamente, o Teatro, como linguagem provida de conteúdos próprios e por isso, formativos, dentro de uma abordagem que acione outras esferas do conhecimento, que falam da inteireza do ser, desfazendo falsas dicotomias entre corpo e mente entre ciência e arte nas trajetórias e percursos autoformativos de todos (as) nós que fortalecemos esta ciranda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. HORKHEIMER, Max. **A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas.** In: _____. **Dialética do esclarecimento.** Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2. ed. 1986. p. 113-156.
- ANDRADE, Mário de. O artista e o artesão. In _____. **O baile das quatro artes.** São Paulo: Martins; Brasília: INL, 1975. p. 11-33.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Moderna, 1996.
- BACHELARD, Gaston. **Bachelard.** Seleção de textos de José Américo Mota Pessanha. Tradução de Joaquim José Moura Ramos et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)
- _____. **A poética do devaneio.** Trad. de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: M. Fontes, 1988.
- _____. **A chama de uma vela.** Trad. de Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. **A poética do espaço.** Trad. de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: M. Fontes, 1993.
- _____. **A água e os sonhos.** Trad. de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: M. Fontes, 1997 (3ª tiragem, 2002). (Coleção Tópicos)
- _____. **A psicanálise do fogo.** Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1999. (Coleção Tópicos)
- BARBOSA, A. Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempo.** São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. **Charles Baudelaire – um lírico no auge do capitalismo.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 103-149. (Obras escolhidas, vol. 3)
- _____. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119. (Obras escolhidas; vol.1)

- _____. O narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: **Magia etécnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo:Brasiliense, 1994a. p. 197-221.(Obras escolhidas; vol.1)
- BIASOLI, Carme Lúcia Abadiz. A formação do professor de Arte: do ensaio à encenação. Campinas: Papirus, 1999.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2001.(Coleção Ágere)
- JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e JúliaFerreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- LINHARES, Ângela. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**: um estudo sobre arte e educação. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. (Coleção Fronteiras da Educação)
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PAREYSON, Luigi. **Estética**: teoria da formatividade. Tradução de Ephraim FerreiraAlves. Petrópolis: Vozes, 1993.
- PAZ, Octávio. Ver e usar: arte e artesanato. In: _____. **Convergências**: ensaios sobre arte e literatura. Tradução de Moacir Werneck de Castro. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.p. 45-57.
- PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Trad. PatríciaHittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

REALIDADE E UTOPIA DAS LINGUAGENS DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Valcídea do Nascimento | valcidea@yahoo.com.br

RESUMO: O referido artigo apresenta uma pesquisa sobre as expressões e linguagens artísticas na Educação infantil: entre a realidade e utopia das práticas pedagógicas. Portanto a investigação tem como foco conhecer e analisar de que forma o ensino de arte é trabalhado na Educação Infantil, identificar se as propostas de trabalho tem ênfase na prática interdisciplinar, tendo como lócus da investigação o Centro Municipal de educação Infantil Guilherme Aragão de Queiroz C.M.E.I no município da região norte -Ceará. Para a obtenção dos resultados foi utilizada uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, tendo como instrumentos, pesquisas bibliográficas e aplicação de questionário com perguntas semiestruturadas para professores da educação infantil dos níveis III, IV e V. O estudo está fundamentado nos autores Barbosa (2002), Barbieri (2012), Cunha (2009), Ferreira (2010), Ferraz e Fusari (2010), Osinski (2001). A pesquisa revelou que o trabalho com as linguagens artísticas contribui para a aprendizagem, no entanto a alfabetização é mais valorizada do que o ensino com arte,

Palavras-chave: linguagens artísticas. Práticas pedagógicas. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A abordagem desta pesquisa trata-se das linguagens e expressões artísticas no contexto da Educação Infantil, tendo a arte como parte integrante do currículo educacional na educação infantil, levando em consideração que deve ser trabalhada como meio de descoberta, exploração e desenvolvimento para a criança, de forma interdisciplinar, possibilitando a mesmas uma visão de mundo e sensações novas, cheias de aprendizados.

A arte é apresentada no referencial curricular nacional da Educação Infantil como meio de expressão e comunicação, no entanto uma das problemáticas desta área do conhecimento consiste na sua desvalorização tanto no que diz respeito às suas linguagens não serem trabalhadas na prática cotidiana do contexto escolar. Quanto à metodologia da investigação trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo de natureza exploratória como base estudos teóricos e observação de campo da prática pedagógica dos professores e ainda a aplicação de questionário com perguntas semiestruturada sobre a temática em estudo. Para respaldar a escolha desta metodologia de pesquisa Esteban (2010) ressalta que: a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática que permite a tomada de decisões além de orientar a compreensão de fenômenos educativos e sociais, visando a transformação de práticas e cenários socioeducativos na organização da construção de conhecimentos.

O suporte teórico desta pesquisa ancora-se nas ideias dos autores: Barbosa (2002), Barbieri (2012), Cunha (2009), Ferreira (2010), Ferraz e Fusari (2010), Osinski (2001), para investigar sobre as práticas educativas dos professores da Educação Infantil em relação ao ensino das linguagens artísticas das artes visuais, do teatro e das danças e sobre outras manifestações culturais vivenciadas na escola nesta etapa de estudo.

Conhecer e analisar de que forma o ensino de arte é trabalhado na Educação Infantil, Investigar a prática pedagógica e educativa do professor em relação às linguagens artísticas propostas pelos RCNEI e o confronto da realidade da sala de aula. A Justificativa da pesquisa ocorre por analisar e refletir a prática docente no que diz respeito ao conhecimento artístico a ser trabalhada na educação infantil. A problemática sobre o ensino da arte diz respeito às práticas docentes equivocadas dentro dos espaços escolares como uma mera reprodução e sem permitir o desenvolvimento da criatividade dos educandos, a arte é tratada como um passatempo sem considerar o desenvolvimento sensível e cognitivo da criança.

O ENSINO DA ARTE NO BRASIL: PERCURSOS HISTÓRICOS E CULTURAIS

A arte faz parte de nossa vida desde a pré-história quando o homem já desenhava para representar os acontecimentos e fatos de sua vida, essa já era considerada uma forma de expressão, comunicação e escrita e desde então tornou-se uma linguagem e uma das formas importantes de se expressar, e se comunicar no mundo e na sociedade.

No seu histórico quando o Brasil se preparava para sua república já existia a academia imperial de Belas-Artes que durante esse período as linguagens artísticas não eram reconhecidas e nem consideráveis, mas com o passar do tempo aconteceram mudanças que pela influência da metodologia da escola de belas artes, passou a ser aplicada como disciplina de desenho. Não sabemos quais os métodos empregados no ensino do desenho, mas é indicativa de uma nova abordagem educacional sua inclusão no currículo, como também o é a criação de uma aula régia de desenho e figura régia de 1800. (BARBOSA, 2002.)

No entanto percebe-se que existe uma visão distorcida sobre o ensino de arte voltado para a formação da criança e que dentro da educação não há um espaço que valorize esse ensino de forma precisa é o que afirma Osinski(2001, p.53):

A criança era vista como um adulto em miniatura, devendo ser trabalhada para no futuro cumprir seu papel junto à sociedade produtiva. O ensino como um todo passou ser realizado no sentido de otimizar a utilidade social do ser humano. Inseridas num sistema de ensino tradicional e nada flexível, as disciplinas de desenho ofereciam pouquíssimas oportunidades de desenvolvimento do potencial criativo do ser humano.

A arte tinha como princípio o meio produtivo, as crianças que já eram vistas como adultos em miniatura exercitavam o desenho desde cedo para que no futuro elas estivessem preparadas, na verdade via-se como uma forma de educar em habilidades para a produção e mão de obra, durante esse processo de ligação entre indústrias e escola para que a disciplina de desenho se aplicasse ao currículo educacional, a disciplina de arte, mais ainda como prática do desenho, afirma Barbosa (2002, p. 38): “A arte aplicada à indústria, vista não apenas como uma técnica, mas como possuindo qualidades artísticas capazes “de elevar a alma às etéreas regiões do Belo”, foi ainda mais ardorosamente defendida como parte do currículo das escolas primárias e secundária”.

Não se procurava desenvolver a potencialidade do indivíduo e tão pouco a sensibilidade, o que não diferencia muito dos nossos dias atuais, as crianças dentro do contexto escolar ainda são reprimidas com relação à expressão quando se é apresentado para fazer um desenho, porque é

impostores, formatos, tamanhos e cores, o que não se permite deixar a criança a vontade para criar e inventar.

A partir do século XX procura-se uma tentativa de iniciar escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, assim foi criada a primeira escolinha de arte no Brasil no Rio de Janeiro com as mesmas perspectivas dos ateliês e logo se espalhou pelo o país, (FERRAZ; FUSARI, 2010). A partir de 1958 o Ministério da Educação aderiu à proposta como fase experimental dentro do currículo escolar, possibilitando um melhor desenvolvimento dos alunos no que diz respeito à liberdade de expressão e criatividade. Mais infelizmente a ideia de torna-la definitiva no currículo educacional não teve tanto sucesso, por meio da ditadura de 1964, foram fechadas as escolinhas de arte e até mesmo as salas de educação infantil, o que fez ter um retrocesso e a atuar o ensino da escola primária.

Em 1971, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada atividade educativa e não disciplina, nos anos 80 constituiu o movimento Arte-Educação com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor. Em 1988, com a promulgação da constituição, iniciam-se as discussões sobre a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394/96, é desfeita as versões anteriores e a Arte passa a ser considerada obrigatória em todos os níveis da educação básica, em prol do desenvolvimento cultural do alunos. A disciplina de arte deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, danças, arte audiovisuais. (FERRAZ; FUSARI, 2010.)

A arte deveria significar uma atitude em relação à própria existência, a expressão tangível de nossos sentimentos e emoções. Pela a conscientização sensível do meio em que vivemos seríamos capazes de, por meio de nossas atitudes e experiências, concretizar novas formas. (OSINSKI, 2001.)

Dentro da Educação Infantil se faz necessário o ensino da arte, pois há certo reconhecimento de que as linguagens artísticas envolvem aspectos cognitivos, culturais e sensíveis ao desenvolvimento das crianças. Embora tenha se buscado melhorar o ensino da arte dentro do espaço escolar, ainda falta muito a se fazer, precisa-se rever e repensar o trabalho educacional com relação ao ensino de arte de forma mais duradoura, várias leis que garantem arte como disciplina essencial dentro do currículo escolar, mas fica somente nas leis, porque na prática isso não ocorre com seriedade, ainda é algo fragmentado e que não é dada a devida valorização.

A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ARTE

Ao trabalhar arte na escola e de forma específica na educação infantil estamos criando uma ligação entre dois mundos, o lúdico e o real, tratando-se de uma aprendizagem significativa, por isso o ensino de artes deve ser algo prazeroso que estimulem as crianças o despertar para a curiosidade, permitindo novas descobertas, preparando-os para um mundo em transformação, Ferreira (2010, P.24) vem dizer que: “O fato é que a arte na educação representa espaço fundamental para o exercício da cidadania, e o ensino da arte no contexto escolar consiste em assegurar aos alunos pleno acesso à sua cultura, em seu tempo histórico, social e educacional”

A Educação infantil é o período de grande contribuição na formação e aprendizado das crianças onde elas adquirem conhecimentos sobre o mundo e a sociedade que a cerca e sobre si mesmas, desenvolve a capacidade de concentração e atenção, também desenvolvem a autodisciplina e organização, possibilitando abertura de pensamento, criticidade, argumentação, desenvolvimentoda consciência social e a consciência de si mesma.

Na realidade a arte ainda é esquecida quanto à prática pedagógica das escolas, talvez pelo o sistema educacional que reprime na busca de alcançar metas de alfabetização, o que de fato tem se dado prioridade na educação, visando um mecanicismo na leitura e escrita como forma de aprendizado, quando na verdade é algo que pode ser trabalhado de forma interdisciplinar que nessa junção se consegue resultados melhores e maior aprendizado (Osinski. 2001, p.103)

A desvalorização ainda é muito presente no meio escolar e isso reflete no mundo adulto, o não saber enxergar e apreciar a arte que não se resume em quadros, pinturas ou designer gráfico entre outros, ,deve garantir que as crianças conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivo e expressivo, como a música, artes visuais, desenho, dança, e artes audiovisuais, segundo Ferreira (2010,p.26)

A arte na educação deve ser baseada na liberdade de expressão e no respeito às diversidades culturais dos indivíduos. O compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela arte-educação, e a arte deve ser parte fundamental no processo de formação do homem pelos seus conteúdos cognitivos, afetivos e perceptivos. A arte-educação tem também como finalidade fornecer experiências que ajudem o aluno a refletir sobre a arte, desenvolver valores, sentimentos, reflexões e uma visão crítica do mundo que o cerca.

O ensino da Arte deve ser trabalhado nas escolas a partir desse pressuposto, onde o currículo precisa ser revisto e posto em prática dando formação específica e qualificada aos professores sobre a arte. Ferreira, (2010) educar pela a arte é educar para a formação cidadã de um

ser um humano capaz de criar e recriar, ir além dos seus limites, contribuir para o desenvolvimento ético, e cultural das pessoas, a arte é uma expansão de conhecimentos.

A PROPOSTA DO ENSINO DE ARTES SOB A ÓTICA DOS REFERENCIAIS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando pensamos e refletimos sobre a arte na educação infantil, nos vem em mente pintura, desenhos, liberdade de expressão e sentimentos, mas na sua práxis ainda não ocorre de forma real, dentro do espaço das salas de aula o ensino de artes encontra fragilizada. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil. 1998, p. 87) enuncia que: “A presença das artes visuais na Educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e prática pedagógica existente, o que de fato demonstra uma fragilidade quanto a sua prática dentro da sala de aula.”

A educação infantil o ensino da arte deve ser reconhecido e revisto como forma de melhor compreensão de mundo para a criança, a fim de que o trabalho em sala de aula parta do pressuposto de abranger todas as linguagens artísticas e ser trabalhada de forma interdisciplinar. No fazer artístico o professor deve instigar às crianças a interação, que conforme o RCNEI (Brasil.1998,p. 32).

A proposta apresentada pelo os Referenciais Curriculares da Educação Infantil é a valorização da capacidade criadora da criança a partir de um desenvolver artístico que concerne à descoberta de várias culturas, a reflexão e a espontaneidade, assim o RCNEI (Brasil.1998,) aponta que o desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na prática reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade à cognição e a imaginação.

ANALISANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A metodologia de pesquisa de cunho qualitativo com abordagem exploratória pela investigação de campo e análises de questionários com perguntas semiestruturadas sobre a temática do ensino de artes na Educação Infantil. Os objetivos desta pesquisa, utilizamos um questionário com perguntas abertas e semiestruturadas e a observação de campo no lócus da sala de aula das

turmas de infantil III, IV e V e três professoras titulares das salas de Educação Infantil, do Centro Municipal de Educação Infantil.

Traçamos um perfil das três professoras entrevistadas, a primeira professora (PIII) tem idade de 40 anos e ensina há 15 na Educação Infantil possui formação Licenciatura plena em Pedagogia e tem especialização em Educação Infantil não citou a Universidade na qual estudou.

A segunda professora (PIV) tem idade 33 anos leciona há 12 anos na Educação Infantil possui formação em Licenciatura plena em letras português realizou sua formação na cidade de Ubajara no polo UAB, é notório que a professora não tem formação adequada para trabalhar com crianças da Educação Infantil.

A terceira professora (PV) tem 36 anos e trabalhava há doze anos como professora do ensino fundamental II e apenas possui seis meses que leciona na Educação Infantil, possui formação Licenciatura plena em português e inglês e pós graduada em nível de especialização em matemática formada na Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, portanto percebe-se que a professora não tem formação adequada para trabalhar com crianças da Educação Infantil.

Ao realizar as observações em sala de aula do infantil III observou-se que a sala é bem numerosa com alunos muito agitados, no entanto a professora PIII, na sua rotina trabalha no início da aula com músicas, mas que demonstrou não motivar as crianças para participarem da canção e por não participação de todas as crianças, que uma vez não participando ficavam dispersas. Este comportamento opõe-se ao que nos diz a proposta dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (Brasil,1998, p.47):

O contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.

Nesse sentido as ações docentes devem ter como foco estimular a participação das crianças com um repertório variado que além de integrar contribua para a formação cultural da criança. Observou-se dispersão na hora da música e na contação de histórias. Uma das atividades mais utilizadas pela a professora é a pintura, uma folha com um desenho já xerocado apenas para as crianças colorirem o que leva segundos para fazerem, por se tratar de crianças com apenas três anos de idade. A arte é trabalhada apenas como reprodução as crianças recebem tudo pronto, sem

despertar a experiências diversificadas, bloqueando o processo de desenvolvimento da criatividade e da curiosidade peculiar a cada criança.

Na sala do infantil IV a professora PIV foi bem receptiva, ao observar a prática pedagógica da mesma, embora sejam crianças de apenas 4 anos, pode-se perceber um ensino voltado mais para a interdisciplinaridade, a professora utiliza de atividades que contribuem com o aprendizado mais amplo por meio da interdisciplinaridade, embora não sendo formada na área, pelos anos de experiência com a educação infantil a professora tem mais facilidade em lidar com as crianças, durante as observações pude presenciar uma aula voltada para a arte, onde a professora apresentou uma tela “O touro” de Tarsila do Amaral, e começou a questionar sobre a tela com as crianças, havendo uma troca de experiência proporcionando um diálogo, entre os alunos sobre a obra, a autora e o contexto dos educandos.

No Brasil, nos anos 90, Ana Mae Barbosa sistematiza uma proposta para o ensino de Artes, no qual defende fundamentos básicos para a construção do conhecimento de Arte, onde deverá existir a interseção da experimentação, da codificação e da informação. Esta proposta ficou conhecida como Proposta Triangular do Ensino da Arte, envolvendo três ações básicas: ler obras de Artes, fazer Arte e contextualizá-las, em consonância com esta proposta os PCNs do ensino de Arte (Brasil, 1998).

A reflexão refere-se à construção de conhecimento de arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão desde a infância. Na sala da professora V, pode-se observar que a professora não tem a formação adequada para trabalhar com Educação Infantil, demonstrando dificuldade na sua prática pedagógica algumas vezes usando do improvisado. O ensino é tradicional, usando como material apenas giz, e quadro negro, nas observações em sala há maior prioridade na leitura e escrita, como processo de alfabetização, não havendo uso da interdisciplinaridade tão pouco da arte, as crianças passam por um processo de mecanização, por se tratar do último ano na educação infantil preparando-se para o ensino fundamental.

Ao aplicarmos o questionário um dos questionamentos abordados foi sobre como estava sendo trabalhado o ensino da arte na educação infantil, as quais responderam:

A professora PIII e a PIV falou que a arte deve ser trabalhada de forma lúdica, porém questiona a falta de material para a concretização dessas ações, a professora PV analisa que arte não está sendo trabalhada como deveria no sentido de incentivar a participação do aluno e sua interação com o contexto social. Dentre os maiores desafios que o professor de educação infantil enfrentavam

no atual contexto em relação ao ensino de arte, foi apontado a falta de material, e a professora PIV ainda acrescenta a falta de formação para professores, e o avanço tecnológico para trabalhar com as crianças já trazem conhecimentos aguçados e a arte motiva as crianças.

Constatamos os desafios que os professores de Educação Infantil precisam enfrentar, o que não os impede de realizar seu trabalho com relação ao ensino de artes como afirma Barbieri (2012,p.75) “Os materiais de artes podem ser os mais variados, podemos utilizar desde objetos do cotidiano até materiais específicos”. O que não pode faltar é a atenção do professor para perceber essa diversidade.

A falta de material dificulta mais não impede o professor de realizar seu trabalho, o que se leva em conta é a criatividade do professor em utilizar do material que setem, Quanto a receptividade dos alunos em relação ao ensino de arte e que conhecimentos culturais e artísticos as crianças já traziam de suas realidades as professoras explanaram que a recepção dos alunos quanto à arte deu-se pela participação,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que as professoras não desenvolvem um bom trabalho nas linguagens artísticas porque não dispõem das condições favoráveis a este ensino, dentre estes desafios constatou-se turmas numerosas, falta de material didático, falta de espaços apropriados.

A pesquisa aponta que existe um descaso com este ensino, uma vez que a maioria dos professores não tem a formação adequada, nem para o ensino de educação infantil e nem tampouco para o ensino das áreas práticas pedagógicas nas linguagens artísticas desenvolvidas pelos professores da Educação Infantil.

Segundo análises dos professores existe uma boa recepção dos alunos quanto à arte e melhora a participação, e acrescenta que a arte desenvolve habilidades já trazidas pelas as crianças, houve destaque que este ensino poderia ser complementado pelas novas tecnologias.as análises, seria necessários que houvesse mais formações para os professores principalmente no que diz respeito ao ensino de arte dentro da sala de educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002..

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Terceiro e quarto ciclos**. 3 ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998

BARBIERI, Stela. **Interações: Onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **Cor, som e movimento:** a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer - uma propositcurricular de educação infantil.** 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo.; REZENDE E FUSARI, Maria Felismina. **Arte na Educação Escolar.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Aurora. **Arte, Escola e Inclusão.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e Ensino- uma trajetória.** São Paulo: Cortez, 2001.

REFLEXÕES SOBRE CAMINHOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Tamar Genz Gaulke | tamargenzgaulke@gmail.com

RESUMO: Este trabalho é um recorte dos caminhos metodológicos da minha tese de doutorado intitulada: O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. Com este trabalho tenho como objetivo refletir sobre o uso das narrativas autobiográficas em uma pesquisa de doutorado na área de música. Utilizo a visão conceitual de Bolívar, Delory-Momberger, Larrosa e Schütze para guiar as reflexões sobre a pesquisa autobiográfica e as narrativas como referencial teórico-metodológico de pesquisa. Na pesquisa de doutorado, realizei entrevistas narrativas com quatro professores de música da Educação Básica buscando compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional do professor de música a partir da sua relação com a escola de educação básica. Busquei a pesquisa autobiográfica para fundamentação teórico-metodológica da tese reconhecendo que ela faz parte da minha história como professora e estudante. A pesquisa autobiográfica aponta um caminho teórico-metodológico para compreender os significados daquilo que o indivíduo narra de sua história, para compreender a experiência humana.

Palavras-chave: Pesquisa autobiográfica. Metodologia de pesquisa. Educação Musical.

Este trabalho é um recorte dos caminhos metodológicos da minha tese de doutorado intitulada: O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. Com este trabalho tenho como objetivo refletir sobre o uso das narrativas autobiográficas em uma pesquisa de doutorado da área de música.

Realizei entrevistas narrativas com quatro professores de música da Educação Básica buscando compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional do professor de música a partir da sua relação com a escola de educação básica. Busquei a pesquisa autobiográfica para fundamentação teórico-metodológica da tese reconhecendo que ela faz parte da minha história como professora e estudante. Ela está marcada em mim e tornou-se a minha visão de mundo frente às indagações e à investigação a que me propus na pesquisa de doutorado.

Entendo que a pesquisa autobiográfica aponta um caminho teórico-metodológico para compreender os significados daquilo que o indivíduo narra de sua história, assim como os professores de música, por mim entrevistados, narram de sua trajetória na Escola de Educação Básica. Sabendo que biografia quer dizer escrita da vida e auto refere-se ao eu narrador/escritor, entendo, conforme Delory-Momberger (2012, p. 524), que

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social (“linguagens” tem aqui um sentido muito amplo: *códigos, repertórios, figuras* de discurso; *esquemas, scripts* de ação etc.).

Como paradigma, a pesquisa autobiográfica busca as histórias e as experiências de vida narradas pelo próprio protagonista, como dados para ajudar a responder questões relacionadas a um tema.

As pessoas dão forma às suas vidas cotidianas por meio de relatos sobre quem são eles e os outros, interpretando seu passado em função dessas histórias. A história de vida recolhe aqueles eventos da vida das pessoas, significados e experiências que têm um significado relevante para o sujeito. A partir de um olhar fenomenológico, a história de vida, quer compreender a partir da perspectiva das pessoas, que se reinterpreta e definem de modo contínuo em diferentes situações. Compreender as ações dos sujeitos a partir do próprio marco de referência das pessoas. O conhecimento de si mesmo é possível por meio de uma vida contada em um relato temporal, que coleta o passado, recria e assume o presente e desenha um horizonte de ação (BOLÍVAR, 2014, p.116, tradução minha).

Ao narrar, a pessoa torna-se personagem e autor de sua própria história. A pessoa se coloca como central na sua história, narrando a sua interpretação das experiências vividas, num exercício contínuo de reflexão.

A construção das narrativas faz da pesquisa um momento significativo para o pesquisador e o entrevistado. Quem narra, revisita as diversas vivências e experiências de vida vividas em diferentes tempos e espaços.

Nesse sentido, a biografia poderia ser definida como uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. Tal atividade de *biografização* apresenta-se como uma *hermenêutica prática*, um marco de estruturação e de significação da experiência que permite ao indivíduo criar uma *história* e uma forma própria – uma *identidade* ou *individualidade* – para *si mesmo* (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 342, grifos da autora).

O que é narrado pelo entrevistado são conhecimentos em função de sensibilidades particulares em um dado período, o que torna o momento narrativo um processo de ressignificação de suas vivências.

SOBRE ENTREVISTAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

A narrativa resultante do ato de narrar as experiências de vida é o meio pelo qual materializam-se histórias ou fragmentos das histórias de vida do narrador. É através das narrativas que as pessoas contam suas experiências, como e quando aconteceram, trazendo uma sequência de fatos que procuram as respostas do porquê e de como aquilo ocorreu.

A questão sobre as relações temporais e sequenciais no curso da vida pode ser resolvida empiricamente somente quando um método de levantamento de dados, que apreenda dados primários cuja análise permita retornar às relações temporais e à sucessão objetiva do processo da história de vida representada pelos mesmos, estiver à disposição. Essas condições são preenchidas pelas narrativas autobiográficas improvisadas, quando podem ser trazidas à luz e mantidas por meio da entrevista narrativa. (SCHÜTZE, 2010, p. 212).

Como forma de contar o vivido, pode ser utilizada a narrativa, de forma oral e/ou escrita, a qual Jovchelovitch e Bauer (2002) compreendem como um meio enriquecedor de trabalhos, que combinem histórias de vida e contextos sócio-históricos, já que “histórias pessoais expressam contextos sociais e históricos mais amplos, e as narrativas produzidas pelos indivíduos são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos, nos quais as biografias se enraízam” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 104).

As narrativas:

[...] constituem-se de relatos ou registros produzidos por solicitação do pesquisador, com a intencionalidade de (re)construir a memória, pessoal ou coletiva, contextualizando o narrado segundo o período sócio-histórico-cultural em que se inserem os fatos objeto narração e estabelecendo interação e intercâmbio entre pesquisador e entrevistado, no decorrer do processo de investigação. (ABRAHÃO; FRISON, 2010, p. 191).

A entrevista narrativa se desenvolve a partir da interação de (ao menos) um narrador e um ouvinte. O narrador conta suas vivências para que o ouvinte compreenda as suas histórias e significados, mas, principalmente, narra se reconhecendo dentro do fenômeno ou da temática e reconhecendo o contexto com o qual interagia.

“Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91). As narrativas dos sujeitos são produtos de apropriações e significações de suas vivências singulares e plurais.

Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em *episódios, intrigas e personagens*; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio *personagem* de nossa vida e que dá uma *história* a nossa vida. Em outros termos, *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história*; pelo contrário, *temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida* (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.341, grifos da autora).

A entrevista narrativa envolve a interação entre o entrevistador e o sujeito de pesquisa. Essa interação, mesmo procurando fazer com que seja neutra, compreende sujeitos com suas histórias de vida, suas crenças, seus desejos de narrar e de refletir sobre vivências. “O ouvinte não é um receptor (relativamente) passivo, e sim parceiro (relativamente) ativo da interação [...] (SCHÜTZE, 2014, p. 14). Dessa forma, a narrativa mostra-se ligada a personagens, permeada de relações e escolhas de sentidos e significados do que foi vivido.

O “lugar do narrar” também está permeado pelas crenças e vivências do dia a dia de cada indivíduo. Essas vivências tornam-se experiências ao serem narradas e significadas pelo sujeito, constituindo as histórias de vida e conferindo papéis aos personagens de nossas vidas (DELORY-MOMBERGER, 2008). "O ‘lugar do narrar’ é atravessado por todas as narrativas do social, do político, do cultural e do histórico das sociedades que o constituem. Cada relato toma, portanto, o lugar da ação de ordenar o mundo, evocar sentidos numa visão de si e do outro" (BALASSIANO, 2014, p. 68).

É no “lugar do narrar” que se mostram atravessadas as questões “de saber e de poder, de linguagem e de competência discursiva, de autorização e de legitimidade, suscetíveis seja de produzir o *consensus*, a coesão ou de clivar entre eles os pares da interlocução” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 19).

DA CONSTRUÇÃO DO (EU)SUJEITO PROFESSOR DE MÚSICA E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

Na minha pesquisa de doutorado são apresentadas narrativas autobiográficas que dão visibilidade ao processo de desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica. Como forma de narrar o vivido, os professores contaram histórias com as marcas da construção do seu (eu)sujeito professor na relação com a escola. As narrativas autobiográficas emergiram do processo de desenvolvimento profissional do professor vivido na relação dele com a escola de educação básica.

A partir das narrativas dos professores, pretendo trazer vestígios de uma construção biográfica singular que promove sentido na existência desse professor na escola, significando o espaço e constituindo o lugar.

O ato de narrar faz com que o professor relate suas histórias com a escola e confere o *status* de experiência ao que é vivenciado, promovendo a construção biográfica permeada pelos contextos com os quais convive e nos quais vive.

As estruturas e formas de narrativa que os indivíduos utilizam para biografar sua vida não lhes pertencem de fato, eles não podem decidir sozinhos, são formas coletivas que refletem e condicionam, ao mesmo tempo, as relações que os indivíduos mantêm com a coletividade e com eles mesmos, em determinada época e no seio de uma cultura. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.335-336).

Cada professor vai narrar o que lhe convém, o que lhe é significativo, o que o atravessou. Pode ser a narrativa de uma perspectiva de felicidade ou de desgraça, mas são marcas que nele permaneceram e que fazem parte do seu desenvolvimento profissional.

Conforme Domingos (2014), pensar-se, contar-se, escutar-se, falar-se e debater consigo mesmo e com os outros equivale a construir-se.

O homem (professores) é um sujeito que produz significados e referências que orientam a sua própria ação e compreensão do mundo. Esses significados, além de ser levados em consideração, permitem e precisam ser ressignificados, provocando um movimento contínuo de melhoria. Um novo conhecimento é o fruto de uma construção pessoal que acontece no seio de uma dinâmica de interações com a realidade e com o ouvinte. Isso pode ser investigado e dinamizado para o fomento da compreensão e do desenvolvimento profissional (Cunha e Prado, 2007). Com a

conversação - interior ou com outro - da que surge o relato de realidade, se produz um ato dialógico que gera conhecimento e compreensão (DOMINGOS, 2014, p. 113, tradução minha).

As experiências narradas na pesquisa de doutorado foram coletadas por meio de entrevistas narrativas individuais com professores de música contando a sua construção como (eu)sujeito professor na relação com a escola de educação básica.

São as narrativas dos professores que pretendem fomentar a construção e compreensão de si como (eu)sujeito professor, pois são essas narrativas que “explicitam e tornam visíveis (para si mesmo e para outros) o conjunto de percepções, interesses, dúvidas, orientações, marcos e circunstâncias que influenciaram e configuraram, de modo significativo, como a pessoa é e como age” (BOLÍVAR, 2007, p. 13).

Por meio da entrevista narrativa, eu, como acolhedora dos relatos de experiências na pesquisa de doutorado, procurei captar as marcas e vestígios da construção do sujeito com o lugar em que transcorrem suas vivências. No entanto, há, na performance do entrevistado, um processo de reflexão, de dar *status* de experiência às suas vivências. As experiências são construídas a partir do que o entrevistado decide e permite fazer com elas, pois, conforme Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”.

Narrar o que nos acontece pode ser uma tarefa complexa dotada de sensibilidade, que evoca sentimentos pessoais e íntimos relativos ao que foi vivenciado. A narrativa é uma trama performativa que efetua a ação ao mesmo tempo em que a significa; trama em que refletimos sobre o que foi vivenciado, experimentado, e resgatamos intrinsecamente os significados dessa “travessia pelo perigo”. Como melhor explica Larrosa (2016, p. 26),

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. [...] Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.

Atravessar espaços desconhecidos traçando a nossa trajetória de vida e significando a nossa relação com os outros que encontramos nesse espaço, faz com que ele se torne um lugar.

Lugar, constituído de relações e significados, consolidado pela experiência. A partir de Larrosa (2016), vejo esse movimento como um processo de:

[...] pensar a experiência não a partir da ação e sim a partir da paixão, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão. O sujeito da experiência não é, em primeiro lugar, um sujeito ativo, e sim um sujeito passional, receptivo, aberto, exposto. O que não quer dizer que seja passivo, inativo: da paixão também se desprende uma epistemologia e uma ética, talvez inclusive uma política, certamente uma pedagogia. Mas se trata de manter sempre na experiência esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz com que, na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade. (LARROSA, 2016, p. 41-42)

Como afirmado ao longo da pesquisa de doutorado, o desenvolvimento profissional é contínuo, e os professores narram as marcas da sua construção como sujeitos a partir das relações com a escola. As marcas podem ser deixadas pelas experiências, pois, conforme Larrosa (2016, p. 13),

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura.

Não quero, com a minha pesquisa de doutorado, pontuar condutas, técnicas, metodologias de desenvolvimento profissional. A experiência narrada pelos sujeitos da pesquisa pretende ser a descrição do cantar desses professores, da sua experiência única e encarnada. A experiência de cada um, como o fundamento de sua própria vida, pode ser uma explicação de como chegou a ser quem é e de como a sua vida treme e reverbera no mundo, nos outros (LARROSA, 2016).

O sujeito da experiência está em constante formação e transformação. A narrativa é pontual, datada e poderia ser modificada a cada nova releitura, mas, por mais que a narrativa seja frágil, o que se torna representativo na pesquisa são os significados construídos por meio da reflexão. Por isso, também tomo as narrativas dos professores para poder auxiliar no reconhecimento da realidade social escolar e na construção da escola como lugar significado pelas relações humanas.

A entrevista narrativa autobiográfica também assume caráter de trama performativa, em que o próprio ato de narrar as vivências as constitui em experiências, gerando o autoconhecimento e

o próprio desenvolvimento profissional. Compreender o desafio da entrevista narrativa autobiográfica como experiência intransitiva traz à tona processos de autoconhecimento em meio a uma trama performativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das narrativas autobiográficas na minha pesquisa de doutorado mostrou-se como um referencial teórico-metodológico importante para conseguir compreender a experiência dos professores de música da educação básica. As narrativas dos professores mostraram-se como uma construção dos seus significados como professores de música da escola.

Cada um representa sua existência segundo trajetórias e construções diferentes que integram as restrições, os valores, as dinâmicas ou o peso de seu meio socioprofissional. Se as determinações sociais, econômicas e profissionais não esgotam as construções biográficas individuais, elas as inscrevem, entretanto, nos sistemas de representações e linguagens simbólicas dos mundos de pertencimento (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 38-39).

O desenvolvimento das entrevistas ocorreu pela condução dos professores quanto aos acontecimentos narrados, mas, também, a partir da minha condução como entrevistadora, que assumi o papel de auxiliar que a narrativa desse processo viesse à tona. Conforme eu percebia, adaptava as questões e pedia que contassem mais sobre determinado assunto ou detalhassem datas, nomes e outras informações pertinentes. Em alguns momentos, senti necessidade de incluir outros questionamentos que se relacionavam aos sentimentos pessoais de cada um diante dos acontecimentos que me narravam.

As entrevistas, por tratarem de experiências vividas ao longo de vários anos em escolas, caracterizaram-se como longas e prazerosas conversas em que os entrevistados iam se lembrando de suas histórias com a escola de educação básica. Sem se preocupar com a ordem temporal ou mesmo com o foco que conduzia a conversa os professores foram contando suas histórias no momento em que as recordavam.

Na pesquisa de doutorado, a análise, por meio das narrativas, procura mostrar como se produzem as experiências dos professores com e na escola de educação básica e a forma como elas se complementam sem ter uma estrutura fixa, mas como uma maneira possível de ilustrar os sentidos do trabalho do professor de música na escola.

Por fim, posso afirmar que a pesquisa autobiográfica aponta um caminho teórico-metodológico para compreender os significados daquilo que o indivíduo narra de sua história. As

narrativas autobiográficas também se mostram como ferramenta metodológica importante para conseguirmos nos aproximar da compreensão da experiência humana, assim como, sua relação com a educação e a música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Narrativas (auto) biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem.** In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal, RJ: EDUFRRN, 2010. p. 191-216.

BALASSIANO, Ana Luiza Grillo. Migrantes no liceu em tempos de guerra: modos de resistência aos (des)lugares. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BALASSIANO, Ana Luiza Grillo e OLIVEIRA, Anne-Marie Milon. *Escrita de si, resistência e empoderamento*. Curitiba: CRV, 2014, p. 67-82.

BOLÍVAR, Antonio. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. *Pátio, Revista Pedagógica*, Porto Alegre, V.11, n.43, ago/out. 2007.

_____. **Narrar laorganización educativa:** memoria institucional y constitución de la identidad. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio. (org.) *La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada: EUG; Porto Alegre: EIPUCRS, 2014, p.330-355.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação – Figuras do Indivíduo Projeto*. 2008. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.01, abr. 2011, p.333-346.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. v.17, n. 51, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>> Acessado em: nov. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DOMINGO, Jesús. La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio. (Org.) *La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p.110-141.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. 7 ed.

Petrópolis: Vozes, 2002, p.90-113.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Jan.Fev.Mar.Abr. 2002.

_____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica. Coleção Educação: Experiência e Sentido, 2016.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 210-238.

_____. Análise sociológica e linguística de narrativas. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, 2014, p. e11-e52.

Disponível

em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/17117/11469>> Acessado em: fev. 2017.

HIV: CONHECIMENTO DE JOVENS QUE CONCLUEM O ENSINO MÉDIO

Francisco Eliando Silva Oliveira | eliandooliveira@gmail.com

RESUMO: A adolescência é a fase da vida caracterizada por profundas transformações próprias do processo de amadurecimento do homem na construção de sua identidade pessoal através de experiências de autoconhecimento. A atividade sexual desprotegida entre os adolescentes é um problema de saúde pública e traz novos desafios éticos para a saúde. A atenção às DSTs passou a figurar como serviço efetivo com o advento da Aids, onde diversos fatores aumentam a vulnerabilidade dos adolescentes ao vírus. A escola tem papel importante na prevenção, por orientar os adolescentes para o desenvolvimento de habilidades condicionantes ao exercício de uma vida saudável. Este artigo, trata-se de um estudo exploratório descritivo com abordagem quantitativa que objetivou identificar o conhecimento de 177 escolares (67 rapazes e 110 moças) com faixa etária de 16 a 24 anos, concluintes desta modalidade de ensino em duas Escolas do Ensino Médio de um município cearense, acerca da infecção por HIV. Os dados foram coletados nos meses de outubro e novembro de 2016, por meio de questionário estruturado com perguntas fechadas de múltipla escolha, respeitando às considerações éticas propostas na Resolução 196/96. Os resultados apontam que a escola é citada como a principal fonte de transmissão de informações (48%), tratando o assunto da sexualidade apenas nas aulas de biologia (57%), ou quando questionada pelos próprios alunos (20%). Os alunos em sua totalidade reconhecem o preservativo como a melhor forma preventiva do vírus HIV, apesar de muitos apresentarem um certo desconhecimento relacionado a não transmissão por picada de mosquito ou contato com pessoa infectada. 40% dos escolares apontam a necessidade de um profissional de saúde dentro da escola para tratar de temas relacionados à educação sexual. Diante do exposto evidencia-se que a articulação do Programa Saúde da Família com o projeto pedagógico da escola, buscando a qualificação e formação contínua dos profissionais da educação, pode gerar nova configuração no desempenho dos papéis sexuais saudáveis dos adolescentes na perspectiva de prevenção do HIV.

Palavras-chave: HIV. Conhecimento. Adolescência.

INTRODUÇÃO

A adolescência é caracterizada por profundas transformações anatofisiológicas, sociais e mentais próprias do processo de amadurecimento do homem na construção de sua identidade pessoal através de experiências de autoconhecimento. A sexualidade e sua iniciação são destacadas como um rito de passagem envolvendo distintos caminhos entre a infância e a adolescência onde se dá a afirmação da virilidade e cidadania.

O exercício da sexualidade se processa por meio de possibilidades e se realiza num contexto cultural delimitado por preconceitos e tabus (BRASIL, 2005a). Para Barros (2002), a adolescência é a época de afirmação social da identidade e da consolidação da orientação sexual. Compreende-se por identidade sexual, o sentimento de convicção interna de ser homem ou mulher.

A educação sexual é necessária e deve fazer parte do processo inerente ao desenvolvimento da sexualidade do ser humano. Ela deve ser transmitida desde a infância, quando começa o conhecimento do corpo, vindo-o desenvolver e, principalmente, na adolescência, fase que a maioria dos jovens tem suas experiências sexuais, com o objetivo de educar para o amor e de evitar problemas como doenças e gravidez indesejada. (TIERNEY, 2001)

A atividade sexual desprotegida entre os adolescentes é um problema de saúde pública e traz novos desafios éticos para a saúde, embasados na promoção das transformações socioculturais e de qualidade das relações humanas. A atenção às doenças sexualmente transmissíveis passou a figurar como serviço efetivo com o advento da epidemia do Vírus da Imunodeficiência Humana - HIV, onde os fatores econômicos, sociais, de segurança e dificuldade de acesso aos cuidados com a saúde, aumentam a vulnerabilidade dos adolescentes ao vírus e o desenvolvimento da doença.

Até junho de 2015 foram registrados 830.000 casos de AIDS no Brasil e a estimativa é de que existam mais de 600 mil pessoas infectadas com o HIV no país. A notificação anual fica entre 33 mil a 35 mil novos casos com mortalidade registrada de 15 mil óbitos no mesmo período. O país responde por 40% de novas infecções na América Latina (BRASIL, 2015).

Estamos nos dando conta de que a informação científica não constitui, na verdade, real ferramenta de orientação de escolhas racionais e que não é suficiente, por si só, para aumentar a liberdade de decisão das pessoas (BRASIL, 2008). O saber científico precisa estar em consonância com o saber prático dos adolescentes e dos grupos, oferecendo elementos que possam fazer sentido no universo cultural e nos projetos de vida destes.

Mediante tais condições, esperou-se com a pesquisa, identificar o conhecimento dos adolescentes que concluem o ensino médio, a respeito da vulnerabilidade à infecção por HIV, contrastando com as atitudes e comportamentos de riscos típicos desta fase que é marcado pelo processo de mudanças de aprendizagem e aquisição de novas práticas, entre estas, as sexuais. A pretensão foi relacionar os conhecimentos adquiridos nos bancos escolares às práticas de prevenção, justificado pelos dados da epidemiologia numa população dita geração saúde e revelada na falência da escola no insuficiente repasse de informações à sua clientela.

A relevância do estudo está, também fundamentada, na avaliação que pode ser feita a respeito da eficácia do processo do ensino das escolas e na capacidade de incorporar junto aos seus discentes, os conceitos de um desenvolvimento biopsicosssexual saudável, cabendo aos professores reverem suas práticas pedagógicas e buscarem novas estratégias de ensino, de modo a fornecer aos adolescentes, elementos essenciais para o processo de tomada de decisões seguras que garantam o pleno exercício do seu direito à saúde.

Nesse contexto, os participantes desse estudo foram beneficiados com o estímulo de práticas educativas que favoreçam o autoconhecimento e a auto-estima, essenciais para que o adolescente desenvolva as competências necessárias para dar conta das mudanças práticas em sua vida (BRASIL, 2002). A formação de atitudes, condutas e desenvolvimento de papéis ocorrem com o conhecimento adquirido na escola, nos meios de comunicação e em grupos. Essa educação, contraditória e mal assimilada, tem colocado o adolescente em dúvida quanto à tomada de decisões saudáveis e do autocuidado em suas vidas.

SEXUALIDADE, ADOLESCÊNCIA E ESCOLA

Para Meira (2002), adolescência é a fase da vida do ser humano caracterizado por alterações orgânicas, comportamentais e psicológicas. É a ponte entre a fase infantil e a fase adulta, marcada pela aquisição de valores, conceitos e papéis sociais na estruturação da personalidade.

O conceito de adolescência surgiu com a formação dos centros urbanos e o processo de industrialização a partir do século XVII. Foi por essa época também, que a educação dos jovens sobre o aprendizado da vida passou a ser função basicamente da escola, sendo que antes era tarefa da família e da comunidade (CEARÁ, 1997).

A sexualidade na adolescência deve ser vista, hoje, menos como problema social e mais como um tema de direito à educação sexual, de usufruto dos seus direitos reprodutivos no que existe de específico a esta faixa etária. Sem este enfoque, corre-se o risco de serem dotadas posições normatizadoras da sexualidade e reprodução dos adolescentes, impondo-lhes modelos de informações e comportamentos que, além de não cobrirem suas necessidades reais, podem ferir seus direitos (CAMARGO, 2007).

A escola tem um papel muito importante na prevenção de AIDS uma vez que orienta os adolescentes para o desenvolvimento de habilidades condicionantes ao pleno exercício de uma vida saudável e sintonizada com o ambiente social onde estão inseridos. Apesar dos Novos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs incluírem a sexualidade como tema transversal, muitas escolas tratam o assunto como conteúdo de biologia ou ciências (BRASIL, 2005). A educação para a sexualidade deve ser entendida como indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL. 2001).

Os números epidemiológicos anuais apontam para a necessidade de ações descentralizadas com investimentos contínuos em todos os focos da epidemia da Aids, principalmente para a interiorização do país, respeitando às especificidades de cada região sem no entanto, perder o foco de controle da doença. A sexualidade na adolescência é um tema importante a ser abordado pela

possibilidade de exposição ao HIV e acesso à informação de prevenção e controle da infecção, já que a transmissão sexual é responsável por 75% a 80% de todos os casos (TIERNEY, 2001).

Se a função da escola é informar, sensibilizar e esclarecer questões básicas de prevenção, o conhecimento supostamente adquirido não reflete na adoção das práticas de prevenção revelando uma contradição entre os níveis de conhecimento e preocupação em relação à AIDS e à falta de mudanças no comportamento de jovens perante a doença, evidenciadas mundialmente nos índices de HIV nesta faixa etária.

A orientação sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica como objetivo de transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados, propiciando aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa (BRASIL, 2001).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, justificam a emergência dessa problemática no currículo escolar a partir de uma consideração das mudanças gerais que as sociedades atravessaram pelo menos desde os anos 20, as quais teriam se aprofundado nos anos 70 e 80, principalmente com o crescimento dos índices de gravidez indesejada em adolescentes e com o advento da AIDS (BRASIL, 2001).

Para Pinto (2000), as escolas são identificadas como ambientes-chave para realizar a educação relacionada ao HIV. Ao contrário da crença popular, ensinar aos jovens sobre o sexo não produz níveis mais altos de atividade sexual e riscos assumidos. É fundamental que se considere aos jovens, o direito absoluto ao conhecimento e recursos que irão permitir que eles se protejam e aos demais contra a infecção por HIV. Garantir esse mínimo implica integrá-lo ao currículo da educação básica como condição única de acesso à informação de que necessitam e às habilidades que devem adquirir.

METODOLOGIA

A pesquisa foi do tipo exploratória descritiva com abordagem quantitativa, realizada em duas Escolas Públicas de um município cearense, o qual está localizado na região Sul do Estado, distante 467 km da Capital Fortaleza. A população foi constituída por 200 estudantes adolescentes das duas escolas de Ensino Médio do referido município, e teve como critério de inclusão estar cursando o 3º ano e concordarem em participar do estudo. Excluiu-se os alunos que não responderam ao questionário de forma completa, aqueles não autorizados pelos pais ou responsáveis e os que por opção pessoal, não concordaram simplesmente em participar do estudo, dos quais 177 constituíram a amostra. Para os alunos do 3º ano que concordaram participar do estudo foi lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que pudessem constituir a amostra. Aos menores de 18 anos foi encaminhado ao pai ou responsável um termo de autorização para que estes pudessem responder ao questionário conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Foram mantidos dois contatos com a população de interesse: o primeiro para apresentação do projeto e leitura do TCLE e um segundo para o preenchimento do questionário da pesquisa. Foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário com perguntas objetivas e os dados

coletados foram organizados em tabelas e gráficos e analisados para discussão à luz da literatura pertinente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao conhecimento sobre o vírus HIV, no que diz respeito à fonte de informações adquiridas pelos estudantes, a escola e a consulta em literatura e internet, estão em primeiro e segundo lugar, respectivamente. Em terceiro lugar está a família como fonte de informação com 13%, seguido da soma dos que se disseram pouco e/ou mal informados.

Os resultados indicam que a escola é a principal fonte de transmissão de informação à respeito da infecção por HIV/Aids (48%). Concordando com esse estudo, Pimentel; Silva; Saldanha (2009), ressaltam a necessidade de se investir em campanhas de prevenção à AIDS, específicas para esse público, enfocando a qualificação dos profissionais de educação, já que a escola é o espaço que possibilita o acesso à troca de informações.

Apesar disso, foi observado que 57% dos escolares afirmaram que a escola trata o assunto apenas em aulas de Biologia, seguido da tomada da iniciativa por parte dos alunos ao fazerem perguntas à respeito do tema (20%). De acordo com o estudo, as escolas abordam o tema livremente, mas ainda pouco trabalham-no com interdisciplinaridade.

A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela se faz presente também por meio de atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles, cabendo à escola desenvolver ação crítica, reflexiva e educativa. O tema não pode ficar a cargo de um professor, de uma disciplina. Trata-se de preencher lacunas nas informações que o jovem já possui e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhes é ou foi apresentado anteriormente pela família ou convívio social (BRASIL, 2005).

Em relação às práticas sexuais de alto risco, dentre as respostas analisadas, 81% dos estudantes disseram que qualquer ato sexual, seja anal, vaginal ou que cause sangramento, sem preservativo, compreende prática sexual de alto risco e 19%, afirmaram ainda que esperma levado à boca no sexo oro-genital, é fator de risco para contaminação do HIV.

De fato, admite-se como sexo de riscos, qualquer tipo de relação sexual desprotegida, ou seja, sem o uso adequado do preservativo. O uso correto e constante deste na relação sexual previne o risco de infecção pelo HIV e outras doenças sexualmente transmissíveis.

A escola tem um importante papel como ponto de apoio e de ajuda no esclarecimento das dúvidas relacionadas à transmissão do HIV. É preciso que a mesma ofereça compreensão ao aluno, favoreça a exteriorização de seus sentimentos e permita que ele aprenda de forma clara e direta dando-lhe inclusive, a oportunidade de explicar suas dificuldades e contradições a respeito do tema.

Em se tratando de outras possíveis formas de infecção por HIV, das alternativas propostas no questionário, 32% dos escolares, supõem transmissão por picada de insetos hematófagos que tenham picado pessoas infectadas. Camargo (2007) enfatiza a picada de mosquito como importante indicador de desconhecimento entre adolescentes, visto que 22,4% destes relata em seu estudo, não conhecer ou ter dúvidas relacionadas a essa possível forma de transmissão.

Picadas de mosquitos, pulgas, percevejos ou outros insetos que possam estar presentes na casa de um portador ou doente de Aids, não podem transmitir o vírus porque não injetam sangue e sim, saliva no ser humano, e o HIV parece morrer ao penetrar no organismo destes insetos (BRASIL, 2006). Embora muito enfatizado nas campanhas de mídia, ainda há um percentual considerado de adolescentes que desconhecem sobre a não transmissão por picadas de insetos, espirro, penetração na pele ou dormir com a pessoa infectada.

Considerando que o propósito deste estudo foi identificar o nível de conhecimento de estudantes acerca da infecção por HIV e que é obrigatoriedade das escolas dentro de seus temas transversais, definir a orientação sexual como uma de suas competências no seu projeto educativo, foi observado que 48% dos professores tratam abertamente o tema e repassam informações sobre prevenção. Dos escolares, 40% afirmaram que o assunto deve ser tratado por um profissional de saúde. Da amostra, 8% disseram que os professores não têm preparo para abordar o assunto e 4% revelaram a escola evitar falar do tema.

Os professores possuem a capacidade de mudar vidas exercendo enorme influência sobre o que as pessoas pensam e fazem. De acordo com os PCNs, o trabalho de Orientação Sexual na escola se faz problematizando, questionando e ampliando o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio aluno escolha seu caminho. A escola precisa estar consciente da necessidade de abrir um espaço para reflexão como parte do processo permanente de todos os envolvidos no processo educativo (AGETON, 2000; BRASIL, 2006).

Camargo (2007) relata em seu estudo que o profissional da saúde é a pessoa mais aceita pelos alunos para tratar da sexualidade nas escolas (31,3%). Os resultados do seu estudo mostram a necessidade de ações específicas para os adolescentes e os interlocutores mais desejados são os profissionais da saúde.

A legitimidade da eficácia do dueto educação e saúde está explicitada no Programa Saúde e Prevenção nas Escolas – SPE, articulado pelos Ministérios da Saúde e da Educação, tendo como objetivo central a promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva, visando reduzir a vulnerabilidade de adolescentes e jovens às doenças sexualmente transmissíveis (DSTs); à infecção por HIV; à Aids e à gravidez não planejada, por meio do desenvolvimento de ações no âmbito das escolas e das unidades de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do estudo indicam que o objetivo proposto foi alcançado uma vez que foi detectado que os adolescentes portam as informações variadas sobre o HIV e seus meios de transmissão.

Esses resultados vão de encontro com os de outros estudos, sobretudo no que diz respeito à dicotomia entre o conhecimento dos que se dizem bem informados e o comportamento na tomada de decisões que implicam no risco ao HIV.

De acordo com os achados deste estudo, e comparados igualmente com outras pesquisas realizadas junto a adolescentes em fase escolar, a importância da prática do sexo seguro, com preservativo, é fator decisivo na prevenção da contaminação por HIV, sendo o uso da camisinha, um estímulo freqüente tanto da família como da escola.

O alto número de infectados entre pessoas jovens apontam a fragilidade no processo de ensino das escolas na capacidade de incorporar junto aos seus discentes, os conceitos de um desenvolvimento biopsicossocial saudável, cabendo aos professores reverem suas práticas pedagógicas e buscarem novas estratégias de ensino, de modo a fornecer aos adolescentes, elementos essenciais para o processo de tomada de decisões seguras que garantam o pleno exercício do seu direito à saúde.

Os resultados evidenciam que ações contínuas de promoção de saúde articuladas com o projeto pedagógico das escolas, aliadas à qualificação e formação continuada dos professores, são capazes de gerar novas configurações no desempenho dos papéis sexuais dos adolescentes. Sem a educação sexual dentro das escolas, os conhecimentos da sexualidade dos jovens, podem ser deixados a cargo da pornografia, do acaso e da mitologia transmitido por colegas e do aventureirismo.

Para o futuro, temos a necessidade de uma vacina que proteja as populações contra a infecção. No presente, precisamos aplicar o que funciona. Isso não exige novas descobertas tecnológicas, mas simplesmente o compromisso e a vontade política para agir com base no que já foi aprendido até agora. Com jovens bem informados, críticos e reflexivos, é possível se reduzir a incidência de HIV/Aids nesta população, melhorando a qualidade de vida, porque não dizer, de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGETON, P. Educando sobre Aids: uma perspectiva global. In: PINTO, T.; TELLES, I. S.. **Aids e escola: reflexões e propostas do EDUCAIDS**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Pernambuco: UNICEF, 2000.

AGRADO DO Ó, A.. Educação preventiva: aspectos da vulnerabilidade docente. In: PINTO, T.; TELLES, I. S.. **Aids e escola: reflexões e propostas do EDUCAIDS**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Pernambuco: UNICEF, 2000.

ARAÚJO, E. D. S.; BLANKB, N.; RAMOS, J. H. **Comportamentos de risco à saúde de adolescentes do ensino médio**. Revista Brasileira em Promoção da Saúde. Universidade de Fortaleza, 2009.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei Nº 8069/90). Brasília: Conanda, 2000.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades @**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow>. Acesso em 27/03/2010.

_____. Ministério da Saúde. Coordenação Nacional de DSTS/AIS. **Dados Epidemiológicos/AIDS -2015**. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/data/Pages>. Acesso em 10/04/2016.

_____. Ministério da Saúde. **Marco Legal: Saúde, um direito do Adolescente**. Brasília, 2005^a.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **HIV/AIDS, hepatites e outras DST**. Brasília: MS, 2006a. Cadernos de Atenção Básica- n. 18. Série A. Normas e Manuais Técnicas.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **Manual de Assistência Psiquiátrica em HIV/Aids / Programa Nacional de DST e Aids**. – 3. ed. rev. e ampl. - Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

_____. Orientação Sexual. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação do Temas Transversais e Ética**. Brasília: MEC. 2001, p. 29-41.

BRUM, A.K.R. **Fisiopatologia Básica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CAMARGO, B.V.; BOTELHO. L.J. **Aids, sexualidade e atitudes se adolescentes sobre proteção contra o HIV**. Revista de Saúde Pública, 2007.

CEARÁ. Secretaria do Trabalho e Ação Social. **Projeto Amor à Vida: Entendendo o adolescente**. Fortaleza, 1997.

GORAYEB, R.; CUNHA NETTO, J. R.; BUGLIAN, A. P. **Promoção de Saúde na Adolescência: Experiências com Programas de Ensino de Habilidades de Vida**. In: TRINDADE, Z. A.; ANDRADE, A. N.(org). **Psicologia e Saúde: um campo em construção**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2003. p. 89-100.

MEIRA, L. B. **Sexos: aquilo que os pais não falarem para os filhos**. João Pessoa: Universitária (UFPB), 2002.

OLIVEIRA, P. S. **Introdução à Sociologia da Educação**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.

PIMENTEL. P. L. B.; SILVA, J.; SALDANHA, A. A. W. **O uso do preservativo e vulnerabilidade à AIDS em adolescentes: implicações para a interiorização da epidemia na Paraíba** [periódico na Internet]. 2009. Disponível em <http://www.aidscongress.net>.

TIERNEY, L. M.; MEPHEE. S. J.; PAPADAKIS. M. A. **Diagnóstico e Tratamento**. São Paulo: Atheneu, 2001.

PERCEPÇÃO AMBIENTAL: NORTEANDO O ENSINO E A SENSIBILIDADE SOCIOAMBIENTAL

Maria de Fátima Sousa Silva | fatimasilvaa@hotmail.com

Antonia Maria Cardoso e Silva | antoniacardoso208@yahoo.com.br

RESUMO: Diante da crise civilizatória, é necessário compreender que o meio ambiente necessita de medidas para a problemática ambiental. A partir das décadas de 60 e 70 principalmente, vários movimentos ambientais, suscitaram questionamentos em relação ao binômio homem/natureza. Com o resultado dessas discussões, chegou-se à “Educação Ambiental”, compreendida hoje como aquela que desenvolve competências e atitudes em prol do meio ambiente e do indivíduo. Normalmente a Educação Ambiental – EA é trabalhada em múltiplas dimensões: ensino/aprendizagem, objetivos, princípios, métodos, educadores, educandos, tecnologias, técnicas entre outras. Entretanto, nessa modalidade de ensino deve ser discutido num âmbito que leve os sujeitos à compreensão referente ao meio ambiente como manejo para a vida em sua diversidade. Isso implica compreender as diversas formas de relação que as pessoas têm com o meio que vivem, bem como a compreensão deles (indivíduos) com seu meio. Considerando a complexidade que se insere o âmbito educacional, haja vista a necessidade de novos paradigmas, outras formas de pensar a educação e a escola. Estudos de percepção ambiental vêm sendo cada vez mais discutidos e incluídos em projetos educacionais visando à conservação do meio ambiente. O objetivo geral desse artigo é analisar a percepção dos professores de duas escolas em Caxias MA: Unidade Escolar Dr. Achilles Cruz e Unidade Integrada Guiomar Cruz Assunção, sobre ‘Meio Ambiente’ para assim identificar suas práticas pedagógicas no ensino de EA. A pesquisa é de caráter qualitativa, na metodologia, apropriou-se de questionários semi abertos como instrumentos de construção dos dados. Na análise dos dados, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo. Para identificar as concepções dos investigados, estabeleceram-se como parâmetro três categorias de visões de meio ambiente: naturalista, antropocêntrica e contemporânea, tendo como referencia autores que discutem as concepções e relações dos indivíduos com o meio ambiente. Ao final do trabalho, concluiu-se que os professores participantes, apresentaram apenas duas tendências de visões de meio ambiente: contemporânea e naturalista, com predomínio da última.

Palavras-chave: Problemática Ambiental. Homem/Meio Ambiente. Ensino.

INTRODUÇÃO

A busca incessante dos seres humanos por algo em benefício próprio resultou-se na problemática ambiental global que cresce cada dia de alguma forma. Diversos fatores influenciaram e influencia para tal desequilíbrio ambiental, no qual tem como maiores indicadores o crescente processo de industrialização, normalmente bem vista pela sociedade, uma vez que o progresso econômico e tecnológico foi e ainda é sinônimo de crescimento para uma nação. Mas, a par dessas conquistas, a sociedade humana, sobretudo as subdesenvolvidas e/ou países emergentes vivem empurrados a padrões de consumos insustentáveis, imposto principalmente por alguns modelos de desenvolvimentos insanos, contribuindo para uma sociedade, injusta, desigual e insustentável.

Contudo no decorrer dos anos a EA no Brasil foi ganhando importância, e a partir da década de 80 passando a ser constitucional, embora em “passos lentos” em decorrências de vários fatores, entre eles a definição de uma metodologia para esta modalidade de ensino. Muitos têm sido os pareceres para elencar uma EA como alternativa para os problemas ambientais. No cenário jurídico houve diversas inserções de políticas, instrumentos legais aprovadas pelo senado com base nos dispositivos constitucionais referente ao meio ambiente, destes marcos jurídico merecem destaque no Brasil a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

Após a Constituição, destaca-se, em especial, a Lei nº 9.795/1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Afirma que essa educação é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades de todo processo educativo, escolar ou não. (CRAVEIRO et al., 2012, p. 12).

Observa-se, que embora esta modalidade de ensino esteja formalizada institucionalmente há muitos anos, essa Lei reforça e enuncia princípios básicos e objetivos fundamentais da EA, conceituando-a na educação escolar incluindo nos currículos de todas as etapas da Educação Básica e Educação Superior assim também nas modalidades de ensino, públicos e privados.

No decorrer das últimas décadas foram desenvolvidos diversos trabalhos de pesquisas, projetos, emendas constitucionais e indicadores, no intuito de desenvolver o ensino de EA. Em decorrências dos interesses e participação das diversas áreas de conhecimento dos envolvidos com os problemas ecológicos, considera-se uma evolução no âmbito ambiental no Brasil.

Nessa perspectiva, Reigota (2004. p. 21) “para que se possa realizar a educação ambiental, é necessário, conhecer as concepções de meio ambiente das pessoas envolvidas na atividade”. As tendências de visão de meio ambiente podem ser compreendidas de formas distintas. Nesse trabalho, apoiou-se, nas ideias do autor citado, adotou-se como parâmetro três categorias de visões de meio ambiente conforme ele.

Visão naturalista, que se caracteriza por apresentar noções relativas aos aspectos naturais do ambiente (bióticos e abióticos) e também noções espaciais (correspondendo ao *habitat* do ser vivo); visão antropocêntrica, que evidencia a utilidade dos recursos naturais para a sobrevivência do ser humano - tudo gira em torno das necessidades humanas e visão contemporânea, na qual as relações homem/natureza são dinâmicas e em constante interação aos aspectos naturais e sociais, (REIGOTA (2007; 2004; 1999).

Esta pesquisa, do ponto de vista epistemológico, se alinha de forma qualitativa, uma vez que se permitiu aprofundar a complexidade do fenômeno citado em forma de interpretação. O objetivo geral do trabalho é analisar a percepção dos professores de duas escolas públicas da Unidade Escolar Dr. Achilles Cruz e Unidade Integrada Guiomar Cruz Assunção em Caxias Maranhão sobre ‘Meio Ambiente’ para assim identificar suas práticas pedagógicas no ensino de EA das quais irão implicar na compreensão do aluno, (SAUVÉ 1997).

Para tanto, apropriou-se de técnicas de coletas de dados, usando questionários para os professores com questões abertas das quais foram analisados e interpretados sob a luz do procedimento de Análise de Conteúdo. Foram estabelecidas categorias para posteriormente serem classificadas as definições de meio ambiente dos investigados.

As visões de meio ambiente dos participantes da pesquisa foram distribuídas em categorias e comparadas com as definições de meio ambiente de acordo com a literatura estudada. Essas informações foram selecionadas descritivamente por semelhança e ideias incomuns. Foram representadas em forma de tabela de cognição, na qual trechos dos entrevistados foram comparados com trechos da literatura referente ao bloco de informações, (MARQUES 1995).

RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Atualmente se discute diversas metodologias de ensino de EA no intuito de desenvolver a sensibilidade ambiental nos educandos, entretanto Reigota (2004) assevera que é necessário

conhecer as concepções das pessoas sobre o meio ambiente, pois, só assim, será possível realizar atividades de EA com perspectiva de mudança.

Conforme Sauv  (1997), diferentes abordagens e estratégias pedagógicas estão relacionadas às representa es que os indivíduos (profissionais) têm de meio ambiente e aos objetivos que os mesmos atribuem ao ensino de EA.

Conforme os autores citados acima, os conceitos e percep es que os docentes trazem com rela o ao tema meio ambiente irão interferir na sua prática pedagógica, bem como na forma o dos alunos, haja vista que, conforme suas visões, o ensino de EA vai ser ou não desenvolvido de forma crítica, participativa e reflexiva.

Considerando que a educa o tem o poder de transformar as pessoas,   interessante reconhecer, como os profissionais da educa o percebem o meio ambiente, bem como suas rela es com o mesmo.

Diante disso e corroborando com as ideias dos autores supracitados, achou relevante investigar a concep o dos docentes de duas escolas de Ensino fundamental em Caxias – MA, Unidade Escolar Dr. Achiles Cruz e Unidade Integrada Guiomar Cruz Assun o, referente ao “Meio Ambiente”, e conseqentemente suas práticas pedagógicas de ensino.

Seguindo como parâmetros as concep es de Reigota (2007; 2004; 1999), referente às tendências de visões que as pessoas têm no geral de meio ambiente: visão naturalista, visão antropoc trica e visão contemporânea) que embasa o trabalho. Essas informa es são apresentadas numa tabela de cogni o comparada, na qual trechos dos entrevistados serão comparados com trechos da literatura referente ao bloco de informa es, (MARQUES, 1995).

Diante disso   possível identificar qual visão predominante entre os docentes participantes da pesquisa.

FUNDAMENTA O TEÓRICA

A questão ambiental tem sido discutida em vários e diferentes contextos sociais. Passando num primeiro momento pelos movimentos ambientalistas, a partir da década de 80, ganharam expressão global; dos tratados internacionais às novas legisla es nacionais, chegando   discussão ético moral,

assumindo uma crescente importância tanto no campo político quanto no acadêmico e principalmente a opinião pública (MIRANDA 2008).

É oportuno ressaltar que os movimentos e os decursos referentes ao futuro do planeta a partir das décadas de 80 e 90 suscitaram questionamentos em relação ao binômio homem/natureza e os modos de produções que levariam à escassez dos recursos naturais. O resultado dessas discussões chegou-se à “Educação Ambiental”, compreendida hoje como aquela que desenvolve competências e atitudes em prol do meio ambiente e do indivíduo.

Segundo Marin (2008) já existe muitas pesquisas realizadas com o tema, no entanto é necessária uma boa fundamentação teórica que garanta o significado do tema em questão. Ressalta Marin (2008, p. 9 Apud Hochberg 1973).

A percepção é um dos mais antigos temas de especulação e pesquisa no estudo do homem [“...] Estudamos a percepção numa tentativa de explicar nossas observações do mundo que nos rodeia”. Ele enfatiza que o estudo da percepção começou muito antes de existir a ciência da Psicologia, sendo as primeiras pesquisas obra de fisiologistas e físicos. (MARIN 2008, p. 9).

Percebe-se que estudos desta natureza naquele período histórico estavam vinculados as questões de mecanismo do meio físico em que definiam o mundo, e o biológico os fenômenos, em relação à percepção eram necessárias correções por outras ciências, uma vez que, as ciências exatas tinham maior credibilidade na época em relação às ciências humanas.

Conforme Oliveira (2006), cada indivíduo tem sua interpretação de espaço, conforme sua realidade vivida. No entanto, para analisar as relações do ser humano com seu meio, é necessário compreender como a estruturação dos espaços tanto construídos quanto natural é percebida na mente das pessoas, haja vista que, muitas vezes esta relação de homem-ambiente não se encontra explícita, ou seja, estão na construção das imagens mentais, implicando em respaldo teórico para tais interpretações.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada na cidade de Caxias - MA, em duas escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino. O público alvo desta pesquisa foram vinte professores participantes, dez da U. I. Guiomar Cruz Assunção, e dez professores da U.E. Dr. Achilles Cruz. Objetivando analisar suas concepções, de “meio ambiente” por meio da percepção ambiental mediante suas respostas.

Segundo Richardson (2012), o questionário é uma forma eficiente de descrever e observar as características de determinadas variáveis de um grupo social. Nessa perspectiva, usou-se questionários, buscando coletar dados referente às suas concepções da temática em estudo.

Conforme Reigota (2004) a tabela 1 a seguir, ilustra os termos - chave presentes nas definições de “Meio Ambiente”, que as pessoas no geral demonstram ter através de suas percepções. Com isso buscou-se inferir um núcleo comum de significados, isto é, uma definição que contivesse e articulasse os elementos mais frequentes mencionados pelos professores envolvidos na pesquisa, para, assim, fazer uma comparação referente à literatura utilizada como parâmetro (nas visões naturalista, antropocêntrica e contemporânea) que embasa o trabalho. Essas informações apresentadas na tabela de cognição comparada, na qual trechos dos entrevistados foram comparados com trechos da literatura referente ao bloco de informação citada, (MARQUES, 1995).

Tabela 1: A tipologia das concepções de Meio Ambiente segundo Reigota (2007;2004;1999)

Categorias	Características
Visão Naturalista	Caracterizada por meio dos aspectos naturais e bióticos, palavras associadas ao Meio Ambiente de forma romântica e limitada principalmente aos componentes bióticos e abióticos, restritos à dimensão ecológica, em termos da conservação da natureza e dos ecossistemas, ou seja, uma noção quase predominante de ambiente como natureza “pura”, excluindo-se aí o ser humano como parte integrante do ecossistema.

Visão Antropocêntrica

Que acentuam a supremacia do “homem” sobre todas as formas de vida, numa concepção utilitarista, onde o meio ambiente em que vive lhe serve apenas como cenário, enfatizando a utilidade dos recursos naturais para a sobrevivência do homem, ou um lugar ou espaço que existe para que o ser humano possa viver

Visão contemporânea

Um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor da pesquisa, 2014.

Na tabela 2 a seguir, apresenta as respostas dos docentes, seguindo as técnicas de análise de conteúdo foi possível identificar as diferentes tendências de concepções de meio ambiente estudado. Teve predominância a visão naturalista, em que 85% das respostas dos docentes associaram o tema meio ambiente a essa visão, caracterizada pela percepção dos aspectos naturais e abióticos, seguida pela tendência contemporânea mais crítica que remete uma relação de interação da natureza com a sociedade. Porém apenas 15% dos docentes demonstraram essa visão, fato preocupante em relação à visão naturalista. Conforme Reigota (2004), o meio ambiente deve ser apresentado para os alunos, enfatizando os aspectos do cotidiano de homem/natureza e sua relação de transformação permanente entre ambos numa espécie de troca e compromisso. Segue as respostas dos discentes na tabela 2.

Tabela 2: Concepções do termo meio ambiente por docentes

Categoria	Citação
Naturalista	“É o espaço natural que Deus deu ao homem desde o início da criação até os últimos dias que permanecemos aqui na terra”

Naturalista	“É o espaço onde vivem todos os seres vivos”
Naturalista	“É o lugar onde vivem todos os seres vivos e deve ser preservados”
Naturalista	“Habitat natural”
Contemporânea	“Conjunto de elementos favoráveis a vida no planeta”
Contemporânea	“É o espaço de interação entre os seres vivos”

Fonte: Próprio autor, 2014.

Após analisar as respostas dos docentes participantes da pesquisa, observou-se que 85% de suas falas referentes ao meio ambiente, remetem a visão naturalista. Pois as frases descritas por eles encontram - se limitadas principalmente aos componentes bióticos, abióticos e restritos à dimensão de interação homem/ natureza referente ao uso e conservação do meio ambiente.

Quanto à visão contemporânea aparece nas frases dos docentes em segundo lugar. Os conceitos de meio ambiente definido por esses docentes mostram que a minoria tende a essa visão que incorpora os aspectos ambientais aos aspectos socioeconômicos e culturais.

Quanto à visão antropocêntrica, que remete a supremacia do “homem” sobre todas as formas de vida numa concepção utilitarista, em que, o meio ambiente serve como cenário, a utilidade dos recursos naturais para sobrevivência e necessidade do homem, ou seja, o meio ambiente é um lugar ou espaço para o ser humano viver. Essa visão não demonstra compromisso com a conservação dos recursos naturais. Com base nas respostas dos docentes, não foi identificado essa visão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a quantidade de problemas socioambientais que afetam o planeta, são fenômenos cada vez mais presentes nos noticiários. Compreendendo que a educação é o meio que transforma o ser humano, é interessante que estes assuntos sejam contextualizados na prática pedagógica em todas as escolas a partir dos anos iniciais. Alguns fatores contribuem para não compreensão dos problemas apontados, entre eles a questão da difusão metodológica na prática de ensino vezes sem fundamentação teórica adequada, a falta de aquisição de conhecimento referente à temática, estas e outras razões acabam não desenvolvendo a cognição dos educandos referente a temática.

Acredita-se que trabalhos voltados para desenvolver a sensibilidade ambiental partindo da interpretação da percepção ambiental dos envolvidos, são de grande relevância, uma vez que, este campo de estudo faz um elo para compreensão da relação humano/meio ambiente.

Quanto aos professores participantes da pesquisa, de acordo com seus relatos, observou-se que, diante da perspectiva de ensino de EA que se almejam, suas metodologias de ensino predomina a visão naturalista, visão essa, que não desperta no aluno interesse pelo assunto, tampouco a sensibilidade ambiental.

Identificou-se baixo percentual de professores com visão contemporânea, aquela que se refere à EA crítica contextualizada percebendo a interação entre indivíduo e natureza, numa relação de permanente transformação.

Entretanto os conceitos e percepções que os professores demonstraram por meio de suas respostas com relação ao meio ambiente implicam na sua prática pedagógica, bem como na formação dos alunos, pois abordagens e estratégias pedagógicas estão relacionadas às compreensões que os indivíduos têm de meio ambiente. O alto porcentual de visão naturalista demonstrado na pesquisa, não contribui para uma visão crítica, participativa e reflexiva dos alunos com relação ao tema. Contudo, a visão simplista de meio ambiente, não faz parte apenas das escolas, mas de um contexto social e cultural que precisa agregar novos paradigmas para essa modalidade de ensino ser efetivado com maior complexidade de compreensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRAVEIRO. Clélia B. Alvarenga., FREITAS. A. de Araujo J., LIMA. J. Fernandes de. Relatório. **Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação**. Brasília - DF, 2012.

HOCHBERG, Julian E. **Percepção**. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARQUES, J. G. W. **Pescando pescados: etnoecologia abrangente no Baixo São Francisco**. São Paulo: NUPAUB/ USP, SP. 1995.

MARIN. Andreia Aparecida. **Pesquisa em educação ambiental e percepção ambiental**. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 3, n. 1 – pp. 203-222, 2008.

MIRANDA. Ana Maria de. **Percepção ambiental: O despertar para o conhecimento científico através de uma horta educativa**. 1º Encontro de Educação do Colégio Gonçalves Dias 7 e 8 de junho de 2008.

OLIVEIRA, N. A. da S. A educação ambiental e a percepção fenomenológica, através de mapas mentais. **Revista eletrônica de Educação Ambiental**. v. 16, pp. 1517-1256, janeiro de 2006.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 7ª Edição. São Paulo: Cortez. 2007.

_____ **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____ **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez. 1999.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SAUVÉ, L. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**, vol. 10, jul/dez, 1997.

SILLIAMY. N. **Dicionário Enciclopédico de Psicologia**. Paris Bordas, 1980.

FAMÍLIA E SEXUALIDADE: APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS NAS EXPERIÊNCIAS DE TRAVESTIS

Antoniél dos Santos Gomes Filho | antoniél.historiacomparada@gmail.com

RESUMO: Compreendendo que as relações familiares têm tomados novos contornos na contemporaneidade, possibilitando assim novos modelos familiares. Percebeu-se que no campo social há uma ideia que as pessoas LGBTQI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) têm suas primeiras experiências de exclusão no seio familiar, tal percepção foi alvo de estudos científicos no campo das ciências humanas e sociais. Os estudos apontam que esses processos de exclusão e afastamento familiar atinge grande parte dos LGBTQI+, mas partindo de uma desconfiança em relação a uma possível generalização desse fenômeno, surgiu a seguinte indagação: As experiências familiares de travestis no Ceará foram permeadas por processos de exclusão? Frente a essa problemática a investigação o estudo? teve como objetivo conhecer e apresentar o entrelaçamento das experiências familiares e sexuais de travestis cearenses que residem nos municípios de Juazeiro do Norte e Canindé. Assim, a investigação utilizou-se de uma abordagem qualitativa, tendo como metodologia a história oral, e instrumento de coleta de dados a realização de uma entrevista com foco na história de vida das cinco travestis participantes do estudo, realizando para estudo um corte no tema família. Diante do material empírico produzido, pode-se perceber que as experiências de travestilidades são marcadas por processos de identificação e orientação sexual, que na grande maioria das vezes é homo-orientada, deste modo, antes de se construir como travesti estas pessoas se identificam temporariamente como homossexuais. Que a família é um local onde os laços e sentimentos afetivos estão presentes, apesar de todos os problemas que as participantes da investigação enfrentaram, sempre fazem destaque a suas famílias, como local de apoio e ponto de refúgio, em especial a figura materna, que de um modo geral é vista como uma fonte de segurança e apoio.

Palavras-chave: Família. Sexualidade. Travestis.

APRESENTAÇÃO

O artigo apresentado nas próximas páginas é oriundo da investigação de mestrado intitulada: *Experiências educacionais e sociais de travestis no Ceará: um estudo comparado em Juazeiro do Norte e Canindé*, desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a supervisão (para pós-doc) orientação do Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá.

Pode se perceber que socialmente há uma ideia de que as pessoas LGBT, em especial as pessoas Ts – Travestis, Transexuais e Transgênero, não possuem uma boa relação familiar, e que as famílias são responsáveis pelos primeiros processos de exclusão social.

Como pode ser visto na literatura científica, nas notícias de jornais, nos filmes, esta é uma realidade que atinge grande parte das pessoas LGBT (GURGEL, 2013; KULINCK, 2008; BENTO, 2012; ORTNAT, 2012), mas a partir das leituras de Joël Candau (2014) e das observações em campo, instaurou-se um processo de desconfiança em relação à questão da exclusão familiar das pessoas LGBT, com foco específico nas travestis, que pode ser resumida na seguinte indagação: As experiências familiares de travestis no Ceará foram permeadas por processos de exclusão? Frente a essa problemática a investigação o estudo teve como objetivo conhecer e apresentar o entrelaçamento das experiências familiares e sexuais de travestis cearenses que residem nos municípios de Juazeiro do Norte e Canindé.

No intuito de responder ao questionamento e atingir o objetivo proposto, a investigação utilizou-se de uma abordagem qualitativa, tendo como metodologia a história oral, como meio para dar vez e voz aos chamados “excluídos da história” (JUCÁ; ARAÚJO, 2015), ou seja, os atores e atrizes sociais que diante de uma história oficial pautada na figura masculina, branca e burguesa, deixou de lado de suas linhas oficiais, negros/as, mulheres, deficientes, LGBT, entre outros/as.

Participaram desta investigação quatro travestis cearenses, residentes nos municípios de Juazeiro do Norte e Canindé, conhecidos (inter)nacionalmente pelos movimentos religiosos em torno das figuras de Padre Cícero e São Francisco, respectivamente. Através de dos depoimentos das participantes, apresentados na seção seguinte, foi possível tanto conhecer as experiências familiares, bem como realizar um esboço de leitura social que entrelaçam as questões de gênero e sexualidade nas relações familiares e sociais.

FAMÍLIA E SEXUALIDADE: APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS

As imagens da família são diversas, desde as mais tradicionais que têm seus postulados numa ideia religiosa e de núcleo de manutenção da sociedade, até as novas configurações familiares, tais como as famílias formadas por pessoas do mesmo sexo, ou por amigos escolhidos através dos laços afetivos construídos no cotidiano.

Como aponta Patrícia Helena Carvalho Holanda (2012, p. 448), a família enquanto instituição social vem passando por diversas transformações ao longo do tempo, por isso quando se pensa nesta instituição é preciso situá-la no tempo e no espaço, assim diante de uma perspectiva genealógica “[...] a instituição familiar passou do formato patriarcal para o modelo burguês de família, até chegar os dias atuais, em que são múltiplas as suas configurações e arranjos.”.

Diante dessas diversas possibilidades de família e de relações familiares, e partindo de uma desconfiança sobre os discursos generalizados sobre família e travestilidades (anunciados na apresentação do texto) peço licença ao leitor para apresentar de forma mais alongada as histórias de vida das entrevistadas, apresentando aqui os trechos onde a temática das relações familiares e a sexualidade emergiram, sendo realizado ao final da apresentação dos depoimentos um esboço de análise.

Laura

Laura: A minha história de vida começa em Juazeiro do Norte-Ceará no bairro Limoeiro, onde eu nasci e me criei, até hoje. Passei um pouco de tempo no Estado da Bahia. Não tive nada que me abalasse psicologicamente, pelo fato de eu ser homossexual, sempre foi aquela infância boa, ótima, sem nenhum obstáculo com a família, sociedade entre aspas ...

Antoniél: Como assim, entre aspas?

Laura: Entre aspas assim, vamos se dizer, sempre você é barrada, você é apedrejada, vamos se dizer, sempre colocam uma pedra no seu caminho.

Antoniél: Mesmo você sendo um homossexual?

Laura: É, mesmo que você seja gay, sempre colocam uma pedra, sempre, sempre. Colocam um obstáculo pra você não querer, e pra mim também não foi. Acho que eu procurei um caminho assim totalmente diferente, assim, sempre procurei mostrar para minha mãe que eu ia ser capaz de fazer alguma coisa pra mostrar pra ela, que ela não vai se arrepender, nunca ia se arrepender, assim, pelo fato de ela ter criado um filho homossexual e com 19 anos, pra 20, virar travesti.

Antoniél: Como é sua família? Você tem irmãos?

Laura: Somos 7, no caso, é 2 mulheres, comigo 3, e 4 homens, aí no caso é 7, 3 mulheres e 4 homens.

Antoniél: Como foi falar da sua homossexualidade para sua família?

Laura: Com 15 anos, eu não tava mais pra se fechar, tava muito, com minha cabeça muito doida, eu queria dizer, eu queria abrir pra todo mundo, aí eu cheguei pra minha mãe, 15 anos e disse: ~Mãe eu tenho que dizer um negócio a senhora, eu sou gay, gosto de homem. – A não, não acredito! Tô mentindo, tô mentindo, ela não disse isso. – Pois se for né, vamos ajeitar, vamos fazer alguma coisa, vamos estudar isso, vamos esclarecer, vamos aconselhar, não vou jogar você pra fora de casa, simplesmente eu vou educar, simplesmente eu vou acolher, até hoje ela faz. 15, 16, 17 anos comecei a trabalhar como cabeleireiro.

Antoniél: E como foi na sua família quando você começou o processo de mudança?

Laura: Eu fui me modificando vestindo roupa de mulher, quando eu não aguentei mais fui para uma festa, porrei, porrei mesmo, tomei tantas, e quando eu cheguei em casa: ~Eu vou lá pra casa da minha mãe desse jeito. Eu quero lá saber, eu não vou mais esconder pra ela não. Eu num cheguei pra ela e disse que era gay... Isso eu sozinha viu, matutando no meio do caminho, beba varrida, perturbada do juízo [*nesse momento começamos a sorrir*] ela sabe que eu sou gay ela vai saber que eu sou travesti. Até hoje sou travesti, e na casa dela. Oxi, de repente ela se acorda muito cedo, cheguei lá: ~ Mãe? ... Eu pensava que eu ia entrar direto para o quarto, tirar a roupa. Não, ela me pegou logo de cara, disse: - Oxi, que diabo é isso? ... Eu sem saber me maquiar, aquelas sobrinhas bestas, cílios, aquele negócio todo, batom, blush, que eu nem sabia botar o blush naquela época, era só tapa, ela disse: - Oxi, que diabo é isso? ~Mãe vou dizer a verdade, vou ser travesti a partir de hoje. – Não acredito não! ~Vou. Ela disse: - Não acredito não João que você vai fazer uma coisa dessa não. Eu disse: ~Mãe é eu, eu não to me gostando desse jeito assim, antes, eu to me gostando assim, eu quero ser assim. – Não, não pode não. Sim, ela disse assim: - Você vai mesmo querer ser assim? Eu disse: ~Vou. ... – Você vai morar na minha casa? ~Com certeza eu vou morar na sua casa, se a senhora quiser que eu vá pra fora de casa eu arranjo minhas roupas e vou agora. ... – Não João, você não precisa fazer isso que sou eu sou sua mãe e você é meu filho. Não, vou lhe aconselhar, você vai morar aqui dentro de casa, mas você vai ter regras. Não vou dizer, regras que vai abalar você, vai ser regras, se comportar. Como é se comportar [?] perante a família, perante os meus outros filhos, aquele negócio todo, perante a sociedade. ... Por que ela é bem cabeça, minha mãe, até hoje ela ama meus amigos, ama minhas amigas que é travesti igual a mim. Ave Maria, aí ela aceitou, ela me aconselhou, ela me educou como travesti também, como eu sou hoje, agradeço a ela.

Marcela

Antoniél: Como eram suas relações familiares?

Marcela: No começo havia uma má aceitação, mesmo quando a gente é bem aceito em casa, mais sempre tem os irmãos que não gosta, mas com minha mãe e meu pai nunca tive problemas, principalmente quando eles descobriram. Eu mesmo contei pela minha boca, o que eu era, e o que eu sou, e não tive problemas com eles. Desde os meus 12 anos eu me assumi, por que quando nasce assim, não tem pra onde correr pra outra coisa.

Antoniél: Você tem irmãos?

Marcela: São 16 irmãos, entre homens e mulheres são 8 e 8, e nasceu eu, uma quase mulher.

Íris

Íris: Eu sempre tive a minha família bem próximo a mim. Quer dizer, nem tanto assim, sempre tive uma parte da minha família bem perto.

Antoniél: Como assim, uma parte?

Íris: Eu tive meus pais juntos até os meus 12 anos de idade, aí eles se separaram e foi a partir desse momento que minha vida por completo começou a mudar. Quando eu era criança, com 8, 9, 10 anos, eu já sabia que eu não era como meus colegas meus primos, que eu era uma pessoa diferente. Então de certa forma ter meus pais juntos, estava me atrapalhando para que eu mostrasse quem eu era de verdade.

Antoniél: Por que motivos eles separados era mais confortável para você?

Íris: Por que meu pai é uma pessoa bastante complicada de se entender, ele é homofóbico, então escutava coisas que ele falava, e isso acabava me dando medo, e eu pensava: meus Deus o que vai ser de mim. Aí quando eles se separaram eu fui morar com minha mãe, e sempre senti que com minha mãe eu tinha uma proteção bem maior, então comecei a me sentir mais a vontade para contar tudo.

Adriana

Adriana: Minha história de vida foi bem normal, assim como a história de vida de todos assim como eu. Nasci em 1990, sempre morei com meus pais numa casinha humilde, meu pai sempre trabalhou como carpinteiro, a minha mãe trabalhou em escola e tenho três irmãos, dois moram comigo junto com meus pais, e minha vida é uma vida normal, uma vida humilde.

As experiências de travestilidades são marcadas por processos de identificação e orientação sexual, que na grande maioria das vezes é homo-orientada, deste modo, antes de se construir como travesti estas pessoas se identificam temporariamente como homossexuais, como pode ser visto nas falas das participantes.

João Jorge Raupp Gurgel (2013) em seu estudo sobre a homofobia nas famílias aponta que as construções sociais sobre o ser masculino e feminino se inicia na família, sendo este marcado, em especial no nordeste, por uma ideia de homem que é superior, viril e violento, ativo e poligâmico, enquanto a mulher representa o oposto, assim é necessário que os meninos aprendam a ser homem, para não serem tachados nos espaços públicos como “veados”.

Com relação ao “veado”, o que vai caracterizar é a sua passividade em uma relação homogenital com outra pessoa do sexo biológico. Desta forma, para a cultura brasileira, quando dois homens têm esta forma de relação sexual, o ativo na relação não se considera inferior aos outros homens. Para nossa cultura, o que é desenhado é a posição de passividade nesta relação (GURGEL, 2013, p. 66).

Diante destes apontamentos teóricos, e analisando as falas de Íris em relação ao seu pai, e a sua sensação de desde criança já sentir algo diferente em relação aos outros meninos, surgem indagações sobre como foram os processos de subjetivação do pai de Íris, e quais suas visões de mundo em relação às pessoas homossexuais e transgêneros, algo que não foi possível conhecer nesta investigação.

Íris tinha medo das reações homofóbicas do seu pai por conta de seu comportamento, e via em sua mãe uma fonte de segurança e proteção, sendo talvez este um dos motivos de ter considerado positiva a separação dos seus pais, já que com a saída de seu pai de casa ela sentiu-se mais à vontade para experiências sua sexualidade e seus processos de travestilização, mediados por suas experiências nas artes, em especial no teatro.

A família é um local onde os laços e sentimentos afetivos estão presentes, como pode ser visto nas trajetórias de vida apresentadas, apesar de todos os problemas que estas pessoas enfrentaram sempre fazem destaque a suas famílias, como local de apoio e ponto de refúgio.

Como pode ser visto na fala de Marcela e Adriana, a figura dos pais enquanto pessoas que as apoiam e que a estes devem contar sua orientação sexual para que estes não fiquem sabendo por terceiros, é um meio de fortalecimento dos laços familiares.

Andrew Solomon (2013) em seus estudos com crianças transgêneros escreve:

Uma pessoa pode ser gay sem nunca ter tido relações carnais com uma pessoa de seu gênero; e pode ser trans e se apresentar apenas com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer. Os que ignoram a cultura de homossexuais e transgêneros tendem a confundir-los, e com razão: a homofobia sempre teve como alvo a não conformidade de gênero. Existem diferenças incomensuráveis entre o garoto estranho que gosta de revistas de moda e decoração, e o ídolo de futebol americano da escola que prefere fazer sexo com homens. Embora o esportista se depare com dificuldades legais se quiser se casar com um homem, e talvez ouça gracinhas de seus companheiros de equipe se estes ficarem sabendo, nunca vai enfrentar as mesmas ofensas cotidianas que fazem da vida do garoto estranho um inferno (SOLOMON, 2013, p. 451).

Como aponta o autor, as crianças podem ter identificações com o outro gênero na fase da infância, sem que isto represente uma futura homossexualidade, mas diante das construções

históricas e sociais para os gêneros, há ideia de que as sexualidades não orientadas para o sexo oposto sempre se apresentam a partir de identificações contrárias. Assim, quando Íris aponta que desde a infância percebia diferenças entre ela e seus amigos e primos por conta de se identificar com coisas femininas, (o que não necessariamente representaria uma homossexualidade) seu pai, ao que se pode inferir, tinha atitudes homofóbicas, possivelmente de correção comportamental que levariam a um suposto retorno a continuidade do sistema sexo-gênero-desejo.

As discussões apresentadas sobre família e sexualidades (homossexuais e transexuais), muito se parecem com as questões família e deficiência, principalmente quando se pensa na figura materna, a mãe que é o porto seguro destas pessoas que socialmente são vistas com olhos tortuosos na sociedade, pois as diferenças sexuais e físicas escapam das construções de normalidade, como diz Francisca Geny Lustosa (2015, p. 184): “Saber da “diferença” de um filho tem um significado para cada mãe, mostrando-se sobre várias facetas, ainda que inicialmente, permaneça a marca de ser algo desconhecido para cada uma delas [...]”.

Acredita-se que esta mesma proposição das mães que “descobrem” e/ou tem filhos com deficiência, é válida para as mães de filhos LGBT. Saber da diferença sexual de um filho/a para uma mãe se apresenta de várias formas, exigindo muitas vezes destas um posicionamento, favorável e de apoio ou contrário. Diante dos relatos das entrevistadas, as mães de um modo geral se tornaram uma fonte de segurança, já que as atitudes destas foram de apoio, mesmo que neste curso tenham ocorrido momentos de desconhecimento por parte destas, neste sentido as falas de Laura são pertinentes para demonstrar essa questão, comum a todas as informantes da investigação, apontando assim que as generalizações em torno das relações familiares das pessoas travestis não são apenas marcadas pela exclusão e discriminação, mais também pelo apoio e aceitação se não por todos os membros familiares, mais pelos membros, mas próximos como irmãos e principalmente as mães. Assim, os movimentos de aproximações e afastamentos são marcados por diversos momentos que vão desde a infância até o momento em que as pessoas, que outrora eram apenas homossexuais, hoje se apresentam como travestis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações das famílias nos últimos tempos tem sido alvo de investigações em diversos campos do conhecimento, a Educação não se furta dessa discussão, pois Família e Educação estão interconectadas. A sexualidade enquanto fenômeno humano também se entrelaça na Família, afinal como pode ser visto a partir do material empírico e teórico, as experiências em torno

da sexualidade podem ser marcadores de inclusão ou exclusão, ou como denominamos neste estudo aproximações e afastamentos dos laços familiares.

Diante da indagação que norteou o presente estudo: As experiências familiares de travestis no Ceará foram permeadas por processos de exclusão?, podemos considerar, frente ao grupo de travestis estudado e em relação aos dados apresentados pela literatura específica, que os processos de exclusão experienciados pelas travestis não se deu de modo uniforme entre os membros da família, uma vez que as figuras maternas buscaram uma aproximação, que se traduziu num movimento de compreensão e orientação.

Diante dessa percepção deve se levar em consideração alguns aspectos, que a investigação apresentada não conseguiu discutir com maior especificidade. Destaca-se os processos de construção subjetiva das figuras paternas. Como ficou evidenciado em um dos depoimentos, o pai de uma das participantes afastou-se dela, pois não aceitava o modo de seu primogênito experimentar a sexualidade. A participante não detalhou sua relação com o pai, algo que também foi percebido nos demais depoimentos, pois, sempre que necessário falar dos pais, a figura da mãe é evocada em primeiro plano. Acredita-se que este fenômeno pode ser alvo de investigações mais detalhadas no campo dos estudos sobre família e sexualidade, ampliando assim os conhecimentos sobre a temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, B. As famílias que habitam " a família". **Sociedade e Cultura**, v. 15, n. 2, p. 275-283, 2012. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/22396>>. Acesso em: 27 Abr. 2016.

CANAU, J. **Memória e Identidade**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

GURGEL, J. J. R. **A homofobia nas famílias da minha terra**. Fortaleza: Premius, 2013.

HOLANDA, P. H. C. Enlaces e laços familiares em perspectiva genealógica: da tradição às novas configurações. In: CAVALCANTE, M. J. M.; HOLANDA, P. H. C.; QUEIROZ, Z. F.; ARAUJO, J. E. C. (Orgs.). **História da Educação: república, escola e religião**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

JUCÁ, G. N. M.; ARAÚJO, A. R. Perspectivas e possibilidades da história oral. In: MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; ARAÚJO, F. M. L. (Orgs.). **Ensino & linguagens da história**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

KULICK, D. **TRAVESTI: PROSTITUIÇÃO, SEXO, GÊNERO E CULTURA NO BRASIL**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

LUSTOSA, F. G. Mães da Inclusão: Trajetórias de Amor e Luta na Defesa dos Direitos e Seus Filho. In: CAVALCANTE, M. J. M.; HOLANDA, P. H. C.; QUEIROZ, Z. F. (Orgs.). **Histórias de Mulheres: amor, violência e educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

ORNAT, J. M. Espaços interditos e a constituição das identidades travestis através da prostituição no sul do Brasil. In: **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, v. 3, n.1, p. 54-73, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/3336> >. Acesso em: 17 Set. 2015.

SOLOMON, A. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MOVIMENTOS SOCIAIS E DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: OLHOS, ROSTOS E CORPOS QUE EXERCITAM A LUTA

Glaedes Ponte de Carvalho Sousa | glaedestils@gmail.com

Rita de Cássia Araújo Amaro | ritadecassiamaro@gmail.com

Magnólia Maria Oliveira Costa | magnoliamarinho@hotmail.com

RESUMO: Tendo em vista que a busca pelo direito das pessoas com deficiência é focada na valorização das diferenças, pode-se refletir sobre o próprio sujeito em questão, são eles que estão no centro dos discursos a respeito de inclusão e direito das pessoas com deficiência. A invisibilidade e a discriminação das pessoas com deficiência vêm se alastrando desde a história mais remota da humanidade, se refletirmos em nosso dia a dia perceberemos que convivemos pouco com pessoas com deficiência, mas elas estão nas ruas, nas escolas, nos cinemas, nos supermercados, nos shoppings, nas universidades e em muitos casos, estão escondidas em suas casas. A pesquisa tem como objetivo a reflexão sobre como as pessoas com deficiência tem buscado seus direitos por meio da participação em movimentos sociais, no município de Caraúbas, no Oeste Potiguar-RN. Pretende-se aqui também ressaltar a pertinência da interface entre os movimentos sociais e os direitos da pessoa com deficiência, destacando a importância do discurso atual dos indivíduos pertencentes aos movimentos para a construção de políticas públicas. Para tanto uma investigação instrumental foi feita, a fim de se fazer um paralelo entre as leis e os movimentos sociais existentes na cidade de Caraúbas. A fundamentação teórica baseou-se em Foucault (1996) Ferreira (2004) e Cabral (1996). Foi aplicado um questionário de dez perguntas objetivas a respeito da relação entre o sujeito com deficiência e os movimentos sociais ao qual este faz parte. Como resultado percebemos que há ainda muito a ser feito no processo de garantia de direitos perante a sociedade ainda excludente. O município de Caraúbas ainda tem muito a alcançar em relação a participação efetiva em movimentos sociais, mas notamos que a APAE e o grupo de surdos, que estão lutando pela criação de uma associação, estão dando os primeiros passos para a consolidação de um movimento que impulsionará as políticas públicas na região. Dessa forma, a sociedade obtém um novo olhar e pensar para os que buscam e se agregam com seus olhos, mãos e rosto pela luta pelo direito da pessoa com deficiência e neste contexto suas vozes alcançam a consolidação de seus discursos.

Palavras-chave: Movimentos Sociais. Direitos. Deficiência.

INTRODUÇÃO

A busca pelo direito das pessoas com deficiência é focada na valorização das diferenças. Ao se buscar um norte sobre o tema deste artigo, pode-se refletir sobre os sujeitos com deficiência, pois são estes que estão no centro do discurso a respeito de inclusão e direito das pessoas com deficiência.

A invisibilidade e a discriminação das pessoas com deficiência vêm se alastrando desde a história mais remota da humanidade, se refletir em nosso dia a dia perceberemos que convivemos pouco com pessoas com deficiência, mas elas estão nas ruas, nas escolas, nos cinemas, nos supermercados, nos shoppings, nas universidades e em muitos casos, estão escondidas em suas casas. A questão é que pouco sabemos sobre este grupo social e sobre os movimentos sociais aos quais eles se engajam a procura de defender e garantir seus direitos por uma vida digna e de oportunidades. Sendo assim este artigo tem como objetivo a reflexão sobre como as pessoas com deficiência tem buscado seus direitos por meio de sua participação em movimentos sociais, mais precisamente, como isto tem sido feito no município de Caraúbas, no Oeste Potiguar-RN.

Pretende-se aqui também ressaltar a pertinência da interface entre os movimentos sociais e os direitos da pessoa com deficiência, destacando a importância do discurso atual dos indivíduos pertencentes aos movimentos para a construção de políticas públicas.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SEU DISCURSO COMO MATERIALIZAÇÃO DA LUTA

Quando pensamos sobre a invisibilidade das pessoas com deficiência, nos espaços sociais comuns, e a crença em sua incapacidade (FERREIRA, 2004), associados ao desconhecimento - ignorância - sobre seus direitos e sobre os direitos humanos, em geral, encontramos então a raiz das atitudes e procedimentos discriminatórios.

Tendo em vista a discriminação contra pessoas e grupos em condições sociais diferentes, tornou-se necessária a publicação de documentos legais que tratam do tema. Um exemplo disso é a Convenção Internacional Contra a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1968), que conceitua discriminação como qualquer exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos, e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outro domínio da vida pública.

Pensando na garantia dos direitos básicos, como o respeito e a igualdade de oportunidade, muitos movimentos sociais estão cada vez mais ganhando espaço e visibilidade mesmo que a pequenos passos. Diante da incansável busca pelo direito das pessoas com deficiência pode-se refletir sobre os próprios sujeitos em questão, pois estes são os que estão no centro dos discursos a respeito de inclusão e direito.

É sobre estes discursos que queremos primeiramente tratar aqui, pois como Michel Foucault em seu livro “A Ordem do Discurso” afirma:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2005b, p. 238).

Foi nessa ótica do discurso que se materializou as leis que determinam quais são os direitos da pessoa com deficiência. Mas que discursos são estes e quais eram no início de tudo, quem são os olhos, as mãos, os rostos e os corpos que exercitam a luta pelos direitos das pessoas com deficiência? Michael Foucault descreve bem como era considerado o discurso dos loucos na alta Idade Média:

O louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros. Pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato, não podendo nem mesmo no sacrifício da missa, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo; pode ocorrer também, em contrapartida, que se lhe atribua, por oposição a todas as outras, estranhos poderes, o de dizer uma verdade escondida, o de pronunciar o futuro, o de enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber. (FOUCAULT, 1970, p. 10-11)

Essa exclusão descrita por Foucault é chamada por ele de separação e rejeição. Ao se proferir o discurso a palavra do louco era rejeitada logo que pronunciada ou então era tida como razão quando a eles se atribuíam estranhos poderes como prever o futuro ou ser capaz de se comunicar diretamente com os deuses e era exatamente na sua fala que se reconhecia o “louco” e havia ali naquele momento uma separação.

Observamos, hoje, dentro dos movimentos sociais grupos se formando em busca de direitos que depois de séculos de lutas só agora começam a ganhar força e voz, mãos e corpos; buscam o direito de serem reconhecidos como iguais nas suas diferenças. São nestes movimentos sociais que o discurso da pessoa com deficiência se materializa e a garantia dos direitos se

concretiza. No entanto, é importante saber a diferença entre movimentos sociais e ações coletivas; pois estas ações, em algum momento, podem ser consideradas como estratégia dos próprios movimentos sociais, mas são apenas ações pontuais, protestos, rebeliões, invasões, etc.

Outra questão importante refere-se à “institucionalização” de movimentos sociais que, quando organizados juridicamente, podem constituir-se como Organização Não-Governamental, tendo os seguintes propósitos:

[...] legitimar sua existência junto à sociedade, como atores sociais com um perfil específico, autônomo em relação aos movimentos sociais, além de abordar a relação que têm com outros setores da sociedade, a saber: Estado, empresas, universidades e cooperação internacional (CABRAL, 1996, p. 12).

O que nos é importante aqui é o aprofundamento da visão que os indivíduos que fazem parte destes movimentos têm do significado dos movimentos sociais como ferramenta de luta em busca de seus próprios direitos.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS EM CARAÚBAS

A fim de se ter uma visão de como são os movimentos sociais em prol das pessoas com deficiência em Caraúbas, foram feitas visitas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE e foi contatado um membro da associação de surdos de Caraúbas, associação esta que ainda se encontra em fase de criação, mas que já conta com apoio da comunidade, alunos, interprete e professores surdos da Universidade Federal Rural do Semiárido-UFERSA do campus Caraúbas.

A visita a APAE foi feita com o objetivo de tecer um diálogo com as pessoas que vivenciam o cotidiano de uma instituição que nasceu da luta dos movimentos sociais em defesa da pessoa com deficiência e ao mesmo tempo observar as trocas de vivências estabelecidas no cotidiano da instituição. A visita foi realizada na própria instituição onde a diretora da APAE pode assim responder um questionário de dez perguntas relacionadas ao papel da APAE nos movimentos sociais na defesa dos direitos das pessoas com deficiência em Caraúbas onde a mesma pode assim relatar, as dificuldades e superações ocorridas durante o percurso da instituição.

No ano de 1997, foi fundada APAE-Caraúbas no dia 06 de março, neste período, na época algumas pessoas com deficiência faziam acompanhamento em outra cidade (Mossoró), tendo em vista a dificuldade de locomoção fez-se necessário uma articulação para articular em Caraúbas um local de apoio para tais atendimentos.

A Federação Estadual das APAES (FENAPAES) e APAE-Mossoró providenciaram um esclarecimento para a população de como era o processo para fixação de uma APAE, tal reunião foi feita no Sindicato dos Trabalhadores Rurais, contou com a presença da Assistente Social da APAE-Mossoró, onde firmou com o objetivo mobilizar e conscientizar as famílias que negavam o direito de seus filhos e parentes, a inclusão social em âmbito escolar.

Atualmente a APAE-Caraúbas atende 53 famílias, no acompanhamento tem sido colocado a disposição destas famílias profissionais como Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta, AEE, e na parte social são promovidas palestras com Assistente Social, e Monitores de Artes que acompanham o desenvolvimento e interação dos mesmos em momentos lúdicos. A APAE-Caraúbas é reconhecida como utilidade pública municipal e Estadual.

A atual diretora da instituição citou como um dos exemplos de sucesso nos atendimentos da APAE – Caraúbas um jovem de nome, que é surdo e venceu suas limitações tornando-se hoje Mestre em Educação pela UERN.

Em 1º de Janeiro de 2014 tomou posse a presidente da APAE- Caraúbas, que está até hoje na intuição, ela afirma que hoje as famílias aceitam melhor as situações dos seus filhos, pelos trabalhos de conscientização para tais famílias e da sociedade que os olham com valorização. O local ainda é alugado, por esses motivos suas instalações ainda necessitam de algumas modificações que tornem acessíveis a todos, mas com os anos mudanças foram providenciadas, houve um aumento no material didático, e com o tempo novas adaptações serão feitas promovendo um ótimo lugar para todos.

Citou ainda que a APAE-Caraúbas mostra preocupação e ação, e como uma instituição séria busca melhorar seus atendimentos promovendo mais do que apenas a inclusão social, mas também um novo modo de vida para quem não tinha objetivos por falta de oportunidades tornando-se assim um instrumento dos movimentos sociais muito importante na luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

O encontro com o membro da Associação de Surdos de Caraúbas se deu na UFERSA- Universidade Federal Rural do Semiárido devido a associação ainda não contar com um local físico para os encontros neste momento inicial de formação e de luta para a criação da associação, os Surdos de Caraúbas contam com o apoio dos surdos da universidade. Reunimo-nos então com o intuito de dialogarmos sobre a trajetória dos surdos em Caraúbas e mais especificamente com este representante que é atualmente o mais atuante no grupo, um líder entre os surdos da associação. Foi aplicado o questionário e diante deste questionário pode-se constatar que foi a partir da chegada da

universidade que o Surdos residentes de Caraúbas pode ser esclarecidos sobre seus direitos; até então para ele era totalmente desconhecido a lei da Libras onde diz que:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

O Surdo o qual foi aplicado o questionário diz que sofreu e ainda sofre discriminação e preconceito por conta da surdez; conhece apenas alguns de seus direitos, mas acha muito importante a união das pessoas nos movimentos sociais, se colocou como um grande incentivador deste movimento social em busca da união e da defesa de seus direitos disse ainda que sua família não participa junto com ele dos movimentos. Afirmou que houve uma mudança significativa em seu modo de pensar depois que começou a se mobilizar pela criação da associação de Surdos de Caraúbas. Por meio do questionário aplicado ele afirmou que o movimento social dos Surdos tem ajudado a garantir a efetivação dos direitos da pessoa com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande influência dos movimentos sociais na busca pelos direitos das pessoas com deficiência torna-se evidente através dos depoimentos e respostas ao questionário aplicado. Percebemos que a institucionalização dos movimentos sociais é de importância primordial para o fortalecimento dos grupos que lutam pelo reconhecimento.

Ficou claro que através dos movimentos sociais os rostos, corpos e as mãos dos que lutam pelo direito da pessoa com deficiência são vistos e é neste contexto que seus discursos são consolidados.

Através dos relatos dos que lutam juntos por um ideal de igualdade, percebemos que há ainda muito a ser feito no processo de garantia de direitos perante a sociedade ainda excludente. Caraúbas ainda tem muito a alcançar em relação a participação efetiva em movimentos sociais, mas notamos que a APAE e o grupo de Surdos, que estão lutando pela criação de uma associação, estão

dando os primeiros passos para a consolidação de um movimento que impulsionará as políticas públicas na região.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília/ Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CABRAL, Adilson. **Rompendo as Fronteiras: A comunicação das ONGs no Brasil**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1996.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, na cidade de Salamanca, Espanha, 10 de Junho de 1994

FERREIRA, Windyz Brazão. **Invisibilidade, crenças e rótulos: reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência**. IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Família, a gente da inclusão. 09-11 de setembro, Bahia, 2004, pp. 21-26. Disponível em: www.federaçãosinddown.org.br

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

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Ana Paula Menezes Andrade | paulamandrade.tj@gmail.com

RESUMO: A produção deste texto teve como finalidade uma análise empírica sobre as práticas pedagógicas na educação básica da escola pública e para isso utilizei da narrativa de alguns eventos de minhas memórias como professora do Ensino Fundamental I da rede pública municipal na cidade onde nasci e cresci, o município de Duque de Caxias, localizado na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Utilizando conceitos tratados nas pesquisas de GOFFMAN(2004), PERRENOUD(1999), WALSH(2009), ARAÚJO(2012) e MONTEIRO(2000), abordo questões da aprendizagem escolar na Disciplina de História relativas a avaliação como produtora de violência simbólica nas relações. Esta escrita se justifica pela propriedade que assumem as pesquisas dos autores citados para o alcance de uma educação para a emancipação. Ana Maria Monteiro(2000) destaca questões de cunho pedagógico no que se refere a quantidade, a qualidade dos conteúdos a serem ensinados para as crianças e de como explorar o conhecimento em sala de aula, à luz de autores como Piaget (1986) e Vygotsky (1987). Catherine Walsh (2009) estabelece diálogo entre as produções de Paulo Freire e as de Frantz Fanon destacando as proximidades de seus pensamentos. Coloca as importantes contribuições de Paulo Freire com relação ao trabalho pedagógico libertário, que se estabelecia pelo diálogo com os alunos trabalhadores e dava real significado às suas aprendizagens e, ao mesmo tempo, mostra a importante contribuição de Frantz Fanon em abrir os horizontes sobre as contribuições de Freire com o conceito de de-colonialidade, bem como fala a respeito dos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade. Já Helena Araújo(2012), aborda conceitos fundamentais para a compreensão da aprendizagem do tempo histórico pelas crianças da Educação Básica e mostra que para o professor é imprescindível pensar sobre as noções de tempo e espaço dinâmicos. Quando fala da questão da construção do tempo pelas crianças, Araújo(2012) recorrendo a Piaget (1986), deixa claro que a ideia de tempo é determinada afetivamente e está ligada à memória (ARAÚJO, 2012). Goffman(2004), me traz contribuições através dos conceitos de atributo e estigma e os descreditados e os desacreditáveis; e Perrenoud(1999) as questões sobre a avaliação escolar e seus sentidos. Emerge, assim, junto à minha experiência como professora da educação básica da rede pública municipal, a existência de lacunas nos relacionamentos entre professores e alunos bem como a de uma fonte nutriz relativa à ausência de empatia nessas relações.

Palavras-chave: Violência simbólica. Avaliação. Ensino-aprendizagem.

*“... escrever nossa memória é, também,
de certa forma escrever a memória de um determinado coletivo.”*

Helena Maria Marques Araújo

No texto “Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer”, Ana Maria Monteiro destaca questões de cunho pedagógico no que se refere a quantidade, a qualidade dos conteúdos a serem ensinados para as crianças e de como explorar o conhecimento em sala de aula, à luz de autores como Piaget (1986) e Vygotsky (1987), que conduziram pesquisas sobre o desenvolvimento da aprendizagem. A autora mostra a importância da busca pela compreensão da relação entre sociedade e seus projetos e o conhecimento que é considerado válido, bem como que o currículo é terreno de criação simbólica e diz que não podemos ficar esperando os alunos terem domínio da leitura e da escrita para avançarmos em sua aprendizagem, mas utilizar ferramentas que auxiliem a compreensão e se adaptem ao conhecimento que o aluno já possui, porque “Não se aprende a ler em um ano, mas ao longo da vida” (MONTEIRO, 2000, p. 37). Para a autora há necessidade do uso da pesquisa como princípio educativo, de forma que seja possível ao trabalho docente superar as questões levantadas pelos alunos em relação ao ensino de História: “Para que serve isto? Para que estudar isto?” (MONTEIRO, 2000, p. 40) e a essa superação precede um trabalho numa perspectiva dialética entre conhecer o aluno e dominar os aspectos teóricos da disciplina.

No artigo “*Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*”, Catherine Walsh (2009) estabelece diálogo entre as produções de Paulo Freire e as de Frantz Fanon destacando as proximidades de pensamento deste último autor com os de Paulo Freire. Walsh coloca as importantes contribuições de Paulo Freire com relação ao trabalho pedagógico libertário, que se estabelecia pelo diálogo com os alunos trabalhadores e dava real significado as suas aprendizagens e, ao mesmo tempo, mostra a importante contribuição de Frantz Fanon em abrir os horizontes sobre as contribuições de Freire com o conceito de de-colonialidade, que seria, nas minhas palavras, o contrário de colonidade termo vindo do verbo colonizar, importantíssimo para fazer perceber de onde vem o domínio do funcionamento do mundo e de como as influências são sutis e/ou naturalizadas (A Pedagogia De-colonial a partir da interculturalidade crítica).

Walsh (2009) fala, também, a respeito dos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, de modo que traz à tona o conceito de “interculturalidade funcional” que, de acordo com Tubino (2005), é funcional porque não questiona se mostra compatível com a lógica do mercado que seria o oposto da interculturalidade crítica “entendida como projeto político, social epistêmico e ético” e que, de acordo com Walsh, “é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” e

o reconhecimento e respeito a diversidade cultural se convertem numa nova estratégia de dominação que ofusca e mantém a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual da interculturalidade “funcional” entendida de maneira integracionista. (WALSH, 2009, p. 4)

Catherine Walsh (2009) propõe a interculturalidade como ferramenta pedagógica para questionar “a subalternização, a racialização, a inferiorização e seus padrões de poder” e mostra a importância de valorizar modos “Outros” de ser, viver e de saber.

A Professora Helena Maria Marques Araújo (2012), embora escrevendo com o fim de mostrar os usos possíveis dos monumentos no ensino de História, aborda conceitos fundamentais para a compreensão da aprendizagem do tempo histórico pelas crianças da Educação Básica e mostra que para o professor é imprescindível pensar sobre as noções de tempo e espaço dinâmicos. Trata das concepções de tempo em três “categorias”: a sucessão, a duração e a simultaneidade. Trabalha com a noção de tempo e espaço de Santos (1997) que traz a concepção de tempos hegemônicos e tempos não hegemônicos. Mostrando que não é possível tratar as concepções de tempo e espaço separadas.

Quando fala da questão da construção do tempo pelas crianças recorre a Piaget (1986), estudioso que organizou a lógica da aprendizagem da criança em fases de acordo com a forma de aprendizagem em cada uma, e deixa claro que a ideia de tempo é determinada afetivamente e está ligada a memória (ARAÚJO, 2012, p 46).

Araújo (2012) mostra também as concepções de tempo de curta, média, longa e longuíssima duração, que para Piaget impõe uma aprendizagem a partir do tempo de curta duração. A criança precisa aprender primeiro com suas próprias experiências (construindo narrativas do seu cotidiano, revertendo o pensamento para contar acontecimentos e assimilando uma noção de continuidade e simultaneidade em seu discurso) para, gradualmente, atingir o conhecimento do

tempo de média, longa e longuíssima duração, respectivamente. A mesma lógica vai ser aplicada as noções de espaço.

Para a Professora Helena Maria Marques de Araújo (2012), “Compreender a si mesmo como ser social, num tempo e espaço determinado, é poder entender-se como parte de um grupo, ao mesmo tempo único e diverso, regulado por direitos e deveres que constituem o tecido da cidadania.”(ARAÚJO, 2012, p.48)

Esta máxima me traz memórias de tempos de curta e média duração de minha humilde carreira profissional, iniciadas, na verdade, enquanto era ainda aluna da escola pública municipal, a mesma na qual me tornaria professora...

Desde criança sentia uma enorme dificuldade para compreender noções de tempo e de memória (ARAÚJO, 2012), embora não conhecesse tais conceitos nem me perguntasse o motivo das dificuldades encontradas. Apenas procurava novos meios de entender os conteúdos que para os colegas parecia coisa fácil. Lia e relia os parágrafos dos textos de História indicados pelos professores para conseguir fazer uma boa “prova”. Nem sempre com êxito!

Assim foi durante o Primeiro e o Segundo Graus até a Graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ-FEBF) no Bairro Vila São Luís, Município de Duque de Caxias, contexto em que também iniciei a carreira no magistério municipal aos dezenove anos de idade, o que certamente provocou o choque com a realidade dos meus alunos para quem eu, agora, era responsável por transmitir conhecimentos que não havia apreendido durante toda vida escolar. Perguntei-me como seria possível. Precisava estudar mais ainda. Foi penoso até que eu pudesse perceber que podia trabalhar partindo das narrativas das crianças em relação a sua própria história, contudo, lembro, não conhecia o conceito de tempo e espaço e nem tinha ideia do que isso implicava, apenas tentava fazer com que a experiência de meus alunos fosse mais leve e que pudessem também levar a aprendizagem para além da sala de aula, embora tivesse pavor de sair da escola com eles para qualquer atividade que fosse.

Lecionei uns bons anos no quarto e quinto ano do Ensino Fundamental I, idade em que, de acordo com o currículo acadêmico oficial, as crianças estariam aprendendo sobre a História do município e do país. Era muito difícil abordar temas como “A Emancipação do município”, “Os vultos históricos do município”, “O Descobrimento do Brasil” e “A vinda da Família Real

Portuguesa” para citar alguns exemplos apenas. No decorrer dos anos de magistério, contudo, comecei a questionar alguns posicionamentos da escola como instituição, como reprodutora de violência, um aparelho de dominação. Discutia com as colegas quando me deparava com posicionamentos indicativos de repressão da cultura local nas festas da escola, bem como quando percebia a cobrança de valores da cultura da classe dominante como requisito para aprovação e retenção nos anos de escolaridade. Iniciava, inconscientemente, uma batalha em favor da igualdade de oportunidades e pelo respeito as diferenças, por uma escola intercultural (WALSH, 2009). Ganhei o respeito das crianças, dos responsáveis e das colegas de trabalho, adquiri confiança com relação ao trabalho que fazia, afinal meus alunos já eram bastante questionadores e participavam de todas as atividades da escola, nunca sem opinar nos processos. Alguns anos caminhados com prazer.

Nas idas e vindas da vida acabei mudando de escola e de turmas. Comecei a lecionar em turmas de terceiro ano do ciclo de alfabetização, turmas difíceis, com muitos alunos retidos e fora da faixa etária da turma e com muitos casos de agressividade entre alunos, professores e responsáveis. Talvez o motivo de serem as últimas turmas a serem escolhidas pela(o)s professoras(es) das escolas. Mais uma leva de anos de trabalho para bater nova indignação: qual o motivo da violência ser tão exacerbada neste ano de escolaridade?

Trabalho no município de Duque de Caxias, cidade onde nasci, cresci, estudei..., e, apesar de muitos pesares, os professores não são mal remunerados e nem as condições de trabalho são tão diferentes de outras redes onde faltam muitos recursos. Por muito tempo combati verbalmente as posturas de preconceito nas falas das minhas colegas professoras que, vez por outra, se referiam ao município e aos seus moradores de forma depreciativa. Ficava indignada e dizia que as pessoas costumavam gostar do dinheiro que se ganhava, mas não das pessoas e do ambiente de trabalho. De forma grosseira criticava o fato de o trabalho ser feito sem o grau de empatia (SMITH, 2010, p.77) merecido. De acordo com a autora as questões relacionadas com a empatia no trabalho da escola “despertam o interesse pelo próximo e por um discurso histórico que não privilegie os vencedores.” (SMITH, 2010, p.77)

Ao notar que a mudança apenas seria possível através do trabalho direto com meus alunos comecei a investir meus recursos para promover sua autoestima e o bom relacionamento entre eles e comigo. Procurei, também, ganhar a confiança das mães chamando-as até a escola para elogiar o

comportamento dos filhos e também para resolver possíveis dificuldades que estivessem iminentes de surgir, trabalhando para a melhor aprendizagem de seus filhos.

Depois de tanto esforço, óbvio que com muitas falhas e dificuldades, consegui uma aproximação mais fidedigna da vivência das crianças com suas famílias e comecei a questionar o fato de a escola e algumas(ns) colegas professoras(es) não se darem conta das realidades vividas e/ou de não fazerem caso dessas. Era uma questão de violência configurada da escola contra as alunas e alunos e suas famílias, e agora percebo também o uso da avaliação a serviço da seleção (PERRENOUD, 1999, p. 11-13) como fundamento das atitudes de coerção. Conforme expõe

Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. Na maioria das vezes, essas duas referências se misturam, com uma dominante: na elaboração das tabelas... (PERRENOUD, 1999, p. 11)

Com sutileza a violência aparece nas posturas esperadas e exigidas de crianças de diferentes meios sociais. Crianças que, por viverem em ambientes diversos, não podem ter a mesma compreensão/percepção acerca dos movimentos da escola, suas regras, seus objetivos... Ao exigir dos diferentes aprendizagens idênticas e comportamentos homogêneos a escola não se preocupava, ou não se preocupa, com a aprendizagem real das crianças, o seu papel visto aos seus próprios olhos é ensinar o que está no currículo e quem não aprende é porque tem problemas. Neste quesito Ana Maria Monteiro(2000) diz que

não é possível basear todo o trabalho pedagógico na simples transmissão e memorização, o que significa o desrespeito a inteligência do aluno e que serve, antes de mais nada, para reforçar o autoritarismo e a passividade frente a autoridade, a submissão, portanto. (MONTEIRO, 2000, p. 30)

Desta forma, a preocupação com a cidadania ficou em segundo, terceiro, ... plano, de tal forma que poucas são as crianças que reconhecem o espaço da rua onde moram, da vizinhança, e como é importante tomar decisões no coletivo para a melhoria e manutenção da qualidade de vida, entre outras coisas, algumas não usam seu próprio nome, embora para a autora a escola seja “espaço de construção de conhecimento e de reconstrução da experiência num processo de socialização com vistas à emancipação.” (MONTEIRO, 2000, p. 39) e para a Professora Helena Maria Marques Araújo

Compreender a si mesmo como ser social, num tempo e espaço determinado, é poder entender-se como parte de um grupo, ao mesmo tempo

único e diverso, regulado por direitos e deveres que constituem o tecido da cidadania. (ARAÚJO, 2012, p. 48)

Como posso, assim, fazer com que meus alunos aprendam questões relativas ao tempo de médio e longo prazo? Como trabalhar com a história do bairro e do município? Embora o recurso da reversibilidade do pensamento seja útil, exige do professor uma predisposição para o acolhimento da vida das crianças na rotina das aulas e no seu planejamento, para ser possível reconstruir acontecimentos com elas. Configura-se a necessidade de novas atitudes da escola, atitudes que mudem o serviço da avaliação, que faça com que ela sirva para melhorar o trabalho pedagógico e que os pré-julgamentos sejam colocados de lado dando lugar para a indagação, para o interesse em por que a criança tem dificuldade e por que está há tantos anos cursando um mesmo ano de escolaridade. Até por que não basta que a escola seja multicultural ou que assuma uma postura de interculturalidade funcional (WALSH, 2009).

Para Catherine Walsh(2009), é possível entender a política multicultural atual como mais que o simples reconhecimento da diversidade, no entanto identifica “uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial” que

pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos. (WALSH, 2009, p.8)

É notório que esse modelo não interessa as crianças e professores e que existem apenas alguns grupos de políticos e empresário preocupados em apresentar uma realidade distorcida, com um pé no multiculturalismo e outro tentando se enquadrar no modelo de interculturalidade tão desejado.

Este é o viés deste estudo: Avaliação e violência, sendo a primeira vista como instrumento da segunda. Procuro, então, meios de elucidar práticas que desmereçam a avaliação como instrumento de punição ou de seleção e que tornem possível o seu uso visando o pleno desenvolvimento das crianças. Se procuro tais práticas, preciso também encontrar os praticantes, professores, avaliadores, objetivando compreender os motivos de utilizarem a avaliação como instrumento negativo em relação ao processo de aprendizagem.

Muitas das questões relacionadas a avaliação nas escolas da rede municipal de Duque de Caxias me afetam profundamente, tendo em vista ter sido essa a minha cidade de nascimento e onde também fui criada e educada, aluna da rede municipal e estadual. Consigo sentir o que as minhas alunas e os meus alunos sentem quando algum professor diz: “Esse menino não tem futuro!”, “Só sabe cantar esses funks horrorosos!” ou “Ele não quer nada!”. E, de novo, me pergunto: o que a escola vem fazendo para mudar esse quadro? Ah, sim, aplica mais tarefas para quem não quer nada e manda apagar e fazer outra vez se a letra não estiver bonita!

O quanto a opressão está presente nas atitudes de professoras e professores, nos seus julgamentos e nas categorizações, como colaboram na construção dos estigmas nas suas crianças (GOFFMAN, 2004) é o que me preocupa e me ocupa numa missão de trazer um novo olhar sobre o terceiro ano do ciclo de alfabetização.

Levar para a escola perspectivas de autoras e autores como Araújo (2012), Monteiro(2000) e Walsh (2009), entre tantos outros que como Goffman (2004) através da obra “Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada”, vem tratando das questões de aprendizagem e da desconstrução de paradigmas impostos pela sociedade, dos mesmos que se traduzem em valores que excluem e marginalizam aqueles que dentro deles não se enquadram, significa “remar contra a maré” no objetivo de apoiar o fazer de uma pedagogia de-colonial (WALSH, 2009).

Entendo que só será possível amenizar os casos de violência na escola e no terceiro ano do ciclo de alfabetização, principalmente a violência simbólica retratada nas avaliações escolares, através do conhecimento e do desvendamento dos olhos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. De forma que, compreendendo os sujeitos seus papéis na sociedade, possam aderir a novas posturas diante de seus fazeres na escola através da adoção de atitudes mais voltadas para o diálogo e para a compreensão, para o trabalho que valorize as experiências comunitárias em lugar dos interesses do mercado.

A existência de uma educação para todos só poderá sair do papel e do campo do discurso por meio da contribuição das ações de quem está atuando diretamente nas escolas de educação básica. Sem esse endossamento nenhum discurso, pensamento ou pesquisa dará conta da problemática da violência, que apresenta muitas causas. Nesses todos, alunas e alunos, que sejam contados os com necessidades especiais e os “normais”, os negros e os não-negros, os indígenas e os não indígenas, os que moram nas áreas rurais e os que moram nas regiões metropolitanas e nos

centros comerciais, os jovens e os adultos, e todos aqueles de quem não consigo mais lembrar aqui, mas que a todo custo signifique uma prática intercultural crítica no ensino, desnaturalizando e desmitificando conceitos enraizados pelo senso comum idealizados pelas sociedades dominantes.

Ana Maria Monteiro (2000) mostra é importante que a pesquisa seja vista como “o cerne dos procedimentos metodológicos adotados” e utiliza do conceito de Pedro Demo de “pesquisa como princípio educativo” que traz a relevância de problematizar a prática social e de instrumentalizar as crianças para que aprendam a pensar por si mesmas e a analisar as situações sociais vividas de maneira a poder participar das decisões tomadas no coletivo. Para isso é preciso uma conscientização de professoras e professores no sentido de perceberem como são capazes de influir na vida dessas crianças e de como podem fazê-lo positivamente.

Os conceitos elencados por Catherine Walsh (2009) apontam para a mesma direção que o que diz Monteiro (2000), já que para a existência de novos fazeres na escola é imprescindível que haja uma transformação nas mentes das professoras e dos professores, conforme analisado pela autora quando trata das obras de Paulo Freire e de Frantz Fanon.

E com Araújo (2012), apesar da preocupação com os conceitos mais ligados a disciplina História, é possível verificar a importância do entendimento acerca da aprendizagem das crianças pelas professoras e pelos professores. E, embora a palavra não tenha sido vista no texto escrito, nota-se uma generosa empatia no tratamento da questão da aprendizagem escolar.

Tudo posto, fica a lição da formiga que trabalha aos pouquinhos, mas que não cessa até alcançar seu objetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Helena M. Marques. A construção das noções de tempo e espaço no ensino fundamental e médio: possibilidades a partir do trabalho com monumentos. e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Ano 1 – V.1 – N. 2 – Dezembro 2012

_____. Memória e museus: construindo identidades. In: ANDRADE, Marcelo (Org.). A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

GOFFMAN, Erving. Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Edição Digital. Tradução: Mathias Lambert, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer. In: DAVIES, Nicholas (Org.). Para além dos conteúdos no ensino de história. EdUFF. Niterói, RJ, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SMITH SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. A construção de conceitos históricos; A construção de noções de tempo. In: Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia de-colonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera M (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. 2009.

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR MILITAR

Ana Claudia Rocha Barbosa | anaclaudiarb@yahoo.com.br

IngridMendesdaSilvaSantos | prof.ingridmendes@hotmail.com

MarciaMariaCarvalhoLuzFornari | marciamcluz@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma prática educativa sobre autorregulação da aprendizagem, baseada em estudos sobre o tema e realizada pela Subseção de Orientação Educacional – SOE, da Escola Preparatória de Cadetes do Exército – EsPCEEx, que fica situada na cidade de Campinas, SP. É uma instituição de Ensino Superior Militar que recebe jovens oriundos de todo território nacional e apresenta uma nova realidade educacional para aqueles que decidiram seguir a carreira de oficial da linha bélica militar do Exército Brasileiro – EB, o que faz com que os alunos busquem adaptar-se a vida militar e desenvolver-se como futuro Oficiais do EB. O projeto realizado pela SOE teve por finalidade apresentar e desenvolver estratégias de autoeficácia em relação a habilidades e competências no processo de autorregulação da aprendizagem no âmbito do Ensino Superior Militar, tendo em vista as dificuldades encontradas pelos alunos nesse primeiro ano de formação superior, que é realizado na EsPCEEx. Foi desenvolvido na modalidade de oficinas pedagógicas baseado no livro “Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo”, que é uma ferramenta de autorregulação desenvolvida pelo prof. Dr. Pedro Rosário e colaboradores da Universidade do Minho, em Braga – Portugal. O trabalho foi proposto com vistas à equalização do trabalho pedagógico e psicopedagógico, para que os alunos com dificuldades, nas diversas áreas do conhecimento, possam encontrar e aprimorar seu sentido de agência e suas habilidades, como preconiza Bandura (2008), o que poderá favorecer a igualdade de condições exigidas pela Instituição. As oficinas voltaram-se ao exercício de práticas de estudo autônomas, que sustentam a proatividade dos alunos, suas ações e a motivação para aprender. O trabalho baseado na autorregulação da aprendizagem teve o intuito de ajudar, inicialmente, aqueles alunos que declararam possuir algum tipo de dificuldade escolar e apresentaram tais dificuldades em suas primeiras avaliações. Com o desenvolvimento do trabalho, as profissionais envolvidas puderam acompanhar a evolução e os impasses de cada aluno participante desse projeto pedagógico, dando-lhes apoio psicopedagógico no sentido da superação de suas dificuldades. Espera-se que o trabalho sobre a autorregulação da aprendizagem tenha favorecido os alunos da quanto à otimização do seu tempo de estudo, levando-os a lograr êxito em toda sua formação acadêmica profissional. O projeto será oferecido para os novos alunos matriculados em 2017 na EsPCEEx.

Palavras-chave: Autorregulação da Aprendizagem. Prática Educativa. Projeto Pedagógico.

INTRODUÇÃO

A Escola Preparatória de Cadetes do Exército – EsPCEEx é uma instituição de Ensino Superior Militar, situada na cidade de Campinas – SP, onde inicia-se o curso de formação superior militar e tem continuidade na Academia Militar das Agulhas Negras – AMAN, situada em Resende – RJ.

A EsPCEEx apresenta uma nova realidade educacional para os jovens que decidiram seguir a carreira de oficial da linha bélica militar do Exército Brasileiro – EB e está voltada ao exercício de práticas de estudo autônomas, que sustentem a motivação para aprender e a proatividade. Nesse novo ambiente, é importante que os alunos encontrem seu sentido de agência²⁸, como preconiza Bandura (2008). A proposta foi desenvolver um projeto de autorregulação da aprendizagem²⁹, adaptado ao contexto educacional militar.

O projeto de autorregulação da aprendizagem teve o intuito de colaborar, com os alunos possuíam algum tipo de dificuldade escolar. Buscou-se à equalização do trabalho pedagógico e psicopedagógico desenvolvido na EsPCEEx, para que os alunos que apresentam dificuldades nas diversas áreas do conhecimento possam aprimorar seu sentido de agência e suas habilidades, o que pode favorecer a igualdade de condições exigidas, já que o sistema educacional do Exército é meritocrático³⁰.

O trabalho psicopedagógico contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, além do fortalecimento das áreas emocional e social, desenvolvendo a responsabilidade, disciplina, dedicação e autorregulação da aprendizagem, mas é necessário que os próprios estudantes criem estratégias de enfrentamento³¹ diante de situações-problema, que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e conexões entre informações, além da capacidade de pensar criticamente por meio da experimentação e da resolução de problemas tendo em vista dificuldades reais em uma experiência ativa na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências.

²⁸ O sentido de agência humana relaciona-se com a reciprocidade entre aspectos pessoais, comportamentais e ambientais, que leva o sujeito a agir intencionalmente em relação ao seu próprio funcionamento cognitivo, de acordo com as circunstâncias da vida.

²⁹ Propriedade de alguém que se regula a si próprio sem ação externa. Promove a ação de assumir um papel ativo por parte do aprendente no seu processo de aprendizagem, fomentando as variáveis motivacionais envolvidas no comportamento autorregulado.

³⁰ Sistema de gestão que considera o mérito, como aptidão, a razão principal para se atingir posição de topo. Oportunidades, dentro dos princípios de igualdade, são oferecidas a todos, cabendo a cada um, segundo suas virtudes, talentos, capacidade e sobre tudo mérito.

³¹ Consiste no conjunto de estratégias utilizadas pelas pessoas para se adaptarem a circunstâncias adversas e os esforços que são despendidos para lidar com situações difíceis.

Desenvolver competências é um processo no qual o aluno passa a mobilizar conhecimentos e capacidades para resolver uma situação-problema, utilizando uma série de procedimentos mentais em situações da vida real que necessitem tomada de decisão. Trata-se de uma formação acadêmica com o foco na capacitação, em novos processos e em novos ritmos (SILVA e FELICETTI, 2014).

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Lopes da Silva (2004) defende a autorregulação como uma ação dinâmica, temporal, intencional, planejada e complexa.

Segundo Perrenoud (1999, p. 96), a autorregulação na perspectiva sociocognitiva é “uma autonomia progressiva no aprender e por extensão na própria vida”, isto é, ela é compreendida como um processo consciente e voluntário de governo de si, que opera por meio de um conjunto de subfunções psicológicas, que possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta, levando o sujeito a ter o sentido de agência (Bandura, 2008). O âmbito militar é bastante favorável à regulação de comportamentos na perspectiva de Bandura, pois, para ele, o comportamento humano é regulado não apenas por fatores internos, mas também por consequências externas, que são derivadas de situações de aprendizagem por modelação ou oriundas de experiências diretas (BANDURA, 1986).

Partindo do pressuposto de que o conflito cognitivo provocaria acomodações, Piaget (1996) evidencia convicções de assimilação e acomodação e defende que o meio não provoca simplesmente o registro de impressões ou reproduções, mas desencadeia ajustamentos ativos, buscando elucidar essas declarações de um novo dado perceptual, motor ou conceitual da aprendizagem. Quando o autor fala de “acomodação de esquemas de assimilação” (1996, p. 18) trata de esquemas cognitivos que não admitem o começo absoluto, pois derivam sempre, por distinções contínuas, de esquemas anteriores, promovendo um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, considerada como um mecanismo autorregulador.

A autorregulação da aprendizagem apresenta-se para o aluno como importante ferramenta na construção da responsabilidade pessoal de regular e dirigir – metacognitivo, motivacional e comportamentalmente – seus próprios processos de aprendizagem (ZIMMERMAM, 1990). Pressupõe que o aluno seja responsável pelo controle sobre seus processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais. Assim, ele adquire, organiza e transforma o conhecimento

aprendido. Realiza escolhas críticas, age com autonomia, sabe gerir a informação e buscar novas soluções com pensamento flexível e inovador.

Rosário (2004, p. 37) define a autorregulação como “[...] um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar suas cognições, motivações e comportamentos com o intuito de os alcançar”.

O construto da autorregulação ressalta que é importante conhecer a si próprio permanentemente como sujeito corresponsável pelas suas aprendizagens e é susceptível às transformações que elas provocam (comportamental, cognitiva ou afetiva), além de enfrentar imprevistos e incertezas nas situações do dia a dia, também melhora resultados acadêmicos, promove autogerência de projetos e estratégias diante de obstáculos. A autorregulação da aprendizagem pode ser entendida como o próprio sentimento, pensamento ou ação criada e orientada pelos próprios estudantes para a realização dos seus objetivos.

Polydoro *et al* (2015, p. 205) defendem que “as vivências pessoais, interpessoais, institucionais e de estudo são objetos desse diálogo e mostram possibilidades de pensamento e/ou comportamentos, provocando reflexões, questionamentos e orientações”, o que beneficia a autorregulação da aprendizagem.

A fundamentação teórica da autorregulação da aprendizagem foi base para o projeto pedagógico que apresentaremos a seguir.

O PROJETO

O projeto, idealizado e executado pela SOE da EsPCEEx, focou em temas voltados para: estudos, estratégias mais eficazes de aprendizagem, gerenciamento de tempo e autorregulação e teve como base o livro: *Comprometer-se Com o Estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo*, de Pedro Rosário e colaboradores (2006), que apresenta um projeto de promoção da autorregulação da aprendizagem e o conhecimento declarativo, procedimental e condicional das estratégias de aprendizagem. Foram feitas adaptações das *cartas de Gervásio* para atender às peculiaridades de uma Escola Militar.

Cartas de Gervásio ao seu Umbigo é um conjunto de 13 (treze) cartas temáticas sobre o processo de aprendizagem e autorregulação. O objetivo de cada carta é implementar uma ou mais estratégias metacognitivas, que podem ser organizadas segundo as fases da autorregulação baseadas no modelo sociocognitivo proposto por Zimmerman (2002) e Rosário (2004). Esse modelo apresenta uma dinâmica processual, explicitada por meio de um processo cíclico além de destacar a

autorregulação em função do nível metacognitivo, motivacional e comportamental das tarefas de aprendizagem em que os alunos estão envolvidos.

A proposta do projeto desenvolvido pela SOE da EsPCEEx teve como foco a oferta de ferramentas que favoreçam do autoconhecimento; a interação social; o compartilhamento de experiências; o gerenciamento de situações-problema; a regulação e direção, em termos metacognitivos e comportamental, dos próprios processos de aprendizagem e a mobilização de recursos cognitivos, motores e afetivos em cenários que exigem competências diversas. O projeto foi implementado no ano de 2016 e desenvolvido por meio de oficinas psicopedagógicas, em três seções coletivas de noventa minutos cada uma, divididas por Companhia de Alunos³², ou seja, cada Cia de alunos teve seu dia específico. Ao todo, foram executadas nove oficinas e atendidos 150 alunos, sendo 50 por Companhia. O público-alvo foram os alunos que apresentaram baixo rendimento escolar nas primeiras avaliações e/ou indicados pelos professores e instrutores³³.

As atividades foram desenvolvidas por meio de técnicas de dinâmica de grupo e estratégias de processos de autorregulação da aprendizagem, exposições dialogadas, leitura compartilhada de algumas das cartas adaptadas, do livro “*Cartas do Gervásio ao seu umbigo*”, slides, vídeos, discussões em plenário, bem como trabalho em pequenos grupos.

Foram escolhidas cinco cartas que não foram trabalhadas sequencialmente, mas, sim, de acordo com as necessidades e objetivos de cada oficina. As cartas trabalhadas foram: Carta nº 4: **Gestão do tempo** – discute o gerenciamento do tempo, as formas de organizar e escolher a melhor hora de estudo e/ou melhor maneira de estudar, como também os fatores que internos e externos que interferem no processo de aprendizagem; Carta nº 5: **Memória** – trata dos aspectos do funcionamento da memória, tanto de curto como de longo prazo, bem como das condições que favorecem a aprendizagem mais profunda; Carta nº 6: **Autorregulação da aprendizagem** – identifica as diferentes fases no que se refere ao Planejamento, Execução e Avaliação (PLEA) da aprendizagem; Carta nº 12: **Ansiedade frente às provas** – objetiva reconhecer os sinais de ansiedade que surgem no momento da execução da prova e quais estratégias para amenizá-los e Carta nº 13: **Autoavaliação dos estudos e encerramento das oficinas** – promove reflexões do estudante em relação às mudanças de comportamento e ao processo autorregulatório, assim como busca avaliar a eficácia dos trabalhos realizados durante todo o ano.

³² Grupos de alunos. A EsPCEEx possui três companhias de alunos com cinco turmas cada uma. As turmas são chamadas de Pelotões.

³³ Profissionais militares responsáveis pela condução do Ensino Militar.

Na primeira oficina os alunos iniciaram respondendo ao questionário sobre os problemas escolares e, em grupo, leram e discutiram a carta nº 6 intitulada: **“Quem governa tua aprendizagem? Como se distinguem dos demais alunos que obtém sucesso escolar?”** Depois, apresentaram um esquete³⁴ baseada na carta, que apresenta aos alunos algumas dicas sobre os estudos, comparando o estudo a um combate e o estudante a um guerreiro, por meio de um pequeno discurso. Nesse momento, houve muita identificação dos alunos, haja vista a característica militar do discurso. Em seguida trabalhou-se individualmente a carta nº 12 intitulada: **“Afinal, o que é isso da ansiedade face aos testes?”**. Os alunos tiveram a oportunidade de pensar e identificar as possíveis preocupações em relação às avaliações, traçando ações para melhoria de seus processos avaliativos e estratégicos em busca de amenizar os sinais de ansiedades em relação ao momento da resolução das provas.

A segunda oficina iniciou com dois vídeos motivacionais sobre os temas em questão. Trabalhou-se a carta de nº 4 que tem o título: **“Sabes como vencer a procrastinação, Gervásio?”** E discutia as formas de organizar e escolher a melhor maneira de estudar, bem como o que pode promover a atenção e a concentração, haja vista que existem distratores internos e externos que afetam o processo de aprendizagem. Também foi trabalhada a carta de nº 5 com título: **“Por que é que esquecemos?”**. Tratou-se dos aspectos relacionados a memória de curto e longo prazo e as condições que favorecem uma aprendizagem mais consistente e profunda. As duas cartas foram trabalhadas concomitantemente, sendo o grupo subdividido em dois, para que cada grupo se aprofundasse em uma carta e a apresentasse para os demais. Um teste de procrastinação foi aplicado e corrigido na hora, com o intuito de levá-los a autorreflexão sobre o tema. As discussões nos pequenos grupos e as apresentações foram ricas e proveitosas.

Na terceira e última oficina foi trabalhada a carta de nº 13, com o título: **“Que tal vai o teu estudo, Gervásio?”** e teve como finalidade favorecer a autoavaliação e avaliar a eficácia dos trabalhos realizados durante todo o ano, além de provocar reflexões acerca das mudanças no comportamento autorregulatório. Como exercício prático, ao final da oficina cada aluno, individualmente, escreveu uma carta para os futuros alunos da EsPCEEx, relatando suas experiências em seus processos de aprendizagem e quais estratégias metacognitivas utilizaram para superar suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

³⁴ É um termo utilizado para se referir a uma **peça teatral de curta duração**, geralmente de caráter cômico.

O projeto pedagógico de autorregulação, realizado pela SOE deve ser encarado como um meio de análise da realidade vivida na EsPCEEx, e como o ponto de partida para favorecer aos estudantes o domínio das estratégias de aprendizagem na vida acadêmica militar, mas “o verdadeiro sucesso desta ferramenta dependerá da competência para plasmar o aprendido no vivido” (ROSÁRIO et al, 2006, p. 28).

Assim, entende-se que a autorregulação vai além da expectativa de existir uma aprendizagem autorregulada, pois é dada ao estudante a possibilidade de edificar o seu conhecimento por meio de aprendizagens significativas, atribuindo valores que são próprios dessa construção, além de promover uma consciência reflexiva.

Veiga Simão (2004) afirma que os estudantes regulam sua aprendizagem por meio de estratégias motivacionais, cognitivas e metacognitivas. Zimmerman (2002) diz que os alunos autorreguladores de sua aprendizagem planejam, implementam e controlam os métodos de estudos adequados, com objetivo de maximizar sua aprendizagem. Dessa forma, conclui-se que é necessário adotar práticas e estratégias metodológicas que levem os aprendentes ao entendimento de que “... o *conhecer* e o *querer* têm de caminhar lado a lado para que avancemos na direção do aprender” (ROSÁRIO et al, 2006, p. 79).

Conclui-se que a realização desse projeto na EsPCEEx ressalta a importância de vivenciar e desenvolver estratégias autorregulatórias em uma Escola Superior Militar, para que os alunos saibam utilizá-las adequadamente, de maneira que possam obter melhores resultados e maior proatividade em seus estudos, o que pode implicar a promoção de competências necessárias à tomada de consciência de seu próprio processo de aprendizagem, além de levá-los ao autoconhecimento, no âmbito educacional.

Acredita-se que esse trabalho contribuiu para uma melhor compreensão e promoção de uma aprendizagem autônoma, autorregulada, responsável e duradoura ao longo da vida dos estudantes participantes do projeto em 2016.

A SOE da EsPCEEx, em 2017, dará continuidade a essa proposta pedagógica, para que os novos alunos tenham a oportunidade de conhecer o constructo da autorregulação, pensar sobre suas estratégias de aprendizagem tornando-se conscientes de seu aprender, o que favorece as estratégias autorregulatórias e a promoção de atitudes mais ativas nos processos de aprendizagem ao longo da vida, capacitando-os para o alcance de suas metas frente as atividades de estudantes e alcançarem o objetivo maior, que é ser Oficial do Exército Brasileiro.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, 28 (2), 117-148. 1993.

BANDURA, A. AZZI, R.G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LOPES DA SILVA, A; VEIGAS. A. M., & Sá, I. Auto-regulação da Aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. **Revista InterMeio**, 19, 58-74. 2004. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/179>. Acesso em 12/02/17.

LOPES DA SILVA, A. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto Editora, Porto: Portugal, 2004.

PEREIRA, H. M. P. **Abordagens à aprendizagem e auto-regulação da Aprendizagem na “História” de alunos de 9º ano de escolaridade**. Lisboa, Portugal. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, 2012. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/8073>. Acesso em 20/02/17.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre. Artmed. 1999.

PIAGET, Jean. **Bilogia e Conhecimento**. 2^a Ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

POLLYDORO, S. A. J. *Et Al*. Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. **Revista Educ. PUC-CAMP**, Campinas, 20 (3): 201-213, set/dez, 2015. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2877>. Acesso em 27/01/17.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J.; & GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Comprometer-se com o Estudar na Universidade: cartas do Gervásio ao seu umbigo**. Coimbra - Portugal: Editora Almedina, 2006.

_____. **Estudar o Estudar: as (Des)venturas do Testas**. Porto: Porto Editora. 2004.

ROSÁRIO, P. *et al* (2006). Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. **Psicologia, Educação e Cultura**, 10 (1), 77-88. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/11903>. Acesso em 23/03/17.

SILVA, G. B. e FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações problema. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n.1, p. 17-29, 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/14919/11497>. Acesso em 23/02/17.

VEIGA S. A. M. **O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar**. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão (Eds.),

Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora. 2004.

_____. **Aprendizagem estratégica:** uma aposta na auto-regulação. Editor: Ministério da Educação, Lisboa, 2002.

ZIMMERMAN, B. J. Self- regulating academic Learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. **Educational Psychology Review**, v 2, n.2, p.173-201,1990. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/e1ff/53e710437e009f06bc264b093a2ba9523879.pdf>. Acesso em 23/02/17.

_____. Becoming a Self-regulated Learner: An Overview. **Theory and Practice**, 41 (2), 64-70. 2002. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 Acesso em: 23/02/17.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Laís Nogueira de Oliveira | laisnogueira2012@gmail.com

Antonio Nascimento de Araújo | antoniusleo@hotmail.com

Keila Andrade Haiashida | keilandrade@hotmail.com

RESUMO: Esse artigo abordou os aspectos históricos e legais da educação especial, com a finalidade de evidenciar as mudanças na sociedade em períodos históricos diferentes, no tocante a visão da deficiência e as leis que asseguram, a educação especial, objetivando a inclusão escolar. A relevância da pesquisa evidencia-se na necessidade de conhecermos a educação especial como modalidade educacional, uma vez que, existem professores que ainda não sabem como agir com alunos com necessidades educativas especiais, apesar dos mesmos já fazerem parte da realidade escolar. Na perspectiva legal observamos que a inclusão teve início, principalmente, a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, que é o documento norteador da educação especial, com vistas a uma escola inclusiva. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, pois a pesquisa bibliográfica fornece diversas informações sobre o objeto de estudo, no caso, a educação especial. Utilizamos autores como Mantoan (2003), Magalhães (2002) e Mazzotta (2011) para a retrospectiva histórica da pesquisa. Foi realizada uma breve avaliação sobre os aspectos legais da educação especial desde a Constituição Federal de 1988, abordando ainda outras leis que asseguram a educação dos alunos com deficiência. Percebemos que, em função das mudanças da sociedade, a visão sobre diferentes temáticas mudam, no caso da nossa pesquisa, a visão sobre a deficiência. De acordo com a discussão proposta, percebemos que embora haja um avanço, a inclusão ainda enfrenta resistência, principalmente nas escolas. Ainda existe uma visão reducionista de que inclusão remete somente a uma integração física, esquecendo que para que ocorra um processo de ensino-aprendizagem satisfatório, é necessário que haja adaptação e mudanças nos currículos das escolas e nas estratégias de ensino que incluam os alunos com necessidades educativas especiais. Esperamos que esta pesquisa forneça conhecimentos acerca da história e das leis direcionadas ao público-alvo da educação especial.

Palavras-chaves: Educação especial. História. Legislação.

INTRODUÇÃO

O trabalho discute os aspectos históricos e legais da educação especial, com o objetivo de apresentar tanto a educação especial como a deficiência enquanto partes constituintes da atual sociedade. O paradigma da inclusão teve como documento norteador que influenciou as leis voltadas para a educação especial em vários países, a Declaração de Salamanca de 1994.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, em que utilizamos autores como Mantoan (2003), Magalhães (2002) e Mazzotta (2011) para as análises históricas da pesquisa. Foi realizada uma breve avaliação sobre os aspectos legais da educação especial desde a Constituição Federal de 1988, passando por outras leis que asseguram a educação dos alunos com deficiência.

A relevância do trabalho deriva da necessidade de apresentar a história da educação especial, as mudanças relativas a visão da deficiência e as leis que dão, atualmente, subsídios as pessoas com deficiência na área da educação. A inclusão escolar deve estar presente no currículo das escolas e nos currículos das licenciaturas e formação continuada dos professores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa por pretender compreender aspectos da realidade educacional direcionada a educação especial, que não podem ser quantificados e por ser uma pesquisa descritiva. Para Godoy (1995, p.62), a pesquisa qualitativa tem um viés descritivo “visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados”.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica por se tratar de uma apresentação dos aspectos históricos e legais da educação especial, assim como por possibilitar um alcance maior de informações diferenciadas sobre o objeto de estudo, auxiliando na construção da pesquisa.

ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Para entender a educação especial, foi necessário compreender e conhecer como era o convívio com as pessoas com necessidades educativas especiais e como as mesmas eram tratadas, em diferentes períodos históricos vivenciados pela humanidade. É importante reconhecer que a

visão de deficiência é histórica e socialmente construída, e que em momentos históricos distintos, a deficiência foi vista e tratada de formas diferentes.

Da Pré-história a Antiguidade, as crianças consideradas anormais, eram exterminadas por não apresentarem condições mínimas de adaptações às condições dessas sociedades, na maioria das vezes, não dispunham de capacidade física. Portanto, as chances de sobrevivência dessas pessoas eram mínimas, ou morriam precoce demais, ou eram sacrificadas (MAGALHÃES, 2002).

Com a disseminação do cristianismo, na Idade Média, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como um ser possuinte de alma, um cristão, não sendo mais sacrificadas, mas segregadas em instituições religiosas, sob o dilema de caridade e castigo e com o caráter de higienização. Por outro viés, com o surgimento da Reforma Protestante, as pessoas com má formação, seja física ou mental, eram consideradas seres diabólicos e que somente com um exorcismo, suas almas iriam ter a salvação eterna (RODRIGUES, 2008).

Já na Idade Moderna, com a transição do feudalismo para o capitalismo como modo de produção, surgiu o interesse da medicina referente a pessoa com deficiência, no tocante a sua educação e socialização. Nesse período surgiram os centros médicos, mais conhecidos os manicômios, tinham o intuito de exilar e manter as pessoas com deficiência longe da sociedade.

Nesse período, o trabalho de Itard foi pioneiro no que se refere a educação especial, pois defendia a educação de crianças com deficiência mental e a partir disso, elaborou um programa sistemático para a Educação Especial. A partir dos estudos de Itard, o seu seguidor Séguin, foi o primeiro a sistematizar uma metodologia para a Educação Especial (MAZZOTTA, 2011).

No Brasil, a história da educação especial foi marcada pelo paradigma da exclusão. Contudo, Magalhães (2002, p. 61) afirma que

[...], as iniciativas pioneiras no que se refere a essa modalidade do ensino datam, ainda, do Segundo Império, por volta da metade do século XIX, com a criação Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Apesar de serem voltadas as pessoas deficientes, essas instituições eram consideradas elitistas, pois na sociedade desta época poucas pessoas tinham acesso a escolarização. Até 1950, foram criados vários estabelecimentos para o atendimento das pessoas deficientes, em sua maioria, eram instituições privadas, reforçando um caráter assistencialista a educação especial.

Somente a partir da década de 1950, o governo voltou sua atenção para educação especial, por meio de iniciativas públicas de âmbito nacional, como afirma Mazzota (2011, p. 52), “o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal com a criação de Campanhas especificamente voltadas para este fim”. A primeira campanha foi direcionada aos Surdos, seguidas por diversas outras campanhas para as diversas deficiências.

Durante esse período, o conceito de normalização chegou ao Brasil, defendendo que para as pessoas com deficiência deveria ser possibilitado condições de vida normal. Segundo a Política Nacional de Educação Especial de 1994, normalização é definida como:

*Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade. (POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL *apud* MIRANDA, 2008, p. 37)*

Durante esse período e tendo como base os princípios da normalização, surge um novo paradigma, o da integração, voltado, principalmente, para o espaço escolar. Apesar de defender a integração dos alunos com necessidades educativas especiais na escola, Mantoan (2003, p. 23) afirma que, na realidade “trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados”.

Em 1988, é promulgada a Constituição Federal do Brasil que estabelece que a educação é um direito de todos e direcionado a Educação Especial, a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na escola regular. Inicia-se uma mudança de visão acerca da educação especial na sociedade brasileira.

Em 1990, ocorre a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jontiem, Tailândia, com o principal objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagens das crianças, jovens e adultos. Em 1994, é assinado o principal documento de garantia educacional a todas as pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca proclama que todas as escolas deveriam receber todas as crianças, independente das suas condições físicas, mentais, emocionais, sociais ou econômicas.

Com a Declaração de Salamanca iniciou-se os debates sobre a inclusão que, como explica Mantoan

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir a igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular. (MANTOAN apud SANTOS; AURELIANO, 2012, p. 301)

A partir das discussões, a atual LDB 9394/96 dispõe de um capítulo voltado para a educação especial, e outras leis que asseguram a inclusão escolar e social às pessoas com deficiências, que serão apresentados a seguir. É perceptível ao conhecer a história da educação especial, que os conceitos e a visão sobre a deficiência se modificam ao longo do percurso histórico e nas diferentes sociedades.

ASPECTOS LEGAIS

Iremos expor sobre as leis que amparam a educação especial a partir da Constituição atual, promulgada em 1988. Neste documento irão aparecer diversos aspectos importantes direcionados às pessoas com deficiência, mas iremos nos deter somente no que se refere a dimensão educacional.

Em seu Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, o artigo 205 estabelece que a educação é um direito de todos e dever da família e do Estado. No seu artigo 208, dispõe sobre o dever do Estado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, p. 109).

Outro documento de relevância é a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. No seu Inciso I, do 2º artigo, sobre a educação, estabelece que os órgãos administrativos direta ou indiretamente devem viabilizar medidas, tais como:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989, p. 1).

Em 1990 foi proposto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em que logo no início preceitua sua aplicação a crianças, até 12 anos incompletos, adolescentes, entre 12 e 18 anos, e em casos excepcionais, as pessoas de 18 a 21 anos e em seu artigo 54º, reitera o que já havia sido disposto na Constituição na área da educação. Segundo Mazzota:

[...] este Estatuto é o conjunto dos direitos e deveres legalmente estabelecidos para toda criança e adolescente, portador(a) de deficiência ou não. No que se refere à criança e ao adolescente portadores de deficiência, essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em “declarações” genéricas e abstratas, mas muito poucas vezes praticados por falta de mecanismos eficazes. (MAZZOTA, 2011, p. 88)

Um dos mais importantes documentos que regem a educação brasileira, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Esta dispõe sobre a educação brasileira desde a educação básica até o ensino superior, perpassando pelas modalidades, dentre ela, a educação especial. Em seu Título III, a LDB reitera a Constituição ao dispor sobre o

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p. 2).

No Título V, o Capítulo V, é voltado a educação especial e contem 3 artigos. O artigo 58º dispõe sobre a educação especial como modalidade escolar que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. No artigo 59º determina sobre as garantias didáticas distintas, como currículos diferenciados e igualdade de acesso aos benefícios dos programas sociais. No artigo 60 reitera o documento constitucional sobre o atendimento preferencial na rede regular de ensino, embora disponha que os órgãos normativos dos sistemas de ensino “estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e atuantes na Educação Especial”.

Existe ainda as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica, instituída mediante a resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, direcionada a educação dos alunos com necessidades educativas especiais, em todas etapas e modalidades. Dispõem sobre as matrículas obrigatórias no sistema de ensino, sobre a acessibilidade para esses alunos, sobre a formação dos professores para a área da educação especial, dentre outras considerações.

Outra importante conquista em termos legais foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mediante a Lei n. 10.436 de 2002, como um meio legal de comunicação e expressão com estrutura gramatical própria, portanto, uma língua específica da comunidade surda.

Além das demais leis apontadas no início, houve um avanço na legislação direcionadas para a Educação Especial com aprovação de leis como o Decreto nº 5. 626 de 2005, que estabelece LIBRAS como disciplina obrigatória nos currículos das licenciaturas, sobre o Atendimento Educacional Especializado, Decreto nº 7. 611 de 2011, sobre a Proteção dos Direitos das Pessoas com o Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12. 764 de 2012, entre outras leis que procuram melhorar a educação inclusiva.

A partir dessa breve apresentação dos meios legais que asseguram a educação das pessoas com necessidades educativas especiais, questionamos: será que apesar de haver leis direcionadas, a inclusão faz parte do meio escolar e social realmente? Os aspectos legais aparentam ser eficientes na educação especial e para o processo inclusivo. Mas, a inclusão tem andado a passos lentos, visto que o paradigma inclusivo surgiu a partir da Declaração de Salamanca e ainda existem escolas que não entenderam o seu papel inclusivo, tanto em estrutura física quanto em estruturas curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho buscou apresentar aspectos da educação especial, visto a necessidade que se tem de compreender que a deficiência faz e sempre fez parte da história da humanidade. A partir disso, compreender, em âmbito educacional, se o processo inclusivo já chegou as escolas e como está sendo prestado esse atendimento pareceu-nos relevante.

A inclusão preconizada pelas leis brasileiras atuais se limita a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais ao ensino regular e ao Atendimento Educacional Especializado, como afirma Mantoan:

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da

inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular (MANTOAN, 2003, p. 35)

A partir da análise feita da legislação, pode-se perceber que os retrocessos, dizem respeito, no que concerne a visão reducionista e distorcida do que está disposto nas leis sobre a Educação Especial, como a visão de que a somente a disciplina de Libras nos currículos das licenciaturas resume as diversas necessidades educacionais especiais existentes nas escolas, ou, que a inclusão nas escolas remete-se somente ao Atendimento Educacional Especializado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017

_____. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 15 mar. 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. Mar./Abr. 1995.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Organização de Rita de Cassia Paiva Magalhães; Ana Maria Vieira Lage... [et al] – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 21-34.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Um breve panorama da educação especial no Brasil. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Organização de Rita de Cassia Paiva Magalhães; Ana Maria Vieira Lage... [et al] – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 61-71

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: O que? Porque quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO. Cadernos de História da Educação** – n. 7 – jan./dez. 2008, p. 30-44.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente / RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MARANHE, Elisandra André In:

Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.

SANTOS, Maria do Socorro dos; AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares. Aspectos históricos e conceituais da educação inclusiva: uma análise da perspectiva dos professores do ensino fundamental. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.4, n. 2, Setembro de 2011 a Março de 2012, p.295-309.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGIA

Eliábia de Abreu Gomes Barbosa | eliabiadaniel@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo socializa achados do estudo bibliográfico de uma pesquisa, de abordagem qualitativa, que vem sendo desenvolvida junto ao curso de Pedagogia de uma instituição de educação superior. A pesquisa objetiva analisar, se a forma como vem sendo trabalhada a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem promovido nos (as) futuros (as) pedagogos (as) a formação necessária para atuar nessa modalidade. A EJA está amparada em diversos documentos legais. Contudo, apesar de ter tido avanços, principalmente, no que diz respeito à institucionalização, as conquistas são tímidas. Há muitos vácuos. Um deles é a formação inicial para atuar na EJA. O estudo possui elementos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) e pretende colaborar com o tema relevante para um país em que cerca de 13,2 milhões de pessoas com mais de 15 anos, são analfabetas (DI PIERRO e HADDAD, 2015). A história da EJA se faz a partir de progressos e retrocessos. A formação inicial de professores, não se apresenta diferente desse quadro de instabilidade. Estudos apontam que a configuração do perfil desse (a) educador (a) exigirá definições da própria política de EJA. Para tanto é preciso iniciativa e criatividade, diálogo e lucidez por parte dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Machado (2011) destaca a importância das iniciativas de formação de educadores se orientarem por metodologias que ao invés de priorizarem o acúmulo de conteúdos prescritos, oportunizem a vivência da “pedagogia da pergunta”, da investigação constante da realidade, e da construção coletiva de saberes. A formação deverá enfrentar o desafio de ir na contramão da lógica da sociedade atual, que prioriza a competitividade e a individualidade. Embora haja um vasto arcabouço legal direcionando essa formação, a EJA continua subalternizada. Há omissão do Estado na formação acadêmica desses (as) educadores (as). Quanto ao curso de Pedagogia acompanhado, nossas primeiras inserções tem confirmado que a situação da EJA no interior da instituição não difere da situação da modalidade nas escolas da Educação Básica. Ocupa posição marginal. No entanto, a EJA é também campo de disputa diário. Nossa participação nos debates sobre a reestruturação do currículo do Curso pesquisado tem colaborado para esclarecer alguns cenários da EJA, e assim, apontar a necessidade de incluí-la de forma isonômica no currículo. O estudo nos dá pistas para continuarmos investigando e ampliando nosso campo de conhecimento, e, ao mesmo tempo, nos permite pensar possibilidades de uma formação mais próxima e condizente com a realidade dos sujeitos da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação inicial. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas.
A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção,
que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.
(Paulo Freire)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltada à escolarização em espaços formais de educação, está amparada em diversos documentos legais da legislação nacional. Inicialmente a EJA é reconhecida pela Constituição Federal de 1988, que traz como um dos seus princípios, a educação como direito público subjetivo. No artigo 208, a Constituição assegura a educação básica obrigatória e gratuita “à todos (as) brasileiros (as) dos 4 (quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, assegurada **inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria**” (BRASIL, 2016, p. 43, grifos nossos).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDBEN 9.394/96), regulamentou o direito à educação no país. Em seu título V, capítulo II, seção V, aborda a EJA e a define como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental (CARNEIRO, 2004).

Contudo, apesar da EJA, nos últimos anos, ter tido avanços no que diz respeito principalmente à sua institucionalização e a inserção da modalidade no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), as conquistas ainda são consideradas tímidas. Essas conquistas, embora relevantes, não tem garantindo a efetivação do direito à educação aos sujeitos da EJA. Há muitos vácuos a serem preenchidos, como a descontinuidade dos programas; a fragilidade na formação docente; a precariedade dos materiais didáticos, dentre outros.

Em relação à formação docente para atuação junto à EJA, uma das lacunas assinaladas, Arroyo (2006), pontua que esta formação pode ser “um canteiro rico para construir um pensamento pedagógico que vá além do pensamento da infância e da adolescência. Mas isso tudo precisa ser construído, exige projetos, profissionais dedicados e políticas claras. Exige pesquisa, reflexão e produção teórica” (ARROYO, 2006, p. 26). Pesquisas já realizadas, como a de Ribeiro (2014), verificou que no Brasil, a política de formação do educador (a) em EJA, possui maior centralidade no âmbito da formação continuada do que na formação inicial.

Quanto ao curso de Pedagogia, este tem encerrado várias discussões em torno de que tipo de profissional deve formar. Bissolli da Silva (2011) ao classificar a história do Curso em períodos,

afirma que a história do curso de Pedagogia no Brasil é marcada pela busca da resposta à indagação chave que encerra as demais discussões, qual seja, a de “quem é o pedagogo?”

Em meio aos questionamentos do curso, nossa pesquisa, que vem sendo desenvolvida junto ao curso de Pedagogia de uma instituição de educação superior, e objetiva analisar, se a forma como vem sendo trabalhada a Educação de Jovens e Adultos, tem promovido nos (as) futuros (as) pedagogos (as) a formação necessária para atuar na modalidade.

A pesquisa de abordagem qualitativa, está prestes a realizar o trabalho de campo. Esta etapa constitui-se em uma fase essencial da pesquisa qualitativa, garantindo a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados (MINAYO, 1999). Será realizada uma observação participante, buscando intensificar a interação com o contexto pesquisado, e assim estabelecer uma relação direta com o grupo acompanhado em situações informais ou formais, interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo (OLIVEIRA, 2010).

O artigo socializa alguns achados do estudo bibliográfico inicial realizado pela pesquisa e está estruturado da seguinte forma: primeiramente, elencaremos alguns momentos da história recente da EJA no Brasil, a fim de mostrar os retrocessos progressos da modalidade no início do terceiro milênio; no segundo momento destacaremos aspectos relevantes para o debate da formação inicial de educadores para atuar em EJA no Brasil, advindos do estudo bibliográfico inicial; por fim, teceremos algumas considerações que surgem a partir do estudo e da aproximação do campo. Tais achados, embora iniciais, começam a revelar o cenário da EJA na instituição, e ao mesmo tempo, também nos estimulam a continuar investigando a temática.

A pesquisa, que possui elementos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), pretende colaborar com um tema tão relevante para um país em que cerca de 13,2 milhões de pessoas com idade de mais de 15 anos, ainda são analfabetas e assim encontram-se as margens das condições mínimas de cidadania em uma sociedade letrada (DI PIERRO e HADDAD, 2015).

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: PROGRESSOS E RETROCESSOS NO INÍCIO DO TERCEIRO MILÊNIO

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por momentos de progressos e retrocessos. Foi assim no período colonial, império e república. Para efeito de contextualização, pelos limites desse texto, trataremos alguns aspectos da EJA no início do terceiro milênio, que confirma o quanto essa instabilidade ainda se faz presente na EJA.

Em 2003, com a vitória da coalizão liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), venceu as eleições para presidente, Luiz Inácio Lula da Silva. No primeiro momento, a alfabetização de jovens e adultos recebeu atenção primordial: “foi reconhecida como dívida social e prioridade nacional, compondo o rol de medidas de combate à pobreza agrupadas sob o título Fome Zero, cujo carro-chefe foi o programa de transferência de renda Bolsa-Família, e que previu também estratégias de participação popular” (DI PIERRO; HADADD, 2015, p. 206, 207). Esta medida criou grandes expectativas junto aos sujeitos da EJA.

Todavia, a solução para a alfabetização veio em forma de um programa com características de campanha. O Programa Brasil Alfabetizado, criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2003, estipulava um período determinado para o indivíduo ser alfabetizado e dos alfabetizadores não era exigido formação superior. Para, além disso, eles recebiam apenas uma ajuda de custo para realizar o relevante trabalho que é alfabetizar. Dessa forma o governo federal reproduzia a mesma dinâmica que outros governos também fizeram em seus mandatos.

De acordo com o balanço realizado por Di Pierro e Hadadd (2015), em 2004, durante o primeiro mandato do governo Lula, foram realizadas ações importantes para a política de EJA pelo governo federal. Foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); foi ampliada a abrangência da Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos, que passou a não mais ficar restrita apenas à alfabetização, e foi ampliada para Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Ainda nesse período foi intensificada a interlocução da SECAD com os Fóruns de EJA.

Durante o primeiro mandato do governo Lula foram diversas as iniciativas realizadas com foco na EJA, dentre elas, a criação dos programas: Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano), destinado à conclusão do Ensino Fundamental por jovens de baixa renda e precária inserção no mundo do trabalho, em 2005 e do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que oferece cursos integrados de elevação de escolaridade e formação profissional na rede federal de educação profissional e tecnológica, nos níveis fundamental e médio (DI PIERRO; HADADD, 2015). Contudo, nem todas as iniciativas federais voltadas à formação das pessoas jovens e adultas ficaram sob a coordenação da SECAD, o que dificultou a integração das políticas.

Já no segundo mandato do governo Lula, a EJA foi incluída, mesmo em posição secundária, em relação às outras etapas e modalidades, nas políticas estruturantes do sistema de

educação básica, que passaram a ser organizadas em torno do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Essas ações geraram muitas expectativas tanto aos militantes da EJA, como também ao governo, contudo, “tais expectativas foram frustradas quando os indicadores educacionais constataram o lento progresso nos índices de alfabetização e escolaridade dos brasileiros, e declínio constante das matrículas a partir de 2007” (Idem, p. 210).

Quanto ao primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, sua marca em relação à EJA, foi a criação em 2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). O Programa recebeu críticas, sobretudo, por seu caráter privatista, que transfere recursos públicos para o Sistema “S” e outras instituições privadas.

Para Di Pierro e Hadadd (2015), uma avaliação das transformações da EJA no Brasil no novo milênio pode ser demonstrada através de quatro linhas de força, aqui resumidos: o alargamento da declaração do direito à educação desses sujeitos, inclusive às pessoas privadas de liberdade; a institucionalização da EJA no cenário das políticas públicas, sinalizando a necessidade de reorientação de várias políticas; o desafio da sociedade para implantar uma cultura de direitos educativos e, por último, o predomínio de uma visão instrumental do que seja a aprendizagem continuada ao longo da vida, baseada na competitividade econômica e que despreza a formação integral dos sujeitos.

A EJA nos últimos anos, apesar das dificuldades ainda encontradas, obteve alguns avanços. A inserção da modalidade no FUNDEB foi uma delas. Entretanto, há muito que se avançar. Em se tratando da própria inserção da modalidade no FUNDEB, este contabiliza o aluno de EJA, para efeito de cálculo, com menor coeficiente em relação aos outros níveis de educação. Existe um teto de gasto que não pode exceder 15% do valor do Fundo com a modalidade.

FORMAÇÃO INICIAL PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

As práticas políticas, acadêmicas, e culturais que perpassam o fazer educativo na sociedade atual nos revela um contexto desafiador ao pensar a prática e formação docente no Brasil. Em se tratando da formação inicial de professores (as) para atuar na EJA, a configuração do perfil desse (a) educador (a) exigirá definições da própria política de EJA. Para tanto é preciso iniciativa e criatividade, diálogo e lucidez por parte dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, e de todos os demais sujeitos envolvidos nessa construção.

Com base nas reflexões de Arroyo (2006); Soares (2008); Machado (2008); Di Pierro e Haddad (2015), que dedicam suas pesquisas em relação à temática, traremos algumas contribuições ao debate para se pensar a formação inicial de pedagogos e pedagogas para atuar junto à EJA.

Arroyo (2006) alerta que os cursos de formação de professores ao se depararem com o desafio de formar educadores (as) de EJA devem estar atentos às várias questões, uma das principais seria a de conhecer as especificidades do que é ser jovem e do que é ser adulto. Para o autor, “não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos” (ARROYO, 2006, p.22). O autor destaca ainda, que o fato de não termos parâmetros indicadores em relação ao perfil desse educador, fez essa formação ser projetada “um pouco pelas bordas, pelas fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (Idem, p.17).

Para Machado (2008), as licenciaturas, de uma forma geral, ainda são marcadas por uma grande ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos (MACHADO, 2008).

A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal - por que não dizer irreal. Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino. É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino (MACHADO, 2008, p.165).

O abismo existente entre a formação inicial de professores e as reais necessidades dos educandos e educandas da EJA tem promovido vários questionamentos, como por exemplo, o desafio de se lidar com uma pessoa que chega extremamente cansada de um trabalho braçal diário para estudar à noite, e o de como lidar com as diferenças geracionais em sala de aula. Esses, e tantos outros questionamentos que nos convidam à trabalhar a partir da realidade dos sujeitos da EJA, foram os impulsionadores para pensar a formação de professores para EJA no Brasil.

Para Machado (2008), o esforço em torno da reconfiguração da EJA, e consequentemente, de uma nova forma de pensar a formação de professores para essa modalidade no Brasil, perpassam no por dois movimentos. O primeiro, que resultou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000) elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). E o segundo movimento, que foi organizado pela sociedade civil, se inicia com a criação dos fóruns de EJA em 1996, que tiveram como principal

missão produzir o Documento Nacional para a V Conferência Internacional de Adultos (CONFINTEA), em Hamburgo, Alemanha. Ainda nesse segundo movimento a autora incluí a criação do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GT 18) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), consolidado em 1999, como algo também muito valioso para essa reconfiguração.

Já Soares (2008), reconhece que mesmo após a promulgação da LDBEN em 1996 e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA em 2000, “a realidade de antigas práticas ainda convive com base no aligeiramento do ensino. Isso tem contribuído para um perfil de atendimento marcado pelo assistencialismo e pelo voluntariado” (SOARES, 2008, p. 61). Para o autor, um dos pontos importantes para se pensar o processo de configuração da EJA, e da formação de educadores para esse público, é partir de sua própria diversidade, não se prendendo às práticas modeladas, padronizadoras e tecnicistas.

Machado (2011) destaca a importância das iniciativas de formação de educadores de EJA se orientarem por metodologias que ao invés de priorizarem o acúmulo de conteúdos prescritos, oportunizem a vivência da “pedagogia da pergunta”, da investigação constante da realidade, e da construção coletiva de saberes. Nessa perspectiva, essa formação deverá enfrentar o desafio de ir na contramão da lógica da sociedade atual, que prioriza a competitividade e a individualidade.

Nessa mesma direção pensa Arroyo (2006) quando pontua que o conhecimento científico e explicativo impôs à humanidade uma forma única de conhecer a realidade, a forma explicativa, e que para a EJA, e para uma proposta de formação de educadores, a forma mais adequada de se trabalhar com seus sujeitos seria fazendo uso das “formas narrativas, as experiências de vida, os significados que cada grupo humano vai encontrando na luta pela terra, pelo trabalho, nas vivências da cidade e do campo, da natureza e da sociedade. Explicitar esses significados, aprender a captá-los. Organizá-los, sistematizá-los” (ARROYO, 2006, p.31).

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGIA: PISTAS PARA CONTINUAR INVESTIGANDO

É perceptível o quanto a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil ainda se faz a partir de progressos e retrocessos. A formação inicial de professores para atuar na modalidade, uma das muitas problemáticas envolvendo a EJA, não se apresenta diferente desse perfil de instabilidade e negação de direitos.

A entrada da EJA na universidade se deu pela porta da extensão e foi somente nas últimas décadas que a problemática da formação de educadores para esse público ganhou uma dimensão mais ampla no país e veio requerer profissionalização. Embora haja um vasto arcabouço legal direcionando essa formação, a EJA continua subalternizada. Há omissão do Estado na formação acadêmica desses (as) educadores (as).

Quanto ao curso de Pedagogia acompanhado pela pesquisa, nossas primeiras inserções tem confirmado que a situação da EJA no interior da instituição de ensino superior, não difere da situação da modalidade nas escolas da Educação Básica. Ocupa posição marginal.

No entanto, compreendemos que a EJA é também campo de disputa diário, e que nossa inserção nos debates da reestruturação do currículo do curso de Pedagogia pesquisado, tem colaborado para esclarecer alguns cenários da EJA no Brasil, e assim, a necessidade de incluí-la de forma isonômica no currículo, ao pensar a formação dos (as) pedagogos (as).

Nossa inserção nos debates contempla a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa. Objetivamos não apenas a produção de um conhecimento teórico, mas de um conhecimento vivo, útil, que colabore para a reafirmação da EJA como política pública de Estado; para a compreensão do conceito de direito subjetivo à EJA no contexto das políticas públicas, e, por fim, para que se perceba a EJA como uma área de conhecimento, pesquisa e de formação docente.

O estudo inicial do referencial teórico aqui exposto nos dá pistas para continuar investigando a problemática e ampliando nosso campo de conhecimento, e, ao mesmo tempo, nos permite pensar possibilidades de uma formação mais próxima e condizente com a realidade dos sujeitos da EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: **Formação de educadores de jovens e adultos**. SOARES, Leôncio (Org.). Belo Horizonte: Autêntica.SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Páginas 17 -32.

Disponível em: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao de educadores de jovens e adultos .pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao%20de%20educadores%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf)
Acesso: 29 de abril de 2017.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. PIMENTA, Selma Garrido (org.). 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 91 de 18 de fevereiro de 2016.

Disponível em:

http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/CON1988.pdf

Acesso: 18 de junho de 2016

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara e HADDAD, Sérgio. **Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do Terceiro Milênio: uma análise das agendas nacional e internacional.** Cadernos Cedes, Campinas, v.35, n. 96, p. 197 – 217, maio -ago., 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 40ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2009 (Coleção Leitura).

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA - Uma perspectiva de mudança.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.2-3, p. 161 – 174, jan-dez., 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

RIBEIRO, Leda Letro. **Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos:** projeto para o futuro? X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1629-0.pdf. Acesso: 30/04/2015.

SOARES, Leôncio José Gomes. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008, p. 57-71.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DE PIRIPIRI

Maria Eliene Fontenele Lima | elienefontaine2020@hotmail.com

Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco Santana | m.socorro_santana@hotmail.com

RESUMO: A formação docente é um tema muito discutido na atualidade, seja pela sua importância para sociedade ou pelos obstáculos enfrentados pelo educador no exercício de sua profissão. Sabe-se que as licenciaturas têm como objetivo a formação de professores em uma relação teoria e prática. Nesse sentido, este trabalho tem como foco a formação dos docentes do curso de Pedagogia do Campus Prof. Antônio Geovanne Alves de Sousa, onde foram realizadas reflexões a respeito da formação e da práxis dos discentes egressos deste Campus. Desse modo, o que nos instiga nesse trabalho é a reflexão de algumas questões como: A formação recebida pelo egresso do curso de pedagogia do período regular da UESPI de Piripiri influencia na prática pedagógica do docente do ensino fundamental I dos municípios de Piracuruca e Piripiri? Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo principal: compreender como a formação do egresso do curso de pedagogia do período regular da UESPI de Piripiri influencia na prática pedagógica do docente do ensino fundamental do município de Piracuruca e Piripiri. Nessa perspectiva, com o intuito de alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa de campo, uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental. O presente estudo teve como sujeito 09 egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) de Piripiri-Pi, os quais se formaram no período de 2013.2 e 2015.1. O século XXI vem trazendo grandes promessas de avanço para a educação, principalmente para a construção de identidade dos profissionais que compõem a mesma. Diante de uma sociedade complexa, dinâmica e transformadora fica nítido que a formação do professor deve dar-se de forma crítica e reflexiva, preparando profissionais com capacidade de modificar a realidade social. Com isso, constatou-se que o curso de Pedagogia precisa rever seu currículo e procurar fazer mais a relação teoria e prática, seja por meio do aumento do número de estágio, que deveria começar a vir mais cedo, ou por meio de atividades práticas de outras disciplinas que permitissem aos discentes o contato com as ações de sua profissão.

Palavras-chave: Formação de Professores. Egresso. Prática

INTRODUÇÃO

Atualmente o cenário educacional no Brasil vem passando por diversas transformações no decorrer dos séculos, pois antigamente a educação era destinada apenas às elites, ou seja, aos filhos de fazendeiros e comerciantes, excluindo assim, a população carente a qual formava a maioria da sociedade. Entretanto, na contemporaneidade a educação é assegurada constitucionalmente a todos os cidadãos, independente da posição socioeconômica. Nessa perspectiva, a formação do educador vem ganhando vultoso destaque, onde se passou a voltar um olhar particular para a práxis do mesmo.

A formação docente é um tema muito discutido na atualidade, seja pela sua importância para sociedade ou pelos obstáculos enfrentados pelo educador no exercício de sua profissão. Sabe-se que as licenciaturas têm como objetivo a formação de professores em uma relação teoria e prática. Sendo assim, a boa formação dos docentes de licenciatura é um dos fatores importante para o exercício de sua prática, pois esta é a preparação deste para o desenvolvimento de sua profissão. Nesse sentido, este trabalho tem como foco a formação dos docentes do curso de Pedagogia do Campus Prof. Antônio Geovanne Alves de Sousa, onde foram realizadas reflexões a respeito da formação e da práxis dos discentes egressos deste Campus.

Nessa conjuntura, o desejo por estudar a temática surgiu a partir da realização de trabalhos universitários em escolas públicas do município de Piracuruca e Piripiri, onde se percebeu várias lacunas a serem preenchidas nas práticas de alguns professores, as quais foram detectadas em apenas uma semana de convivência. Desse modo, viu-se que a falta de domínio e consistência na práxis do educador afeta diretamente o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Nesse contexto, o que instiga a produção desse trabalho é a reflexão sobre: A formação recebida pelo egresso do curso de pedagogia, do período regular da UESPI de Piripiri influencia a prática pedagógica do docente do ensino fundamental I dos municípios de Piracuruca e Piripiri? Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo principal: compreender como a formação do egresso do curso de pedagogia do período regular da UESPI de Piripiri influencia na prática pedagógica do docente do ensino fundamental I do município de Piracuruca e Piripiri.

Deste modo, com o intuito de alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa de campo, a qual tem como principal característica, a ida do pesquisador a campo para coleta de dados. Também fez-se uma pesquisa bibliográfica, cujas mesmas se faz uso de livros, artigos ou materiais já

elaborados e uma pesquisa documental, a qual tem como característica o uso de fontes ainda não analisadas.

O presente estudo teve como sujeitos, 09 egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) de Piripiri-PI, os quais se formaram no período de 2013.2 e 2015.1. Assim, o primeiro (turma de 2013.2) refere-se à última turma formada com o que a instituição chama de currículo 01, ou seja, pelo projeto político pedagógico que entrou em vigência em 2004/1, e o segundo (turma de 2015.1) é a primeira turma formada com o currículo 14, pois este entra em vigência em 2010.1 e os discentes desta turma ingressaram na instituição em 2011.1.

A coleta de dados foi feita por meio de uma entrevista semiestruturada, com a utilização de gravador para posterior transcrição das falas dos participantes. Desse modo, os dados foram discutidos de forma qualitativa por meio da análise e interpretação dos mesmos, através da incorporação destes no decorrer do desenvolvimento do estudo, onde serão mostrados os resultados a que se chegou à pesquisa.

Neste sentido, acredita-se que o presente trabalho é de suma importância para o campus, pois é dele que saem os futuros profissionais desta área, e ainda é o lugar onde pode ser evitado tal problema, pois, através dos trabalhos acadêmicos é uma das maneiras que se pode chegar a reflexões críticas no que diz respeito à prática de professores que atuam nos cursos de licenciatura e dos professores que cursaram pedagogia e atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

FORMAÇÃO INICIAL: CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Sabe-se que a formação inicial é a primeira habilitação do indivíduo para exercer sua profissão, ela é quem vai dar os primeiros suportes teóricos para o desenvolvimento da ação, contudo, esta não é capaz de abranger todo o conhecimento necessário à função do ser educador, desse modo, este precisa da formação continuada para aquisição de novos conhecimentos os quais estão em constante mudança. São estes saberes que vão possibilitar a construção da práxis pedagógica do docente de forma crítica e reflexiva, formando um profissional que reflete na e sobre sua ação.

Segundo Perrenoud (2001), o professor, na atual conjuntura, passou a exigir certa ousadia aliada a múltiplos saberes, principalmente na era do conhecimento e em uma época em que as mudanças estão ocorrendo rapidamente, a questão da formação de professores vem assumindo posição de urgência. Nesse contexto, a formação do educador deve abranger todos os saberes, os quais sejam capazes de lhe dá embasamento e conjuntura para o desenvolvimento de sua práxis.

Neste sentido, a constituição Federal de 1988, atendendo aos anseios da sociedade civil, assegura a educação como um direito social, como um direito de todos e como um dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Nessa perspectiva, para que a educação seja colocada em prática, necessita do professor, o qual é considerado um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento desse processo.

Desse modo, a Lei n. 9394, de 20 de setembro de 1996, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entre outros aspectos, dispôs de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação, esta traz, de forma peculiar, princípios e artigos que norteiam à formação, e conseqüentemente, a prática do professor, deste modo, a mesma dispõe sobre todos os níveis e modalidades do processo educativo, destacando o educador e o aluno como sujeitos principais desse sistema.

Art. 61. A formação de educadores da educação, de modo a abranger aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – A relação entre teorias e práticas, inclusive referente à preparação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.
Art. 62. A formação de docentes para trabalhar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Desse modo, segundo a LDB, o professor deve ser formado para atender aos diferentes tipos de alunos, colocando-os como indivíduos ativos os quais fazem parte de seu processo de formação crítica. Nesse sentido, o professor deve fazer uso da teoria para o desenvolvimento da prática. Nesse contexto, a lei ainda enfatiza que a formação para atuar na educação básica deve se dar em nível de graduação. Desta forma, Sobrinho e Carvalho pontuam que,

A formação inicial [...] representa um espaço singular de aprendizagens docentes, constituindo – se contexto no qual o professor vivencia situações preliminares do exercício profissional e, desse modo, é importante o reconhecimento de sua fertilidade como lócus de aprendizagens docentes (2011, p.18).

A primeira graduação constitui o contato inicial do futuro professor com os saberes docentes, é neste local que o mesmo irá adquirir as teorias a serem colocadas em prática, iniciando,

deste modo, a relação teoria e prática. Sendo na formação inicial que o docente irá vivenciar situações as quais serão permanentes no desenvolver de sua ação como profissional. Além disso, é na relação teoria/prática que é possível uma formação crítica reflexiva, pois é neste momento que o educador passa a refletir sob sua formação e sua ação pedagógica.

Nesse contexto, percebe-se a relevância do professor que está em constante busca do conhecimento para a construção de sua práxis pedagógica, seja ela na formação inicial ou continuada, pois é por meio desses saberes que o docente irá validar sua ação e, conseqüentemente, compreender o contexto o qual está inserido e buscar assim, desenvolver uma metodologia de acordo com a realidade que se vive.

Coutinho (2007) nos traz que a formação inicial deve ser pautada em uma interdisciplinaridade entre as disciplinas do curso de formação, onde as partes conseguem formar o todo e dando, desta forma, aos discentes, uma ampla visão do contexto de sua formação.

No processo de formação de professores é essencial que os docentes formadores pratiquem a interdisciplinaridade, pois por meio desta relação que o discente será capaz de relacionar os diferentes saberes, correlacionando a teoria com a prática, desenvolvendo no aluno habilidades fundamentais para o exercício de sua profissão. Deste modo, Coutinho (2007, p.111) mostra que,

Na formação inicial, o papel do professor é de fundamental importância, quando propicia uma interação com os alunos criando parcerias, trocas mútuas de saberes e experiências que oportunizem a construção de conhecimentos, tendo como ponto de referencia as histórias de vida, trazidas pelo aluno do seu contexto sociocultural, para a partir daí, construir juntos teorias que levem à reflexão crítica.

Fica evidente, segundo a autora, que durante o processo de formação do professor é imprescindível colocá-lo como sujeito ativo desse sistema, onde se deve levar em consideração os saberes que o mesmo possui consigo, os quais foram adquiridos por meio de sua vivência, desta forma, tanto o docente como o discente, tendem a trocar conhecimentos e a construir outros a partir da relação entre ambos.

O professor, em seu período de formação para o exercício de sua profissão, vivencia a condição de aluno, porém o mesmo não deve confundir suas experiências como discente ao desenvolver suas ações como profissional, pois as condições serão totalmente diferentes, devendo o mesmo buscar embasamento teórico nas diretrizes as quais lhes proporcionarão consistência para a efetivação de sua prática dentro do contexto educacional.

FORMAÇÃO INICIAL: VISÃO DOS DISCENTES

A formação inicial do professor configura-se como lócus onde o mesmo adquire conhecimento, saberes, teorias para colocar em prática na hora de sua atuação. A partir da visão das professoras, egressos da Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Antonio Giovanne Alves de Sousa das turmas do ano de 2013.2 e 2015.1, será discutido a formação inicial das mesmas. Nessa conjuntura, quando as entrevistadas foram indagadas se a formação inicial das mesmas foi adequada para sua atuação dentro da sala de aula, das nove entrevistadas, 05 deram as seguintes respostas,

Não, pois com relação à teoria e a prática, o curso não trabalha muito a prática. Quando o aluno vai para sala de aula sai de lá de certa forma assustado, pois a teoria não condiz com prática, à realidade é bem diferente da trabalhada na Universidade (ENTREVISTADA III).

Desta forma, segundo a fala da entrevistada III, ficou nítido que a graduação tem mais teoria do que prática e isto acaba de certa forma prejudicando o formando quando vai atuar, pois o mesmo tem muitos conhecimentos teóricos, porém não se sabe aplicar dentro de uma sala de aula. Nessa perspectiva, ainda pode-se destacar que a teoria trabalhada dentro da universidade não condiz com a realidade do contexto de uma instituição escolar.

No entanto, 04 das entrevistadas pontuaram que a formação recebida na universidade foi adequada para o desenvolvimento de suas práticas, tendo em vista que a graduação tem como objetivo oferecer embasamentos teóricos e metodológicos para a atuação do futuro profissional, como mostra a fala da entrevistada VIII,

Sim, a pedagogia me trouxe muitos conhecimentos teóricos e procuro trazer o que foi visto no curso para dentro da sala de aula, ao desenvolver minha prática.

Diante disso, pode-se destacar que para estas, a graduação em pedagogia está de acordo com o desenvolvimento da prática e que as teorias trabalhadas durante o curso são fundamentais para dar embasamento para o professor ao atuar, além disso, sabe-se que a partir das teorias, o educador passa a conhecer os fundamentos essenciais para a efetivação de uma práxis reflexiva e transformadora.

Durante toda a formação o discente passa a ter contanto com múltiplos saberes, os quais serão utilizados durante o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Estes saberes dão ao professor conhecimento e habilidades necessárias para uma atuação consistente, crítica e reflexiva. Deste modo, com o intuito de conhecer que saberes os discentes pesquisados do curso de Pedagogia da UESPI de Piriapiri adquiriram durante sua formação inicial, efetivou-se 05 questionamentos, onde o primeiro refere-se aos saberes adquiridos na formação inicial. Nesse sentido, 100% das pesquisadas destacaram que,

Muitos, principalmente em relação ao ser professor, porque antes de se entrar na universidade não se tem muito conhecimento, e na universidade a gente adquire os saberes teóricos, filosóficos e os saberes práticos, ou seja, o saber fazer para a atuação do professor, além da reflexão porque o professor precisa dessa reflexão para compreender a sala de aula assim como a sociedade de forma geral (ENTREVISTADA VIII).

Com base na fala da participante, observa-se que são diversos os saberes que o graduando obtém, e que é dentro da universidade que o sujeito passa a ter a aquisição dos saberes essenciais para sua atuação enquanto profissional, sendo que os mesmos ainda favorecem a reflexão do professor na e sobre sua prática docente.

Nessa perspectiva, a formação inicial vem possibilitar ao educador uma prática consistente e reflexiva, desta maneira, a última pergunta da entrevista faz referência se a prática profissional das professoras é resultado da sua formação acadêmica ou sofreu outra influência, onde 03 das analisadas disseram que é resultado apenas da graduação. Já 06, responderam que é tanto da graduação como também da influência da prática de outros profissionais, o que pode ser constatado na fala a seguir,

Da graduação junto com as influências de outras, pois somente a formação acadêmica não é suficiente para tornar o professor um bom profissional (ENTREVISTADA VIII).

Com isso, observa-se que a maior parte das participantes tem suas práticas resultantes tanto da formação inicial como das experiências de outros educadores. Nesse contexto, ficou evidente que apenas a graduação não é suficiente para a atuação do professor, ele precisa dos saberes de

outros profissionais para acrescer sua práxis, principalmente dos saberes da experiência, que leva o indivíduo ao saber fazer.

Desta forma, percebe-se que a graduação deve dá-se em uma constante relação teoria e prática. A teoria traz os fundamentos, saberes e princípios para o professor conhecer a evolução do sistema educacional, além desta ser a base para o desenvolvimento da práxis docente. Nesse sentido, a teoria atrelada à prática ainda tem a função de levar o educador a reflexão, a identificar seu real significado dentro do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XXI vem trazendo grandes promessas de avanço para a educação, principalmente para a construção de identidade dos profissionais que compõem a mesma. Diante de uma sociedade complexa, dinâmica e transformadora, fica nítido que a formação do professor deve dar-se de forma crítica e reflexiva, preparando profissionais com capacidade de modificar a realidade social. Nesse sentido, o presente trabalho abordou a formação dos egressos do curso de Pedagogia do Campus Antônio Giovanne Alves de Sousa e sua prática dentro das instituições escolares, onde foi analisado o currículo de formação dos mesmos atrelado à realidade do desenvolvimento de sua profissão.

A formação inicial vem dar embasamento teórico e metodológico para o indivíduo realizar sua ação. Por meio desta, ele passa a conhecer as teorias que formam o universo da educação, conhecendo seus principais filósofos e o que eles dizem a respeito de das instituições escolares e dos sujeitos que as integram. Desta forma, a formação inicial é apenas o começo de um contínuo caminho de busca do saber que se encontra em constante modificação. Além disso, no atual contexto, a sociedade passa a exigir uma educação de mudanças, transformadora da realidade social que tem nosso país.

Nesse contexto, percebeu-se que os saberes que ainda faltam aos egressos entrevistados condizem com o saber fazer e ao saber ser, onde ambos os saberes serão adquiridos somente por meio do exercício da profissão e não dentro da universidade, na mesma o indivíduo absorve apenas os saberes teóricos, onde o professor (a) ficará na responsabilidade de colocá-los em prática e assim construir o seu saber fazer e o saber ser. Nesse sentido, muitos docentes não conseguem colocar em prática os saberes obtidos na graduação pelo fato de não conseguirem formular esses dois saberes.

Contudo, constatou-se que o referido curso forma um profissional reflexivo e pesquisador do ambiente o qual está inserido, nesse contexto, sabe-se o quão relevante são estas ações no

desenvolver de qualquer prática, pois a partir delas passa-se a enxergar de forma diferente formas o ambiente educacional e a buscar soluções as quais só são possíveis por meio da reflexão e da pesquisa. Deste modo, acredita-se que o estudo serviu como reflexão sobre pontos relevantes da prática docente dos alunos egressos do curso de Pedagogia do Campus Antônio Giovanne Alves de Sousa, o qual atuam em Piripiri e Piracuruca, como também sirva para despertar uma visão crítica a respeito da formação e da prática de alguns profissionais da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL; **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 23 de out. 2016.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 nov. 2016.

COUTINHO, Regina Maria Tales. **Pedagogia do ensino superior:** Firmação inicial e formação continuada. Teresina, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor.** Porto Alegre: Artmed Ed, 2001.

SOBRINHO; Mendes, CARVALHO; José Augusto. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação:** retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011.

RESUMOS EXPANDIDOS

MÚSICA NAS PERIFERIAS DAS CIDADES: INFLUÊNCIA NO APRENDIZADO DAS CRIANÇAS

Themis Gomes Fernandes | themis.fernandes@bol.com.br

Maria Kéllia de Araújo | kelliaaraujo@bol.com.br

Adailza Mendes Holanda Pimenta | adailzaholanda@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A música é um instrumento lúdico de fácil acesso social que tem poder de influenciar o ser humano com seu ritmo, letra e melodia. É capaz de modificar o bem estar ou o comportamento de indivíduos em um grupo social atingindo diretamente os sujeitos com o efeito do som sobre as células e os órgãos, e indiretamente quando provoca emoções. Sendo um excelente instrumento para o movimento, transformação e desenvolvimento social.

Com o uso apropriado podemos realizar o desenvolvimento da motricidade e sensorialidade por meio do ritmo e sonoridade, quanto a melodia surte efeito na afetividade dos indivíduos. Tem grande repercussão nos seres humanos instigando sentimentos de alegria, melancolia, violência, sensualidade, calma dentre outros.

Nas periferias das cidades a música ouvida é a popularizada e selecionada pelos meios de comunicação de massas que tem conteúdo apelativo a sensualidade, violência e consumo. São divulgadas indiscriminadamente entre todas as idades provocando a assimilação desses conteúdos e influenciando a aprendizagem dentro da escola. Como afirma Cezimbra:

A infância se caracteriza por ser o primeiro período de proteção ao aprendizado. No Brasil, a fronteira entre liberdade e proteção parece não ter sido ainda delimitada. Em nome da maior liberdade com o corpo, nossas crianças estão tendo o direito à infância roubada. Esta situação de sensualização precoce provoca aumento de ansiedade nos pais, estimula a violência sensual e precoce, a pedofilia e, nas classes baixas, a prostituição infantil. (CEZIMBRA, 1999, p. 7)

A criança quando instigada a reproduzir a sexualidade do ser humano adulto estará sendo conduzida a elevar a excitação, diminuindo paulatinamente seu rendimento para pensar e de aprimorar sua identidade. A intensificação dessa sexualidade precoce atrapalha a criança em experiências lúdicas essenciais para o aprendizado criativo e em sua composição de vínculos afetivos que constituem a relação infantil.

O incentivo a erotização infantil transfere a afetividade condizente a fase da adolescência para a infância, que quando este estiver na adolescência será capaz de tratar a sua sensualidade de modo imprudente e patológico. O exagero no estímulo sensual pode ocasionar impactos contrários

ao início da puberdade, no que estes estejam na fase de latência, dos cinco aos doze anos, etapa da vida em que questões voltadas à sexualidade permanecem imersas, e tenham como constituir princípios estéticos, o raciocínio matemático e o letramento.

As músicas transmitidas nos programas de televisão e sites acessados no youtube não substituem a presença adulta, quanto a aspectos relacionados a sua afetividade. Mas as concepções passadas por estes meios deturpam, influenciam e estimulam o desenvolvimento inapropriado da sensualidade permissiva, violência aceitável e a linguagem pobre, inapropriada para o desenvolvimento cognitivo das crianças, cuja responsabilidade de acompanhar todos os conteúdos é de responsabilidade dos pais, cabendo a estes proibir o acesso e orientar para o bem.

Os valores ideológicos passados por tais músicas afetam o ensino e o desenvolvimento dessas crianças que tem acesso aberto a estas, o conteúdo é o que menos importa, supervalorizando a sensualidade, violência e o consumo. As crianças absorvem como expectadores passivos estas ideias, devido à imaturidade e não serem instigadas a criticidade, em sua maioria. Ocorre uma elevação de prejuízo a formação infantil, onde os vínculos familiares são diminuídos, o lúdico e a criatividade são deixados de lado, impedindo o desenvolvimento das relações verbais, afetivas, de aprendizagem moral e ética.

A criança em fase de desenvolvimento observa a conduta dos demais indivíduos assimilando rapidamente conhecimentos, ideias e habilidade, sejam positivas ou não. Os programas apresentam abertamente qualquer conteúdo de baixa qualidade apelativa, que divulgam a sexualidade, violência e consumo. Seja em músicas, sejam em desenhos, propagandas, programas de auditório etc. Despertando a libertinagem, impulsos e instintos primitivos, passando aos sujeitos sociais como se tudo fosse viável e possível, conceitos e comportamentos cujo foco é a normalidade, a rebeldia, vista como interessante e radical, enquanto o comportamento honesto é desagradável. Como afirma Thums:

Todas as cultura que se sobressaem no mundo têm seus princípios comportamentais bem definidos e cultuados socialmente. No Brasil, vivemos uma pobreza enorme de comportamentos aceitos, aprovados socialmente. Aliás, o padrão comportamental é exatamente o avesso, o incorreto. Ser honesto, justo, correto e de índole boa parece algo desprezível. É preciso suplantar essa forma de ser coletivo em nome de uma ética comum. (THUMS, 2003, p. 21).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental I, em uma turma de 4º ano, na cidade de Mossoró-RN, cuja clientela é de baixa renda em um bairro periférico desta cidade. Foi lançado mão de uma entrevista com os alunos através de um roteiro pré-estabelecido com perguntas abertas e semiestruturadas com o intuito de compreender a opção musical destes e que estilo musical é o mais ouvido e cantado, mostrando assim qual conteúdo é selecionado e está no gosto de tais alunos. E A respeito da utilização de um método para a realização da pesquisa, (MAY, 2004, p. 200) referindo-se ao método, May diz que “a sua execução bem-sucedida depende das habilidades dos pesquisadores e do seu entendimento sobre as questões que informam a prática de pesquisa”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O gráfico a seguir mostrará apenas o interesse e conteúdo das músicas ouvidas pelos alunos advindos da zonaperiférica da cidade de Mossoró/RN.



Podemos constatar que tais alunos provenientes da zona periférica da cidade de Mossoró/RN ouvem e gostam de músicas com o estilo musical funk e reggae, em contrapartida não escutam músicas clássicas e músicas infantis. Desta forma, torna-se necessário um novo olhar para o ensino da arte na perspectiva da educação musical. Sob este aspecto, Arroyo(2000) relata que:

As práticas de educação musical, escolares ou não - escolares, são espaços de criação e recriação de significados, portanto, de cultura. Nesse sentido, educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência

técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados, que conferem sentido à realidade. (ARROYO, 2000, p. 19)

Portanto, trabalhar a educação musical com estas crianças é de fundamental importância, pois elas não têm acesso a estilos musicais diferenciados, os referidos estilos são escolhidos através dos meios de comunicação de massas, cuja propagação de tais músicas determinam seus gostos musicais, sem uma seleção prévia ou delimitação por suas famílias.

O teor das músicas escolhidas é de cunho sensual, com palavras repetitivas e de vocabulário pobre, que por vezes utiliza-se de valores agressivos, com apologia ao uso permissivo de drogas.

CONCLUSÕES

A turma da escola apreciada nesta pesquisa com a observação e questionamentos à cerca do estilo musical de suas preferências demonstrou que aderiam a escolha divulgada nos meios de comunicação de massas, cuja vertente auditiva era constituída por conteúdos diversos, cuja qualidade é questionável, devido a letras cantadas que instigavam a sensualidade precoce e violência permissiva, dificultando a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo desses.

Faz-se necessário a divulgação de músicas com teor qualitativo nesta turma, onde o foco seja o de aprimorar e desenvolver a abertura para estilos diferentes e voltados para a idade das mesmas, cujo conteúdo seja digno de uma consciência crítica, educativa, qualitativa e constitutiva de princípios sociais voltados ao aprendizado, onde a infância seja vivida em sua magnitude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 5, p. 13-20, set. 2000.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CARVALHO, S. **Comunicação, movimento e mídia na educação física**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1996.

CEZIMBRA, M. **Comportamento: a erotização precoce da infância**. O Globo, Rio de Janeiro, 30 de maio de 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MATTOS, S. (Org.). **A televisão e as políticas regionais de comunicação**. Salvador: Intercom, GT Televisão, 1997.

MAY, Tim. *Pesquisa Social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

THUMS, Jorge. **Ética na educação: filosofia e valores na escola**. Canoas: Ed. Ulbra, 2003.

CARACTERÍSTICAS DESENVOLVIMENTAIS DE CRIANÇAS COLETADAS EM ANAMNESES PEDAGÓGICAS

Leila Paixão Moreira Carvalho | leilafortaleza@hotmail.com

Andrea Abreu Astigarraga | astigarragaandrea@yahoo.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo traçar o perfil das crianças da região norte do estado do Ceará, enfocando o processo de desenvolvimento, abordando os aspectos familiares, cognitivos, físicos e motor, desde a gestação, nascimento e infância. A pesquisa foi desenvolvida a partir dos estudos das anamneses elaboradas por alunos do 2º período, do curso de Pedagogia, na disciplina desenvolvimento infantil na Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, no período de 2016.1 e 2016.2. As anamneses foram aplicadas pelos (as) universitários (as) com mães de crianças, residentes em vários municípios da região norte, tais como, Sobral, Granja, Ipú, Reriutaba, Massapê, Meruoca, etc. Este estudo se justifica pelo fato das (os) universitárias (os) irem atuar em turmas da educação infantil e anos iniciais. Portanto, é importante conhecer e compreender as fases do desenvolvimento infantil em seus múltiplos aspectos. O desenvolvimento infantil é resultante da interação entre as características genéticas e o meio ambiente onde a criança se desenvolve. Sabe-se também da necessidade de estímulos sensoriais para o desenvolvimento da capacidade de comunicação (fala) e coordenação psicomotora. A afetividade é um fator indispensável para o bom desenvolvimento nesta fase o envolvimento, juntamente com a participação da família. Diante disso surgiram alguns questionamentos: Que são? Como vivem? Com quem convivem? Quais são os hábitos das crianças da região norte do estado do Ceará? Atualmente, há várias queixas em sala de aula com crianças sobre seus modos de ser, seus comportamentos, considerados agitados, inadequados, indisciplinados. Mas, fora da sala de aula, qual é o histórico vivencial e familiar dessas crianças? Em que medida esse levantamento pode contribuir para entendermos melhor as crianças?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico foi por meio de aplicação de um formulário de anamnese contendo onze páginas, com vários itens, tais como: os dados pessoais da criança, o contexto familiar, o período de gestação, possíveis interferências ambientais na gestação da mãe, dados psicomotores, cognitivos, emocionais, processo de adaptação escolar e escolarização, etc. Cada universitária (o) aplicou um formulário de anamnese com uma mãe de criança. Posteriormente, em forma de monitoria voluntária, digitamos, categorizamos e analisamos o material.

RESULTADOS E DISCURSÃO

Para esse texto, selecionamos as anamneses de 6 meninos e 4 meninas, com faixa etária entre 4 a 10 anos de idade, que estão cursando entre o infantil IV ao 5º ano do ensino fundamental, sendo todos com bom rendimento escolar, sem reprovações. O perfil das mães e dos pais das crianças é: A faixa etária das mães varia entre 30 a 43 anos e entre os pais varia entre 28 a 39. Com relação à escolarização dos pais varia entre alfabetização e ensino superior completo. Entre as mães varia entre ensino fundamental completo e ensino superior completo. A profissão dos pais está composta por: autônomos, agricultores, motorista, funcionário da Coelce, vigilante, e almoxarife. A profissão das mães está composta por: domésticas, auxiliar de serviços gerais, autônomas, professoras e atendente odontológica. Com relação à gestação das mães entrevistadas 70% afirmam que desejaram a gravidez e 30% não desejava no momento que descobriram que estavam grávidas, porém, posteriormente a gestação foi aceita. Quanto à concepção, 60% dos partos foram normais, 30% foi parto cesariana e 10% não mencionado. O tempo de amamentação varia entre os primeiros meses até três anos de idade, sendo um caso de uma criança ser intolerante à lactose. Segundo as mães os primeiros passos dos bebês variaram entre 10 meses há um ano e dois meses. Em relação ao hábito de dormir sozinhos ou com os pais, identificamos que 60% das crianças dormem sós e 40% dormem com os pais. Alguns dormiram com os pais até os três anos de idade. Uma criança dorme só, mais quando acorda vai para a cama dos pais. Ao fazerem *birras*, 20% das mães mencionaram que são elas quem protegem, 10% falou que ninguém protege e 70% não se manifestaram.

CONCLUSÃO

A realização deste trabalho foi de grande importância, pois permitiu compreender um pouco mais sobre o desenvolvimento das crianças, através da aplicação de um instrumento de coleta de dados com múltiplos itens sobre o contexto pessoal e familiar na qual convivem as crianças. Para nós, estudantes universitários (as), é significativo, em nossa formação acadêmica, poder relacionar os estudos teóricos com a realidade sócio-econômica-cultural das crianças escolares. Assim, podemos construir com elas e suas famílias, propostas pedagógicas coerentes com suas realidades vivenciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GALVÃO, I.; WALLON, H. **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p 191.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995.

PIAGET, J. **Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente**. In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone 1988. 228p.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b. 194p.

REPRESENTAÇÃO CULTURAL DO DOCENTE

Maria Lenúcia de Moura | lenucia.moura@uece.br

INTRODUÇÃO

O envolvimento de um pesquisador com seu tema, quase sempre está envolto no contexto no qual vive o pesquisador. O objeto aqui desenvolvido não é diferente, dialoga com os problemas contemporâneos e suscitam análises históricas que nos ajudem a compreender as mudanças ocorridas na segunda metade do século XX. Em nosso percurso acadêmico temos trabalhado com temas que estão ancorados sempre na História e, desta forma, como educadoras na História da Educação. Confessamos que embora o tema da História Cultural estar sempre próximo, o que nos levou a busca por esse objeto foi o olhar cotidiano do profissional em educação. Trabalharemos com a representação cultural do docente.

Em vários momentos do trabalho pedagógico com os alunos da graduação, estamos envolvidos no ambiente escolar, seja no acompanhamento de estágio, ou projeto de outra disciplina, enquanto professores do curso de pedagogia temos buscado cada vez mais inserir os alunos nas escolas possibilitando um maior número de práticas do início ao final do curso, processo desencadeado pela necessidade observadas junto aos educandos e também pelas novas diretrizes que orientam os cursos de licenciatura. Nessas muitas visitas às escolas presenciamos um quadro de desvalorização em relação aos professores expresso nas falas dos alunos, o que de fato nos chamou foi a retórica desenvolvida pelas crianças da educação infantil.

Este trabalho busca apresentar os primeiros achados da pesquisa *História Cultural e representação docente no Ceará*, nessa pesquisa buscamos através da história cultural compreender as transformações na representatividade da profissão docente através da análise documental, bibliográfica e da história oral como núcleo de investigação. O recorte temporal compreende cinco décadas, iniciado nos anos de 1960 à 2010. O recorte espacial compreende regiões do estado do Ceará, a região do Vale do Jaguaribe, do Sertão Central, do Cariri, dos Inhamus. Devido a falta de

financiamento da pesquisa, foi escolhida uma amostra das da região do Vale do Jaguaribe para ser apresentada nesse trabalho.

Como já anunciado acima a pesquisa bibliográfica buscou referências em autores regionais para dar conta do aspecto histórico do objeto, já que a pesquisa compreende cinco décadas. No aspecto mais amplo, a pesquisa se apoia nas contribuições de Peter Burke e Roger Chartier para pensar a ideia de representação a ser trabalhada. Para Roger Chartier “uma nova história cultural interessa-se pelos sujeitos produtores e receptores da cultura” (CHARTIER: p. 129), essa premissa balizou os fundamentos desse objeto de pesquisa, haja vista interessar-nos tanto pelas práticas docentes como pelas representações destes pela comunidade. O objetivo da pesquisa foi estudar os meios sobre os quais se produz e se transmite a cultura que são as práticas culturais e os processos.

QUADRO TEÓRICO METODOLÓGICO

Como núcleo de investigação a história oral nos proporcionou perceber a representação que cada personagem faz do passado no conjunto de seus acontecimentos, ligando a memória pessoal à memória do grupo e, com efeito, à memória social. Na busca da interpretação dessas relações, tentamos ainda a apreensão dos fatos que marcaram os personagens. Para tanto, a memória manifesta-se como elemento essencial na análise da história cultural. A memória, assim como a cultura, são lugares de elaboração da experiência histórica que se configuram como espelhos d’água na tentativa de reler os fatos ocorridos na contemporaneidade.

Para Ecléa Bosi (1994), a memória de grupo busca criar esquemas de narração e interpretação lineares, que dão ao material de base uma forma histórica própria, uma versão consagrada dos acontecimentos. Segundo a autora, é construída uma imagem ideológica para ser repassada. Com isso, os fatos que ficaram na outra extremidade das lembranças seriam esquecidos, pois não estariam no centro das narrativas.

Como partimos necessariamente do campo de atuação da Pedagogia, iniciamos pelo reconhecimento das instituições que formam pedagogos, a FECLESC no Sertão Central e a FAFIDAM na região do Vale do Jaguaribe, CECITECE na região dos Inhamus, todas unidades da Universidade Estadual do Ceará e com características semelhantes, formam licenciados em diversos cursos que desenvolvem sua prática docente em várias cidades de cada região supracitada.

Na busca pela delimitação do marco espacial iniciamos a pesquisa pelos cursos de pedagogia das referidas instituições, a saber: onde estão os alunos que faziam parte das primeiras turmas do curso de Pedagogia?

A primeira parte da pesquisa compreende duas etapas, a identificação dos primeiros alunos das turmas de pedagogia, no intuito de através da escuta de suas práticas somar elementos que nos ajudasse a dar um norte a pesquisa e sistematizar a bibliografia de referência para o estudo, principalmente as oriundas de pesquisas que tenham como foco a educação escolar das duas regiões que compõem o recorte espacial da pesquisa.

Para efeito desse trabalho, sistematizaremos apenas a produção regional, da qual já apontamos alguns resultados que embora muito embrionário, nos expõe a fecundidade da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: AS “DOUTORAS” DO SABER

Embora limitada, o primeiro meio de escolarização a que muitos cearenses tiveram acesso foi a escola particular em casa. A imensa dificuldade, ou mesmo o descaso, dos governantes cearenses em desenvolver a educação nessas terras áridas se traduzia numa escola carente de professores formados. A necessidade de alfabetização do sertanejo, a demanda lenta, porém crescente, obrigou os pais – com vida econômica abastada - a contratar os serviços de uma professora para seus filhos, que no geral se estendia a outras pessoas da comunidade. (MOURA:2004)

Aos poucos essas salas de aula foram assistidas pelo poder público, o gestor público pagava a professora, porém as aulas continuaram a acontecer em espaços privados das residências, fossem nos alpendres ou em galpões de armazenarem de grão no período da safra. Tratando da educação cearense nas décadas destacamos o estado precário em que se desenvolveu a educação cearense. O ensino primário, ainda para poucos, apresentava um aspecto livresco, rotineiro, desintegrado da realidade sócio-comunitária, com professores miseravelmente pagos e desassistidos materialmente. No que diz respeito à infra-estrutura, as escolas geralmente não tinham instalações próprias, e quando tinham, não ofereciam nenhum conforto, com precariedade desde as salas de aula às instalações sanitárias. Como nas comunidades não haviam pessoas com instrução mínima, as professoras viam de outras cidades, o que de partida já causava um impacto nas relações sociais, as professoras sabiam ler e escrever, coisa que nas pequenas comunidade era raro.

De acordo com MOURA (2004),

[A relação da professora com a comunidade se fazia através do respeito pelo “saber”. A](#)

convivência da professora primária com a comunidade com que convivia, na maioria das vezes, era de ajuda mútua, haja vista sua ajuda na leitura das receitas passadas pelo médico, na leitura e escrita de cartas dos entes queridos que viviam distantes ou mesmo nas novenas e terços que faziam parte dos ritos católicos das comunidades.

A baixa escolaridade da população, principalmente aquelas que viviam nos sertões do Ceará, faziam dos educadores personalidades muito respeitadas. O conhecimento era visto como apropriação de poucos, e tornava a professora uma figura admirada por todos. As pessoas projetavam na pessoa da professora visão de um ente familiar. O respeito com o qual eram tratadas era o mesmo que os alunos tinham para com seus pais e familiares mais velhos. Nos relatos de algumas entrevistadas, foram mencionadas comunidades em que os alunos tomavam à benção as professoras.

CONCLUSÕES

Segundo MOURA(2004) era evidente a valorização do saber pelas comunidade a qual a professor estava vinculada, a autora relata que as primeiras professoras ficavam hospedadas na casa de pessoas da comunidade, o que gerava um certo desconforto por hospedar uma pessoa instruída. A autora reforça que “o simples fato de conversar com uma professora ou de recebê-la em casa era tarefa que poucos estavam dispostos a fazer.”(MOURA:2004; p. 72)

Concluimos que no início da segunda metade do século XX, as professoras eram vistas como “doutoras” por saberem ler e escrever, percebemos que essa valorização da cultura letrada se dava pelo analfabetismo que assolava o interior cearense nesse período, bem como, a valorização do profissional se dava também pelas relações que se desenvolviam entre ele e a comunidade que rodeava a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MOURA, M. L. Histórias de quem tem muito a contar: os protagonistas e a história da educação do Tabuleiro do Norte. UFC, Fortaleza, 2006.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças dos velhos. 3ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

CHARTIER, R. A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, R. O Mundo como Representação. In: CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

BURKE, P. O Que é História Cultural? Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS: MEMÓRIAS DOCENTES, SUAS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

Regina Celi Frechiani Bitte | reginabitte@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo destacar a importância da educação dos sentidos na educação patrimonial na formação de professores, visando à preservação da memória, como condição indispensável à construção da identidade. Partimos do pressuposto de que as categorias de memória e sensibilidade são importantes ferramentas para análises das práticas e representações que se inserem nessa relação.

A pesquisa relaciona-se à prática docente que exercemos como formadora de formadores, responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado, no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e das experiências vivenciadas nas escolas de educação básica no município de Vitória- Espírito Santo, em que os alunos estagiários têm a possibilidade de refletir e praticar seus saberes docentes.

É nesse momento de inserção no campo de trabalho que as experiências se cruzam: a dos alunos estagiários e a dos professores do campo do estágio. Ao acompanhar os alunos estagiários, constatamos que várias questões que inquietam os alunos em formação inicial também são pertinentes ao professor já formado, do campo de estágio. Dentre elas, a educação patrimonial.

Nota-se uma preocupação, por parte dos professores, de trabalhar a educação patrimonial de forma que venha a superar a visão de patrimônio relacionada à “pedra e cal”, ou seja, uma educação que privilegia o patrimônio edificado e arquitetônico em detrimento de outros bens culturais, que, por força do Decreto-Lei nº 25, 1937, em vigor até a Constituição de 1988, por não serem representativos de uma determinada época nem ligados a algum fato histórico memorável e relevante, deixaram de ser preservados e foram relegados ao esquecimento, ou até mesmo destruídos, em decorrência de, no contexto dessa concepção, não apresentarem valor que justificasse a sua preservação (ORÍ, 1998).

Ao detectarmos essas preocupações, debruçamo-nos em desenvolver uma pesquisa que pudesse dialogar, em primeiro momento, com as memórias de sua formação e de suas práticas, no que tange à educação patrimonial, e que fosse ao encontro dos anseios tanto dos professores em formação inicial como daqueles que já estão na prática, entendida como formação contínua e continuada, a

partir do momento em que os professores refletem, formulam e reformulam os seus saberes e fazeres. Acreditamos que

[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir e executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com as outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 38).

Nesse sentido, organizamos a seguinte questão norteadora: É possível uma educação para o Patrimônio que não seja pautada na mera técnica de ensino, mas numa educação dos sentidos, envolvendo professores e alunos na construção de suas memórias a partir de suas práticas e representações?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em função do tema e da questão a ele referente, foi adotada uma metodologia qualitativa de pesquisa, cuja abordagem se baseou na preocupação em pensar a educação patrimonial e a formação de professores, tendo como referência o contexto da história cultural que tem por principal objetivo “[...] identificar os modos como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17). A história cultural é, portanto, o paradigma para podermos compreender as práticas e representações que são realizadas pelos professores no que se refere à educação patrimonial, entendendo as representações “[...] não como simples reflexos verdadeiros ou falsos da realidade, mas como entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social (CHARTIER, 2009, p. 7).

Como a pesquisa se encontra em fase de desenvolvimento, a confecção deste artigo teve como foco as memórias sobre as práticas e as representações dos docentes concernentes à educação patrimonial. Foram realizadas entrevistas com três docentes que ministram a disciplina de História e um de Geografia no Ensino Médio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação dos sentidos a que nos referimos tem como proposta estimular o aprofundamento da percepção visual, auditiva e pertinentes a outros sentidos, como o tato, o olfato, potencializando a leitura do patrimônio cultural; a capacidade de perceber, tanto nos bens materiais quanto nos intangíveis, as formas e os movimentos que os produziram, os sons, o cheiro, a textura, as nuances das cores. Todo esse processo faz parte da descoberta, da criação de significados, essencial para a análise e interpretação que serão construídas a partir do que está explícito ou implícito no

patrimônio cultural apresentado e dado a ler (GAY, 1988; GALZERANI, 2013; PEREIRA et al., 2007).

Nas entrevistas, seguindo as indicações de Chartier (2009) sobre as representações, fomos pinçando, na fala dos professores, a construção, ao longo de sua formação e experiência, do que vem a ser educação patrimonial e educação dos sentidos. Ao buscarem suas memórias, os professores demonstraram surpresa. Até então, eles não haviam parado para pensar sobre sua formação no que se refere a patrimônio e, muito menos, a educação dos sentidos. A surpresa estava justamente no fato de não terem discutido o assunto durante sua formação. A professora Ana afirmou: *Durante a minha graduação, nenhum trabalho foi realizado; eu não tive aula específica nenhuma em relação ao assunto, mesmo tendo-me formado em bacharelado.*

Foi consenso em suas falas que, em se tratando de patrimônio, o estudo de campo é fundamental no processo de aprendizagem. Aqui esbarraram-se com algumas dificuldades: grande número de alunos por turma, carga horária destinada à disciplina História restrita a duas aulas por semana, transporte, além da grande responsabilidade em sair da escola, como fez questão de destacar o professor André. Mesmo diante desses desafios, os professores encontram formas e maneiras de realizar o estudo de campo.

Ao remeter-se às memórias de sua formação, o professor André chegou à conclusão de que tal temática também não havia sido abordada: *Olha... nível superior, não. Posso até ter tido, mas não me lembro, na Faculdade de Geografia da Federal Fluminense.* Mas ele fez questão de destacar que em seu ensino médio teve essa formação que contribuiu para pensar a educação para o patrimônio, enquanto professor. *Eu me lembro de formação patrimonial no ensino médio. Minha professora de História e um de sociologia levaram a gente para visitar patrimônios no Rio de Janeiro, depois trabalharam em sala de aula.*

Mostraram certo estranhamento quando perguntados sobre educação dos sentidos. O professor João foi o único dos entrevistados, que disse não ter lido nada, mas que a pergunta o levou a pensar em uma educação que privilegiasse os nossos cinco sentidos. *Está muito relacionado a educar-se para onde você vai olhar, o que está buscando. Acho que é isso. Penso muito no olhar... no tato.... mas nem todo patrimônio você pode tocar. Mas ao olhar você imagina os contornos, os desenhos. Um pouco disso.* Os professores mostraram interesse em saber o que vem a ser educação dos sentidos e como ela pode ser explorada na prática.

CONCLUSÕES

As memórias dos professores nos remetem à leitura realizada em Monteiro (2007), em cuja pesquisa a autora enfatiza que a formação de professores tem sido realizada de forma muito precária, insuficiente, em relação aos saberes docentes. Isso aparece de forma nítida na entrevista

com os professores. São as emergências nas situações práticas que levam à busca pelo conhecimento do que se quer ensinar.

A fala do professor André, vem reafirmar a importância dessa pesquisa, no que tange a formação dos professores, em sua graduação, voltada para o patrimônio quando se lembra de sua professora Andiara, do segundo ano do Ensino médio, que desenvolveu um projeto de patrimônio com a turma para conhecer o centro histórico da cidade do Rio de Janeiro.

É nesse campo de forças, por um lado, pela ausência de representações de patrimônio em sua formação e por outro, a capacidade de perceber a necessária ampliação na abordagem educativa, que os professores vão construindo suas práticas e representações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de ensino em projetos de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 93-107, jan./abr. 2013[70].

GAY, Peter. **A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

ORÍÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 128-148.

PEREIRA, Júnia Sales et. al. **Escola e museu: diálogos e práticas**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura/Superintendência de Museus, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ENTREVISTA NARRATIVA COMO DISPOSITIVO PARA CONHECER PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES

Natal Lânia Roque Fernandes | laninharoque@gmail.com

INTRODUÇÃO

O texto tem por objetivo refletir sobre o uso de entrevistas narrativas na pesquisa autobiográfica, concebendo-a como dispositivo que contribui para o pesquisador ascender à história de vida/formação do sujeito professor. As ideias ora expostas têm por alicerce a pesquisa realizada sobre processos identitários da docência de professores da Educação Profissional, que atuavam nos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Fortaleza (FERNANDES, 2012). Durante o processo de feitura da tese, nos deparamos com questões referentes aos instrumentos de coleta de dados mais adequados para utilizar numa pesquisa de abordagem autobiográfica, de forma que nos proporcionassem coerência teórica metodológica com nossos fundamentos epistemológicos, uma vez que tomávamos como base o conceito de identidade como constructo dinâmico, formado por meio do jogo interativo entre as esferas subjetiva (pessoal) e objetiva (social), em diversas experiências vivenciadas pelos sujeitos.

Diante dos questionamentos e estudos realizados e, tendo como fito a análise do processo identitário dos professores do PROEJA-IFCE, bem como concebendo a narrativa de vida como método para as pessoas relatarem seus processos formativos e experiências que construíram sua vida individual e coletiva, adotamos, nos processos metodológicos de tese, a entrevista narrativa como dispositivo para conhecer os processos de formação profissional dos sujeitos participantes da pesquisa. Portanto, as reflexões aqui empreendidas são fragmentos do processo metodológico da pesquisa retrocitada e enfatizam os autores, conceitos e caminhos escolhidos pela pesquisadora para realizar as entrevistas. Tais reflexões se fazem importante para a socialização de conhecimento entre os pares, bem como, para a divulgação desse tipo de dispositivos nas pesquisas qualitativas que pretendem dar vez e voz aos sujeitos analisados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Thiollent (1984), a metodologia de uma pesquisa é um conjunto de conhecimentos com o qual o investigador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas e a escolha do método é efetuada de acordo com seus objetivos. Desta forma, o passo para a tomada de decisão para o uso de entrevista narrativa, foi buscar conhecer teoricamente a literatura específica. Por meio de levantamento bibliográfico, verificamos a existência de pouco recurso bibliográfico sobre a entrevista narrativa as quais nos fornecessem subsídios teóricos práticos desse tipo de dispositivo. No âmbito da pesquisa autobiográfica, dialogamos com Delory-Momberger (2008,p.37), que traz em seus textos discussões envolvendo o processo biográfico e a identidade narrativa; Jovchelovitch & Bauer (2005), as quais apresentam conceitos, proposições e orientações para análise de entrevistas e Daniel Bertaux (2010), que conceitua, caracteriza e identifica os tipos de análise para entrevista narrativa.

ENTREVISTAS NARRATIVAS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Delory-Momberger, argumenta que “é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (2008,p.37). Portanto, podemos inferir que a importância do uso da entrevista narrativa transcende seu uso enquanto recurso de coleta de dados, podendo a mesma contribuir para o fortalecimento de identidades individual e coletiva dos professores, pois, ao contar as suas histórias, os professores dão sentido a suas experiências e a seu modo de ser, revelam-se a si e aos outros, apropriam-se de sua vida e se faz presente no mundo.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2005, p.95) a entrevista narrativa “é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas”. Por meio desse tipo de entrevista, as perspectivas e concepções do sujeito entrevistado são reveladas em suas histórias, visto que ele se expressa espontaneamente sem muitas interrupções do entrevistador. No entanto, existem algumas regras de procedimentos da técnica proposta por Schütz (2011) e reelaboradas por Jovchelovitch e Bauer (2005, p.96 a 100) que contribuem para a qualificação da entrevista narrativa como método de pesquisa, dentre outras encontram-se: exploração do campo,

não interrupção da narrativa, esperar os sinais de finalização (“coda”), não discutir sobre contradição, fazer anotações depois da entrevista.

A complexidade que envolve o conteúdo de uma entrevista narrativa tem levado alguns teóricos a investirem na busca de procedimentos de análise mais adequados e mais eficazes para a compreensão das histórias contidas nas narrativas. Os estudos realizados têm proposto diferentes procedimentos, dentre eles se encontram: a análise de conteúdo, como apresentada por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1995), composta por seis fases que compreendem a pré-análise, clarificação, compreensão e organização do *corpus*, organização categorial e o somatório das histórias de vida; a análise temática, um dos tipos da análise de conteúdo, é apontada por Jovchelovitch e Bauer (Op.cit) como um dos procedimentos de análise das narrativas coletadas. Entre as outras técnicas indicadas por esses autores, uma é a proposta de Schütze, que indica seis passos, tais como: transcrição, divisão do texto em material indexado e não indexado; ordenamento dos acontecimentos; análise do conhecimento; agrupamento e a comparação das trajetórias e identificação de trajetórias coletivas. O outro procedimento é a análise estrutural, que focaliza os aspectos formais da narrativa. Nesse tipo de análise, todos os acontecimentos, pessoas, situações e ações são ordenados, mapeados e comparados, buscando-se entender como os narradores usam o tempo e as explicações ou razões que dão sentidos aos acontecimentos.

Daniel Bertaux (2010) sugere um processo de análise que compreende uma etapa de reconstituição dos fatos e outra de interpretação dos acontecimentos. Na primeira etapa, o autor propõe que, após a transcrição das narrativas, busque-se “reencontrar a estrutura diacrônica da história reconstituída”. Para tanto, é importante distinguir, as ordens de realidades presentes na narrativa. A segunda realidade, a psíquica e semântica, está relacionada ao que o sujeito diz e pensa de sua história, como também à síntese que ele faz de suas experiências. A terceira compreende a realidade discursiva da narrativa que se refere à compreensão do que o sujeito quis dizer no momento de relatar sua história para o entrevistador. Trata-se da análise compreensiva. Outro tipo de interpretação, mencionada por Bertaux (id) é a análise comparativa que envolve a confrontação das narrativas coletadas em diferentes casos. A comparação das histórias permite a identificação das semelhanças e diferenças que as distinguem, como também, a descoberta de mecanismos sociais nos diferentes percursos narrativos.

CONCLUSÕES

O desafio em desenvolver esse tipo de metodologia de pesquisa é construir uma relação entrevistador e entrevistado, de forma que o segundo sinta-se à vontade para contar sua história diante do outro e do gravador. No mundo contemporâneo, cada vez mais automatizado, cada vez mais virtual, individualizado, o ato de narrar uma história, evidenciar as experiências vai se tornando cada vez mais distante das ações humanas. Assim, as narrativas não apenas reconstituem as histórias dos professores, como também são contributos para o resgate de uma ação antropológica que é contar história. A narrativa por muito tempo fez parte da vida em sociedade, servindo em muitas culturas como ação educativa entre os povos da mesma comunidade, contribuindo, assim, para o fortalecimento da cultura identitária dos indivíduos. Existe uma dimensão tríade entre indivíduo, experiência e narração, no ato de contar uma história, pois ao narrar uma história o narrador recorre às suas experiências e, ao contar, ele as incorpora nas experiências de seus ouvintes, imprimindo, assim, a sua existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

FERNANDES, Natal Lânia R. **Processos identitários docentes: percursos de vida e de trabalho no contexto do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

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

JOVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. e GASKELL George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida: teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora, 1995. Trad. João Quintela.

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES

Francinalda Machado Stascxak | naldastascxak@gmail.com
Juliana Silva Santana | juliana.santana@uece.br

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa emergiu do desenvolvimento de uma atividade formativa de produção autobiográfica na intenção de reconstruir o percurso de formação profissional, bem como dos elementos que constituem a identidade das participantes. Para tanto, realizamos um trabalho que configurou como formação para professoras que atuam na educação básica em uma escola da rede particular de Fortaleza como forma de relacionar as experiências da formação inicial às suas práticas pedagógicas.

As histórias autobiográficas trazem contribuições que permitem conhecer os próprios meios e fragilidades vivenciados durante a trajetória de formação dos professores. Tais experiências apresentam-se como uma forma autêntica de aproximação da identidade docente a partir da ótica do próprio sujeito, com ênfase na sua subjetividade.

O olhar voltado para si possibilita a investigação das dimensões da identidade do professor, das suas experiências formativas e dos saberes necessários à sua prática. As interseções entre a vivência individual e social dos sujeitos caracterizam a relevância da pesquisa narrativa para a valorização da práxis de educadores compondo a história da educação.

Desta maneira, o objetivo geral da pesquisa foi compreender o processo de construção da identidade profissional docente através de narrativas autobiográficas de professores da educação básica.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo encontrou na pesquisa narrativa, uma possibilidade acessível para compreender as práticas docentes a partir das suas subjetividades, emoções e sentidos. Clandinin e Connelly (2015) afirmam que a pesquisa narrativa é a melhor forma de pensar sobre a experiência.

A pesquisa autobiográfica apresenta-se como uma metodologia que essencialmente se dá a partir da memória. Para Abrahão (2003), o trabalho com fontes desse gênero se distancia das estatísticas e aproxima-se do fenômeno que se quer observar. Sob esse aspecto, a pesquisa oportunizou o contato com as dimensões pessoais/sociais, da formação e de atuação dos professores para que, a partir dessas análises pudessemos construir elementos para a compreensão do fenômeno ao qual nos propusemos.

Para essa pesquisa, convidamos cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam numa escola particular de Fortaleza para participarem. Os critérios utilizados foram: atuar na educação básica e ter concluído a graduação há mais de cinco anos.

Foram planejados dois encontros com as professoras. O primeiro objetivou uma aproximação entre participantes e pesquisadoras, ao mesmo tempo em que já trazia componentes importantes para o (auto)conhecimento sobre a formação de cada docente e o segundo sistematizava tal saber, através da descrição e reflexão da prática docente e perspectivas de formação continuada.

No primeiro encontro presencial, dividimos a produção em três tópicos: iniciamos com a ação intitulada “Quem sou eu?” que consistiu na apresentação oral de cada uma das pessoas que compuseram o grupo, entre pesquisadoras e participantes. Em seguida, solicitou-se que fossem registradas as impressões que cada professora tem sobre si, sobre o trabalho que desenvolvem, bem como sobre sua profissão. Depois disso, pediu-se que registrassem essas mesmas informações através de alguns materiais disponibilizados (recortes de imagens, palavras, frases etc). Seguimos trabalhando com biografias de personalidades que marcaram/marcam a vida das participantes, como um jogo de adivinhas.

O terceiro e último momento se deu ao som da música “A estrada” do grupo Cidade Negra, onde foi solicitado que as professoras pensassem como chegaram ao curso de Pedagogia, em seguida, tendo sido exposto oralmente suas reflexões, pediu-se que fizessem o registro escrito para ser apresentado no próximo encontro.

O segundo encontro aconteceu com duas professoras. Estas trouxeram o material sistematizado, solicitado no primeiro encontro para apresentar ao grupo. Seguimos com a exposição do segundo tópico: “Eu e a Pedagogia”, onde as participantes puderam relatar como escolheram o curso e como foi para elas essa etapa de formação.

Adiante, chegou-se ao terceiro tópico: “Eu professora”, que solicitou a complementação da seguinte questão: Como eu me construo/reconstruo, significo/ressignifico, faço/refaço, formo/reformo professora.

O último tópico intitulado “Projetando o futuro”, solicitou-se às participantes que pensassem em como estariam daqui há alguns anos e quais seriam seus planos para o futuro, sobre esse aspecto as professoras puderam se expressar, primeiro oralmente depois, de forma escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação inicial das professoras que participaram da constituição deste trabalho foi o eixo norteador da pesquisa e contextualizado a partir das suas produções autobiográficas. Para tanto, a

memória foi-nos de grande valia para a narração das experiências que marcaram suas vidas, suas trajetórias e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas.

Considerou-se importante a preservação da identidade das nossas interlocutoras, por esse motivo atribuímos a elas nomes fictícios. As professoras Isabel e Marina são formadas em Pedagogia há seis anos e trabalham na mesma instituição da rede particular na cidade de Fortaleza. Ambas atuam na educação infantil há cinco anos.

No primeiro momento da pesquisa, notou-se a indissociabilidade entre o ser pessoal e o ser profissional de cada uma, citando características de suas personalidades como sendo também, pedagógicas. Em relação ao segundo momento, intitulado Eu e a Pedagogia, recorremos à memória das participantes para que pudessem dizer como chegaram à Pedagogia, percebemos que, de alguma forma, ainda que como brincadeira de criança, ambas as professoras traziam na sua história um desejo ou vivência em ser professora. Ambas passaram por experiências diversas, antes de assumirem a sala de aula, como professora de reforço ou auxiliar de transporte escolar.

Isabel e Marina confirmam a importância de sua profissão e atuação e criticam o processo inicial de formação, destacando a incipiência dos saberes e as dificuldades em relacionar teoria e práticas, estas que acontecem mais tarde, diante da experiência em sala. Elas ressaltam que a prática escolar, que exige, por exemplo, produzir planos de aula contextualizados, relatórios de aprendizagem das crianças e inclusão escolar, difere consideravelmente daquilo que puderam alcançar enquanto conhecimento teórico em suas graduações. Todavia, entendem que o processo é contínuo e relatam seu crescimento diante das práticas exigidas na escola.

Nesse sentido, Gatti (2014, p. 39) lembra que “a formação inicial não inclui referências às experiências do exercício profissional e dos sujeitos, quando sua função seria exatamente a de orientar a aquisição da experiência desejável”.

Ao terceiro momento denominado Eu professora, buscou-se elementos para responder a uma questão pertinente ao fazer docente. Como eu me formo/reformo, construo/reconstruo, faço/refaço, significo/ressignifico professora. Os relatos, de forma geral, apontaram para a formação como desenvolvimento e satisfação pessoal para a realização de um trabalho que seja agradável para si e para as crianças.

O último momento denominou-se Projetando o futuro. Nessa etapa lançou-se a pergunta: Como você se vê profissionalmente daqui a alguns anos? Para ambas as professoras fazer curso de pós-graduação configurou como resposta para sua formação continuada, evidenciando a noção de que a identidade docente é construída cotidianamente, através de diversas fontes do conhecimento, a noção da incompletude diante dos saberes docentes.

As representações observadas nas falas das interlocutoras recaem sobre a formação continuada. De fato, é uma atitude positiva diante da própria limitação e reconhecimento de que a formação deve acontecer ao longo da vida profissional. Segundo Imbernón (2009) “são os professores, em primeira e última instância, os executores das propostas educativas”.

CONCLUSÃO

Com base nos estudos apresentados, percebe-se que a multiplicidade de experiências vivenciadas durante o processo formativo, desde a história de vida pessoal até a formação sistematizada na área da Educação, faz com que os professores organizem seus saberes e (re)moldem a sua identidade docente.

Ao compreendermos que os saberes docentes são construídos, continuamente, revela-se a importância de cada vivência, de cada experiência, sendo estas componentes fundamentais para as concepções de educação, escola, ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica.** HistoryofEducationJournal, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na Pesquisa qualitativa;** tradução: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** Revista USP. São Paulo. n. 100. p. 33-46. Dez./Jan./Fev. 2013-2014.

GATTI, B.A.; TARTUCE, G.L.B.P.; NUNES, M.M.R.; ALMEIDA, P.C.A. **A atratividade da carreira docente.** Fundação Carlos Chagas. 2016. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-4-atratividade-carreira.shtml>. >Acessado em jul. de 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

MEMÓRIA E ORALIDADE: ENTRELAÇANDO SABERES EM PROL DA SUSTENTABILIDADE

Maria Kéllia de Araújo | kelliaraújo@bol.com.br

Themis Gomes Fernandes | themis.fernandes@bol.com.br

Adailza Mendes Holanda Pimenta | adailzaholanda@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Como resultado das leituras, debates, seminários e rodas de conversas realizadas na disciplina de Memória, Formação e Pesquisa (Auto) Biográfica do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, é que este trabalho se configurou. Desta forma, o presente estudo propõe compreender o papel da pesquisa (auto) biográfica para a produção do conhecimento, uma vez que permite aos sujeitos o desabrochar das palavras como expressão de si mesmo e do outro, na construção do saber.

Partindo desse pressuposto, a fundamentação teórica está vinculada com uma situação prática dada pela História de vida da presidente da Associação Reciclando Para a Vida – ACREVI para o entendimento da constituição da referida associação. Juntamente com outros catadores, ela realiza o trabalho de separação e reciclagem do lixo seco e reutilizável, recolhidos em alguns bairros da referida cidade, funcionando em um prédio alugado pela prefeitura.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada com a presidente da Associação de Catadores Reciclando Para a Vida - ACREVI, localizada na cidade de Mossoró-RN. O objetivo foi o resgate da História de vida da presidente relacionada às memórias da fundação da Associação e ao trabalho que é desenvolvido por ela e pelos outros catadores.

Foi lançado mão de uma entrevista com um roteiro pré-estabelecido com perguntas abertas e semiestruturadas com o intuito de compreender como se deu o processo de construção da associação, quais dificuldades e necessidades foram encontradas. Utilizamos um gravador para melhor análise da fala da presidente e a interpretação dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conhecida como uma mulher lutadora, catadora que disputa o lixo reciclável a céu aberto com outras mulheres. Mãe, avó orgulhosa, mulher militante nas questões sociais, principalmente

referente a mulheres e defensora do meio ambiente, construiu essa consciência, a partir das suas vivências e da observação do descuido que as pessoas tinham com o próprio lixo.

Nasceu em um sítio próximo a Upanema e, ainda criança veio para Mossoró. Oriunda de uma família de dezoito irmãos, parte deles advindos do primeiro casamento do seu pai. E enfatizou que seus pais deixaram para ela e os seus irmãos um grande legado baseado nos valores humanos, pois eram pessoas simples e batalhadoras, e que primavam pelo respeito e honestidade. Ela não conseguiu concluir os estudos, como assim falou. Estudou apenas até a 4ª série, nomenclatura dada à época.

Com relação aos ensinamentos de seus pais, declarou: “Graças a Deus hoje cada cá é... sobrevive de luta, de honestidade que eu acho que é a coisa mais importante numa família é a pessoa ser digno”.

A esse respeito, os autores AGUIAR e MEDEIROS (2017, p. 104), relatam que: “O saber pela herança da família vai mostrando pertinência de cada geração e uma geração na outra enquanto transmissão de conhecimento do mundo da vida. O apego dos primeiros passos ainda hoje lembrados e vividos”.

Questionada se alguém tinha ensinado para ela a lidar com a reciclagem do lixo e/ ou seleção do lixo, ela respondeu: “Não, eu aprendi no dia a dia. É por isso que eu digo a você que a faculdade é importante quando ela trabalha em conjunto. A educação na sala de aula e a educação no dia a dia”.

Sobre a fundação da Associação e o que a incentivou, ela relatou: “O meu desafio começou por aí que em 1999, Mossoró não existia coleta seletiva e eu quem comecei. Existia sucata, lixões. Eu que amostrei o lixão daqui no Jornal Nacional”.

E foia partir da entrevista dada a uma emissora de Tv que ela conseguiu participar de projetos que beneficiasse a associação. E conseguiu firmar parcerias entre as duas Universidades públicas da cidade de Mossoró. Sendo que uma delas contribuiu na construção e manutenção de uma horta, contribuindo assim para o sustento de alguns catadores da associação e para o bem estar das pessoas que se interessavam em adquirir um produto orgânico.

E a respeito do fortalecimento da luta e o trabalho realizado na Associação ela respondeu:

O que nos fortalece é a luta, às vezes cai ali se alevanta ali, mas tem que ser assim, o desafio é grande e quando eu comecei, falar um pouco do preconceito porque assim quando eu comecei eu enfrentei muito preconceito. O povo me chamava de doida. De tudo na minha vida eu fiz um pouco. De tudo, empregada doméstica, trabalhando nas casas, fazia faxina. Criei minhas filhas assim desta maneira.

CONCLUSÕES

O presente estudo teve o objetivo de apreender conhecimentos através da vivência de uma mulher guerreira que realizou feitos dignos de serem seguidos. A presidente da ACREVI teve uma vida simples, enfrentou desafios, lutou por melhorias sociais, pensou no próximo quando constituiu a

associação, quando desenvolveu atitudes de organização, de apropriação de valores ambientais e fez acontecer numa realidade humilde, numa conjuntura que tinha tudo para ser fracassada. Porém, demonstrou força e coragem, determinação, amor e desenvoltura. Temos muito que aprender com seu exemplo, com sua humildade, com seu labor tão dedicado e singular. Sob este aspecto, HALBWACHS (1990) ressalta que:

O funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio. Não é menos verdade que não nos lembramos senão do que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num momento do tempo, isto é, que nossa memória não se confunde com a dos outros.(Halbwachs, p.54).

Dessa maneira, percebemos em sua oralidade, a determinação, bem como os relatos de sua memória tanto individual, como coletiva, construída no decorrer de sua vida pessoal e profissional. Externando a certeza de que acredita no seu potencial, compartilhando assim experiências de grandes aprendizados.

Ouro fator que merece destaque diz respeito ao caráter educativo que a associação realiza de educação ambiental com as escolas. Nesse sentido, a presidente da ACREVI nos informou que ela desenvolve oficinas e palestra para os alunos sobre esta temática, visando à conscientização e preservação do meio ambiente, como algo intrínseco a nós mesmos. E acrescentou:

É um trabalho que é chocante quando se fala em meio ambiente. É... tá eu acho que tá bem na hora de nossos governante um pouco se conscientizar e investir em educação ambiental e quando se fala em sustentabilidade é aonde as pessoa tira seu sustento. Aquilo que é lixo pra você é sustento para outras pessoas.

Todavia, percebemos em seu relato que se ela pudesse ainda faria muito pela associação, mas sente-se cansada e não obtém parcerias entre o poder público em contrapartida. Pois necessita de recursos para administrar a associação, tendo em vista que muitas pessoas sobrevivem da reciclagem.

Portanto, o trabalho de reciclagem do lixo beneficia muitas pessoas e contribui para o desenvolvimento sustentável, à medida que as pessoas desenvolvem atitudes de preservação e sustentabilidade, pensando no outro e no que vamos deixar para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR OLIVEIRA, Ana Lúcia; MEDEIROS, Emerson Augusto de. **O Lugar Da Narrativa E Da Oralidade:** trilhando práticas pedagógicas centradas na escuta e na escrita de si. In: Educação,

(auto) biografias e inclusão: entre a escuta e a escrita de si/ Francisca Maria Gomes Cabral Soares (org.). Curitiba/PR: CRV, 2017.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. PressesUniversitaires de France, 1990.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MEMÓRIAS DE PROFESSORES: ENSINO DE HISTÓRIA E DITADURA NO CEARÁ

Francisco Felipe de A. Pinheiro | lipe_professor@hotmail.com

Fátima Maria Leitão Araújo | fatima.leitão@uece.br

RESUMO: Apresentamos resultados parciais da pesquisa dissertativa de nossa autoria intitulada, O ensino de história no Ceará durante a Ditadura Militar: entre o prescrito e as memórias de práticas docentes, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE), em 2017. O nosso objetivo foi descobrir se professores que lecionaram na educação básica cearense nesse período resistiram aos currículos prescritos para o ensino dessa disciplina. Adotamos como metodologia a História Oral Temática, aliada a análise documental e pesquisa bibliográfica. A fim de nos adequarmos aos limites desse escrito, optamos por analisar pequenos trechos das entrevistas de dois professores. Para fins éticos os professores concordaram em assinar um termo de consentimento livre esclarecido (TCLE). As análises das narrativas, apesar das particularidades de posicionamentos dos professores, confirmaram nossa assertiva de que houve resistência quanto aos currículos e conteúdos prescritos. Mesmo naquela conjura de constante vigilância, intimidação e coação, houve resistência.

Palavras-chave: Ensino de História. Ditadura Militar. História Oral. Resistência.

INTRODUÇÃO

Deparamo-nos com poucas pesquisas específicas sobre o tema. Destacou-se também a dificuldade do acesso a fontes documentais. Contudo, com a ampliação da noção de fonte histórica e documento promovida pela Nova História Francesa, recorreremos a História Oral temática como metodologia. Nosso objetivo era descobrir se professores que lecionaram na educação básica cearense nesse período resistiram aos currículos prescritos para o ensino dessa disciplina. Deste modo, entendemos que nossa investigação colabora com a História da educação local.

O golpe civil-militar de 1964 impôs a educação básica nacional um novo projeto sintetizado na lei 5692/71. Essencialmente, ele dava ênfase tecnicista aos currículos em detrimento de uma formação propedêutica. O ensino de História assim como a formação dos professores foi seriamente comprometido (FONSECA, 2003; GERMANO, 2011).

No Ceará tentou-se a reprodução das políticas nacionais, no entanto, não houve a aplicação *sine qua non* do que foi prescrito pela legislação federal. A gestão do Governador Virgílio Távora nos anos 60 significou um importante momento de fomento da máquina pública do estado no que concerne à educação. Porém, apenas no governo do Coronel César Cals, o sistema de educação local foi oficialmente reestruturado a fim de se adequar as orientações da Lei 5692/71. Contudo, podemos dizer que a referida lei foi frustrada na prática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optamos pela História Oral Temática, pois ela “se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido” (MEIHY e RIBEIRO, 2011). Dialogamos também com documentos escritos e pesquisa bibliográfica.

Em nossa dissertação recorreremos às memórias de (4) quatro professores que lecionaram História nesse contexto, contudo, a fim de nos adequarmos aos limites desse escrito, optamos por analisar pequenos trechos das entrevistas de dois professores. Os entrevistados tem vasta experiência na área da educação e no ensino de História, tanto no que concerne à educação básica quanto no âmbito do ensino superior, nas esferas pública e privada. Para fins éticos os professores concordaram em assinar um termo de consentimento livre esclarecido (TCLE).

Os colaboradores são Paulo Emílio Andrade, professor aposentado da rede privada e da Universidade Estadual do Ceará e Nelson Luís Bezerra Campos, ex-professor da rede estadual do Ceará (exonerado durante a Ditadura) e atualmente professor da Faculdade Sete de Setembro (FA7). As entrevistas foram realizadas entre os meses de julho a setembro de 2016 em local previamente acordado com os entrevistados. Quanto aos procedimentos de transcrição e textualização, respectivamente adotamos orientações de Chantal de Tourtier-Bonazzi (1998) e Meihy e Holanda (2015).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das narrativas do professor Paulo Emílio, destacamos aquelas que fazem referência as memórias de resistências diante dos conteúdos oficiais e mesmo a autonomia que construía em sala de aula, como se evidencia no trecho abaixo:

[...] eu “não dava nem as horas”. Eu metia dentro da gaveta! A quantidade de currículos que me deram pra eu seguir, eu até hoje (...) tenho por aí metido nas gavetas (...), não queria nem saber. (...) quem dava aula era eu. Quem determinava, quem definia mesmo era eu. (...) Quando eu fui preso, em 1977, (...) me revelaram que tinham várias aulas minhas gravadas e que sabiam das minhas opiniões. No colégio Sete de Setembro a vigilância maior era do Doutor Edilson, para saber se eu

era um professor capaz, competente como ele desejava. (...) Eu não precisava de currículo, pra que currículo? eu estava formando jovens pro futuro, e isso me satisfazia, isso me alegrava como professor, isso me realizava como gente.

As narrativas do professor revelam a existência de vigilância institucional da escola e da polícia política sobre suas práticas em sala de aula. Revelam também a relação de resistência aberta que mantinha com currículos prescritos, destacando certa autonomia a despeito de ter sido preso por conta de suas posições políticas. Acredita que promovia a realização de uma práxis que proporcionava aos alunos espaço de reflexão e criticidade e se sentia realizado em sua profissão.

O professor Nelson campos corrobora com a hipótese de resistência aos currículos prescritos, bem como reforça a constatação da vigilância por parte das escolas e da polícia, e assim como o professor Paulo Emílio, foi preso por conta de suas posições políticas, como revela no trecho a seguir:

Sou professor, mas, por acaso. (...) Fui um militante contra a ditadura, me engajei na luta contra a ditadura, eu e muitas outras pessoas. (...) eu fui preso em sala de aula. (...) Você tem o currículo, você tem as demandas dos vestibulares, e você tem que explicar aquilo que é estabelecido no currículo, mas a maneira como você explica, pode ser diferente. (...), por exemplo, eu vou falar dos heróis brasileiros, é, bem, eu vou caracterizar porque que aquele é herói, quem foi que disse que aquele era herói? Herói para quem? Sob qual ponto de vista? (...) Bem, já fui demitido de vários lugares exatamente pela minha atividade, pela minha forma de agir.

O professor assume a militância política como sua vocação, tendo iniciado a profissão docente por acaso, como desdobramento de sua atuação contra a ditadura. Ao longo de sua trajetória buscou construir brechas ou mecanismo de resistência aos currículos oficiais, tendo sido demitido por conta de sua postura crítica.

Esclarece ainda que ao longo de sua trajetória sempre resistiu a uma forma de ensino dogmático, construindo espaços de reflexões que fugiam ao senso comum. Em suas práticas buscava levar os alunos a pensarem por si mesmos, problematizando os conteúdos, como enfatiza na fala a seguir:

É, bem, aquela décima primeira tese de Marx sob Ludwig Feuerbach, é muito interessante. O filósofo vai se limitar a interpretar o mundo de diversas maneiras, o que importa é transformar. E eu tinha atuação política, social, assim, mais intensa, como eu disse, reunir com os trabalhadores, de ter ensinado de graça com a preocupação de contribuir para a compreensão muito mais do que aprender (...), mas, muito mais entender o mundo que vivia.

Os professores revelam em suas narrativas muitas aproximações quanto ao que concebem por educação e ensino. Em outras palavras, enquanto professores foram “sujeito de práxis pela sua ação

reflexiva e crítica, frente às relações que estabelece com as pessoas e com seu trabalho”. (FARIAS, 2006, p.64).

CONCLUSÕES

Nossas análises confirmaram nossa assertiva de que houve resistência quanto aos currículos e conteúdos prescritos, uma vez que os mesmos são categóricos em afirmar que havia resistência e que resistiram a seu modo. Houve vigilância, punição, receio, temor. Professores sofreram perseguições, prisões, sequestro, demissões, etc.

Mesmo naquela conjura de constante vigilância, intimidação e coação, sempre houve resistência. Isso ocorria através de “brechas”, rupturas, que a despeito do cerceamento a liberdade dos professores, eram construídas nas aulas; durante as aulas, igualmente, ocorria práxis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil**. 5ª Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A Legislação de Educação no Brasil Durante a Ditadura Militar (1964-1985): Um Espaço de Disputas**. 2010. 367f. Tese (Doutorado em História Social). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2010.

MEIHY, José Carlos Sabe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo, SP: Contexto, 2015.

O PROCESSO DE RECONHECIMENTO DOS REMANESCENTES DO QUILOMBO TIMBAÚBA

Eliete de Castro Cordeiro | elietedecastro@yahoo.com.br

Maria Andrea Luz da Silva | andrealuz.ce@gmail.com

Maria Cibelle Moreira de Araújo | cibellesocial@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetivou investigar a Comunidade dos Remanescentes do Quilombo Timbaúba, situada entre os municípios de Moraújo e Coreaú, no Estado do Ceará. A compreensão desta comunidade dentro dos atributos políticos e socioculturais não se apresenta apenas através da objetividade, mas também por meio da subjetividade, isso leva em conta o fato de que, para uma comunidade ser considerada quilombola, não estão em jogo apenas suas reivindicações atuais e utilitárias, mas todo o mosaico que configura seu ser histórico.

Compreendemos que as relações humanas são tecidas de forma complexa. O emaranhado de significados deixa para o pesquisador, assim como para aqueles que trabalham nas linhas de consideração desse ser existencial e histórico a tarefa de ser, acima de tudo sensível aos pequenos fatores que muitas vezes são pontuais na construção desse coletivo. Esses são os imponderáveis da vida real, como mencionou Malinowski (1978), ou o que Geertz (1989) considerou como teia de significados quando afirma que a cultura tem seu caráter semiótico, pois sua composição é resultado de uma combinação de peças, que ao final, delineiam a riqueza de uma sociedade ou de um grupo.

A investigação proposta partiu das seguintes indagações: o que levou esta comunidade a se identificar e iniciar o processo de reconhecimento de sua condição quilombola? Como se deu essa articulação e quem são os atores sociais envolvidos neste processo?

Assim, este trabalho teve como objetivo analisar os elementos definitivos para o encadeamento do processo de autoidentificação como comunidade quilombola e a análise dos princípios legais do reconhecimento da Comunidade de Timbaúba enquanto remanescente de quilombolas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A realização dessa pesquisa, de caráter exploratório, orientou-se pelo método histórico, investigativo e de campo, seguindo o viés da história oral que com seus procedimentos como fonte proporciona a interpretação da memória da comunidade estudada e a construção de sua identidade, ou seja, os relatos orais serão fontes primordiais.

A inserção no campo da pesquisa foi de suma importância, afinal, a comunidade dispõe de poucas fontes escritas documentais que sejam peças consolidadoras de sua identidade enquanto remanescentes de quilombolas. Diante disso, investigaram-se suas práticas cotidianas pela via da observação direta, tendo essa pesquisa um caráter qualitativo, pois foi baseada nos moldes da etnografia, pela qual se tentou compreender essa comunidade, vendo *in loco* suas práticas e ouvindo de seus membros relatos que, ao final, nos forneceram as peças para a construção desse relatório.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A comunidade pesquisada recebeu o título de remanescente de quilombolas no dia 14 de fevereiro de 2007, por meio de uma pesquisa realizada pela professora de história Francisca Araújo Machado, intitulada de “*A Timbaúba e suas brincadeiras: a identidade de um povo esquecido*”. Nesse trabalho, a autora relata algumas manifestações culturais que esta comunidade vem mantendo ao longo de sua existência, como o Leruá e o Reisado, as quais os membros da comunidade identificam como brincadeiras. Esse estudo serviu de subsídio para que o Ministério da Cultura iniciasse em outubro de 2006 o processo de estudo e, mais tarde, o reconhecimento legal junto à Fundação Palmares, por meio da concessão do título de Comunidade Quilombola.

O Leruá, praticado pela comunidade de Timbaúba, é uma variação do mineiro-pau ou maneiro-pau, como é conhecido no Ceará, uma dança de roda com figurantes masculinos, em que estes acentuam a nota dominante das canções entoadas e repetidas em coro em seus respectivos refrões com o entrechoque de pequenos “cacetes de jucá”. Já o Reisado, denominação erudita dos grupos que cantam e dançam na véspera do “Dia de Reis” (06 de janeiro), embora seja um ato popular profano-religioso, pertencente ao ciclo natalino, é revivido por essa comunidade durante o ano em diversos momentos festivos. Assim, essas manifestações culturais, no contexto antropológico, são verdadeiras peças que ajudam na consolidação identitária de grupos e sociedades e estas práticas podem fornecer as bases para o entendimento da realidade coletiva destes, mesmo com a complexidade em que se debruça a categoria identidade.

Embora Timbaúba seja constituída em sua maioria por pessoas negras, observou-se que tanto nessa comunidade, como nos municípios em que esta se localiza, não tinham em mente esta ideia. O “despertar” para isso se deu com o estudo e incentivo da professora Francisca, que faz parte da Fundação Centro de Ecologia e Integração Social (Fundação CIS), uma Organização Não Governamental (ONG), situada em Coreaú, com ações de fomento à cidadania, integração social e de práticas agroecológicas.

Desta forma, todo este processo remete ao que Steil (2002) coloca acerca do que ele chama de ritualização do conflito, que na verdade seria este ritual de construção da identidade e luta pela afirmação, onde toda a questão simbólica e histórica da comunidade, que antes era invisível, deve vir à tona, conforme o autor:

[...] se as comunidades negras no Brasil “tiveram que se tornar invisíveis, simbólica e socialmente, para sobreviver” (Carvalho, 1996: 46), através da *performance* ritual que se realiza nas variadas formas de luta política que visam garantir o acesso à propriedade da terra, esta situação está sendo efetivamente revertida (STEIL, 2002, p. 204).

Timbaúba é uma comunidade rural, seus moradores vivem basicamente da pesca, agricultura, aposentadoria e dos benefícios de transferência de renda do governo federal. No que diz respeito à sua economia, destaca-se um fenômeno que está se tornando cada vez mais comum em alguns municípios do interior do Estado, que é a migração de jovens e adultos para as regiões norte e centro oeste do país, fato este que levou a pensar com mais entusiasmo uma redefinição dos papéis sociais do ser homem e mulher nesta comunidade, não somente por este motivo, mas principalmente pelo envolvimento das mulheres no processo organizativo que foi iniciado com o reconhecimento.

Com a criação desta associação, Timbaúba passou a ter uma forma de organização interna que rege as atividades e a vida de seus membros, pois eles passam a ter mais autonomia para decidirem o que querem para a comunidade. Isso se dá com a fundamentação legal proposta pelo Estado, onde através do Decreto de Nº: 4.887 de 20 de novembro de 2003, regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, conforme trata o Art. 68 das Disposições Constitucionais Transitórias. Desse modo, a posse da terra é um direito garantido e isto requer uma política de organização administrativa.

CONCLUSÕES

Existem várias políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas, desenvolvidas por alguns ministérios, como o do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, que criou o Núcleo de Povos e Comunidades Tradicionais e Específicas, através da Secretaria de Articulação Institucional e Parcerias; e o Ministério do Desenvolvimento Agrário, que é o financiador do projeto conhecido como Projeto de Mulheres do Quilombo Timbaúba.

No entanto, apesar dessas políticas existirem, é necessário um olhar mais “clínico” para atender de forma abrangente às necessidades da comunidade em estudo e preservar assim a memória e a história desse povo. Logo, considera-se que a Comunidade dos Remanescentes do Quilombo Timbaúba, além de lutar pela posse e regulamentação de terra, busca o reconhecimento do poder público local, assim como igualdade em condições e direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTIDE, Roger. **Estudos Afro-Brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

CARNEIRO, Edison. **Antologia do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

CHAGAS, Miriam de Fátima. A política do reconhecimento dos “remanescentes das comunidades dos quilombos”. In: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, Ano 7, n. 15, p.209-235, julho de 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de Quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro – século XIX**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção os Pensadores).

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os Africanos no Brasil**. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro, 2010.

STEIL, Carlos Alberto. Política, etnia e ritual – o Rio das Rãs como remanescentes de quilombolas. In: PEIRANO, Mariza (org.). **O dito e o feito: ensaio de antropologia dos rituais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ, 2002.

ORALIDADE E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

José Marques Cardoso de Oliveira | Josemarquesz14@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esse trabalho versa sobre a filosofia da educação, com finalidade de analisar a importância da oralidade no processo de aprendizagem e reflexão filosófica no ensino médio. Objetivando compreender como a filosofia no Brasil que teve influências francesas ao se institucionalizar na universidade de São Paulo, se consolidou como uma prática de ensino de Filosofia baseado na leitura estrutural, modo de fazer filosófico acadêmico que causa repulsa e desinteresse por parte dos jovens estudantes do ensino médio pelas questões Filosóficas. O texto se faz necessário, pois a Filosofia é obrigatória no ensino médio e é uma área em aperfeiçoamento no ensino básico, além de ser um campo de conhecimento que ao mesmo passo que é prestigiado por aqueles que tem acesso e até mesmo que não conhecem os escritos filosóficos; também é questionado por utilitaristas, e por pessoas que tem uma perspectiva distorcida de filosofia, e colocam essa área do conhecimento como doutrinária; mas que ao contrário do que pensam, a Filosofia e a doutrinação são excludentes, assim como o sol e a lua que não compõe a mesma cena; o pensamento reflexivo não dá lugar imperativo a ideologia. Tendo em vista que o ensino de filosofia no Brasil ganhou práticas de estudo baseadas na leitura estrutural, e que no ensino básico a aula oral expositiva que é protagonista, como ensinar Filosofia que é radicalmente rigorosa em suas reflexões por meio da oralidade, sem que a parcialidade do professor distorça o pensamento dos autores? E como incentivar a reflexão filosófica no ensino médio sem que as aulas se tornem um monólogo, e ambiente de aperfeiçoamento de teses próprias? Essas perguntas têm em vista a afirmação e o aperfeiçoamento da filosofia no ensino médio, uma vez que no ensino superior, a Filosofia vem ganhando ao passar do tempo cada vez mais força.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O meio pelo qual utilizaremos no desenvolvimento desse trabalho será análise bibliográfica de autores que desenvolveram pesquisas relacionadas à temática: ensino e Filosofia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a obrigatoriedade da Filosofia no ensino médio, após o estabelecimento da lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Surge a princípio o debate sobre a necessidade dessa área de conhecimento nesse período escolar. No entanto, esse debate sobre a importância do estudo de Filosofia no ensino médio não é o que mais se discute em cursos de Licenciatura em Filosofia como na UFRB, CFP.

Mas como se ensinar filosofia para essa juventude inquieta, tecnológica e que passa por grandes transformações emocionais; além da metodologia adequada para o desenvolvimento dessa atividade.

O ensino de filosofia, que se organiza nacionalmente com as chamadas missões francesas que tinha como finalidade estabelecer uma forma de fazer filosófico consistente e sistemático e diferente do que se fazia até então, consistia a princípio como diria Jean Maugué a partir de uma máxima kantiana que: “A Filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar”. O filosofar, que requer algumas condições, uma delas é a leitura de autores clássicos. Para Maugué: “Em navegação, a posição e as novas rotas são dadas em referência a certos astros, considerados fixos. Os filósofos clássicos são pontos fixos da história. Se o presente não se situar no passado, será como um navio que se perdeu”. No entanto, essa leitura dos clássicos, assim como a leitura que é proposta o fazer filosófico tem sua metodologia própria, e é chamada de leitura estrutural.

A leitura estrutural que é descrita por Victor Goldschmidt em um texto intitulado: Tempo Histórico e Tempo Lógico na Interpretação dos Sistemas Filosóficos, nada mais é que acompanhar o tempo de um movimento lógico que se estabelece entre os argumentos filosóficos descritos em um texto, sem se preocupar com fatores externos ao escrito. O filosofar nesse sentido, seria compreender esse movimento com a possibilidade de reconstruí-lo. Essa prática da leitura estrutural, ganhou adeptos na academia, e na atualidade se atenuou a medida que profissionais de filosofia acabam se tornando especialistas de determinados autores, acabando por se fechar nessa leitura, se impedindo de dar um passo adiante com o conhecimento que se adquiriu com a atividade.

Na academia é comum ter especialistas em determinados autores, que se recusam a escutar uma reflexão livre sobre o tema de um autor ao qual ele se debruça a um tempo. O que acaba prejudicando o ato puramente reflexivo. Esse fechamento que um especialista faz com o texto por uma influência de uma leitura estrutural, acaba o afastando dos estudantes e se colocando em uma posição de superioridade que dispensa o diálogo.

Com essa demanda pela filosofia no ensino médio, como evitar que essa prática que é corriqueira na acadêmica não seja influente no desenvolvimento educacional no ensino de jovens que começam a ter o primeiro contato com a Filosofia? Tendo em vista que o público ao qual a aula será lecionada é diferente. Como tornar a aula de filosofia um local ao qual a reflexão possa ser o ponto principal da aula, e não o tempo lógico que é apreendido pela leitura estrutural? A princípio, a resposta mais cabível seria o diálogo. Não tem como lecionar no ensino médio sem o diálogo. Não tem como estabelecer reflexões e ser parte do conhecimento sem considerar o estudante protagonista da educação; como diria Paulo Freire:

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. (FREIRE, 1987, p. 39)

Dessa forma, não que a leitura estrutural seja algo ruim, mas como dar aulas de Filosofia para jovens que precisam ser chamados a atenção, fazem uso do celular; utilizando a leitura estrutural de clássicos no ensino médio? A leitura de clássicos filosóficos é indispensável para o desenvolvimento nas aulas de Filosofia no ensino médio; No entanto, não como algo primordial como acontece nas academias. O professor do ensino médio tem que ter a capacidade dialógica de colocar seus estudantes na reflexão, de estimularem a capacidade reflexiva por meio de relações interdisciplinares, de se conhecer, de ser autêntico.

Parece que a perda do diálogo na educação se estabelece por timidez ou temeridade demasiada que impede de deixar que as ideias fluam sem censura como faria Sócrates na prática da Maiêutica. Prática essa que retomo com Platão em uma fala de Sócrates no Teeteto

A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com a diferença de eu não partear mulher, porém homens, e de acompanhar as almas, e não os corpos, em seu trabalho de parto. Porém a grande superioridade da minha arte consiste na faculdade de conhecer de pronto se o que a alma dos jovens está na imanência de conceber é alguma quimera e falsidade ou fruto legítimo e verdadeiro.(NUNES, 2001, p. 47)

O professor seria assim como Sócrates alguém que suscita a reflexão, e ajuda a aperfeiçoá-la dialogicamente.

A filosofia é um lugar de reflexão, e não lugar das certezas; pois as certezas e as verdades em filosofia acabam cristalizando o pensamento e o tornando estéril. O que se pretende por meio do diálogo é que ideias surjam, que o pensamento compartilhado seja um meio de interação e ao mesmo tempo aprendizado mútuo entre os agentes da educação.

CONCLUSÃO

Sendo assim, a prática do ensino de filosofia que possivelmente terá mais êxito no período em questão, é uma atividade que convida os jovens para a leitura e reflexão filosófica; não as que o obrigam a ler para discutir, e depois acaba desconsiderando as reflexões que são suscitadas por parte dos educando por conta da autoridade que se tem como um especialista. A filosofia é a disciplina que inserida no currículo do ensino médio, deve provocar no educando o desconforto que o impulsiona a reflexão. E não um componente que tem como finalidade fazer os estudantes. Apenas compreender o que já foi discutido em doutrinas filosóficas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, P, E. **Um Departamento Francês de Ultramar: Estudo sobre a Formação da Cultura Filosófica Uspiana.** Rio de Janeiro: Paz e Terra,1994

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOLDSCHMIDT, Victor. **Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos** : A religião de [Platão](#). São Paulo : Difusão Européia do Livro, 1963. p.. 139-147.

Fonte eletrônica: [Site de José Crisóstomo de Souza](#)

NUNES, C, A. Platão Diálogos: Teeteto Crátilo.3º edição. Belém: editora universitária, 2001.

MAUGUÉ, J. **O Ensino de Filosofia e Suas Diretrizes**. PET Filosofia. Disponível em:<<http://www.fflch.usp.br/df/pet/textos/mauguee-jean-ensino-de-filosofia-suas-diretrizes>>acesso em: 23 de agosto de 2017.

CURRÍCULO: DIÁLOGOS COM A HISTÓRIA

Esther Costa Mendonça

INTRODUÇÃO

A escola é, sem dúvidas, o mais importante espaço de formação do ser social. É na escola que o indivíduo é alfabetizado, letrado e inserido no convívio social. Ela é a instituição estatal traquejada no interesse único de formar indivíduos aptos para a harmonia social e operar no mercado de trabalho. Saviani(2008) apresenta a escola como o local que deve servir aos interesses populares garantindo a todos um bom ensino e saberes básicos que se reflitam na vida dos alunos preparando-os para a vida adulta. Destarte, não é difícil questionar que mecanismos são utilizados pelo Estado para alcançar êxito na formação do cidadão.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em dezembro de 1996 define objetivos e diretrizes que permeiam o fazer pedagógico nas instituições escolares públicas e particulares do país. Dentro desse contexto o currículo escolar vai se formatando e comumente com as realidades sócio-políticas atuando no sentido de desenvolver práticas educativas que contemplem a formação do cidadão almejado.

Isto posto, o objetivo desse trabalho é analisar qual o objetivo dos currículos escolares no Brasil ao longo dos tempos e que metodologia eles utilizam, ou utilizaram, para tal fim. Através de pesquisa bibliográfica e referenciada por artigos de lei e autores renomados na pesquisa do tema, esperamos que ao final desse trabalho, resulte-se límpida a relevância da atuação do currículo escolar em uma relação dialógica com o modelo social vigente em qualquer época.

CURRÍCULO

Torna-se interessante iniciar a discussão sobre a funcionalidade do currículo pela definição do próprio currículo. A compreensão de seu significado é essencial para o entendimento dessa ferramenta como estrutura e base do funcionamento escolar. Diversos autores explanam suas definições sobre esse elemento, de acordo com Silva (1995) o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplos de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo. Ou seja, o currículo é asintetização em si dos saberes e conhecimentos necessários para se construir a base da educação aspirada. Sob essa perspectiva o currículo é um mecanismo elaborado a partir de uma seleção criteriosa de tópicos julgados relevantes para a formação holística do educando. Dialogando com esse conceito, o artigo 26 da LDB, afirma que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Em sua análise sobre o referido artigo, CARNEIRO (1998) afirma que o currículo tem uma base axiológica vazada em valores fundamentais de interesse social e na construção de identidades socioculturais dos alunos. Em uma perceptível afinidade com a linha de pensamento de SILVA (1995), Carneiro concebe o currículo como fruto de realidades sociais e formador de cidadãos que atuam nessas sociedades. A relação do currículo com a sociedade é simbiótica, (pois ao mesmo tempo em que interfere nela, por ela é modificado) e perpassa por aspectos culturais, tecnológicos, sociais e hierárquicas.

O currículo é vivo e imortal. Ele se adapta às necessidades sociais de qualquer época, a fim de (de acordo com a época): reproduzir padrões/formar mão de obra/ inculcar valores (o que são valores?) / desenvolver o senso crítico/ inserir o educando nas questões pertinentes em vigor. Ele se atualiza e se apropria de ferramentas intelectuais e tecnológicas em busca do seu objetivo final que é, em qualquer currículo, a construção do educando idealizado por aquele momento político e social. Segundo Tyler (1979) o currículo deve ser estruturado baseado em três critérios essenciais para sua aplicação e eficácia, são estes: continuidade, sequência e integração. Esses critérios se apresentam atemporais, devido à sua flexibilidade de adaptação e encaixe nas necessidades e expectativas criadas em torno desse instrumento.

Dessa maneira, fica inferida a compreensão de que o currículo é o norteador do fazer pedagógico, é o currículo que orienta, que objetiva e normatiza os processos educacionais. O currículo não é alheio ao mundo em que age, ele interage com esse mundo e se adapta às suas necessidades e necessidades do educando, ele está em uma ininterrupta vicissitude, onde em uma relação dialógica com a coletividade atualiza-se sobre a contemporaneidade e moderniza seus objetivos e abordagens.

Clarificada a ideia de currículo, proponho uma breve deambulação sobre a história da educação no Brasil, a fim de verificar a atuação do currículo nos diferentes contextos históricos do país.

O CURRÍCULO NA HISTÓRIA NACIONAL

A educação no Brasil só é relatada historicamente a partir da ancoragem das caravelas

portuguesas em Porto Seguro, no entanto faz-se significativo ressaltar que a população indígena igualmente educava suas crianças, ao seu modo eles ensinavam conhecimentos e práticas sobre a vida social, religiosa e ofícios, como por exemplo, a caça, a pesca e o lidar com a terra. De acordo com Saviani (2010), os índios viviam em comunas, comunidades que viviam numa economia natural e de subsistência. A educação não era dividida por classes. Pelo contrário, todos tinham acesso à educação. A única diferença estava na distribuição do que aprendiam de acordo com o sexo.

Isto posto, ressalta-se que a proposta do presente artigo é a de discorrer sobre a atuação do currículo sobre a sociedade, em momentos oficializados, a questão da educação indígena fica para outro trabalho detalhado nesse aspecto.

A contar do período colonial (1500-1822), as ordens religiosas dominaram a educação nesse período. A comunidade jesuíta (Companhia de Jesus), chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega, que juntamente com a esquadra portuguesa aqui se estabeleceu, trouxe em sua bagagem a proposta de “educar” a população habitante do país. Na perspectiva europeia, sua proposta educacional era a de catequisar nos princípios católicos e pontificar a comunidade indígena com hábitos, língua e características portuguesas. Em seu currículo oculto³⁵, havia a manipulação do processo educacional, a fim de estabelecer controle sobre a nação com o propósito de obter mão de obra graciosa e indicadora de áreas mineradoras. Radicou diversos colégios confiados à Companhia de Jesus, em certo momento sentiu necessidade de conceber um sistema de administração desses colégios, foi nesse período que surgiu o *Ratio Studiorum*, que é um conjunto de normas para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos, ordenava as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas, formalizando nesse documento o primeiro currículo escolar brasileiro, de acordo com Saviani (2007):

Explicita-se, pois, no *Ratio Studiorum*, a ideia de supervisão educacional. Ou seja, a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado *prefeito dos estudos*. Esse destaque da função supervisora com a explicitação da ideia de supervisão educacional é indício da organicidade do plano pedagógico dos jesuítas, o que permite falar, ainda que de forma aproximada, que se tratava de um sistema educacional propriamente dito. (Saviani, p. 56)

Essa supervisão escolar citada por Saviani caracteriza a função administrativa do

monitoramento das ações pedagógicas aplicadas, na figura do prefeito de estudos, que tem como função atribuição garantir que os objetivos estabelecidos sejam auferidos. Hoje essa supervisão é executada pelo coordenador pedagógico, que dentre suas atividades está a de garantir o aprendizado do educando a fim de que seu papel funcional na sociedade seja cumprido a contento.

Além dos jesuítas, franciscanos e beneditinos entre outras ordens religiosas também se estabeleceram em terras brasileiras, mas não causaram impactos relevantes na cultura ou história do país. Esse período experimentou copiosas mudanças, a exemplo da reforma educacional instituída por Sebastião José Carvalho e Melo o Marquês de Pombal, então ministro do rei de Portugal, que em 1759 expulsou os jesuítas do Brasil e estabeleceu o ensino laico, influenciado pelas ideias iluministas que se abalizavam na Europa e refletiram em todos os setores sociais pelo mundo. Como explica Aranha:

No ano de 1759 os jesuítas são expulsos, seus bens são apreendidos e seus livros e manuscritos destruídos. O ensino regular não é substituído por outra organização escolar de imediato e Marquês de Pombal só inicia a reconstrução do ensino uma década mais tarde, provocando o retrocesso de todo nosso sistema educacional brasileiro (ARANHA, p.19)

Apesar de ser longo, o período colonial foi pouco relevante para a educação no país

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).
- _____. **Ministério da Educação e Cultura**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Senado Federal, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005
- CARNEIRO, Moaci Alves (1998) LDB Fácil: LEITURA FRÍTICO-COMPREENSIVA ARTIGO A ARTIGO. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- TYLER, Ralph Wilfred. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1979.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Moderna, 1996.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: MEMÓRIA E TRADIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Santos de Oliveira | dricaoliveira20@yahoo.com.br

Thatiane Fernandes de Sousa | thatianefs@gmail.com

INTRODUÇÃO

Durante as aulas de História, o objetivo de professores da educação básica não é apenas conseguir que os estudantes conheçam determinados eventos históricos. Mais do que saber o que aconteceu no passado, é importante que o aluno consiga, a partir do tempo pretérito, fazer uma ligação com o momento presente e até mesmo projetar eventos futuros, desenvolvendo possibilidades de criar interpretações do processo histórico e se perceber como sujeito participante desse processo, BARCA (2001). Para isso, é necessário que os estudantes consigam dar sentido aos fatos estudados, oportunizando a formação do conhecimento sobre a história.

É importante perceber que todo esse processamento de aprendizagem não é assimilado de uma forma simples. O estudante precisa compreender que todo o processo histórico é dado pela ação do homem, inclusive a dele próprio. Ou seja, ele precisa conseguir elaborar sentidos para suas experiências no tempo, o que é conseguido através de sua consciência histórica. Essa consciência é adquirida por meio de metodologias orientadas pelo professor na sala de aula, BITTENCOURT (2004). Assim, é necessário o conhecimento e a utilização de vários materiais, antigos ou atuais, que viabilizem os estudantes a vivenciar, de alguma forma, as experiências do passado. Vale ressaltar que esses materiais, as fontes históricas, vão além do documento escrito.

Os professores, geralmente, utilizam imagens, filmes, músicas, história contadas, o livro didático, entre outros materiais, para que os estudantes consigam elaborar formas de compreender os fatos passados, porém, o aprendizado histórico supera essa compreensão. Segundo RÜSEN (2006), esse aprendizado é apenas uma das manifestações da consciência histórica. O modo como os estudantes interpretam o passado, buscando compreender seu presente e projetar seu futuro formam o pensamento histórico. Contudo, o que se percebe é que, muitas vezes, os estudantes não

conseguem atribuir sentido aos contextos históricos. Não compreendem a necessidade de se conhecer a história, não conseguem atribuir interpretações de maneira a compreender a relação entre os fatos históricos estudados e o tempo presente, o que contribui para que não haja a aprendizagem. Muitos professores, então, buscam outras metodologias para formar o pensamento histórico de seus alunos, desenvolvendo projetos, fazendo debates diferenciados dos da sala de aula, criando possibilidades da participação mais efetiva dos estudantes. Para isso, o professor expande seu trabalho para além da sala de aula, sendo necessário um envolvimento maior com os estudantes, investigando sua realidade social, conhecendo a comunidade na qual a escola está inserida, dedicando parte do seu tempo para vivenciar as experiências históricas daquela comunidade, conhecendo o contexto social dos alunos e de suas famílias.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Atualmente, se busca a formação do estudante cidadão, do sujeito crítico e conhecedor da sociedade na qual está inserido, no entanto, é um desafio para os professores construir, com seus alunos, um pensamento crítico se estes não conseguem se perceber como sujeitos atuantes no processo histórico, não conseguem vislumbrar sua ação no tempo. Desse modo, é importante que o aluno consiga desenvolver a consciência histórica para que possa promover o conhecimento histórico, sem o desenvolvimento dessa consciência não é possível se produzir o aprendizado. Assim, muitos professores de História utilizam metodologias de ensino que auxiliam na aprendizagem histórica através das vivências dos estudantes para que eles possam formular seu próprio pensamento histórico.

Embasados nesses conceitos teóricos e metodológicos, desenvolvemos, desde o ano de 2015, em uma escola de ensino fundamental, no município de Maracanaú, o projeto “Detetives da História”, no qual trabalhamos, com os alunos dos anos finais do ensino fundamental, a história, a memória e a tradição do lugar onde vivem, suas experiências, seu conhecimento e pertencimento a essa história, buscando valorizar os saberes desenvolvidos por eles ao longo do processo vivido por cada um. Para o bom andamento do projeto, é necessário, inicialmente, conhecer o contexto social da escola, a comunidade local e a própria comunidade escolar. Posteriormente, conhecer a realidade social dos estudantes e seu pensamento em relação à história da sua comunidade.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Mário Barbosa está situada no município de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza, CE. É uma escola rural, na divisa entre os

municípios de Maracanaú, Maranguape e Pacatuba. A história da escola é peculiar pelo fato de ela estar dentro de uma terra indígena (T.I), pertencente aos índios Pitaguary, e foi a partir desse fato que desenvolvemos nossos procedimentos metodológicos.

O projeto ocorre no contra turno, duas vezes por semana, com participação voluntária de alunos das turmas de 8º e 9º anos, com duração de um semestre, dividido em três fases. O resultado final do trabalho é apresentado pelos alunos na mostra científica e cultural das escolas do município, que ocorre anualmente. Os trabalhos do projeto se iniciam com o estudo da História local, utilizando livros, jornais, sites do município e dos índios, além da utilização de imagens de satélites para a exploração geográfica da região. Com o resultado dessas pesquisas, a segunda fase do projeto é realizada através de aulas de campo de exploração, visitação às aldeias indígenas e entrevistas com os moradores da comunidade. Em seguida, confrontamos os resultados com as memórias dos estudantes, sua relação com a história indígena e sua identidade cultural. Na última fase do projeto os estudantes desenvolvem atividades relacionadas com os resultados das pesquisas anteriores. Isso é feito em grupo de cinco alunos. Em todas as fases é feito um processo de avaliação dos estudantes, do professor orientador e do próprio projeto. As avaliações dos estudantes são feitas pela análise de frequência no projeto e na aula regular, resultado de notas do bimestre, elaboração e apresentação de um diário de bordo ao final de cada fase e a atividade em grupo da última fase. As avaliações do professor orientador e do projeto são feitas junto com a equipe de coordenação escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No tempo de duração do projeto, tivemos quatro turmas de 15 a 20 alunos entre estudantes de duas turmas de 8º e 9º anos (as turmas de nono ano saem da escola ao final de cada ano). Nesse período, concluímos que 70% dos estudantes alcançaram bons resultados nas avaliações, conseguindo ligar fatos do passado da comunidade com acontecimentos presentes, além de desenvolver uma interpretação crítica desses acontecimentos e elaborar possíveis formas de futuro para a comunidade. Foi perceptível também o bom desenvolvimento desses estudantes em sala de aula, na compreensão de contextos históricos diferentes. Além disso, 90% dos estudantes que participaram do projeto manifestaram o desejo de continuar.

É importante analisar o fato de que parte dos estudantes que participaram do projeto não alcançou resultados satisfatórios nas avaliações. Entre os principais problemas detectados, a

deficiência na leitura interpretativa é a que traz mais dificuldades para o desenvolvimento do projeto.

CONCLUSÃO

Desenvolver nos estudantes a vontade de conhecer e de investigar não é uma tarefa fácil. Os adolescentes e jovens têm em sua volta várias formas de se manterem informados, atualmente, porém, é perceptível que poucos utilizam as redes sociais para informação. Durante o projeto, descobrimos que a maioria dos estudantes não conhecia o site dos índios Pitaguary, mesmo quase todos sendo descendentes desse povo, aliás, muitos não conheciam, de forma alguma, a história do povo indígena. Como pessoas que não conhecem sua própria história conseguem compreender a história de outros? Como desenvolver o aprendizado histórico em pessoas que não sabem a importância de suas ações no tempo e no espaço? Não é uma coisa simples. O projeto “Detetives da História” continua, os obstáculos também. Essas respostas poderão ser respondidas, mas haverá muitas outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. **Educação Histórica:** uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras – História, Porto, III série, v. 2, 2001, p. 013-021.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** 9ed. São Paulo: Contexto, 2004.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa, Ponta-Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul/dez, 2006.

ESCOLA VIVA: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DE PROJETO DE VIDA

Elaine Cristina do Nascimento Sousa | elainecristinabio@hotmail.com

Alexandro Lima Viana | Alexandro.viana@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente resumo traz um pouco da experiência na disciplina de projeto de vida na ETI José Carvalho, localizada no bairro José de Alencar em Fortaleza. Trata-se de uma breve apresentação do sucesso em ministrar aulas (também conhecido como vivências) que vão além de ensinar os conteúdos didáticos das disciplinas do currículo escolar. Fala-se aqui de ensinar para a vida, a administrar seus sentimentos, a se colocar no lugar do outro, a se reconhecer como indivíduo com valor diante da vida. Tem como principal objetivo, dialogar sobre a importância das temáticas trabalhadas em projeto de vida com o desempenho dos estudantes na sua vida escolar.

De acordo com os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para toda a Educação Básica visam à aprendizagem e o desenvolvimento global dos estudantes, estimulando o protagonismo e o estímulo para à sua aplicação na vida real.

No fragmento do livro *Do Zero ao Gênio*, de Augusto Cury, podemos destacar a angústia do personagem principal em relação à necessidade de um trabalho amplo no sentido de ajudar os estudantes a organizarem suas ações futuras, ao afirmar que: “a escola instruíra seus alunos para as provas de todas as disciplinas, mas não os preparava para as difíceis provas da vida” (CURY, 2016)

Desde 2014, o município de Fortaleza conta com escolas no modelo de Tempo Integral, onde além de ampliar o tempo de permanência do estudante, são investidos na formação de jovens baseados em três pilares: competentes, autônomos e solidários. Além das disciplinas obrigatórias do ensino básico, os estudantes têm matérias e atividades extras, uma delas é o Projeto de Vida, na qual os estudantes são desafiados a pensarem, escreverem e traçarem suas escolhas para irem em busca de seus projetos de vida.

Demonstra-se aqui a relevância na formação de profissionais para ministrarem a disciplina de Projeto de Vida, pois, uma vez que o aluno passa a maior parte do seu tempo na escola de tempo

integral, suas zonas de conflito, onde o **Eu** da sua própria história está sendo formado nesse ambiente.

Nesse campo de ensino, o professor tem como principal desafio conquistar o território da emoção do estudante para assim poder despertar nesses jovens a poderosa arma dos sonhos que todos temos dentro das nossas mentes, compreenda-se daqui, que não estamos trabalhando na perspectiva de mudar o mundo exterior, mas na visão primária de mudar o seu próprio mundo, a sua mente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A transformação do ser humano em protagonista da sua própria história vai além da quantidade de experiências vivenciadas, ainda mais importante é a qualidade dessas experiências. A metodologia das escolas de tempo integral é aplicada pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), de Pernambuco, onde surgiu o modelo de “Escola da Escolha”.

As realidades de cada escola são, ao mesmo tempo, semelhantes e distintas em seus autores e protagonistas, assim, na ETI José Carvalho, o Projeto de Vida passou a ter conotação superior a duas aulas semanais no currículo do estudante. Nessa fase da vida, os estudantes estão angustiados e constantemente buscam respostas a perguntas como: “quem eu sou?”, “para onde eu vou?”, “qual rumo vou dar a minha vida?”. Essas três perguntas direcionam as atividades desenvolvidas na sala de aula para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Pensar é uma grande aventura, envolve uma rede neural que influenciará nossos comportamentos para produzir processos cognitivos, dessa atividade mental (não tão simples) haverá a formação do pensamento, sua elaboração e sua formação consciente. Assim, pensamos diferentes e somos influenciados, podemos dizer até mesmo, que poderemos ter pensamentos distorcidos por nossa cultura (quem sou eu), por nossa emoção (como estou), pelo ambiente social (onde estou) e por nossa motivação (o que intenciono) (CURY, 2013)

De acordo com a mais recente proposta da nova base curricular do ensino fundamental, ao longo da educação básica os estudantes devem desenvolver dez competências gerais, incluindo as cognitivas e socioemocionais.

Todas as temáticas trabalhadas envolvem a utilização de tecnologias digitais de comunicação e de informação, com vistas a promover a reflexão sobre seu acesso e sua utilização.

Buscamos trabalhar a diversidade de saberes e de culturas, na qual as mídias utilizadas para meditação e reflexão, englobam todos os perfis da nossa sociedade, utilizando como critério de seleção a mensagem positiva que transmite. Utilizamos os talentos que os próprios alunos já desenvolvem, como o canto e a aptidão para tocar algum instrumento musical. Buscamos por meio do exemplo e da fala desenvolver o conhecer-se, apropriar-se e cuidar da saúde física e emocional. A base de todas as aulas é feita mediante o diálogo e a cooperação, buscamos trabalhar os conflitos com empatia e respeito transformando o espaço da sala de aula em um espaço acolhedor e que valoriza a diversidade de cada estudante.

Um ponto muito importante e que serve como referência da trajetória dos estudantes é o caderno de Projeto de Vida, conhecido como caderno de PV, pois todos os momentos de projetos de vida são registrados nesse espaço, sendo utilizado o mesmo caderno enquanto ele permanecer na nossa escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o processo escolar, os estudantes se deparam com as provas finais em que é testado o que aprenderam no decorrer do bimestre e não é difícil encontrarmos estudantes com dificuldades de resgatar as informações estudadas para a prova. O medo de falhar, a cobrança de si mesmos e dos outros sobre eles, a autoimagem que eles constroem, a ansiedade, o excesso de foco de tensão interfere no desempenho dos estudantes e nesse momento temos a importância de se trabalhar as temáticas de projeto de vida pois aqui compreendemos que tudo o que vivemos é registrado e não poderá mais ser deletado, apenas reeditado.

Buscamos através das vivências tornar audível as palavras: Pare! Pense! Observe-se! Enxergue-se! E isso somente cada um pode fazer por si mesmo.

Numa vivência em que indaguei os alunos sobre a possibilidade de terem um superpoder o que eles queriam ter, um dos relatos foi o seguinte:

“Telepatia, eu colocava amor na mente das pessoas, porque o que falta no mundo não é educação, dinheiro, é amor” (estudante do 8ª ano).

Num outro direcionamento, perguntei se a casa dele estivesse pegando fogo o que salvaria, a resposta de outro estudante foi: “ a minha família, porque nada tem sentido se eles não existirem” (estudante do 9º ano).

No final do ano letivo, ao receber uma prova da disciplina de Ciências, encontrei um recadinho escrito pelo estudante onde dizia que: “Já que estamos perto das férias queria pedir muito obrigado a você que sempre me ensinou coisas ótimas desde o início até hoje e também pelas aulas de projeto de vida que eu mais adorava entre todas as aulas que eu já tive ensinando a se dar bem com a família e com os amigos (...) era muito emocionante”. (estudante do 7º ano em 2016).

CONCLUSÕES

Buscamos desenvolver uma educação onde os estudantes tenham acesso as ferramentas básicas para que aprendam a habilidade de proteger suas emoções, gerenciar seus pensamentos, pensar antes de agir, ser resiliente e se proteger dos gatilhos de memória que armazenamos das experiências vividas.

O professor que ministra Projeto de Vida gera pensadores capazes de promover soluções, onde o “erro” do estudante passa a ser compreendido a partir de palavras de apoio dando-lhes as condições de se tornar protagonista da sua própria história corrigindo as rotas da sua caminhada.

A visão positiva sobre sua personalidade e autoconfiança é influenciada por seus valores e pelo seu nível de satisfação e somente com Projeto de Vida podemos criar espaços para desenvolver de maneira qualitativa essa falha de formação que a educação traz em sua história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CURY, A. **Ansiedade:** como enfrentar o mal do século. Saraiva: São Paulo, 2013.

CURY, A. **O funcionamento da mente:** uma jornada para o mais incrível dos universos. Cultrix: São Paulo, 2016.

CURY, A. **Do zero ao gênio:** o cartão que lutou pelos seus sonhos. Escola da Inteligência: São Paulo, 2016.

GLAZOV, S.N. **A cor do cérebro.** Novo Conceito Editora: São Paulo, 2009.

KOLB, B.; WISHAW, I. **Neurociência do Comportamento.** Manole: São Paulo, 2002.

ÉTICA NA ESCOLA: DIALOGANDO CONCEITOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Jéssica Oliveira da Costa | jessica-oliveiralenner@hotmail.com

Alba Patrícia Passos de Sousa | alba2patricia@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo compreender como o comportamento ético está sendo construído a partir das práticas educativas da professora de História da Escola Estadual Fauzer Bucar. A escola é um ambiente propício para debater e exercitar questões acerca da ética. Tal assunto está presente nas principais discussões sobre o comportamento humano, tornando-se uma das principais preocupações desde o pensamento grego até a contemporaneidade. Um dos principais escritos sobre o tema deu-se no contexto do Liceu em 335 a.C e 323 a.C (reescrito posteriormente) no qual Aristóteles versa sobre seu pensamento na obra *Ética à Nicômaco*. Faz-se importante aqui conceituarmos que vem a ser o termo ética, segundo Aristóteles (2015) a felicidade seria condicionada/adquirida através do hábito de exercer as virtudes, estas se dividiam em virtudes morais e intelectuais, para tanto a concepção de ética estaria intimamente ligada ao contexto de sua cidade (pólis). A etimologia da palavra ética (Ethos) vem do grego e significa costumes, comportamento, caráter, modo de ser, hábito, forma de vida (VALLS,2008).

Nesse sentido as práticas educativas direcionadas aos sujeitos em ambientes escolares não devem ser pensadas longe da ética e nem fora dela. Segundo Libâneo (2013, p.15) “prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades”. Em sentido amplo, a educação ocorre em meio social, por isso, os alunos chegam ao ambiente escolar envolvido por uma moral, crenças, modos de agir, valores e até mesmo ideologias perpetuadas pelo seu grupo social. Tais aspectos podem ser propagados até mesmo espontaneamente pela interação do convívio humano. Acrescenta-se que a ética está intimamente ligada a cultura, ao meio ao qual o indivíduo está inserido, sendo assim, a mesma não pode ser singularizada (o que é ético para um grupo pode não ser tido como ético para outro grupo social em outra cultura). Nessa perspectiva, percebe-se que a educação não intencional e não formal trazem também valores quem nem sempre são éticos e que podem trazer empecilhos à educação formal. Por isso, cabe à educação intervir pedagogicamente para a construção e desenvolvimento da formação ética dos alunos, para que os mesmos reavaliem seus valores de modo a conduzir o agir. A relevância da pesquisa dá-se por fomentar a dimensão ética no processo educativo, sendo que a mesma deve ser despertada nos processos de formação dos educandos.

Pois, corroborando com Luckesi (1994) não se podem separar no processo educativo, o adquirir conhecimentos, da formação de personalidade, pois, enquanto se forma conhecimento constrói também personalidade. Por isso, a educação deve ir ao encontro do desenvolvimento das virtudes que irão constituir uma personalidade. Dada às referidas conceituações, feitas às leituras sobre o

tema em questão, sentiu-se a necessidade de buscar dentro da escola traços da dimensão ética nas práticas educativas. Então, partiu-se para o campo empírico no Centro de Educação de Tempo Integral FauzerBucar, situado na Praça Sobral Neto em Floriano-PI, com a seguinte questão norteadora: De qual forma o comportamento ético está sendo construído na escola? Quais os principais sujeitos envolvidos em tal processo?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho situa-se no estudo de campo (lugar onde acontecem os fatos e fenômenos), com abordagem qualitativa, pois, de acordo com Severino (2007, p. 119), “adotar uma abordagem qualitativa, faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que a especificidades metodológicas”. O que permite centrar o estudo a aspectos específicos dos sujeitos garantindo uma especificidade que não é eficaz na abordagem experimental matemática (quantitativa). Para a coleta de dados em primeiro momento utilizamos a observação que de acordo com Severino (2007) a observação permite acesso ao objeto a ser estudado, sendo assim imprescindível para a pesquisa. E em um segundo momento utilizou-se a entrevista estruturada para uma maior apropriação do objeto de estudo. A entrevista estruturada possui questões direcionadas e previamente estabelecidas, com questões diretas o que é útil para levantamentos.

O sujeito entrevistado foi uma professora da disciplina de História. O critério de seleção da participante foi a disponibilidade encontrada dentre todos os professores da escola estudada. Na preservação da identidade da participante aqui chamamo-la de P1. O campo de estudo foi à escola estadual CETI FauzerBucar. Além da entrevista foram realizadas observações na escola nos meses de Maio à Julho de 2017.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A professora quando questionada sobre o tema ressaltou que, realiza suas avaliações de forma clara e imparcial, procura ouvir e respeitar a opinião dos alunos em sala de aula, também chega no horário devido cumprindo seu horário (quando têm imprevisto que causará atraso se justifica), busca se auto avaliar. Ela diz que atos como entregar as provas, preencher diários e entregar documentos são relevantes na busca pelo profissionalismo. Quanto aos erros a participante citada anteriormente fala que se o erro é comum aborda-o coletivamente (com toda a turma), mas se for individual ela frisa no particular. Em sua fala percebe-se que o respeito é pressuposto básico e até as reuniões são importantes para conduzir o comportamento ético:

“[...]eu sempre falo pra eles que o respeito é fundamental pra qualquer tipo de relação na vida. Inclusive fazemos reuniões periódicas fazendo isso ai porque às vezes foge um pouquinho do nosso controle às vezes aparecem algumas novidades e muitas vezes levam a gente a sair um pouquinho do foco, mas fica a tentativa de

ser o mais profissional possível, a ética, ela sempre está presente no nosso dia a dia.” (P1, 2017)

A mesma nos diz que a escola já teve aluna com necessidades especiais (uma aluna surda) com o auxílio de um interprete ela conseguiu concluir o ensino médio. A colaboradora P1 afirma que é necessário ser proativa as dificuldades de aprendizagem dos alunos, sendo a maioria das dificuldades dadas nesse termo. Partindo do pensamento que em sala de aula um dos momentos que mais presenciaram a prática da ética é no momento de realizar a avaliação, questionamos a P1 se ela já presenciou algum aluno colando, ela diz:

“Essa questão da cola é um desafio porque esses dias eu peguei um aluno que ele estava colando pelo WhatsApp apesar de ser proibido o celular ainda passou (risos) essa aqui eu nunca imaginei ele simplesmente ficou esperando os outros terminarem a prova não escreveu uma linha eu percebi que ele não tinha “escrito” nenhuma linha e ai de repente ele começou a escrever ai eu cheguei bem “pertinho” e percebi o celular é lógico que eu tive que recolher então assim essa questão da cola ela é uma coisa que a gente por mais que a gente tente impedir muitas vezes passa batido mas lidar com isso não é coisa fácil. Agora a cola que vem de terceiros essa é mais arriscada eu costumo comparar e muitas vezes digo que eles erram por não acreditarem em si mesmo no que eles sabem eles vão esperar ouvir de outros uma coisa muita vezes que tá até errada uma informação que está errada e coloca lá na prova e eu costumo muito bater nessa tecla deles não acreditarem no que sabem deles esperarem que alguém diga o que eles tem que fazer pra pensar e utilizar isso como exemplo do dia a dia deles que eles não podem fazer isso, é tipo ser Maria vai com as outras, lá em sala a gente trabalha muito isso.” (P1, 2017)

Na fala acima, observa-se a preocupação que a docente tem no momento de realização das provas, pois, muitos alunos não possuem um comportamento ético. Também na entrevista relata que busca deixar os assuntos tratados na escola no ambiente de trabalho e quando comentados tais assuntos no trabalho busca por soluções com outros docentes da mesma escola (tal postura é a prática da ética profissional). Nos momentos de observações, houve o presenciamento de constrangimento de uma aluna por infringir o regimento interno da escola (usou celular em sala de aula). Segundo o regimento do CETI F. B. “é proibido usar celular nas dependências da escola, sendo vetado até mesmo nos intervalos”, a ocorrência serviu como “exemplo para os outros alunos”, pois foram fixados no mural da direção e em todas as salas de aula a medida em resposta da situação (a aluna foi suspensa da escola por uma semana). Com base em tal atitude percebe-se que a ética até é buscada “teoricamente” e usada em discursos. No entanto, ainda está sendo “inicialmente” construída, a escola dá os primeiros passos no tema de modo muito singelo.

CONCLUSÕES

Feitas as devidas observações constatou-se que os professores e profissionais da escola exercem um papel de suma importância ao que se refere à ética, sendo estes os sujeitos principais no contexto educativo (em ambiente escolar) para desenvolvimento do comportamento ético dos seus educandos. Ressalta-se que tais sujeitos influenciam diretamente seus educandos quando comprometidos com princípios éticos, contribuindo assim, na transformação dos alunos possibilitando que os mesmos façam uma reflexão e modifiquem seus pensamentos de modo a reconduzirem suas condutas, trazendo assim “aprendizagens” (cognitivas, morais, éticas, sociais) para a convivência em sociedade e até transformação da mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

O FAZER DOCENTE: REFLEXOS E IMPLICAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Sandy Lima Costa | sandynha-lc@hotmail.com

Mariza da Costa Pereira | marizadacosta16@gmail.com

INTRODUÇÃO

A práxis docente configura-se em uma temática que instiga reflexões, questionamentos e debates contínuos. Durante toda a formação inicial de professores, é necessário que o binômio teoria e prática esteja presente no processo de ensino-aprendizagem dos saberes docentes, a fim de melhor qualificar os futuros professores.

Com o intuito de realizar uma associação entre teoria e prática na licenciatura, a universidade fornece disciplinas de Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando o professor iniciante a um contato direto com o seu futuro ambiente de trabalho, a escola básica (BRASIL, 1996). Para que esse contato seja realizado, inicialmente o discente absorve um aparato teórico sobre o nível da Educação Básica em que irá atuar no estágio e, a posteriori, vai à escola, colocar em prática toda a teoria aprendida e refletir a respeito.

Por compreendermos a importância do Estágio Supervisionado na formação inicial docente, desenvolvemos este estudo a partir de um relato de nossas experiências no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado II - Anos iniciais do Ensino Fundamental, realizada na Universidade Estadual do Ceará - UECE. Desse modo, este escrito objetiva refletir acerca das contribuições de experiências vivenciadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado II para a nossa formação docente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem uma abordagem qualitativa, pois, como afirma Sandín Steban (2010), busca compreender e interpretar em profundidade o fenômeno que se pretende estudar. Nesse sentido, a pesquisa configura-se em um relato de experiência, em específico, da análise das implicações advindas do estágio supervisionado. Este ocorreu em uma escola municipal do município de Fortaleza, havendo um período de observação e outro de regências, dando enfoque apenas ao relato dos saberes docentes adquiridos.

Com a finalidade de analisar nossas experiências, foi realizado um diálogo entre autores que abordam a temática, como Farias *et al.*, (2014), Lima (2004), Lima e Pimenta (2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação inicial docente é o momento em que os licenciandos aprendem todos os saberes básicos necessários ao trabalho do professor, desenvolvendo, constantemente, a práxis (teoria e prática). As disciplinas oferecidas pelo curso de formação, que proporcionam esse desenvolvimento, se tornam essenciais para que a aprendizagem da docência se realize de maneira ampla.

É nesse contexto que se insere as disciplinas de Estágio Supervisionado, como exigência proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - nº 9.394/96), a fim de inserir os licenciandos na escola básica, proporcionando oportunidades para que estes possam aplicar os seus conhecimentos teóricos em situações de prática profissional, atuando como docente, na medida em que elabora reflexões sobre a ação pedagógica.

[...] se ouve que o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar-se os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (LIMA e PIMENTA, 2010, p. 7).

Frente a isso, corroboramos também com Lima (2004) que considera o Estágio supervisionado como um componente curricular por onde irão passar muitas mazelas, conflitos e contradições, constituindo-se, desse modo, um espaço para questionamentos e desafios, possibilitando novos olhares e novas práticas.

Porém, reconhecemos que não somente nessas disciplinas, intituladas 'Estágio Supervisionado', devam ocorrer momentos de prática profissional. Estes momentos necessitam estarem presentes durante toda a formação inicial docente, oportunizando constantes reflexões e aprendizado. Nesse sentido, corroboramos com Lima e Pimenta (2010, p. 13), quando afirmam que

Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo.

A partir do momento em que realizamos as observações e intervenções numa escola pública de Fortaleza, em uma sala de aula do terceiro ano do Ensino Fundamental I, pudemos compreender a importância do contato com o nosso futuro ambiente de trabalho e os sujeitos envolvidos nele, além de ter se constituído como um momento de aprendizado amplo, uma vez que pudemos atuar como docente, realizando planejamentos de acordo com o contexto em que estávamos inseridas, e colocando esses planos em prática.

No que concerne à experiência vivenciada, foram gerados reflexos positivos em nossa formação, visto que adquirimos saberes necessários ao fazer docente. Para Farias *et al.* (2014), a ideia do fazer docente configura-se em uma atividade contínua, o professor está sempre se fazendo, um profissional permeado de novos conhecimentos e práticas a desvelar.

Neste sentido, em nosso estágio agregamos reflexões sobre a didática, principal meio para uma prática educacional estruturada e dirigida, por meio do estudo da didática foi possível “[...] a problematização, o entendimento e a sistematização de questões relacionadas à docência, articulando objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação do ensino à reflexão sobre a identidade profissional, [...], entre outras pautas” (FARIAS *et al.*, 2014, p. 18).

Outro ganho foi a experiência do ensinar, adquirindo esta competência de cunho prático e pedagógico, que se conjuga como o processo em que o professor será o mediador do conhecimento, atuando de modo que o saber esteja contextualizado de acordo com a realidade dos educandos. Podemos afirmar que, em nosso estágio, tivemos a oportunidade de desenvolver um trabalho baseado no contexto social dos alunos, o planejamento das regências foram frutos de nossas observações realizadas anteriormente e diálogos com a professora da sala.

Durante as ações, o movimento de ação, reflexão-e-ação permeava nossa prática. Lima (2004), evidencia que, ao ensinar, vemos o que não dá certo e partimos para tentar acertar, o lecionar necessita de um aprofundamento tanto teórico quanto prático. Este saber de transformar a teoria em ação advém do exercício docente diário. Em nossas aulas, discutíamos sobre o contexto escolar que estávamos e articulávamos o saber-fazer durante as regências realizadas, além de estar em constante reflexão do nosso fazer docente.

CONCLUSÕES

A partir dos estudos e da experiência relatada, podemos concluir que o estágio supervisionado é um espaço formativo por proporcionar os primeiros contatos com o ambiente

escolar, possibilitando aos futuros professores uma postura de aprendiz, estabelecendo uma troca entre os professores experientes, partilhando saberes, práticas e metodologias novas.

Especificamente em nosso curso de formação, podemos afirmar que a disciplina que mais nos permitiu um contato direto com o ambiente escolar e o Ensino Fundamental, foi efetivamente a disciplina de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante essa disciplina, adquirimos uma grande bagagem teórica, no âmbito da didática e da docência no Ensino Fundamental, a partir de inúmeras leituras, trocas de experiências e reflexões, com a finalidade de realizarmos nossa prática contextualizada.

Refletir sobre as implicações do Estágio Supervisionado possibilitou a discussão no tocante a formação docente inicial, considerando o encontro da teoria com a prática. Reconhecemos, portanto, a importância dessa disciplina em nossa formação como futuras professoras da Educação Básica, no que diz respeito à aquisição dos saberes necessários à didática e docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, jul. 2010.

LIMA, M. S. L. Estágio Supervisionado enquanto mediação entre a formação inicial do professor e a formação contínua. In: _____. **A Hora da Prática**. 4. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004. v. 1. 131p.

SANDÍN STEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

O MEMORIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE COMO SUPORTE PEDAGÓGICO

Robério Ferreira Nobre | roberiofnobre@gmail.com

Sebastiana Micaela Amorim Lemos | micaela_lemos@hotmail.com

Luciano Moreira Alencar | luciano.m.alencar@gmail.com

INTRODUÇÃO

Pensar em trabalhar com Memoriais de Formação Docente é possibilitar reflexões sobre as experiências, aprendizados e dificuldades da formação. Os mesmos são narrativas produzidas durante o semestre. Apresentam as impressões, os avanços, as escolhas, os retrocessos, as paradas e as dúvidas durante o processo. É o espaço de registro das histórias e reflexos no cotidiano. Assim, reflexão, teoria e prática estabelecem um diálogo permitindo através da tríade lembrar – repensar - ressignificar possibilidades de construir – refazer - transformar as experiências e práticas pedagógicas enquanto protagonista do processo.

Na atual sociedade, busca-se profissionais que reflitam sobre seu processo formativo e sua prática, percebendo a relevância que tem sua postura diante do educando e do processo. Nóvoa (1997, p.36), enfatiza a necessidade de trazer à tona os saberes construídos e vivenciados pelos docentes já que “a sua formulação depende do esforço explicitado e comunicação, se reconhece, sobretudo, através do modo como é contado aos outros. Os professores possuem um conhecimento prático, dificilmente transmissível a outrem”. Trabalhar com as narrativas dos acadêmicos faz com que percebam os conhecimentos que estão ausentes em sua formação, havendo tempo de construir ou reconstruir novos saberes.

Nogueira (2008), enfatiza duas perspectivas na construção dos memoriais, numa perspectiva tempo/cronológico ou modelo tempo narrativo/experiencial. Os acadêmicos colocam as narrativas como sendo a possibilidade do tempo narrativo/experiencial. São representações que o contexto apresenta, apontando possibilidade de reinterpretar o significado dos momentos passados com consequências posteriores, redefinindo quem somos, revisando os enredos de suas histórias, caracterizando enquanto necessária na práxis docente.

O Memorial adquire uma postura libertadora à medida que o educando passa a ser sujeito do processo. Benjamin (1994, p.197-198), acrescenta “são raras as pessoas que sabem narrar. Quando se pede que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. Como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”. Ainda Benjamin (1994, p.221) “o narrador recorre ao acervo de toda uma vida, não incluindo apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. Assimila à sua substância mais íntima por ouvir dizer”.

As experiências do narrador se recriam enquanto são narradas, colocando-os como construtores de sua história e de seu conhecimento. Compreender a própria formação significa dar valor ao trajeto e a edificação da identidade, identificando suas singularidades. Moita (1992), enfatiza que compreender a maneira como cada pessoa se forma é encontrar as relações entre as pluralidades. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é levar em conta a particularidade da sua história, o modo como age, reage e interage com os seus contextos.

Enquanto o narrador escreve, sua trajetória é construída, transformada, revitalizada e ressignificada. As narrativas colocam-se a serviço do narrador, visando seu reconhecimento como reflexão e transformação do indivíduo. Goodson (1995, p.75) afirma que as histórias nos ajudam a ver o indivíduo diante do contexto em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, escolhas, contingências e opções com que se depara o indivíduo.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O projeto foi desenvolvido no semestre de 2016.2, com 25 (vinte e cinco) acadêmicos da turma do III período de Ciências Biológicas, atendendo da Unidade Descentralizada de Campos Sales – UDCS, campos da Universidade Regional do Cariri – URCA. Todo o processo aconteceu através de momentos de estudos com referencial sobre memorial de formação docente e sua contribuição para a formação do professor; Orientações individuais e apresentação do mesmo. Destacamos como atividade principal as oficinas pedagógicas, nas quais além das orientações da

produção, são desenvolvidos momentos de reflexão e troca de experiências, possibilitando a reconstrução dos significados em cada momento vivenciado. Anastasious e Alves (2003, p. 96) defende o uso de oficinas como meio de qualificação docente por se constituírem espaços adequados para realizar discussões das práticas e construir novas estratégias e define as oficinas como lugares para “[...] pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal, na qual a relação humana se dá”. As oficinas atuaram como espaço de construção efetiva das memórias do indivíduo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A produção dos memoriais se efetivaram principalmente durante os meses de abril e maio do corrente ano, bem como, a realização das oficinas e apoio individualizado. Assim, o contato com cada acadêmico foi se construindo de maneira efetiva e significativa, nos quais começamos a fazer parte de uma história de sucesso que estava sendo reconstruída.

Muitas outras atividades de pesquisa poderiam ser desenvolvidas, mas a opção pelos memoriais de auto formação seria registro e espaço de reflexão dos acadêmicos produtores. Segundo Nogueira (2008), de instrumento de produção de dados, que se revelou como um valioso dispositivo na compressão dos processos formativos. Para Passeggi (2006, p. 206) os objetivos para a produção de memoriais “é promover uma atitude reflexiva sobre as experiências profissionais, adquiridas antes e durante a graduação”.

Durante as leituras dos memoriais, percebemos as grandes dificuldades dos acadêmicos, das quais destacamos a ausência dos saberes pedagógicos efetivos e profissionais, limitando-se aos saberes curriculares e experimentais desvinculados da teoria. Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 123) salienta a necessidade “que os processos formativos de docentes absorvam a dimensão experimental, não mais separando teoria e prática, mas mergulhando desde o início o aluno e o formador em situação de mediação dos confrontos da prática, buscando a significação das teorias”. Marques (2006, p. 93) contribui destacando que “não se fará ensino de relevância social através de práticas artificialmente induzidas, de práticas provocadas ou de práticas que não tenham relação com as experiências de vida e trabalho dos alunos”. Partilhando dessa concepção, o trabalho de orientação dos memoriais de formação docente buscou durante todo o seu desenvolvimento oferecer aos acadêmicos do III de Ciências Biológicas práticas reflexivas que percebam a necessidade da

efetivação da práxis pedagógica, utilizando como principal instrumento de atuação docente. Gebran e Barreiro (2006, p. 22) abordam que “A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente”.

Nesse sentido, busca-se construir no acadêmico uma postura efetiva e consistência de auto formação, bem como a utilização da teoria para potencializar as práticas e estas para reflexão das teorias, servindo como elo de ligação no fazer docente. Só assim, construiremos um espaço acadêmico eficaz e profissionais preparados para atuar na educação de acordo com as exigências da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Memorial constitui-se como importante instrumento para a compreensão dos acontecimentos e uma valiosa referência para a reflexão acerca dos saberes e das práticas docentes. Num primeiro momento, ao lembrar-se de algo, cada pessoa realiza um balanço, recorta e pensa a respeito de determinado momento vivido.

Buscamos a cada momento, colocar os acadêmicos produtores do memorial numa relação de conflito com sua formação, caracterizando o auto construir-se. Os quais passam por um processo de lembrança, percebendo os espaços, personagens e situações que foram relevantes para sua formação, olhando ainda para dentro de si enquanto profissional em formação e identificando suas potencialidades e habilidade, fraquezas e limitações, enquanto espaço de formação, poderá reverter as situações que o aflige enquanto futuro docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville: Univille, 2003, p. 96.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BENJAMIN, W. **Magia, Técnica, Arte e Política.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

GOODSON, I. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional.** In: NÓVOA, A. (org.) Vida de professores. Porto: Porto Editora, 1995, p.51-77.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação.** 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MOITA, M. C. **Percorso de Formação e Trans-formação,** in NÓVOA, A. (org) – Vida de Professores. Porto: Porto Editora, 1992.

NOGUEIRA, E. G. D. et al. **A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação.** In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote,1997.

PASSEGGI, M. C. **A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação.** In: SOUZA, E. C. ABRAHÃO, M. H. M. B (Orgs.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006, p. 206

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PIBID E LITERATURA: MEMÓRIA E IDENTIDADE DOCENTE, LIVROS E CANÇÕES

Rosana Aparecida Miguel Elias de Figueiredo | rosana_aparecida_mef@hotmail.com

Luana da Silva Teixeira | luanasilva_ebi@hotmail.com

Fabírcia Vellasquez Paiva | fabriciavellasquez@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto das atividades desenvolvidas por um grupo de bolsistas de um Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Pedagogia/Seropédica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Esse Programa se difere de outras experiências formativas por permitir que o bolsista se insira como mediador da prática docente no contexto da sala de aula. O projeto do Curso de Pedagogia, em particular, vem trabalhando com os anos iniciais (Educação Infantil e Ensino Fundamental 1), com o objetivo de valorizar memórias, individuais e coletivas (BENJAMIN, 1987), no sentido de compreender a história local, tendo como objeto de estudo a literatura infantojuvenil.

Partimos da importância dos conceitos de exemplaridade e de ficcionalidade, presentes nessas obras, como essenciais no processo de autoconhecimento e de formação da identidade que as crianças, desde muito pequenas, já buscam. Afinal, segundo Sisto (2001), o homem já nasce praticamente contando histórias e está inserido numa história que o antecede e com certeza irá sucedê-lo; e, de acordo com Zilberman, “é como se a experiência ainda incompleta da realidade pudesse ser preenchida através dos textos literários, conferindo aos pequenos uma história, um nome, um vínculo” (ZILBERMAN, 1985, p. 26).

Durante a pesquisa-ação, na efetivação das atividades do PIBID, utilizamos também a literatura oral, em seu conceito de patrimônio (TOPA, 2000), com canções, cantigas, trava-línguas e parlendas para resgatar e valorizar a cultura popular e a memória local, potencializando o processo de ensino e de aprendizagem de determinados conteúdos sociais (TRIPP, 2005), por sua elaboração lúdica da linguagem.

Logo, por se tratar de uma turma ainda não alfabetizada escolarmente, mas já inserida na cultura escrita, a literatura oral – através de textos próprios ou por outros *também* lidos – foi escolhida por representar essa autoria coletiva, que não resulta de uma individualidade. Pelo

contrário: é fruto de um árduo trabalho de recriação, de busca de memória e esse trabalho, embora não seja tão simples tem sido realizável através do projeto.

Para além disso, o projeto perpassa caminhos que não se findam com as crianças, que são seu público-alvo. As bolsistas mediadoras do projeto também se constroem como docentes em formação, pois, ao terem a literatura como objeto de estudo, adquirem uma visão menos limitada em relação à maneira que a mesma vem sendo conduzida em sala aula. Desta forma, práticas futuras são redefinidas por meio de um olhar que se modifica a partir das práticas atuais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento metodológico foi realizado em dois momentos distintos, mas complementares: na Universidade, com a professora coordenadora do grupo, através das escolhas e discussões das obras a serem utilizadas na escola – inicialmente, refletimos sobre a importância de utilizar a literatura infantojuvenil como instrumento metodológico, analisando, assim, o contexto de seu surgimento, bem como a sua inserção no ambiente escolar, tendo esta análise como base para a dinâmica de realização das atividades e para o registro das observações, além da escolha da base teórica do projeto. O segundo momento, concomitantemente, vem ocorrendo na escola, junto à professora supervisora do grupo, a partir da conversa inicial das obras, quanto à melhor forma de desenvolver as ações com as crianças, em função do perfil da turma – em dois dias por semana, as bolsistas conseguem planejar e executar as propostas, avaliadas antes da continuidade do projeto.

Utilizamos, como suporte metodológico, a contação de histórias, tanto por seu caráter oral, quanto por acreditar que todos nós nascemos em meio às histórias, nos reconhecemos nelas e, por isso mesmo, nossa vida se organiza, desde pequenos, por seus fios condutores – tecidos por nós ou por outrem (Sisto, 2001). Utilizamos, também, parlendas, trava-línguas e cantigas de roda, pela facilidade de busca de memória, por meio da oralidade, de alunos ainda tão pequenos.

Assim, com o decorrer do desenvolvimento das atividades, passamos a estimular as crianças a criarem e recriarem histórias, parlendas, trava-línguas e canções, bem como permitir que os alunos escolhessem ser algum dos personagens das histórias lidas, os levando para o mundo da imaginação, em temas de reconhecimento – construção do nome da criança como identidade, a partir do real e do fictício (quem sou eu e quem eu gostaria de ser, sem deixar de ser eu mesmo). Foi possível, a partir dos livros trabalhados com as crianças, elaborar textos com a narrativa oral das crianças, inventados e ilustrados também por elas (a partir da provocação de modificarem as já existentes/criarem suas próprias parlendas/trava-línguas), mas escritos pelas bolsistas, gerando

livros com particularidades de composição de textura para a faixa etária das crianças em questão – com capas de plástico, de pano, de papelão, além de audiobooks das parlendas/trava-línguas lidos e confecção de personagens em forma de bonecos como material complementar para a contação de histórias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o andamento do projeto, nos foi permitido construir uma memória docente tecida por livros e canções, constituída não apenas pelas obras selecionadas por nós, mas também pelas obras produzidas pelas crianças. O projeto é pautado em ciclo de reflexão/ação que nos leva a construir uma relação diferente da que tínhamos anteriormente com a Literatura, pois nos ampliamos como futuros docentes na medida em que a conduzimos tanto nos espaços da prática quanto da reflexão docente. Neste sentido, nos foi possível ver a maneira que a Literatura era conduzida no espaço em que atuamos e pudemos direcioná-la de uma forma menos limitada, não apenas no que diz respeito a como apresentá-la para as crianças, mas também na visão que temos em relação a ela enquanto docentes em formação.

A partir da realização deste projeto, tem sido possível observar não só respostas positivas partindo das crianças, como também o enriquecimento da formação acadêmica dos bolsistas, por terem tido até então a oportunidade de serem mediadores da literatura como docentes em formação, segundo pontua Hunt (2010), quando nos esclarece sobre a limitação da literatura nos espaços escolares, pois “a maneira pela qual a literatura tem sido conduzida até agora tem limitado, e não expandido a vida das crianças” (HUNT, 2010, p. 35).

Como resultados imediatos, pudemos vivenciar práticas escolares de valorização da identidade e da memória, e um universo ainda pouco explorado para tais temas, como a educação infantil e o ensino fundamental, no primeiro segmento. Foi possível observar que as narrativas docentes, em relatórios, artigos e diários, são igualmente reveladoras de uma prática educativa que começa já na formação inicial, de forma continuada e/ou complementar, através do PIBID.

Compreendemos, portanto, que programas e projetos como esse devem fazer parte de uma política contínua de formação docente, que procure articular mais propostas de formação continuada já na inicial, especialmente relacionada com práticas estéticas reflexivas.

CONCLUSÕES

Pelo presente estudo, pudemos vivenciar práticas de construção do fazer docente, pensado e refletido por licenciandos em formação, a partir de sua inserção no PIBID Pedagogia/Seropédica, da UFRRJ. Por ser contínuo, o projeto tem o intuito de proporcionar ao aluno e ao bolsista, na escola, a compreensão e a apropriação de sua identidade, pois compreende os sujeitos sociais como seres sociais e históricos. Com o uso da literatura infantojuvenil em sua grande e crescente variedade de obras, os textos puderam ser previamente selecionados, não apenas com intenção de fazer a reflexão sobre os temas identidade x memória, mas, sobretudo, para propiciar a formação continuada das próprias bolsistas.

Por fim, acreditamos que esta experiência nos tem levado a conduzir nossas práticas futuras de uma maneira diferente da qual tem sido conduzida até então. Mais do que complementar o currículo, a matriz de Pedagogia tem podido contar com práticas reflexivas que se integram, em malhas formativas na práxis do PIBID.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas I.** 3ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

TOPA, F. **Literatura oral: pare, escute e use.** In: Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literatura, II Série, Volume XVII. Porto: Faculdade de Letras, 2000.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 4. ed. São Paulo: Global, 1985.

PLANEJAMENTO E IMPLICAÇÕES DOCENTE EM ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA-CE

Francisca Mayane Benvindo dos Santos | mayanebenvindo@yahoo.com.br

Francisca Genifer Andrade de Sousa | geniferandrade@yahoo.com.br

Francisca Risolene Fernandes Queiroz | risolene.fernandes@bol.com.br

RESUMO: Partindo do pressuposto que a ação de planejar é indispensável para a realização de qualquer atividade de modo exitoso, esse trabalho tem como objetivo compreender, analisar e discutir a pertinência que assume o planejamento escolar para a prática pedagógica no âmbito da sala de aula. Nesse sentido, se fez necessário realizar uma pesquisa de caráter qualitativo para concretizar e auxiliar o posterior debate. A pesquisa teve como sujeitos uma professora da Educação Infantil e a coordenadora de uma escola pública municipal de Fortaleza-CE. As entrevistas, sendo essas, uma semiestruturada e outra realizada por meio de diálogo informal, foram gravadas e posteriormente transcritas para análise do discurso, fazendo assim, uso da história oral temática. Este estudo aborda diversos questionamentos pertinentes à práxis docente, tais como a valia dada pelos educadores à ação do planejamento e avaliação deste após ter sido executado, atentando para os avanços e dificuldades que permeiam o cotidiano dos educadores. No que concerne ao planejamento realizado na escola lócus da pesquisa, percebemos que o mesmo busca incorporar para si, as características da sua clientela, atentando para a realidade a que pertencem os estudantes. O Plano Político Pedagógico (PPP) da instituição é considerado um modelo planejamento pelos gestores da escola, que por sua vez, também considera a realidade dos envolvidos e propicia abertura necessária para que a comunidade possa intervir na elaboração e efetivação do documento. Evidencia-se, ainda, que o planejamento escolar, seja ele o de longo ou curto prazo, é considerado base de toda a prática pedagógica. Não é possível que o educador desenvolva uma aula construtiva se não houver traçado um percurso previamente.

Palavras Chave: Planejamento. Práxis docente. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Enquanto estudantes do curso de Pedagogia, a partir de discussões sobre o planejamento escolar que transcorrem no decorrer da nossa formação, enquanto futuras pedagogas, nos inquietou investigar como acontece, de fato, o planejamento nas instituições educacionais e quais suas implicações para a qualidade do ensino nas escolas públicas do município de Fortaleza-CE. A

finalidade dessa pesquisa, que assume caráter qualitativo, é conhecer, discutir e encaminhar reflexões acerca da relevância do planejamento, atentando para as limitações encontradas no tocante a sua efetivação em meio à realidade em que se encontra a educação.

No que respeita à educação, não poderia ser diferente. O planejamento assume tarefa de grande valia no processo pedagógico, pois é ele quem irá traçar os objetivos, metodologias e dar significado à prática docente, sendo que o mesmo deve ser modificado de acordo com a realidade da sala de aula. Partindo do pressuposto que o planejamento de ensino é imprescindível para a execução da práxis educativa com êxito, apresentamos as compreensões de uma professora da rede pública municipal que vem esclarecer, a partir das suas vivências particulares, como é efetivado o planejamento na instituição em que atua desde o primeiro momento, à sua real execução em sala de aula. Nesse âmbito, são abordadas discussões pertinentes às dificuldades e progressos sobre a temática aqui abordada.

METODOLOGIA

Tendo como principal objetivo a tomada de conhecimento em relação ao planejamento escolar, a investigação apoia-se no estudo de caso da prática docente de uma educadora da rede pública e da coordenadora pedagógica da mesma instituição. Em relação à professora, foi desenvolvida uma entrevista semiestruturada abordando os questionamentos seguintes: importância do planejamento de ensino; se há momentos para a avaliação do planejamento; se há dificuldade na elaboração do planejamento. Já com a coordenadora, foi realizado um diálogo informal, considerando que não havia sido planejado um roteiro prévio. As participações, tanto por parte da educadora quanto da coordenadora se efetivaram de maneira espontânea. Por razões éticas as identidades serão aqui preservadas. Todas as falas das entrevistadas foram gravadas e textualizadas para posterior análise do discurso (ARAÚJO, 2008). Alguns trechos das falas serão apresentados para fundamentar as discussões abordadas nesse documento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No sistema educacional vigente são frequentes atitudes por parte das escolas e dos educadores que desconsideram a realidade social dos seus alunos. As relações entre professor e aluno e entre instituição e aluno em não poucos casos são fundamentadas a partir do autoritarismo, considerando os estudantes como meros receptores de informações e não como seres ativos para o processo de ensino-aprendizagem. As infraestruturas das instituições deixam a desejar e a formação

continuada ainda é pouco abrangente. É fato que são inúmeros os problemas que permeiam a educação brasileira atualmente. Nesse trabalho iremos abordar e discutir sobre um deles: O planejamento escolar, o elemento norteador de toda a prática educativa (RAPACK, 2010).

Buscando compreender como funciona o real planejamento nas instituições educacionais, realizamos entrevista semiestruturada com uma professora da Educação Infantil e com a coordenadora da mesma. No que respeita ao planejamento, nessa escola, a coordenadora que aqui chamaremos de Márcia, afirma: *“O planejamento aqui acontece de maneira anual, mensal e semanal. O anual é feito com todos os professores sempre no início do ano. O mensal é feito só com professores das mesmas series. E o semanal diz respeito a escolha por cada professor da metodologia a ser usada em sua turma”*.

Afirmar que o planejamento deve ser “seguido”, não significa dizer que ele não poderá passar por modificações quando posto em prática. Aliás, ele deve ser adaptado de acordo com a realidade da sua clientela, pois nem sempre o que se planeja pode ser concretizado da maneira que foi previamente idealizado. É o que salienta a professora entrevistada: *“Eu sou do tipo que sempre tá ali dando a aula e olhando para o planejamento. E olhe que eu sou professora há mais de dez anos! Não é por falta de experiência, é porque eu gosto de seguir o passo a passo que eu planejei. Mas não dá”!*

O modo como se pensa o ato de planejar, pode interferir consideravelmente nas práticas não somente educacionais, mas em termos sociais. Há professores que dizem não planejar porque na prática nunca acontece conforme o planejado (MARTINS; AZEVEDO; DUARTE; PEREZ, 2011). No entanto, apesar do planejamento estar sujeito a alterações, o mesmo é indispensável para que se efetive de fato, a aprendizagem em sala de aula (MASETTO, 1997). Perguntamos à Lúcia qual a importância do planejamento para ela, e a mesma respondeu: *“Planejamento é tudo. É uma necessidade. Tem que ter organização. Não podemos entrar em uma sala de aula sem saber o que fazer. Eu tenho que saber pra que estou planejando. Qual a importância de trabalhar tal atividade com a criança? O que pretendo fazer com eu a criança desenvolva?”*

Planejar as ações em sala de aula proporciona, acima de tudo, a tomada de conhecimento perante a turma. Saber o que os alunos já sabem e o que ainda necessitam aprender é fundamental, tal êxito também é possível a partir do planejamento. É o que relata Lúcia, salientando a importância da avaliação do planejamento após as aulas, mesmo que não exista momento destinado

para tal: “*Com o que eu planejo eu vou conhecendo a minha turma. Assim, eu planejo e depois vejo o rendimento daquela aula, aí vou percebendo se deu certo, qual metodologia eu usei, onde pode melhorar. Esse momento de avaliação do meu planejamento é muito importante.*”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui desenvolvida teve como principal escopo conhecer, discutir e encaminhar reflexões acerca do planejamento que acontece atualmente nas instituições educacionais. Tal êxito foi concebido mediante entrevista realizada com uma professora da rede municipal e com a coordenadora da mesma escola. Percebemos que apesar dos avanços nesse campo, ainda há o que melhorar, pois, mesmo que o tempo para o planejamento hoje seja assegurado por lei a todos os educadores da rede pública, é exigida a realização de outras atividades que antes não existiam. Dessa forma não há tempo suficiente para planejar e o professor ainda leva trabalhos para casa, inclusive a avaliação do planejamento acaba se tornando uma atividade domiciliar, o que segundo a professora aqui entrevistada, acarreta em desgaste do profissional e impacta na prática em sala de aula.

Entre progressos e retrocessos, o que podemos afirmar é que se faz necessário um olhar mais atento pelos órgãos públicos municipais para com o profissional da educação. É de suma importância tomar conhecimento acerca da opinião dos professores no que concerne aos avanços e dificuldades frente à sua práxis em sala de aula, para que a partir de então, possa-se tomar iniciativas rumo às melhorias não só das condições de trabalho do educador, mas melhorias para todo o sistema educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

MARTINS, T, C; AZEVEDO, D, P; DUARTE, P, C; PERES, T, F de, C. **O planejamento como elemento norteador da prática**. (Artigo publicado nos anais do ENGEM- Evento Golano de Educação Matemática da Universidade Federal de Goiânia-UFG). Goiânia. 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: A aula como Centro**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

RAPACK, F, F, de. *Planejamento da ação docente e a qualidade da ação pedagógica em sala de aula*. 36f. Monografia (Graduação em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Três Cachoeiras.2010.

SILVA, Benedicto. **Uma teoria geral de planejamento**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas - Serviço de Publicações. 1964.

QUALIDADE DAS ÁGUAS NASCENTES DA SERRA DE ARATANHA – PACATUBA/CEARÁ

Eduardo Viana Freires | eduardovgeo@gmail.com

Suiane Costa Alves | suianealves27@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Serra de Aratanha, localizada entre Pacatuba e Maracanaú, é considerada uma paisagem de exceção dentro contexto semiárido do Ceará. Estado marcado pela escassez de chuvas e de recursos hídricos superficiais. E é justamente nessa serra, em Pacatuba, onde nasce o Rio Cocó, um dos principais rios da Região Metropolitana de Fortaleza. Amplamente estudado no meio acadêmico, o Rio Cocó é um exemplo de corpo d'água que sofre as mais diversas intervenções humanas ao longo do seu curso.

Porém, é quase consenso entre autores de trabalhos acadêmicos que as águas que partem da Serra não apresentam alterações significativas em seus parâmetros e que sua qualidade só é comprometida quando percorrem as áreas urbanas dos municípios de Pacatuba, Maracanaú e Fortaleza. Portanto, esta pesquisa objetiva a analisar os parâmetros físico-químicos e microbiológico das águas nascentes da Serra de Aratanha no intuito avaliar o quadro atual dos recursos hídricos locais e assim fomentar, através de um plano de manejo, o uso sustentável dessa Área de Proteção Ambiental.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido na Escola Estadual EEFM José de Borba Vasconcelos por alunos do 1º ano do Ensino Médio, do turno diurno. A metodologia foi aplicada nas três etapas que seguem. Na primeira etapa realizou-se um levantamento bibliográfico para embasar a pesquisa a partir da leitura de livros e trabalhos acadêmicos da área de estudo em questão. Também foi realizada a abordagem teórica para os educandos dos conteúdos sobre ácidos e bases, escala de pH, indicadores ácido-base, soluções iônicas e noções de titulação onde foram apresentados também durante esta etapa alguns tópicos sobre segurança no laboratório.

Na segunda etapa ocorreu o trabalho de campo, onde houve recolhimento de 4 amostras de água, dessas, 3 na Lagoa do Boaçu, no topo da serra, e 1 no Balneário das Andréas, na base da Serra. Foi registrada a localização dos pontos de coleta por meio de um aparelho GPS. Foram

Devido à importância da área para o equilíbrio ambiental local, foi instituída a criação da Área de Proteção Ambiental da Serra de Aratanha, que conforme Ceará (2016), “compreende parcelas dos municípios de Maranguape, Pacatuba e Guaiúba. Trata-se de uma Unidade de Conservação de Uso Sustentável, ocupando uma área de 6.448,29 hectares, criada pelo Decreto Estadual de n.º 24.959/99”.

De acordo com a portaria nº 2914 de 12 de dezembro de 2011 do Ministério da Saúde, as amostras recolhidas dos quatro pontos não atenderam aos padrões microbiológicos para os padrões microbiológicos Qualis, tornando-se inadequada para consumo humano. (laudo nº 5113_16). Vale ressaltar que moradores da região criam animais as margens da nascente do Rio Coco promovendo a contaminação de suas águas, sendo esta consumida diretamente da fonte sem nenhum tratamento prévio.

No que tange ao aspecto físico-químico, o resultado das Amostras 1, 2 e 4 analisadas pelo método Standard Methods for the Examination of water and Wastewater, portaria nº 2914 de 12 de dezembro de 2011 do Ministério da Saúde, as amostras analisadas não atenderam aos padrões físico-químicos de pH e cor, encontrando-se Inadequada para Consumo Humano.

Apesar de tal medida, não tem havido ao longo dos anos o monitoramento dos usos e ocupações na área pelos órgãos ambientais competentes. Podem ser observadas diversas intervenções ao longo de suas trilhas como, deposição de lixo, queimadas, cultivos de culturas inadequadas para área (bananicultura) entre outras ações. Outro ponto que chama atenção é ausência de saneamento básico, que pode está comprometendo a qualidade das águas na serra. A partir do exposto, a pesquisa busca alertar sobre o agravamento dos problemas mencionados, podendo se tornar um instrumento para o desenvolvimento de políticas que visem orientar os usos e atividades na Área de Proteção Ambiental.

CONCLUSÕES

Diante do desafio de usar os recursos hídricos de forma sustentável, o presente trabalho busca alertar sobre o grau de degradação sofrido pelas águas da Serra de Pacatuba, no intuito de garantir o equilíbrio e funcionamento dos sistemas ambientais que dependem delas, para que as futuras gerações possam usufruir de todos os benefícios gerados por esse corpo d'água. A partir da confecção do Plano de Manejo e a promoção da educação ambiental nas unidades escolares, buscase à redução da pressão sobre os recursos naturais no intuito de garantir o equilíbrio e o bom

funcionamento dos sistemas ambientais, propondo ações de incentivo ao Ecoturismo para moradores e visitantes na garantia da Educação e Sustentabilidade Ambiental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Legislação de direito ambiental: **Resolução do CONAMA nº 357, de 17 de março de 2005, que dispõe sobre a classificação dos corpos de água e diretrizes ambientais para o seu enquadramento, bem como estabelece as condições e padrões de lançamentos de efluentes.** Organização: Luis Paulo Sirvinskas Ed. São Paulo: Rideel, 2007 (Coleção de leis Rideel. Série compacta).

BRASIL, Legislação Sanitária Federal: **Portaria nº 2914, de 12 de dezembro de 2011, que dispõe sobre os procedimentos de controle e de vigilância da qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade.** Organização: Ministério da Saúde. Brasília, 2011.

CEARÁ, 2016. **Area de Proteção Ambiental da Serra de Aratanha.** Disponível em: <http://www.semace.ce.gov.br/2010/12/area-de-protecao-ambiental-da-serra-da-aratanha/> Acesso em: 01 nov. 2016.

FREIRES, E. V. **O Adensamento Urbano e as Mudanças no Estuário do Rio Cocó – Fortaleza/CE, frente à demanda das ações antrópicas comparativas entre os anos de 1985, 1996 e 2007.** Mestrado. 2012. 141f. Dissertação (Mestrado em Geologia) – Programa de Pós-graduação em Geologia da Universidade Federal do Ceará.

A CONTRIBUIÇÃO DA AFETIVIDADE EM SALA DE AULA PARA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Priscila Alves de Paula Belo |priscilaapbelo@gmail.com

Vitória Chérída Costa Freire | vitoria.cherida@aluno.uece.br

INTRODUÇÃO

Existem diversos fatores que contribuem para a aprendizagem. Dentre eles pode ser destacada a afetividade que influencia diretamente o desempenho do aluno na sala de aula. A relação professor-aluno necessita estar envolvida por afeto e compreensão de ambas as partes para que o ambiente se torne propício à construção do conhecimento. Na Educação Infantil e Ensino Fundamental, isto deve ocorrer, principalmente, para que as bases educacionais sejam formadas e os aprendizes estejam aptos a se relacionar com a sociedade que os rodeia.

A relevância desse estudo está no estímulo ao educador, para que criando um espaçoconfortável e aberto às expressões que possam surgir por parte do aprendiz, incentive a atenção devida e considere suas falas e opiniões. É tarefa desse profissional também, buscar mecanismos que insiram aqueles alunos que, por alguma razão, sentem-se deslocados no ambiente da aprendizagem (LEITE & TAGLIAFERRO, 2005).

Esta produção visa apresentar algumas considerações sobre os tipos de relações construídas na escola, para isso, iremos discorrer sobre as contribuições que a afetividade pode acarretar para a aprendizagem.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa com professores que ensinam matemática na rede municipal de ensino, em busca de perceber a compreensão que tinham em relação à afetividade na sala de aula. A coleta de dados ocorreu através da aplicação de um questionário *online*, obtendo um total de 18 participantes – 12 do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idade aproximada entre 25 e 40 anos. O presente trabalho trata-se de um recorte dessa pesquisa, tomando como base para análise a seguinte pergunta: *Na sua opinião, qual a importância da afetividade para a aprendizagem das crianças na sala de aula?*

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO E A AFETIVIDADE NA SALA DE AULA

Há muito se deixou de pensar que a sala de aula tem sua funcionalidade apenas para o desenvolvimento cognitivo e à transmissão de conhecimentos. Hoje, bem se sabe que as relações construídas no ambiente escolar estão além de uma aprendizagem meramente conteudista, com profissionais responsáveis apenas pela apresentação de assuntos e atividades didáticas.

Diversos estudiosos já ressaltavam a importância das relações com o meio e com os outros sujeitos presentes para uma aprendizagem efetiva e para um bom desenvolvimento das habilidades cognitivas. Dentre eles podem ser destacados: Vygotsky (1993, 1998) e Wallon (1968, 1971, 1978), que assumem o papel da afetividade para o aprendizado, defendendo a relação entre a afetividade e a inteligência, considerando este vínculo fundamental para o desenvolvimento humano.

Neste sentido, supõe-se que a relação professor – aluno tem certa relevância para o alavancar da aprendizagem dos sujeitos no cotidiano escolar, visto que, a afetividade presente, ou não, na mediação pedagógica influencia positiva, ou negativamente na relação dos aprendizes com os conteúdos escolares desenvolvidos.

Para o pesquisador Sérgio Leite (2012: 362), quando há a apropriação do conhecimento pelo sujeito, de forma bem sucedida e intermediada pela ação pedagógica, sendo este momento de aprendizagem percebido pelo aluno, aumentam-se as vias de se estabelecer uma relação afetiva positiva – de aproximação – entre o aprendiz e o conteúdo apresentado.

Assim, entende-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula podem favorecer ou prejudicar a aproximação do aprendiz com os conteúdos escolares. Isto porque, na mediação pedagógica, a forma de interação com os alunos, as estratégias utilizadas para apresentação dos conteúdos, as atividades propostas, os mecanismos de correção e avaliação, o tempo dedicado para ouvir os sujeitos ao expressarem seus pensamentos, e a relação de proximidade construída em sala, têm, certamente, influência determinante para a construção da aprendizagem e desenvolvimento do interesse pelos conteúdos apresentados nesse ambiente.

Leite & Tagliaferro (2005: 258) afirmam que “as práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor-aluno promovem a construção do conhecimento e também vão marcando afetivamente a relação com o objeto a ser conhecido”.

Compreende-se, portanto, que uma prática pedagógica que se preocupa em construir uma relação afetiva com os estudantes e dos estudantes para com os conteúdos, viabiliza o

desenvolvimento do interesse pela aula e, por conseguinte, pela aprendizagem do que está sendo apresentado nela.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA A APRENDIZAGEM: PONTO DE VISTA DO EDUCADOR

Podem-se conferir, a seguir, as opiniões sobre o assunto de alguns educadores que colaboraram com esta pesquisa:

A educadora F. L. afirmou o seguinte:

Toda a aprendizagem se dá num ambiente de afetividade, positivo ou não, consciente ou não. Um ambiente afetivo estimulador, construtivo auxilia a aprendizagem ou, ao contrário, pode bloqueá-la, atribuir conotações de dificuldade. O educador tem que estar consciente do que quer fazer chegar ao aluno e procurar agir de acordo com seus princípios e objetivos.

O educador L. G. destacou que “ao tratar as crianças com respeito e procurar saber o que está acontecendo na vida delas, elas se sentem mais confortáveis e passam a confiar no professor e isso facilita a aprendizagem”.

Para a educadora K. B.:

Quando o professor assume uma postura positiva em relação ao aluno, esse aluno passa a se interessar mais pela disciplina, passa a acreditar mais em si mesmo. O professor tem um papel muito importante na vida do aluno e quando em sua prática pedagógica estimula o respeito, a confiança e a autoestima positiva, o aluno passa a gostar de aprender e se torna mais participativo.

A educadora J. B. concorda:

Acredito que à medida que o aluno se vê mais próximo do professor e dos demais colegas, ele consegue se sentir mais a vontade dentro da sala de aula, e isto acaba estimulando o mesmo à participar de todas as atividades de maneira natural e espontânea. É como se ele perdesse o "medo" do professor e desapegasse da relação "autoritária" entre professor e aluno, sentindo-se confortável o suficiente para interagir com todos dentro do ambiente escolar.

A educadora G. R. confirma as opiniões já apresentadas quando destaca que “o elo entre uma prática satisfatória e um aprendizado eficiente, seja a afetividade, esse elo firme e bem estabelecido só gera bons resultados”.

Assim, analisando os dados coletados, percebe-se que a maioria dos educadores compreende a afetividade como sendo um fator determinante para que o ambiente da aprendizagem seja propício à construção do conhecimento. Os educadores destacaram que quando há uma boa relação professor-aluno, os aprendizes sentem-se mais a vontade dentro da sala de aula e

confortáveis a participar. Eles ainda ressaltaram que quando a relação de confiança e respeito é construída na relação pedagógica, existe uma melhora no convívio escolar gerando bons resultados para a aprendizagem.

CONCLUSÕES

A afetividade é um termo amplo, que integra diversos tipos de relações socioafetivas e se associa a diferentes tipos de emoções. O sujeito se constitui a partir das suas relações consigo, com os outros, com o meio que o cerca e com as reflexões que faz a cerca disso tudo.

Dessa forma, a escola constitui-se como ambiente social que possibilita a interação entre os indivíduos e a construção do saber. Um espaço cuja função principal é permitir que os sujeitos se relacionem e, que por meio de cada relação sejam desenvolvidas as competências cognitivas, emocionais e sociais.

Por meio dos dados coletados através da pesquisa realizada com os educadores, foi possível perceber que eles compreendem a importância de uma relação afetiva entre professores e alunos, e buscam colocar as crianças no centro da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Temas Psicológicos, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, dez. 2012 .

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. **A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível**. Psicol. esc. educ., Campinas v. 9, n. 2,dez. 2005.

LIMA, J. S.; SOUZA, RLM. **A prática docente e a questão da afetividade na relação professor aluno**. Revista Ágara, v. 3, n. 1, 2008, p. 6-16.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO PROPOSTA INTERDISCIPLINAR NO ESTUDO DA MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA DOCÊNCIA

Maria Gorete Cardoso da Silva | gorete.silva@aluno.uece.br

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBD) tem por finalidade oportunizar aos alunos dos cursos de licenciatura do ensino superior, o contato com a realidade do ensino numa escola da rede pública, constituindo-se através desses espaços, uma vinculação entre a formação teórico-prática nas salas de aula, o qual busca promover a interação entre o ensino superior e a educação básica, no qual esse profissional terá a chance de potencializar seus saberes, sendo assim “ um instrumento valioso para desenvolver a postura crítica e proporcionar o referencial teórico-prático necessário ao profissional que exigem os tempos atuais [...]” (ALMEIDA, 1994, p. 42).

A proposta de intervenção do projeto PIBID ocorreu, na escola Municipal Francisco Maurício Mattos Dourado, localizada no município de Fortaleza, na qual faz parte do projeto PIBID, juntamente com à UECE.

Nesse primeiro momento de experiência, os alunos que fizeram parte da intervenção são oriundos do 4º ano do Ensino Fundamental, cujos os objetivos foram transformar as aulas de matemática, através dos conteúdos de Sistema Monetário e Grandezas de Medidas em possibilidades de descobertas com o uso das tecnologias digitais, como o uso do celular smartphone e materiais recicláveis e tecnológicos, por exemplo, teclados de computador que a escola não fazia mais o uso, também embalagens de alimentos, cosméticos, limpeza, etc. Para fazer também parte da aula foram utilizados cartões de crédito sem validade, dinheirinho de mentira, lousa e papel ofício.

Dessa maneira, utilizar as tecnologias digitais para se trabalhar no interior das escolas públicas torna-se uma tarefa que requer habilidades específicas, ou seja, "Precisa incluir programas públicos que facilitem o acesso a computador, manejo de internet de banda larga, uso de softwares que promovam autoria, habilidade de construir ambientes virtuais de aprendizagem, chance de atualização permanente e assim por diante" (DEMO, 2008, p. 12).

Percebe-se, então, a importância desses recursos para quem irá utilizá-las como ferramentas de trabalho, como para aqueles que irão recebê-las. Isto é, se os professores não tiverem uma formação adequada que os ajude a facilitar nesse saber, tampouco, saberão transmitir esses conhecimentos para os seus alunos de modo que eles venham compreender de forma significativa os objetivos de tais ferramentas, pois, a maioria desses professores vieram de uma década mais tradicional e, a tendência é que eles reproduzam o que foram ensinados. Caso não seja alcançada as expectativas desejadas, dessa maneira, as aulas serão mais expositivas e pouco atrativas. Segundo Demo:

Por conta também da pedagogia tradicional, em cujo discurso monótono de inovação não se inclui a própria renovação, os docentes não possuem formação mínima para dar conta das habilidades do século XXI e não recebem, em exercício, formação continuada adequada, a não ser “semanas pedagógicas” repetitivas (DEMO, 2008, p. 11).

Portanto, percebe-se que apesar de ainda existir inúmeras dificuldades a serem superadas para se trabalhar as tecnologias digitais nas escolas de educação básica, ainda assim, o trabalho foi contemplado com resultados que superaram os desafios pretendidos.

METODOLIGIA

O presente estudo consiste no relato de experiência vivenciado na escola supracitada, de natureza qualitativa que cruza fontes de cunho bibliográficos e empírico. A intervenção na aula de matemática ocorreu, no dia 6 de junho de 2017. O conteúdo abordado durante a semana foi Sistema Monetário e Grandezas de Medidas cujo objetivo foi incluir as tecnologias digitais através da proposta interdisciplinar na disciplina de Matemática, pelo o projeto: tecnologias digitais nos ambientes escolares; com base nas práticas inovadoras no ensino da docência. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998, p. 140) também corrobora a ideia e postulam que para que inovações ocorram “a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores”.

Dessa maneira, foi construído um ambiente fictício, dentro da sala de aula, ou seja, de um "Supermercado" que instigasse o olhar dos educandos para um momento mais descontraído da aula. Para Maltempo (2008): toda inserção de tecnologia no ambiente de ensino e aprendizagem requer um repensar da prática docente, pois ela não é neutra e transforma a relação ensino-aprendizagem.

A aula na qual foi realizada a intervenção ocorreu no segundo tempo, isto é, pós recreio, dessa maneira, o ambiente simulador do supermercado foi construído nesse intervalo. Os alunos

quando chegaram à sala de aula tiveram a oportunidade de deparar-se com algo novo, percebeu-se, então, o encantamento pelo o espaço diferente. No primeiro momento da aula foi entregue aos alunos um papel ofício, pedindo a eles para escreverem o guia da atividade que já estava escrito na lousa, por exemplo, na lousa solicitava que comprassem a penas a quantidade certa de materiais de acordo com o dinheiro/cartões de crédito no qual lhes foram entregues, em seguida teriam que fazer o somatório de todas as compras do, utilizando somente lápis e papel, antes de fazerem o pagamento no "caixa" do supermercado, também foi solicitado que eles escrevessem o tempo que ficassem na fila, até serem atendidos, pedindo ajuda, assim, sobre às horas, para o professor e o bolsista Pibid, em sala.

No segundo momento da atividade eles percorreram toda a sala de aula escolhendo os materiais que desejavam comprar, isto é, limpeza, higiene, cosméticos, comida, etc. Cada embalagens que estavam expostas na sala, continham um preço preestabelecido, pois indicava o limite de compras que pudessem fazer com o dinheiro recebido, dessa forma, eles não podiam extrapolar na realização dos produtos. Quando eles fizessem as compras tinham que se dirigir até à fila do "caixa" afim de fazerem o pagamento das suas mercadorias, porém antes dessa etapa eles tinham que fazer o somatório do que foi comprado na folha que receberam, caso tivessem excedido na realização dos produtos, tinham que devolvê-los e, ficarem somente com o necessário. Nesse momento foi trabalhado com eles sobre a conscientização do consumo exagerado, através da reflexão e criticidade, prejudicando, assim, o meio ambiente.

Por último, eles tinham que chegar até o "caixa" com a conta de matemática já realizada, caso contrário, teriam que voltar à fila do "caixa", novamente. Ficaram três alunos para receber os resultados das compras, mas antes de conferirem as atividades, tinham que primeiro conferir na calculadora, através dosmartphone disponibilizado pelo professor, se estava correto ou não, de outro modo, teriam que refazer a atividade e voltar novamente para o "caixa", repetindo a atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escolha da disciplina de matemática para trabalhar as tecnologias digitais, como meio de promover uma aula mais dinâmica e instigante, foi devido às dificuldades que os alunos tinham de aprender os conteúdos abordados em sala de aula, através do método tradicional de ensino, ou seja, aulas expositivas, utilizando apenas o livro didático como recurso didático tecnológico para estimular o aprendizado dos alunos. Partindo desse pressuposto, foi possível perceber que os educandos mesmo com a exposição dos conteúdos, ainda assim, sentiam-se com determinado grau

de dificuldades de assimilação do conteúdo pelo professor, dessa maneira, foi possível pensar numa metodologia diferenciada que pudesse superar o método tradicional de ensino que vinha sendo empregado à escola. Atentando-se sempre a identificar as necessidades dos alunos e como as tecnologias digitais pode mediar as relações de modo a contribuir para uma melhoria do processo de ensino e aprendizado. Para Kenski (2012) " conceitua a tecnologia como algo que envolve qualquer coisa que o cérebro humano conseguiu criar, desenvolver e modificar o seu uso e sua aplicação e que a tecnologia não consiste somente em maquinas e equipamentos".

Figuras - Aula de matemática 4ºano Ensino Fundamental



Fonte: do autor

Dessa maneira,os alunos receberam a atividade com muito entusiasmo, participaram da dinâmica da aula através de indagações pertinentes para o seu processo de ensino-aprendizagem. Tornado-os sujeitos mais críticos e reflexivos em diversos contextos sociais no qual estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maneira como a temática foi abordada, e sua relação com as demais áreas do conhecimento através do processo interdisciplinar utilizando as tecnologias digitais no estudo da matemática, pode enriquecer a dinâmica de uma aula mais tradicional, transformando-a em momentos de descobertas e possibilidades pelos educandos. Percebe-se que todos os recursos didáticos tecnológico foram utilizados durante aula, seja ele lápis, papel, livro e o celular. Sendo que este obteve grande relevância para ordenar as atividades realizada em sala de aula, pois os educandos tiveram a oportunidade de ressignificar essas ferramentas tecnológicas como parte do

seu processo de aprendizagem, considerando que além da identificação dos números presentes no teclado do smartphone, também identificaram os sinais matemáticos de adição, subtração, multiplicação e divisão, porém para esse momento da aula, a penas foi explorado a operação da adição nesse processo de aprendizagem dos alunos.

Portanto, é mister salientar que transformar uma aula tradicional, no qual o aluno a penas recebe o conhecimento gerado pelo professor, sem envolvimento no que diz respeito a sua efetiva participação, pode tornar-se, assim, uma aula cansativa e desinteressada, não havendo interação significativa por parte dos alunos. O papel do professor nesse processo é muito importante para o sucesso dos educandos, pois suas práticas pedagógicas que irão refletir na melhoria contínua no processo de ensino-aprendizagem desses aprendizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. S. Estágio Supervisionado em Prática de Ensino – relevância para a formação ou mera atividade curricular? Revista ANDE, ano 13, nº. 20, p. 39-42, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

DEMO, Pedro. **Habilidades do século XII**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.2, maio/ago. 2008.

MALTEMPI, Marcus Vinicius. **Educação matemática e tecnologias digitais: reflexões sobre prática e formação docente**. Revista Acta Scientiae, v.10, n.1, jan./jun. 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação).

AULAS COLETIVAS: UMA PROPOSTA DO LÚDICO NA ESCOLA PÚBLICA

Maria Larisse Lima de Sousa | marialarisse2009@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa tratar das aulas coletivas realizadas no segundo semestre de 2016, no âmbito do Subprojeto Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Ceará (UFC), na Escola Municipal Santos Dumont, localizada no Bairro Bom Jardim, em Fortaleza/CE, com alunos de 1º, 2º, 3º e 4º anos, turno tarde, com faixa etária entre seis e nove anos, perfazendo em torno de 120 crianças envolvidas nas ações do subprojeto.

Visto a necessidade de explorar as atividades lúdicas nas escolas públicas da periferia, tanto no sentido do contexto social quanto em torno das necessidades físicas e psicológicas das crianças, buscamos trazer sempre atividades que desenvolvam a sua consciência corporal para que elas se percebam interna e externamente, como elemento importante na construção da sua identidade. Além disso, entendemos que o lúdico deve estar presente na formação da criança, e a dança é uma forma dela expressar-se corporalmente.

A importância das aulas coletivas se deu ainda nos momentos de trocas de experiências e a relação desenvolvida pelas crianças das diferentes turmas durante as atividades, pois elas se ajudam, conversam e se relacionam, interação primordial no seu desenvolvimento como ser integral.

Outro ponto que deve ser destacado é o valor cultural da dança para o desenvolvimento integral das crianças, levando em conta que as oficinas são iniciadas com uma conversa contextualizando o surgimento da dança estudada e seu valor cultural. Justificamos assim com esses pontos a importância das aulas coletivas de dança.

O objetivo das aulas é de levar atividades lúdicas para as crianças, como danças de rua e folclóricas, partimos do pressuposto de que o prazer e a alegria devem fazer parte da formação da criança.

Temos como objetivo ainda desenvolver a consciência corporal das crianças através das aulas de dança que trabalhem o corpo e possibilitem essa experiência com todas as turmas em que os pibidianos atuam promover a cooperação entre as crianças, haja vista que existem diversos casos de agressão dentro da escola.

Como objetivo temos ainda proporcionar a troca de experiências entre as crianças, e o desenvolvimento das relações entre elas. Considerando assim não apenas o cognitivo das crianças, mas também a sua integralidade como ser ativo, múltiplo e plural.

Nesse sentido buscamos com as aulas coletivas desenvolver o interesse das crianças para com a cultura popular, com as conversas iniciais que aconteceram na aula de dança. Além de um maior envolvimento com as aulas ministradas por nós bolsistas pibidianos.

Traçamos como objetivo, então, realizar um relato de experiência destas atividades apontando os benefícios que podem trazer para a dinâmica escolar e para a formação da criança como ser ativo.

METODOLOGIA

Como metodologia foi planejado atividades coletivas intercaladas com as atividades do Sarau Literário propostas pelos bolsistas. Inicialmente partindo do pressuposto de que o lúdico deve estar sempre presente na formação da criança, planejamos as aulas onde reunimos de duas a três turmas para participar das oficinas de dança. As oficinas foram ministradas por profissionais da área, que para iniciar a atividade contextualizaram a história e o lugar onde surgiu o tipo de dança trabalhado.

A primeira aula realizada foi a de hip-hop, ministrada por um estudante de dança da UFC e realizada no auditório da própria escola. A segunda aula de dança folclórica ocorreu da mesma forma, ministrada por uma estudante da UFC participante do grupo de dança popular “Cia de dança Estrelas da Rua”. As atividades se deram no auditório da escola, participando cada sala em torno de 1 hora e meia de oficina. As aulas se iniciaram com a contextualização do histórico e do valor cultural da dança, em seguida os ministrantes ensinaram os passos fundamentais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a realização das aulas foi pensado primeiramente na necessidade de trazer atividades lúdicas que pudessem proporcionar às crianças um momento de brincadeira e lazer, em que as

mesmas pudessem expressar-se corporalmente. Isso porque, a partir de observações das metodologias utilizadas em sala de aula, foi percebido a pouca presença do lúdico. Tal fato encontra uma possível explicação na fala de Alves (2013 p. 2) quando afirma que:

Na escola, as crianças muitas vezes perdem o direito a brincadeira pois , segundo se sabe, a escola é um lugar para estudar e não para brincar. Acredita--se que quem pensa dessa maneira pode estar errado, pois com certeza perde um elemento de grande ajuda no processo de ensino aprendizagem: o lúdico. Se observarmos como a criança valoriza a brincadeira iremos ver o quanto esta lhe é relevante, pois faz parte do seu mundo.

Partindo desse pressuposto, e do objetivo de incentivar à criança expressar-se, a dança foi considerada como atividade inicialmente mais adequada. Segundo Strazzacappa (2001) o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças que participam de uma coreografia de grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi perceptível a vontade das crianças em participar das aulas coletivas, sempre dispostas a aprender a coreografia, e dançar na aula, e expressar-se. Em alguns momentos, crianças fizeram uma pequena apresentação na frente das outras turmas para mostrar o que haviam aprendido. Ao término da primeira aula, as crianças demonstravam interesse em aprender outras danças, e questionaram quando aconteceria esse momento novamente.

Na segunda aula, a animação das crianças foi muito maior, demonstrada principalmente pela ansiedade para chegar ao auditório e pelo empenho em aprender os passos corretamente. Elas comentavam muito sobre a aula coletiva anterior, e ainda demonstravam conhecer os passos. Ao término da segunda aula, estavam claramente animados para o resto das aulas em sala.

O projeto das aulas coletivas e sua repercussão entre as crianças nos leva a afirmar que o lúdico tem grande importância na escola e no desenvolvimento das crianças. Ainda podemos afirmar que a dança tomou seu papel de assegurar às crianças um oportunidade de expressarem-se e de afirmarem-se como seres ativos, e integrais, além de iniciar com eles a discussão sobre a história e o valor cultural das danças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Rosilda. **Atividades Lúdicas e jogos no Ensino Fundamental.** III Encontro de Pesquisa Em Educação Da UFPI. GT - 8. 2004

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola.** Cad. CEDES: Campinas, vol. 21, Nº 53 Apr. 2001.

CONCEPÇÕES ACERCA DO TRABALHO PRÁTICO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

José Narcélio Barbosa da Silva Júnior | nb_jr@hotmail.com

Andréa da Costa Silva | andreacosta_silva@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais se referem às atividades práticas como uma maneira de romper com as formas de ensino que visam apenas a transmissão de conhecimento via professor-aluno à medida que colocam o aluno como participante ativo do seu processo de aprendizagem produzindo e questionando conhecimentos, retirando-os de seu patamar de absolutos e imutáveis. Portanto, atividades práticas são consideradas como importante elemento para a compreensão de conceitos tendo sido abordadas em projetos de ensino e em cursos de formação de professores e influenciando, inclusive, a produção de materiais didáticos (BRASIL, 1998).

Segundo Hodson (1994) os professores comumente associam essas atividades ao trabalho em laboratório, caracterizando uma visão limitada com relação ao verdadeiro potencial dessa modalidade didática. Segundo o autor o trabalho prático compreende em qualquer atividade onde o aluno assuma um posicionamento ativo durante o processo de aprendizagem. As concepções apresentadas por outros autores como Millar (2004) e Bodernave e Pereira (2012) também seguem a ideia da participação ativa do aluno durante desenvolvimento das atividades de aprendizagem como norteadora da atividade prática.

Diante da relevância que as atividades práticas possuem dentro do ensino de ciências, esta pesquisa objetivou investigar a relação que professores do ensino fundamental e médio possuem com o trabalho prático. Partimos do pressuposto de que compreender as relações dos professores com o trabalho prático pode revelar necessidades que possam direcionar ações de interferência com o intuito de sanar as fragilidades que envolvem professores e a modalidade didática em questão.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa, abordagem que segundo Minayo (2010) estuda os significados das ações humanas, assim como outros fenômenos inerentes ao ser humano como motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, adequando-se aos

objetivos deste trabalho de compreender as relações e concepções que os professores possuem no que se refere ao trabalho prático.

Neste estudo participaram oito professores de ciências da natureza que lecionam no ensino fundamental e médio tanto em escolas públicas estaduais quanto na rede privada do município de Fortaleza, Ceará. Questionamos os professores acerca de: qual a concepção sobre atividades práticas? Aos que fazem uso de atividades práticas, quais dificuldades enfrentadas e como as superam? Para obtenção dessas informações usamos o questionário como instrumento de coleta de dados. A análise dos resultados foi feita a partir da análise de conteúdo das respostas dos professores, tendo como referência para esse procedimento os apontamentos dados por Minayo (2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa revelou que os professores costumam associar atividades práticas a: atividades experimentais, atividades lúdicas, recursos didáticos e ambientes alternativos e atividades centradas no aluno.

Sete dos professores afirmaram receber incentivos para a utilização dessa modalidade, os alunos foram citados como maiores incentivadores, seguidos dos professores coordenadores de área. Gestores, professores de laboratório e professores de outras disciplinas foram pouco citados.

Quando questionados sobre disponibilidade de recursos, cinco afirmaram que estes não são disponibilizados. Três professores afirmaram que os recursos são disponibilizados e citaram professores coordenadores de área e os alunos como aqueles que viabilizam recursos.

Quanto aos fatores limitantes, foram citados: a inclusão das atividades práticas no planejamento, dificuldades de elaboração, excesso de alunos por turma e ausência de espaços, materiais e tempo, os cuidados com elaboração e adequação ao conhecimento do aluno, falta de sugestões nos livros didáticos e ausência de formações voltadas para compartilhamento de vivências.

Esses resultados puderam evidenciar as concepções dos professores sobre atividades práticas. Foi constatado que os alunos estão entre um dos fatores que facilitam a execução de atividades práticas pelo professor. Gestores, professores de laboratório e professores de outras disciplinas apesar possuírem um grande potencial para utilização dessa modalidade de ensino foram mencionados como facilitadores da execução dessas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A predisposição do aluno em incentivar a adoção do trabalho prático pode estar relacionada à expectativa e motivação que geram no aluno segundo Oliveira et al (2014). As considerações sobre os livros didáticos reforçam os dizeres de Theóphilo e Mata (2001) sobre a pouca contribuição que o material oferece apesar de sua aparente preocupação com um ensino experimental.

Em suma, as concepções dos professores sobre atividades práticas se afastam do critério do aluno como centro do processo, associando-as mais ao trabalho com laboratórios e experimentos estando em conformidade com o que afirma Hodson (1994). A maneira irreflexiva de como se pensa ou se executa o trabalho prático se configura como um potencial fator limitante de seu real potencial, portanto, essas noções sobre o trabalho prático geram uma demanda de processos de redefinição e reorientação do conceito de trabalho prático, assim como melhores adequações das atividades com os objetivos estimados (HODSON, 1994).

Apesar das atividades práticas facilitarem a aprendizagem, sua execução torna-se limitada pela ausência de materiais, tempo de planejamento e execução, ambientes apropriados e de conhecimentos necessários a planejamento e realização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDENAVE, J. ; PEREIRA, A. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 32^a. ed., Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

HODSON, D. Investigación y Experiencias Didácticas: hacia um enfoque más crítico Del trabajo de laboratório. **Enseñanza de las Ciencias**, v.12, n.3, p.299-313, 1994

MILLAR, R. The role of practical work in the teaching and learning of science. / **Committee on High School Science Laboratories: Role and Vision**. America's Lab Report. Washington DC : National Academy of Sciences, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, V. C.; RASSI, M. A. C. ; BITAR, N.A.B . **Ensino de Ciências abordando a pesquisa e a prática no Ensino Fundamental da rede pública**. Pergaminho: Revista discente de Estudos Históricos, v. 1, p. 38-50, 2014.

THEÓPHILO, I. M.; MATA, M. F. **Ensino de Ciências**. Fortaleza: Brasil Tropical Ltda, 2001.

CONTRIBUIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO EM GRUPOS DE PESQUISA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jamylle Marques Capistrano | jamylle.capistrano17@gmail.com

Mariza da Costa Pereira | marizadacosta16@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a temática sobre experiências formativas e o que estas têm de relevante na trajetória acadêmica, na relação aprendizagem/reflexão. Tendo por objetivo apresentar a experiência vivenciada em um grupo de pesquisa, focando nas aprendizagens e saberes adquiridos, durante a participação no mesmo. Apontando o estreitamento da teoria, a elaboração e produção de “conhecimento” que se toma forma em um importante meio para o afloramento do seu poder criativo.

Levando em conta que a participação em um grupo de pesquisa não é fator comum para todos os graduandos, pois nem todos têm acesso a estarem incluindo em uma bolsa de estudo/pesquisa, uma parcela significativa dos alunos de graduação possui pouco contato com a pesquisa na formação inicial. Nesse sentido, os programas de iniciação científica surgem como uma oportunidade para a vivência em pesquisa para os graduandos, que se inserem em grupos de pesquisa, o que torna “[...] um caminho que o estudante trilha, adquirindo durante seu percurso os instrumentos exigidos para obter êxito no seu trabalho intelectual” (NOBREGA-THERRIEN; CRUZ; ANDRADE, 2009, p. 96).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com a finalidade de alcançar nosso objetivo, este estudo configura-se em um relato de experiência, originário da integração de duas acadêmicas participantes de um grupo de pesquisa na área da saúde da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Tendo como metodologia as vivências e as experiências durante o período (permanência atual, vigente) de integração na pesquisa. Mediante observações e comparações a outros graduandos dos quais não estão inseridos em nenhum grupo de estudo na Universidade. Sendo desenvolvido em uma abordagem de articular determinados fatos mediante observações e dados existentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grupo de pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva (GPESC) coordenado pelas professoras Sílvia Maria Nóbrega-Therrien e Maria Irismar de Almeida visa integrar pesquisadores graduandos e pós-graduandos das ciências da saúde e humanas, partilhando conhecimentos entre professor pesquisador e os integrantes, incentivando a prática da escrita científica, possibilitando uma aproximação autoral e a reflexividade crítica.

Com base nos dados do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil da Plataforma Lattes, o grupo é certificado, sendo formado em 2002, e tem por objetivo,

[...] o desenvolvimento de um profissional crítico-reflexivo nas áreas de educação, história e saúde coletiva, integrando professores/pesquisadores, técnicos, estudantes de pós-graduação (lato sensu e scrito sensu) e de graduação dos cursos de enfermagem, nutrição, medicina, pedagogia, ciências sociais e profissionais de áreas afins. A formação de pesquisadores deste grupo se realiza também por meio de seminários, debates acadêmicos e encontros de produção científica, visando à socialização dos conhecimentos produzidos. (CNPq, 2017)

O grupo de pesquisa é constituído, atualmente 2017, de alunos de graduação e pós-graduação, provenientes de diversos cursos entre eles os de Educação Física, Enfermagem, História e Pedagogia, os projetos do grupo integram pesquisas básicas (históricas, etnográficas e documentais no campo da educação). Durante os estudos no grupo de pesquisa, a troca de conhecimento e a partilha de saberes com os professores e os estudantes de pós-graduação, é um fator diferencial no desenvolvimento das pesquisas.

Aos alunos inseridos no grupo são oportunizadas diversas vivências, entre elas: o estabelecimento de maior visibilidade entre a academia e a realidade, despertando o espírito reflexivo e crítico sobre este contexto; o acompanhamento da trajetória de um projeto de pesquisa, convivendo com seus limites e ampliando suas possibilidades; a responsabilização em torno das atividades inerentes que a pesquisa impõe; o aprofundamento da busca de conhecimento utilizando os meios eletrônicos e demais alternativas disponíveis. (REBEN, 2009, 147)

Os grupos de pesquisa são espaços para o exercício do diálogo e para a busca do conhecimento científico. Participar de uma experiência que proporcione a iniciação à pesquisa pode trazer inúmeros ganhos para a formação do indivíduo, dentre eles: a oportunidade de fugir da rotina e da estrutura curricular enraizada, melhor desenvolvendo sua capacidade de expressão oral e escrita reflexivas; estar em constante contato com leituras e autores atuais, considerados, muitas vezes, como fontes de informações para àqueles que não estão envolvidos com pesquisas; estar

aberto às inovações em sua prática, adquirindo maior autonomia em suas ações. (FAVA-DE-MORAES e FAVA, 2000).

Krahl (2009) evidencia que os alunos inseridos em grupos de pesquisa têm oportunidades de vivenciar diversas experiências, como: o conhecimento entre a academia e a realidade, despertando o espírito reflexivo e crítico sobre este contexto; acompanhando a trajetória de um projeto de pesquisa, conhecendo os limites e possibilidades; tomando para si responsabilidades que a pesquisa impõe, bem como se aperfeiçoando na busca de novos conhecimentos, tecnologias e linguagens.

Outro aspecto formativo adquirido que vale destaque é a construção da reflexividade. “Ser reflexivo implica uma permanente análise sobre a ação, o que requer abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. Assenta-se, pois, na busca de autonomia e melhoria de sua prática num quadro ético de valores democráticos e ecológicos.” (RAUSCH, 2008, p. 11495)

Nesse sentido, trazendo para a experiência vivenciada, que possibilitou a construção de saberes relativos à escrita científica, bem como do processo de uma pesquisa, definimos, portanto, como uma experiência formativa. Josso (2004) ao referir-se sobre experiência formadora estabelece alguns elementos para a constituição desse processo:

[...] para que a experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades... implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação (p.48).

Consideramos, portanto, que a experiência no GPEHSC definiu-se como formativa e diferenciada, oportunizando a dimensão do saber-fazer, do aprender fazendo e também da oportunidade de refletir criticamente, aprimorando o pensamento e estimulando a busca por soluções para os questionamentos surgidos cotidianamente.

CONCLUSÕES

A partir da experiência relatada, podemos inferir que os grupos de pesquisa tornam-se espaços formativos, por proporcionar os primeiros contatos com a escrita científica, proporcionando aos participantes uma postura de pesquisador iniciante, estabelecendo uma troca de experiência com

os demais, compartilhando saberes e práticas de pesquisas. A pesquisa apontou o grupo de pesquisa como um espaço de formação diferenciada, visto que, configura-se numa formação baseada na postura investigativa e reflexiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. CNPq. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/faq;jsessionid=W1TCL7lxgwSJdthQrOnfMn47.undefined?p_p_id=54_INSTANCE_39Zlb9kA3d0e&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-3&p_p_col_count=1&_54_INSTANCE_39Zlb9kA3d0e_struts_action=%2Fwiki_display%2Fview&_54_INSTANCE_39Zlb9kA3d0e_nodeName=Main&_54_INSTANCE_39Zlb9kA3d0e_title=Grupos+de+Pesquisa.> Acesso em: 16 Ago. 2017

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. **A iniciação científica:** muitas vantagens e poucos riscos. *São Paulo Perspec.*, São Paulo, v. 14,. 1,. P. 73-77, Mar. 2000. Disponível em: <http://WWW.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0102-88392000000100008&lng=em&nrm=isso>. Acesso em 08 Ago. 2017.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004. 285p.

KRAHL, M; SOBIESIAK, E. F.; POLETTO, D. S.; CASARIN, R. G.; KNOPF, L. A.; CARVALHO, J de.; MOTTA, L. A. **Experiência dos acadêmicos de enfermagem em um grupo de pesquisa.** *Revista Brasileira de Enfermagem.* Brasília, v.62, n.1, p.146-150, jan/fev 2009.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; FEITOSA, Laura Martins. **Ação formativa e o desafio para a graduação em saúde:** compromisso da Universidade.In:NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; ALMEIDA, Maria Irismar; ANDRADE, João Tadeu. **Formação diferenciada:** a produção de um grupo de pesquisa.Fortaleza: EdUECE, 2009.

RAUSCH, R. B. **Formação do professor-reflexivo pesquisador por meio do estágio na pedagogia.** In: VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE- Formação de professores, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE- Formação de professores. Curitiba: PUCPR, 2008.

HISTÓRIA ORAL, ENTREVISTA NARRATIVA, BIOGRAFIA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Ana Michele da Silva Lima | anamichelesl@gmail.com

Scarlett O'hara Costa Carvalho | scarlettoharacc@gmail.com

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo destacar a importância e o diferencial em estudos sobre a História da Educação, a partir da realização de entrevistas narrativas que possibilitem um maior enriquecimento na constituição de biografias e histórias de vida.

Visando assim dar destaque a discussões de como a história particular de um sujeito pode sim nos remeter a todo um contexto social e político; e no que tange a Educação temos ciência que a preservação da memória de um indivíduo, como condição indispensável à construção da identidade e das subjetividades deste sujeito pode nos levar também à formação, a prática e como se deu seu envolvimento com a educação em si. (LEVI, 2002)

A relevância da pesquisa consiste em atentarmos mais e melhor para o uso de entrevistas na constituição de um determinado histórico educacional, dispositivo, instrumento, metodologia que entenda que para além de apenas uma coleta de dados de pesquisa, a entrevista em biografia, e junto à perspectiva da História Oral na Educação propõe-se como mecanismo auxiliar no processo de entendermos mais sobre as dinâmicas e peculiaridades pertinentes.

Salientamos que quando falamos de mecanismo auxiliar, não estou propondo-a como uma fonte complementar, primária ou secundária, apenas no arcabouço que pode ser produzido a partir da narrativa do entrevistado.

Como pesquisadoras e educadoras nossa contribuição vislumbra assim direcionar a constituição de biografias e de narrativas de histórias de vida através de sujeitos colaboradores, participes, ativos e passivos, como exemplo, educadoras, que conseguiram destaque ou não no universo da Educação; possibilitando-nos produzir uma historiografia da História da Educação como também pode nos levar a elucidar discussões que permeiam a formação e prática dos professores e profissionais da Educação em determinada época e lugar. (LEVI, 2002)

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O procedimento metodológico que trilhamos nosso caminho é o processo pelo qual são alcançados os objetivos propostos, configurando-se como uma pesquisa por hora mais teórico-metodológica, de abordagem qualitativa (MINAYO, 1994)”. Assim a metodologia utilizada para fazer esse estudo foi desenvolvida em estudos mais pontuais e diverso, mas também necessários uma leitura teórica histórica da educação, como bebemos de inspiração a estrutura. Acreditamos assim que a narrativa enquanto instrumento e fonte nos revela que assim como todas as outras fontes podem revelar, novas possibilidades e narrativas. E como diz Delory-Momberger (2008), seja narrativa, concebida ou não, o que podemos é contra – argumentar que assim como se fosse uma simples fonte, quem delimita e classifica ela é a história que produz e é produto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O dispositivo entrevista narrativa, assim como a História Oral em si nos possibilita enxergar proposições sobre determinados fatos históricos. Faz-se válido salientarmos que até mesmo para o uso e desenvolvimento de entrevistas mais abertas, e minimamente direcionadas, se propõe a busca por maior relação de proximidade entre o pesquisador e o pesquisado. Onde o que possibilita como mecanismo dos mais eficazes a entrevista narrativa, não é necessariamente sua estrutura, já que não possui exato direcionamento, é exatamente a liberdade proposta.

Contudo, esta maior liberdade dada à oralidade do entrevistado não significa de forma alguma que não se tenha todo um planejamento e organização pra dada proposta, na verdade o uso da entrevista narrativa, já propõe e aponta uma intencionalidade do pesquisador de mostrar-se aberto a novos direcionamentos, como quem diz que é exatamente a narrativa do outro que possibilitará, indicará o caminho que sua análise e narrativa irão tomar.

Assim a dada memória vai ensejar uma maior visibilidade, rica e dinâmica entre a coletiva e individual, entre um dialogo que perpassa do micro ao macro, e que nos aponta o alimento da história e nos possibilita trabalha uma história dita mais recente, ainda em construção e assim mais aberta a novas teorias, abordagens e narrativas. (LE GOFF, 2003)

Pedindo emprestado as palavras de Delory (2008), quando coloca que a narrativa transforma o mundo, a narrativa que dá uma história a nossa vida, que só vira história na intervenção do pesquisador, mas quando a intervenção do pesquisador se dá de forma mínima e ou

menos intervencionista, às possibilidades de maior autonomia e revelações que essa oralidade pode nos trazer se tornam imensas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de narrar uma história de vida, evidenciar as experiências vai se tornando cada vez mais utilizado em pesquisas na área das humanas de uma maneira geral. Assim, não estamos deixando de dar destaque a narrativa de quem entrevista e se submete a esperar pela lembrança e esquecimento do outro. Mas que as narrativas não apenas reconstituem as histórias dos sujeitos, ou apontam como também são contributos para o resgate de uma ação interdisciplinar que é contar história. (BERTAUX, 2010)

A narrativa por muito tempo fez parte da vida em sociedade, servindo em muitas culturas como ação educativa. Confiamos, pois, que ao valorizarmos a concepção de preservação e continuidade de uma memória individual, de um sujeito imerso na dada realidade coletiva, podemos assim revelar nuances e seleções que as experiências e representações de cada um influenciam e sofre intervenção na construção de suas concepções em torno dos fatos. Partimos que isso é possível, primeiramente, pela própria concepção de história, de memória e de Educação que nos é confiada dentro da perspectiva da História Cultural. (CHARTIER, 2002)

Assim demonstramos um pouco dos avanços e possibilidades que temos no uso e abuso da história oral, das convergências e divergências da análise a partir das entrevistas e como essas podem possibilitar maior ou não autonomia no resgate desta memória. A história bebe sim, na verdade, se alimenta, se alimenta da memória, mas o desafio real é como trazer do plano teórico pro plano prático; como transformar a memória individual uma narrativa cheia de conteúdo que nos possibilite reviver a própria memória em si, quem pode nos apontar esse caminho é exatamente a narrativa do entrevistado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2 ed. Tradução por Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução por Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002

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

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p.167-182.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

INTERVENÇÃO DO PIBID NA REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Karla Cássia Pedro Maciel | karla.cassia@aluno.uece.br

Kelly Maria Pereira Alexandre | kellymariapa@gmail.com

Maria Çlesimar Belmino Maia Regis | mariaclesimarbelmino@gmail.com

INTRODUÇÃO

O trabalho surgiu da sugestão de uma professora da rede Municipal da Prefeitura de Fortaleza que constatou o alto índice de violência na escola que atua, junto com os alunos da graduação de pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em desenvolvimento na Universidade Estadual do Ceará – UECE. A atividade desenvolvida teve como objetivo apresentar uma experiência que buscou reduzir a ocorrência de atos agressivos verbais e físicos no cotidiano dos educandos, tanto na sala de aula quanto na hora do intervalo. Diante disso, elaboramos um plano de aula para a série que mais apresentava impetuosidade que no caso foi o terceiro ano do ensino fundamental, com atividades envolvendo a leitura, a vivência das noções espaciais e o jogo de xadrez. A importância do estudo foi conscientizar os alunos acerca da existência de outras brincadeiras além daquelas exercidas em seu cotidiano, com a intenção de minimizar a violência escolar, pois como mostra uma recente pesquisa feita no Brasil com 100.000 estudantes de escolas públicas, 20% deles já praticaram algum tipo de agressão. (REVISTA DESTACK, 2016/2017, p. 28)

O problema da violência é uma questão de ordem social que afeta todos e que infelizmente está presente dentro do ambiente escolar, lugar de processo do desenvolvimento da criança, onde deveria priorizar a relação dialógica fundamentada no respeito com a aceitação e espaço do outro, mas sabemos que está sendo local de controvérsias e discórdias entre os envolvidos nesse processo educativo. Podemos nos questionar, enquanto futuros pedagogos: o que podemos fazer para minimizar tal realidade?

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este estudo é de caráter qualitativo do tipo bibliográfico e empírico, realizado a partir de leituras de diferentes autores, como também das observações das experiências que tivemos com as crianças. A intervenção iniciou com uma roda de conversa sobre a importância das regras de

convivência e sua relevância no cotidiano das crianças, por meio da exibição e do manuseio de placas confeccionadas pelas bolsistas contendo palavras chaves que podemos utilizar para uma melhor convivência, evitando a divergência entre toda a comunidade escolar, como por exemplo “bom dia”, “boa tarde”, “desculpe-me”, “com licença”, “por favor”, “perdoe-me”, “obrigado”, entre outras.

Posteriormente, abordou-se a discussão acerca da existência de muitas brincadeiras e jogos que não necessitam do envolvimento de nenhuma agressão verbal ou física para se divertir, como por exemplo o xadrez, que é um jogo que necessita de certa agilidade, concentração e o conhecimento de certas noções espaciais, como horizontal, vertical, diagonal, frente, atrás entre outras . Oliveira (1997) vem nos lembrando que as mesmas são capacidades que ajudam o indivíduo a situar-se e orientar-se no mundo, assim como estabelecer relações com os objetos e as pessoas em seu meio.

Fizemos uma breve apresentação do jogo, falando do seu surgimento, dos seus objetivos, para em seguida abordar um pouco dessas noções espaciais como forma de fixação para a vivência no jogo e trabalhar a lateralidade de cada um por meio de uma atividade. Após esse momento ocorreu a exibição de slides contendo as regras e orientações do jogo de xadrez. Orientamos que os discentes fizessem duplas para poderem jogar. Fomos distribuindo encartes contendo as normas do jogo com ilustração da peça e do seu movimento e durante toda a atividade, os bolsistas ficaram observando e intervindo quando necessário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado da pesquisa constatamos que através do uso do jogo de xadrez, houve uma melhoria na relação interpessoal entre as crianças e sua relação com a professora. Por ser um jogo novo para elas e com muitas regras, existia a possibilidade do mesmo não despertar o interesse e o envolvimento dos educandos. No entanto isto não aconteceu, pois no primeiro contato, observamos a curiosidade e atenção delas dirigidas para as atividades. De acordo com Moreno (2002) para que os temas transversais possam ser transformados em eixos estruturais da aprendizagem, é necessário que os professores possam ajustar os objetivos e os conteúdos curriculares a cada realidade educativa de sua escola, ou seja, devem ser sensíveis para perceber e utilizar as experiências e vivências do contexto sociocultural dos seus educandos como estratégia para uma boa aprendizagem.

Desta forma, buscou-se trabalhar com conteúdos associados à realidade dos estudantes, pois o próprio bairro onde está localizado a instituição de ensino é uma das regiões com alto índice de violência, e até mesmo o próprio corpo docente já sofreu com essa hostilidade. Sabemos que explorar essa temática em sala é necessário para minimizar qualquer tipo de agressão e comportamento violento. Diante disso, procuramos expor atividades lúdicas para o entretenimento e diversão dos alunos como estímulo para a concentração, o raciocínio, a coordenação motora, a tomada de decisões, a criatividade e a paciência por meio da brincadeira das noções espaciais e do jogo de xadrez e, assim, tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e divertido visando à possibilidade na mudança de comportamento dos discentes.

CONCLUSÃO

Por meio dessa experiência com o jogo de xadrez, observou-se que os alunos passaram a pensar mais antes de agir. Além disso, durante o jogo os educandos tiveram que ter paciência, estratégia, criatividade, levantamento de hipóteses e muito raciocínio para conseguir vencer o oponente, sendo este um grande aprendizado.

Concluiu-se que a partir do momento que os conteúdos explorados em sala de aula são conduzidos na perspectiva da realidade das crianças, ou seja, na sua vivência diária com a violência, sua aprendizagem ocorre de maneira mais significativa. Enquanto educadores, podemos utilizar esse contexto para proporcionar um olhar mais sensível e significativo em relação a sua realidade sócio cultural, provocando uma reflexão em seus atos rotineiros, com o intuito de torná-los críticos, através justamente “das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo”. (FREIRE,1983)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- MORENO, Montserrat. **Temas transversais: Um ensino voltado para o futuro**. Temas transversais em educação.6ª Ed. São Paulo: Ática, 2002.
- OLIVEIRA,Gislene. **Psicomotricidade**.2 ed. Petrópolis,Vozes,1997.
- REVISTA DESTACK ENSINO. **As crianças de 11 anos são as mais propensas ao bullying escolar**. 5ª. ed. Ano 05. 2016/2017. p. 30.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dunga Camilo Moura | dunga.camilo@gmail.com

INTRODUÇÃO

O principal objetivo desta pesquisa foi refletir sobre o processo de construção da autonomia social e cognitiva da criança, através do ensino da matemática, a partir do trabalho desenvolvido por uma professora numa turma de educação infantil IV, em uma escola pública do município de Sobral – CE.

A relevância do estudo está em analisar a proposta e a prática pedagógica da professora, que tem como pano de fundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Como contribuição, a pesquisa, colaborou a desencadear discussões em torno do delineamento do ensino de matemática na educação infantil, diante os novos desafios na implementação da Base Nacional Curricular Comum e o espaço destinado ao ensino da matemática.

A todo instante as crianças estão envolvidas em problemáticas que requerem, em suas soluções, noções sobre os números, quantidades, tempo e espaço, utilizando-se de recursos associados ao meio em que se encontram. Tais problemáticas subsidiam a criança o desenvolvimento do seu raciocínio-lógico-matemático, bem como estimula sua autonomia social e intelectual.

Nesse sentido: “(...) a instituição de educação infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos” (BRASIL, 1998, p.207). Portanto, a educação infantil constitui-se em um espaço fundamental no processo de construção da aprendizagem matemática, segundo Kamii (1990, p.33): “Piaget (...) declarou que a finalidade da educação deve ser a de desenvolver a autonomia da criança, que é, indissociavelmente, social, moral e intelectual”.

Sobre isso, a BNCC descreve:

(...) as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu

entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações (BRASIL, 2017, p. 38).

Tendo esse breve delineamento teórico como horizonte, problematizamos: em que medida, o ensino da matemática, na educação infantil, pode promover na criança autonomia social e cognitiva? Quais os recursos utilizados para tal?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi desenvolvida durante o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, pertencente ao sexto período da matriz curricular do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Empregamos a abordagem qualitativa (OLIVEIRA, 2008), na pesquisa descritiva (GILL, 2008). Pois, tivemos a pretensão de observar o fenômeno pesquisado, objetivando descrevê-lo e interpretá-lo. Para tanto, os procedimentos metodológicos foram entrevista (GATTI, 2005) semiestruturada com a professora, ora em estudo, e observações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) em sala de aula aonde leciona.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A entrevista com a professora teve como resultados os seguintes aspectos: conteúdos matemáticos voltados para a contagem e quantificação numérica e as formas geométricas. Segundo ela, não possui recursos didáticos suficientes para a realização de atividades que possam estimular a aprendizagem matemática nas crianças.

Indagamos à professora como ela avalia a aprendizagem dos alunos nesta área, relacionando com a autonomia social e cognitiva das crianças. Para ela, os resultados não são como o esperado. Em sua maioria, as crianças sabem reconhecer alguns números (principalmente do um até dez, em ordem crescente) e quantificá-los. No entanto, sabe que isso não estimula a autonomia social, tampouco cognitiva delas. Pois, as atividades não proporcionam situações-problemas.

Foi possível constatar tais aspectos nas observações em sala de aula, que o ensino da matemática não esteve tão presente quanto deveria, mas sim, atividades predominantemente behavioristas, sobretudo conteudistas. Todo início de aula aconteceu a partir de uma acolhida com os alunos tendo que contar quantos coleguinhas foram à aula.

Outras atividades matemáticas que se repetiram variadas vezes foram: contagem dos numerais de um até dez; e as formas geométricas, tais como: triângulo, retângulo, quadrado e do

círculo. Em boa parte dessas atividades, não houve dinamismo ou estímulo para sua realização delas. Com exceção de uma, a qual a professora desenhou no chão com um giz as quatro figuras geométricas, e pediu que cada aluno pulasse na figura que ela falava.

Segundo Kamii (1990), algumas situações escolares em que o professor pode utilizar para ensinar matemática, são a distribuição de materiais em que os alunos podem repartir quantidades iguais de um determinado objeto para cada colega de classe, bem como a divisão de objetos podem criar para a criança situações-problemas, as quais elas serão estimuladas a solucioná-las recorrendo a noções sobre número e quantidades. O que, no entanto, não aconteceu neste caso específico.

Sobre isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, explica que: “Diversas ações intervêm na construção dos conhecimentos matemáticos, como recitar seu modo a seqüência numérica, fazer comparações entre quantidades e entre notações numéricas e localizar-se espacialmente”. Nesse sentido, tais ações: “(...) ocorrem fundamentalmente no convívio social das crianças com histórias, contos, músicas, jogos, brincadeiras, etc”. (BRASIL, 1998, p.213).

Ações como as ressaltadas no RCNEI, apontam e reforçam o ensino da matemática na educação infantil como essenciais no auxílio da construção da autonomia social e cognitiva da criança. Desafios estes potencializados na aplicação da BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, podemos perceber o quão relevante é o ensino da matemática na educação infantil para o amadurecimento da autonomia social e intelectual na criança, bem como essenciala escola e o professor enquanto espaço e sujeito de aprendizagens e, portanto, extremamente crucial no processo de construção do conhecimento matemático, como também em outras áreas.

Assim, ao analisar os dados coletados com os nossos objetivos constatamos aspectos positivos e negativos. Os positivos foram: conhecer o trabalho realizado por uma professora numa turma de infantil IV, bem como ações desenvolvidas (ou não) sobre o ensino matemático e constatar as implicações desses fatos. Enquanto que o aspecto negativo foi a precariedade do trabalho docente, frente a importância do seu trabalho no processo ensino-aprendizagem das crianças. Além de evidenciar os desafios na implementação da BNCC no que tange o ensino de matemática na educação infantil. O que deixa a perspectiva positiva para a ampliação desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. (p.205 - 239).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acessado em: 10/08/17.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, Liber Livro Editora, 2005.

GILL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos/ tradução Regina A. de Assis – 11ª ed. – Campinas, Sp: Papyrus, 1990.**

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2º ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. ISBN 978-85-326-3377-4.

O LÚDICO NO ENSINO DA CAPOEIRA NO MACIÇO DE BATURITÉ

Anderson de Sousa Silva | anderson.sousa_silva@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Capoeira faz parte das manifestações culturais e históricas do Brasil. “Ela encerra, em seus movimentos, a luta de emancipação do negro no Brasil escravocrata.” (CASTELLANI FILHO et al., 1998 p. 75).

A Capoeira tem sido investigada por diferentes áreas, mais recentemente: Assunção (2005) e Soares (1999, 2002), da História; Lopes (2002), da Administração e Jornalismo; Passos Neto (2001), da Comunicação; Araújo (2005a, 2005) e Lussac (2004), da Educação Física; Vieira (2003a, 2003b, 2003c, 2005), da Sociologia, entre outros.

São inúmeros os benefícios (cultural, moral, afetivo, social, educacional e da saúde) que a prática da Capoeira oferece. Embora a Capoeira apresente esse caráter multifacetado, esta pesquisa se deteve em investigar o ensino da Capoeira, utilizando jogos e brincadeiras adaptadas.

Essa pesquisa teve como Objetivo Geral: Verificar a percepção dos professores em relação aos Jogos e Brincadeiras Tradicionais e Adaptadas no Ensino da Capoeira nas Escolas do Maciço de Baturité. Como objetivos específicos, delineou-se: Propor aos professores e alunos Jogos e Brincadeiras Tradicionais e Adaptadas à prática da Capoeira na Escola; Verificar o alcance dos Jogos e Brincadeiras Tradicionais e Adaptadas no ensino da Capoeira na Escola.

A Lei 10.639/2003 e outros dispositivos legais tornam obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como conteúdos a serem inseridos em todas as disciplinas do currículo escolar. Entretanto, a presença de aulas com abordagem tradicional, onde há uma supervalorização de técnicas apuradas, ainda é muito marcante no ensino da Capoeira. Então, será que os jogos e as brincadeiras podem ser utilizados como meio (ferramenta) no ensino-aprendizagem da Capoeira na escola, abordando não apenas os aspectos essencialmente práticos? Será que a Capoeira está contribuindo com o processo de formação (moral, intelectual, físico, entre outros) desses jovens e crianças?

Portanto, essa investigação se justifica na medida em que pretendemos contribuir com produção de conhecimento, que pode servir não só para os praticantes ou adeptos da Capoeira (monitores, instrutores, professores, contramestres, mestres), como também para a comunidade acadêmica que tenha interesse pelo assunto. Acredita-se, ainda, que esta investigação possa contribuir com novos olhares sobre o ensino da Capoeira nas escolas e demais âmbitos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, um estudo de campo pela necessidade de observação em campo para coleta de dados.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2013 nas instituições dos municípios de Guaramiranga (Escola Professor Júlio Holanda), Pacoti (Escola São Luís), Mulungu (Escola Municipal Hermenegildo), Aratuba (Polo de lazer) e Baturité (Associação Atlética do Banco do Brasil) que ofertam o ensino da Capoeira. Os grupos predominantes da região são *Arte e Movimento* e *Arte Brasil*.

Para o processo de coleta de dados foram utilizadas como instrumento duas entrevistas semiestruturadas, que foram aplicadas e gravadas aos sujeitos da pesquisa. Após a entrevista A o pesquisador propôs um plano de aula com jogos e brincadeiras tradicionais e adaptadas ao ensino da Capoeira para que os professores pudessem executar nas suas aulas. A entrevista B foi para saber se os professores conseguiram ensinar Capoeira por meio dos Jogos e Brincadeiras Tradicionais e Adaptadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebeu-se através das entrevistas que alguns dos professores já possuíam um tempo bem elevado com a prática da Capoeira, no caso de um mestre (30 anos) e um contramestre (20 anos). Quanto aos demais, foram dois professores (entre 9 e 16 anos) e os instrutores (entre 9 e 10 anos).

Cinco dos professores disseram que manter os métodos tradicionais não seria interessante, pois a Capoeira evoluiu e continua evoluindo. Apenas um disse que seria importante manter ambas.

As propostas foram bem aceitas, tendo em vista que tanto os alunos, quanto os professores se envolveram totalmente nas atividades propostas pelo pesquisador. Porém, a única dificuldade constatada foi a questão dos espaços físicos para a execução dos jogos.

Quanto aos resultados encontrados, percebe-se que a Capoeira não só pode como deve ser um instrumento de formação humana e cidadã. Isso fica bem claro quando se pergunta aos entrevistados sobre os objetivos das aulas de Capoeira e todos (100%) dizem que seria formar um bom cidadão, que possa fazer as escolhas certas na vida, que respeite todas as pessoas, que valorize sua família, tenha uma boa conduta dentro e fora da academia (escola), ou seja, um cidadão mais educado, enfim, pessoas mais conscientes de sua realidade.

No entanto, apesar da grande importância cultural a Capoeira é ignorada por alguns educadores, seus fatores históricos são de importância alta, pois contribuem para a cultura popular brasileira, fazendo os alunos ficarem cientes da forma de vida de seus antepassados, ou seja, conhecer suas raízes, a vida de combates e perseguições, principalmente do povo africano que nos trouxe diversos elementos culturais como sua música, crenças, rituais, ou seja, coisas que convivemos no dia a dia, opinião formulada por Oliveira et al. (2000) e Souza e Oliveira (2001).

Quanto ao uso de jogos e brincadeiras adaptadas ao ensino da Capoeira, os entrevistados disseram ser importante, pois seria uma forma de renovação e melhoria pedagógica, sendo inclusive, já utilizado por alguns dos mesmos. Freitas (2006) reforça essa ideia do ensino por meio de jogos e brincadeiras e esclarece, por conseguinte, que se poderá alcançar melhorias na coordenação motora, no estímulo visual, na criatividade e na autoestima, além de se melhorar a forma de distribuir tempo e o espaço dentro de algum movimento que levam ao domínio cognitivo, motor e afetivosocial.

Percebe-se que todos os entrevistados tiveram uma aceitação positiva das propostas lançadas pelo pesquisador. Para alguns, inclusive (MOREIRA & MOREIRA, 2007; CÂMARA, 2010) manter práticas de ensino do passado não é interessante, tendo em vista que a Capoeira está em constante processo de evolução.

CONCLUSÕES

Conclui-se que a proposta de usar Jogos e Brincadeiras Adaptadas ao ensino da Capoeira é uma excelente ferramenta de ensino-aprendizagem, proporcionando motivação, alegria e prazer nas aulas de Capoeira no Maciço de Baturité; porém, essa proposta apresenta algumas limitações por conta de alguns espaços físicos reduzidos em que, muitas vezes, são ministradas as aulas de Capoeira.

Aderir a propostas inovadoras para ensinar a Capoeira é algo importante, pois possibilita um novo olhar para ensinar a Capoeira. Além disso, fazer adaptações de jogos e brincadeiras para ensinar foi uma alternativa que se buscou para romper com propostas tradicionais e que deixou os professores e alunos mais motivados no processo de ensino-aprendizagem da Capoeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AREIAS, A. das. *O que é capoeira*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL, S. E. F. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CÂMARA, S. A. **Práticas educacionais transmitidas e produzidas na capoeira angola do Ceará: história, saberes e rituais**. Fortaleza, 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2010.

CRUZ, J. L. O. **Capoeira de angola: do iniciante ao mestre**. Salvador: EDUFBA: Pallas, 2010.

CASTELANI, L. F. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

DARIDO, S. C; OLIVEIRA JÚNIOR, M. **Para Ensinar Educação Física: Possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2007.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREITAS, J. L. **A prática pedagógica da capoeira na educação superior e a sua contribuição para a formação do futuro docente**. Curitiba, 2006. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

LUSSAC, R. M. P., TUBINO, M. J. (2009) **Capoeira: A História e Trajetória de um patrimônio cultural do Brasil**. Revista da Educação Física/UEM Maringá, v. 20, n. 1, p. 7-16, 2009.

MOREIRA, R. **Capoeira: sua origem e inserção do contexto na escola**. Revista Digital- Buenos Aires, v. 12, n. 144, Novembro, 2007.

MOURÃO, M. S. **Capoeira**. São Paulo: Odysseus Editora, 2008.

REIS, A. L. **Educação Física & Capoeira: Saúde e Qualidade de Vida**. Brasília: Thesaurus, 2. Ed. 2010.

RODRIGUES, L. V. **A capoeira como instrumento de educação para a cidadania (mais uma perspectiva para o serviço social)**. (Monografia)- Universidade Estadual do Ceará, 2003.

VASCONCELOS, J. G. **Besouro cordão de ouro: O Capoeira Justiceiro**. Fortaleza: Edições UFC, 2009 (Coleção Diálogos Intempestivos).

REPRESENTAÇÕES DOS AUTORES E PROFESSORES SOBRE O PROJETO “PRIMEIRO, APRENDER!” NO ENSINO MÉDIO DO CEARÁ

Isáide Bandeira da Silva

Décio Gatti Júnior

INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui socializamos é o resultado de nossa pesquisa de pós doutorado feito na Universidade Federal de Uberlândia, sob a supervisão do professor Décio Gatti Júnior. Tivemos como objeto de pesquisa o Projeto “Primeiro, aprender!”, desenvolvido entre 2008 e 2014, com foco na melhoria do Ensino Médio, a partir da iniciativa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Investigamos o processo de autoria, a abordagem histórica e metodológica e os usos escolares, por professores e alunos, dos Cadernos de História produzidos pelo Projeto. Visamos responder as seguintes problematizações: Como foi o processo de autoria dos Cadernos do Projeto? Como foi o processo de divulgação e implantação do “Primeiro, aprender!” nas escolas públicas estaduais? Quais foram as práticas pedagógicas que mais se fizeram presentes no cotidiano escolar a partir da utilização dos Cadernos do Projeto “Primeiro, aprender”?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como opção metodológica fizemos entrevistas semi estruturadas com o coordenador geral do Projeto, com dois autores do material instrucional de História do Projeto “Primeiro, aprender!” e sete professores de História de diferentes municípios do Estado do Ceará. No processo de transcrição e socialização das falas dos entrevistados para manter o anonimato resolvemos denominar nossos entrevistados da seguinte forma: o coordenador geral do projeto com o sigla CGP, os professores pelos números de professor 1 a 7 sendo P1 até P7 e os autores como A1 e A. Utilizamos também como fonte os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, os documentos do Ceará que criaram o Projeto e os seis volumes dos Cadernos (material instrucional) de História do Projeto. Os fundamentos teóricos foram buscados em Certeau (1998), Chartier (1990), Chervel (1990), Freire (1998) e Thompson (1981).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica, é importante que ocorram diferentes ações pedagógicas com vistas a favorecer de fato o processo de aprendizagem, pois coadunamos com Nóvoa (2015), ao destacar que a escola, como um todo: “Ao longo do século XX, foi alargando as suas missões, ficando de tal maneira atravancada que perdeu a noção das prioridades. (...) desviou-se, muitas vezes, das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais” (p.56), embora também concordemos com Bertucci et al. (2010), ao salientarem que “...a escola não age apenas intramuros, e sim tem uma ampliada atuação social na medida em que funciona como uma instituição que produz, divulga e legitima identidades, competências e modos de vida, ao mesmo tempo que deslegitima outros.” (p.50). Neste cenário, é importante a colaboração de Caimi (2015), ao salientar que: “as escolas de ensino médio devem observar, dentre outros, o fomento dos seguintes pressupostos: aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando-se a tradicional memorização; valorização da leitura” (p.413).

No cotidiano escolar, seriam os professores protagonistas ou executores de projetos como o “Primeiro, aprender!”? Esta indagação nos remete a um trecho da letra da música de Leci Brandão “Anjos da guarda”: “Na sala de aula/ Não há idade, nem cor/Por isso aceite e respeite/O meu professor”.

Passados alguns anos de distância no tempo, os autores e professores que nos concederam entrevistas conseguiram fazer uma avaliação do Projeto “Primeiro, aprender!” de uma forma mais distanciada. O certo é que as representações frente ao material do Projeto são múltiplas e “o que é necessário reconhecer são as circulações fluídas, as práticas partilhadas que atravessam os horizontes sociais.” (CHARTIER, 1988, p.134)

Em meio às representações do Projeto “Primeiro, aprender!” nas memórias dos autores e professores entrevistados, conseguimos perceber como principal imagem negativa a forma de implantação, como salientaram de forma alguns de nossos entrevistados: “Na verdade, como em grande parte das vezes, nós não somos parte das decisões da SEDUC” (P6). “O professor nunca é escutado sobre o que ele quer, como ele pensa que pode ser trabalhado” (P4). “Eu sonho com uma educação que possa ter espaços para que nossas matrizes curriculares, nossas práticas pedagógicas, sejam uma construção de todos e não só de uma instituição estatal” (A1).

Outras imagens negativas, contudo, foram reveladas no decorrer de nossas entrevistas, como: a ausência de capacitações para a maioria dos professores capaz de sensibilizá-los sobre a

real necessidade do Projeto e para os usos do material; a abordagem muito elementar dos conteúdos dos Cadernos, com exercícios à primeira vista simples demais; a falta de avaliação/*feedback* para os autores, embora em entrevista o coordenador geral do Projeto tenha afirmado que houve avaliação contínua do Projeto em andamento por parte da SEDUC.

A falta de orientação e capacitação dos professores para trabalhar com o material do Projeto no cotidiano escolar gerou de fato conduções equivocadas, como a questão do uso exclusivo dos Cadernos do Projeto, deixando o livro didático de lado no primeiro momento. Como faz questão de lembrar uma de nossas entrevistadas: “Hoje eu até vejo que o Projeto “Primeiro, aprender!” poderia ter sido mais aproveitado se tivesse sido trabalhado junto com o livro didático, e talvez não tivesse me traumatizado tanto” (P5).

Em meio a outras percepções ficaram, entretanto, na memória de nossos entrevistados também imagens positivas, como podemos salientar: a possibilidade concreta de enfrentar as dificuldades de leitura e escrita de muitos jovens que ingressavam no Ensino Médio, como abordou um de nossos entrevistados: “Por ser pioneiro, ele já foi inovador, e tem a vantagem de ter criado alguma coisa, uma alternativa, eu não sabia bem para que era, mas sabia que era uma alternativa de possibilidade didática diferente” (P2).

E outro ponto positivo que os autores e os próprios professores em geral destacaram foi com relação às temáticas desenvolvidas no material de História, que tinham grande potencialidade para reflexão histórica. Como destacou um dos autores: “Faço uma avaliação positiva das temáticas, da forma como foi apresentado o material para os estudantes nos Cadernos” (A2).

Seguindo esta linha de raciocínio, ressaltou uma das professoras entrevistadas: “A meu ver inicialmente o projeto “Primeiro, aprender!” foi muito bom, pois você podia trabalhar com memória, identidades, patrimônio, coisas que nem sempre você tem a possibilidade no livro didático” (P7).

O diálogo era a principal metodologia proposta para trabalhar cada texto-base com suas problemáticas e explorar cada questão dos exercícios, ou seja, mediante uma postura em que não só o professor fala, mas estimula o diálogo entre os membros da turma e escuta, além de ensinar a escutar. Desde modo esperava-se contemplar aquilo que defende Gatti Júnior (2014, p. 241) “estimular vivências em torno de conversações autênticas, nas quais a dimensão dialógica predominasse sobre as monológicas, em que a abertura para o entendimento sobrepusesse o esforço da imposição de ideias.”

CONCLUSÃO

O Projeto “Primeiro, aprender!” ficou marcado na História da Educação do Ceará. Foi de fato uma tentativa para aplacar os resultados críticos das avaliações externas dos alunos ingressantes no Ensino Médio. Contudo, a forma de implantação do Projeto “Primeiro, aprender!” gerou uma recepção negativa entre muitos professores, que, em alguns casos, reconheceram as dificuldades de sua implantação e da utilização de seu material instrucional. Então, podemos afirmar que em meio à execução do Projeto “Primeiro, aprender” os resultados não foram tão animadores, o que leva a crer que o Projeto não impactou como o esperado, mas não podemos nos iludir que um Projeto pontual fosse a panaceia para os problemas da educação cearense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA Filho, Luciano Mendes de e OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Edward P. Thompson: história e formação**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2010.

CAIMI, Flávia Eloisa. “Qual é o Lugar do Ensino Médio na Escolarização e em que Consiste a Especificidade da História no Ensino Médio?” In.: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B. e PACIEVITCH, Caroline (orgs). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

GATTI JR, Décio. “Em busca da articulação entre compreensão empática, sensibilidade e dimensão dialógica: contribuições para o ensino da história no ensino médio brasileiro”. In.: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, 475-495, maio/ago, 2014.

NÓVOA António. “Educação 20121: para uma história do futuro.” In.: GATTI Júnior, Décio e CATANI, Denice Barbara (orgs). **O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

UM OLHAR SOBRE BEBÊS BRASILEIROS ATRAVÉS DA TEORIA DE PIKLER

Fernanda Kalil Duarte –USP/SP | fekalilduarte@gmail.com

Rivania Kalil Duarte | rivakalil@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre situações do dia-a-dia de bebês de uma turma de Berçário 1 (0 a 18 meses), em um Centro de Educação Infantil - CEI que compõe um Centro Educacional Unificado - CEU, na Zona Sul de São Paulo, sob a perspectiva teórica da autora húngara EmmiPikler. A base para esta reflexão é o artigo “The CompetenceofanInfant” - “A competência do bebê” no qual ela defende que adultos tradicionalmente ignoraram ou tolhem os movimentos e sinais espontâneos dos bebês, desde os primeiros dias de vida, os tornando mais dependentes do que naturalmente seriam. Defende também que “crianças viram de barriga para baixo se virando sozinhas, não sendo viradas por um adulto. Elas não aprendem a sentar sendo colocadas sentadas com apoio. Conseguindo independentemente sentar-se pouco-a-pouco, elas então sentarão sozinhas.” (PIKLER, 1970).

Para a autora, o ser humano, mesmo recém-nascido, já possui capacidades que antes se acreditava serem alcançadas mais tarde, em outras fases de desenvolvimento. Analisando momentos do cotidiano da turma de berçário observada no CEU, em um contexto muito diverso do vivenciado por Pikler, para teorizar sobre o livre movimento dos bebês (não só historicamente, como culturalmente e em muitos outros aspectos), este estudo buscou refletir sobre situações cotidianas nas quais é possível identificar o livre movimento dos bebês e possibilitou apontar ações, desafios e caminhos para as reflexões de educadores, tendo em vista a realidade presente nas creches brasileiras.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando-se algumas das principais premissas do trabalho de Pikler, especialmente as enfatizadas no artigo aqui discutido, temos que o movimento espontâneo e realizado autonomamente pela criança promove a autoconfiança, satisfação e aprendizados significativos. Para demonstrar os seus desdobramentos, analisaremos duas figuras, com fotos retratando momentos do dia-a-dia de dois bebês, da turma de berçário, com idade entre 5 meses a 1 ano e 3

meses. Segundo Pikler, “na vida cotidiana, e não somente em situações experimentais, os bebês são capazes de mais do que se esperava sob modos convencionais de educação” (PIKLER, 1970). Por este motivo, foram selecionados para este trabalho, documentações de momentos em que os bebês estivessem espontaneamente interagindo com objetos do ambiente, com seus próprios corpos, ou com outras pessoas.

Destacam-se, nesta direção, aspectos que apresentam elementos de convergência, nesta proposta: Pikler começa sua experiência e sua pesquisa em um abrigo onde os bebês passam todo ou a maior parte de seu tempo, e depois amplia seus estudos, pesquisando no centro de educação, onde desenvolve a proposta de estabelecer um forte diálogo com as famílias, sobre a importância da liberdade de movimento dos bebês. Por outro lado, nossos registros provêm da rotina de uma creche, na qual os bebês permanecem por um período de 8 horas, de segunda à sexta-feira, muito frequentemente retornando para famílias, que pouco ou nenhum tempo conseguem despende para estar na escola, dialogando com os educadores. Por isso, quando observamos os bebês pesquisados e consideramos as interações familiares, durante o ano de 2017 foi possível constatar que há uma predominância, em relação às decisões dos adultos, a respeito do que os bebês devem saber fazer, quando e como eles devem fazer, sobre suas ações espontâneas.

Resultados e Discussão

Para Pikler, não só um ambiente físico apropriado é necessário para possibilitar um comportamento competente do bebê, mas também um comportamento apropriado por parte dos adultos que o cercam, organizando o ambiente e disponibilizando objetos, para que os possam despertar seu interesse. “Um bebê só pode brincar com liberdade e manusear seus brinquedos com competência se os brinquedos estiverem ao seu alcance e tiverem um formato fácil de agarrar; se puderem ser utilizados livremente(...)” (PIKLER, 1970).

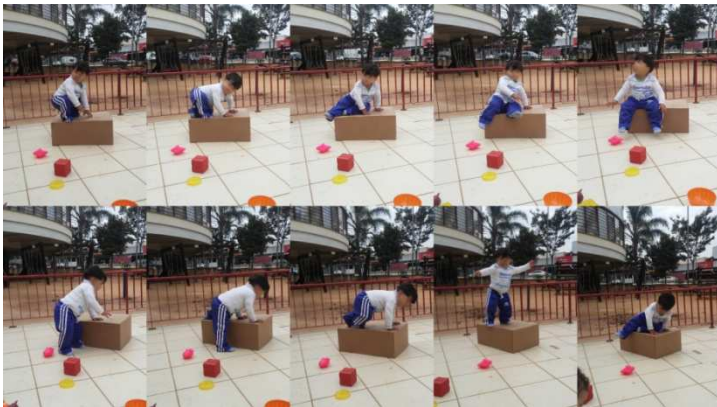
Figura 01. Bebê “T” -Idade: 9 meses. Brincando na área externa da creche



Fonte: Acervo pessoal.

Na figura acima, T. foi colocado por um adulto dentro de uma estrutura de plástico azul e brinca com bolas coloridas. Segura as bolas firmemente com as mãos, uma em cada uma, observa atentamente, e, quando alguma escapa para fora da estrutura e cai no chão, procede de modo a impulsionar o corpo para fora, com as pontas dos pés, joelhos, cotovelos e antebraços, e estica seu braço, na intenção de alcançar o brinquedo. Seria possível, dependendo da abordagem dos educadores e outros adultos à sua volta, afirmar que T. precisa de estimulação extra, com medidas construídas artificialmente, sendo forçadas a praticar ações para as quais ainda não estão prontas, sendo caracterizadas como indefesas ou desajeitadas, podendo, com a interferência inadequada, expor as crianças a situações de insegurança ou risco.(PIKLER, 1970)

Figura 02. Bebê A. Idade: 1 ano e 3 meses. Experiências no solarium da creche



Fonte: Acervo pessoal.

O bebê retratado na Figura 02 é um dos mais velhos da turma. A. é cheio de energia e foi o primeiro a começar a andar. Nas fotos, aparece em cima de uma caixa de papelão, olhando para trás, como se visse algo de seu interesse. Procede a descer, com muito cuidado: senta-se na caixa, empurra o corpo para alcançar os pés no chão...até que vê algo no alto que lhe chama a atenção novamente, no interior da caixa. Desce e, em seguida, torna a subir; fica em pé e abre os braços testando suas habilidades, e desce novamente. Em referência à Anna Tardos, Pikler fala sobre a alegria e o desejo da criança pequena em testar movimentos novos, sem a necessidade da interferência um adulto, ou de que isso lhe seja ensinado. Segundo ela, “há um interesse sem fim no bebê que primeiro contempla suas mãos, depois agarra objetos e os examina, depois se move e conhece o mundo por sua própria iniciativa” (PIKLER, 1970).

CONCLUSÕES

Emmi Pikler escreve sobre o prazer e a alegria sentidos pelo bebê por meio de “seus próprios movimentos, o desenvolvimento destes movimentos e cada detalhe destes movimentos” (PIKLER, 1964). Ao analisar as sequências de fotos das duas figuras foi possível aguçar o olhar para elementos significativos para as aprendizagens dos bebês e que poderão reorientar as práticas dos educadores: o cuidado na organização dos ambientes, de forma a possibilitar o acesso a materiais diversificados para o desenvolvimento de percepções e relações, além do contato com seus pares e com os adultos e os desafios e conquistas dos bebês que se movimentam em liberdade em um ambiente interessante e seguro. No diálogo com a teoria da autora reconhecemos que tais situações só são possíveis quando se constrói um ambiente físico propício, com adultos que promovam sensação de segurança para o bebê, sem interferir, de forma diretiva, no curso de seu desenvolvimento.

A partir das reflexões desencadeadas com o presente estudo, envolvendo elementos do cotidiano da educação de zero a três anos, buscamos reafirmar alguns elementos que se destacaram, como: a necessidade de se formar educadores preparados para um trabalho pedagógico voltado, especificamente, para esta faixa etária; a organização do espaço físico e seleção de materiais e brinquedos seguros e desafiadores e o repensar da organização do trabalho pedagógico, para que também possibilite interações entre bebês e com adultos e que favoreça, igualmente, a aproximação das famílias com as instituições e a compreensão do alcance das competências da criança bem pequena. Segundo a autora, é necessário que se os profissionais: médicos, educadores, assim como os familiares, conscientizem-se sobre a importância da educação e do cuidado na primeira infância, que seguirá por toda a vida das crianças. Para ela, devemos ver a criança como “parceira ativa e não como objeto ou alguém a quem se deve ensinar tudo” (PIKLER, 1970), e compreender que uma de nossas maiores tarefas é promover a competência dos bebês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FALK, Judit. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

PIKLER, Emmi, “**The competence of the infant**”, *Acta Paediatrica Academiae Scientiarum Hungaricae*, Vol 20 (2-3), 1970

PIKLER, Emmi, “**The Development of Movement - Stages**”, *Peaceful Babies - Contented Mothers*, Sensory Awareness Foundation Publication Bulletin, Nº 14, 1994

A INFLUÊNCIA DO ENSINO CENECISTA EM MARACANAÚ

Scarlett O'hara Costa Carvalho |scarlettoharacc@gmail.com

Ana Michele da Silva Lima | anamichelesl@gmail.com

Vitória Chérída Costa Freire | vitoriacherida91@gmail.com

INTRODUÇÃO

Maracanaú, Região Metropolitana de Fortaleza, é uma cidade com muitas histórias a serem contadas, entretanto, ainda hoje, apresenta poucas pesquisas acadêmicas registradas. Foi nesse sentido que buscamos trazer a história do Colégio Cenecista Gustavo Barroso. O estudo em tela assim tem como escopo compreender como o ensino cenecista influenciou o contexto educacional da cidade de Maracanaú no estado do Ceará. Buscando assim colaborar para uma melhor compreensão acerca das escolas cenecistas, em especial, do Ginásio Gustavo Barroso, ensejando visibilidade a uma instituição que durou quase 40 anos em efetivo exercício no meio cidadão maracanauense. Nesse sentido a escolha dessa temática decorre do fato dessa instituição ter sido referência no cenário educacional Maracanauense, como primeira escola cenecista no município, e por acreditarmos que o histórico da dada instituição nos possibilita desenhar também um quadro contribuinte e parte da História da Educação da cidade. Ensejando o alcance de tal finalidade recorreremos aos estudos de Ferrer (2010) como grande colaborador nos diálogos da constituição deste trabalho, dentre outros autores.

A relevância da pesquisa consiste em reconstituir e valorizar a concepção e importância de preservação e continuidade de uma memória coletiva cidadina, a fim de trazer à tona para além da história de uma instituição escolar que está "quase", cremos, no esquecimento, mas entendermos um pouco a importância desta nos marcos da memória coletiva da cidade. A referida pesquisa, nesse sentido, se propõe como uma abordagem qualitativa, na qual foi realizado um estudo teórico-bibliográfico por intermédio de leitura de alguns estudiosos da temática. Livros sobre a historiografia da História da Educação do Ceará, do histórico da cidade e trabalhos que também abordam o ensino cenecista. Ademais, pretende-se chegar a conclusões que possam fornecer subsídios de como se propõe a importância dessa Instituição na relação com a memória e história do município.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O procedimento metodológico é o processo pelo qual são alcançados os objetivos propostos, este trabalho trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que conforme destaca Minayo (1994, p.21) “corresponde a questões muitos particulares e trabalha com o universo de significados,

motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”.

Assim a metodologia utilizada para fazer esse estudo foi desenvolvida da seguinte forma: em primeiro lugar, fez-se necessário uma leitura teórica histórica da educação; segundo, uma pesquisa de fontes primárias sobre a CNEC e a instituição Gustavo Barroso em arquivos e pesquisas já realizadas por estudiosos da temática. Esta pesquisa, ademais, está inscrita na abordagem teórico-metodológica da Nova História Cultural, que permite não apenas compreender uma época, através da configuração da atmosfera da respectiva sociedade analisada, mas também resgatar historicamente a contribuição da Escola Cenecista Gustavo Barroso no cenário educacional Maracanaense.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A dada escola objeto de nosso estudo tem como data inicial, 20 de março de 1963, marco de quando ocorrera sua fundação, denominada como Centro Educacional Gustavo Barroso pertencente à Campanha Nacional da Escola da Comunidade – CNEC. Foram idealizadores e fundadores desta escola cenecista em Maracanaú: Padre José Holanda do Vale – sendo o primeiro Diretor; e os primeiros professores (além do Padre Vale) – José Lemos Monteiro e Maria José Holanda do Vale. No início a escola era conhecida por Ginásio Gustavo Barroso, inicialmente o ginásio pertencia a CNEG – Campanha Nacional de Escolas Gratuitas. Como já não era totalmente gratuito fez-se necessário a mudança no nome, surgindo assim a CNEC.

“Quando o Estado saiu de sua função supletiva e assumiu a responsabilidade do ensino secundário a CNEC começou a perder sua razão de ser. Ela não contava mais com subvenções do Estado e precisava gerir sua própria fonte de recursos. A solução foi cobrar uma mensalidade num custo abaixo do cobrado pelos colégios particulares, mas, bem mais alto do que comumente era cobrado na semi-gratuidade. Com o passar do tempo, foram ficando e sendo remodelados somente aqueles que podiam se autosustentar, isto é, os que tinham viabilidade financeira. Passaram a cobrar taxas mais altas de mensalidades e hoje atendem à classe média alta dos municípios cearenses.” (FERRER: 2010, p. 201)

Ainda hoje, em menores números, a CNEC, continua prestando serviços relevantes, ao Brasil, na área da educação, com mais de 150 unidades de ensino espalhadas no território nacional. Contudo, faz-se válido salientar que este número corresponde hoje a um percentual bem reduzido do que fora toda essa rede de institucional de ensino nas mais diversas regiões brasileiras. Com a chegada da CNEC ao Município, Maracanaú ainda pertencia à Maranguape. Só em 1983 que o município conseguiu ser emancipado. Além do Centro Educacional Gustavo Barroso, outra escola cenecista foi fundada no município. Em 25 de março de 1985 foi fundado o Centro Educacional Crescência Pereira, escola pertencente ao grupo da CNEC, localizada no Conjunto Novo Maracanaú. Teve como primeiro Diretor o professor Valter Dantas. Sendo extinta em 31 de dezembro de 2007. Entretanto, esse estudo centrará foco apenas no Ginásio Gustavo Barroso, pois este além de ser a

primeira escola cencista no município apresenta uma rica história não apenas relacionada à educação, mas, também era vista como um local de lazer e que toda a comunidade participava dos eventos realizados na instituição. Para Silvaniza Ferrer (2010):

“O principal diferencial da Campanha Nacional das Escolas da Comunidade não foi só o fato de ofertar vagas para o ensino secundário numa época em que pouquíssimas pessoas iam além do primário. Isso várias escolas particulares fez. O que as diferenciou foi o fato dos colégios cencistas ofertarem ensino semi-gratuito para estudantes carentes em localidades distantes da capital, onde só existiam grupos escolares ou escolas reunidas. Chamamos as escolas da CNEC de semi-gratuitas porque ao chegar ao Ceará já se pedia uma colaboração dos alunos de pequena monta, equivalente às taxas escolares que antes se pagava nas escolas públicas.” (p. 128)

A concepção de educação comunitária, já àquela época, atendia não só aos anseios dos excluídos, mas também aos de toda a comunidade, pois o projeto cencista fundou seus alicerces no fazer educação com qualidade, uma vez que não bastava proporcionar o acesso ao conhecimento; a motivação era, sobretudo, promover a transformação. A Instituição possui o próprio sistema de ensino, o Sistema de Ensino CNEC, que produz material didático da educação básica. Para a elaboração do conteúdo, o Sistema apoia-se nas referências curriculares nacionais, visando à formação de indivíduos capazes de realizar seus sonhos. Ferrer (2010) nos diz que: “A CNEC possuía seu próprio hino, banda de música, organização de torneios intercolégiais, elegia sua rainha entre as escolas. Um aluno cencista construía uma espécie de identidade própria que o diferenciava da massa estudantil”.

“Quando chegou ao Ceará a Campanha já não possuía esse formato de gratuidade total. Ela recebia além das subvenções federais, e já constava do seu estatuto a solicitação de ajudas estaduais e municipais, bem como a ajuda financeira dos próprios pais de alunos, embora fosse uma contribuição quase simbólica, na mesma faixa do que era cobrado nas taxas escolares dos colégios públicos”. (p. 148)

O Centro Educacional Gustavo Barroso inicialmente funcionava somente à noite, com uma classe de 40 alunos. Depois passou a funcionar nos três turnos com mais de 2.000 alunos e 50 professores (SILVA, 1992:75). Em 1980 foi implantado o curso técnico em Contabilidade; de 1981 a 1983 o Técnico em Enfermagem; e a partir de 1984 o curso Científico. Todos com o reconhecimento pelo Conselho de Educação do Estado do Ceará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados colhidos foram analisados tendo em vista alcançar o escopo desta pesquisa, que é compreender como o ensino cenequista influenciou o contexto educacional da cidade de Maracanaú-CE. Salienta-se que o trabalho em tela, encontra-se em aberto, sujeito a críticas, análises e alterações. Não temos pretensão alguma de apresentar ideias prontas, ao contrário, incentiva-se novas análises e discussões acerca da temática aqui discutida brevemente. Nesta perspectiva, a investigação buscou conhecer as ações do colégio Gustavo Barroso, no sentido de não somente utilizar a documentação registrada, o escrito, o documentado, que foi compilado e preservado pelas instituições educacionais. Vale ressaltar que o fechamento do Ginásio se deu pela crise financeira que veio para as escolas particulares. Muitas escolas fecharam nessa época. Ferrer (2010) relata que:

“A CNEC chegou até o começo desse século, com mais de 2.000 escolas espalhadas por todo o Brasil, formando uma rede escolar que penetrou nas cidades mais carentes de educação, inclusive nas periferias das capitais do país. A partir de 2001, reflexo das mudanças educacionais legais que obrigava os Estados a ofertarem ensino público do primário ao secundário, a CNEC parece ter perdido a razão de ser. Sem a subvenção do dinheiro público e tendo que se manter a partir de seus próprios recursos, não restou nenhuma alternativa senão cobrar mensalidades escolares de seus alunos, o que não a diferenciava em nada da rede de estabelecimentos particulares, partindo para a livre concorrência. As escolas começaram a fechar, após um redirecionamento da administração que assumiu o controle no Brasil e uma após outra foram fechando, ficando apenas aquelas que estivesse com as contas sanadas. 2001 e 2002 foram os anos em que mais se fechou escolas da CNEC em todo o Ceará. (p. 14)

A referida instituição - apesar de ter tido uma participação muito importante no cenário educacional maracanauense -, ainda tem pouca visibilidade nos registros do município, ficando apenas nos relatos de quem lá estudou e/ou trabalhou, por isso, a justificativa desse estudo preliminar, buscando assim dar visibilidade a esses relatos e memórias através da história da instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERRER, Silvaniza Maria Vieira. **A Campanha Nacional das Escolas da Comunidade – CNEC e o “entusiasmo” pela Educação Ginásial no Ceará no período de 1958 a 1963.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Fortaleza. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Ivaldo. **Síntese da História de Maracanaú: 1648 – 1992.** Maracanaú: Prefeitura de Maracanaú, 1992,156p.

A LINGUAGEM DA CRIANÇA: REFLEXÕES PARA OS EDUCADORES INFANTIS

Rejane Maria Dias de Oliveira | rejanedias12@hotmail.com

Giselle Bezerra Mesquita Dutra | gibmdutra@gmail.com

INTRODUÇÃO

Podemos afirmar que linguagem e pensamento mantêm estreita relação no contexto de desenvolvimento da criança, e é isso que os teóricos Piaget, Vygotsky e Wallon defendem. Percebemos, então, uma maior necessidade dessa compreensão por parte dos educadores de crianças pequenas a fim de possibilitar avanços linguísticos efetivos para esse público discente. Nesse sentido, intencionamos refletir sobre a linguagem da criança, a partir das teorias psicogenéticas, para a garantia de um bom trabalho dos educadores infantis. A relevância deste estudo está nas contribuições que os autores mencionados revelam sobre a integração da fala infantil com os aspectos cognitivo, motor, social e afetivo, podendo, então, oferecer ao planejamento dos educadores subsídios para práticas significativas com a linguagem da criança nessa etapa da educação básica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para cumprir o objetivo proposto, apoiamo-nos em conceitos de Piaget (1983); Piaget e Inhelder (2009); Vygotsky (2005) e Wallon (2005); como também em fundamentações acerca do trabalho pedagógico com a linguagem na educação infantil (CEARÁ, 2011; BRASIL, 2009). A metodologia utilizada baseou-se na abordagem qualitativa através da técnica de pesquisas bibliográficas sobre os assuntos em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Piaget, os esquemas sensório-motores são os alicerces para a atividade da fala infantil, ou seja, são a base para a apropriação dos esquemas conceituais. Essa tese nos faz concluir que o que a criança realiza em determinado momento por imitação imediata pode ser aperfeiçoado pelo desenvolvimento da capacidade de representação, cujo ponto máximo se configura na linguagem verbal. Essa capacidade de representar e de formar conceitos com as palavras atinge, então, o nível da função simbólica ou semiótica. Por isso, o autor explica que “é legítimo considerar a linguagem como desempenhando um papel central na formação do pensamento” (PIAGET, 1983, p. 268).

A faculdade linguística, então, credita um avanço cognitivo bastante significativo na vida da criança, capacitando-a para o mundo da representação, para daí em diante, garantir a construção de estruturas no nível de operações hipotético-dedutivas (PIAGET, 1983); conforme os avanços e as superações de um estágio infantil para outro.

É válido também ressaltar que essa amplitude intelectual da criança, promovida pela linguagem oral, não pode estar desarticulada das experiências com o meio social uma vez que “a representação nascente, quando apoiada na comunicação, aumenta os seus poderes” (PIAGET e INHELDER, 2009, p. 55). Dessa maneira, o educador infantil tem um papel relevante para possibilitar as conquistas linguísticas desse público através de atividades que desenvolvam os esquemas sensório-motores, a imitação, a representação e a socialização.

Vygotsky defende que não considera possível compreender o desenvolvimento cognitivo sem compreender o desenvolvimento da linguagem e tampouco esta ser compreendida sem os efeitos que as interações sociais exercem como mediadoras e, só através da conexão pensamento, fala e interação social, é que podemos sondar a constituição da consciência humana. Ele demonstra que o pensamento e a linguagem são de origens distintas e se desenvolvem de forma interdependente, mas com estreita correspondência e ainda mais por se manterem em evolução permanente e dinâmica.

Os estudos desse autor destacam que, no pensamento, há uma fase pré-linguística e, no desenvolvimento da fala, há uma fase pré-intelectual. Segundo ele, antes da fala, há pensamento, pois consegue demonstrar que um bebê de alguns meses, ao utilizar um instrumento, evidencia um pensamento associado a essa ação com uma subjetividade significativa de relações mecânicas. Essa fase marcaria o início do pensamento sem ser condicionado à fala. Ainda, durante o primeiro ano de vida, também surge a fase pré-intelectual, uma vez que o balbúcio, o choro, os sons, os gestos e as expressões faciais são estágios iniciais da fala sem correspondência com a evolução do pensamento.

A descoberta mais importante apontada por Vygotsky é o ponto de encontro entre as linhas de evolução do pensamento e da fala, que se dá por volta dos dois anos de idade, pois é “esse instante crucial em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados” (VYGOTSKY, 2005, p. 37). A partir daí, existe a necessidade de adquirir signos novos, o que culmina na descoberta da função simbólica. O trabalho pedagógico na educação infantil precisa considerar o importante papel das interações da criança com as pessoas que a rodeiam em todo esse processo que repercute diretamente no desenvolvimento do pensamento, uma vez que a atividade mental compreende e representa a realidade através das significações e dos conceitos.

Para Wallon (2005), apesar de existirem centros nervosos responsáveis pela linguagem, ela não está pré-formada, pois o sistema linguístico se desenvolve através das interações da criança com o meio cultural. Segundo ele, a primeira forma de comunicação da criança recém-nascida se dá através da manifestação das emoções, das sensações e das necessidades fisiológicas; próprias do estágio impulsivo-emocional, num estado de simbiose afetiva com o meio. Após esse período, a criança, no estágio sensório-motor e projectivo, a partir da exploração dos objetos, dos espaços, das pessoas ao seu redor e do seu próprio corpo, vai construindo significados, desenvolvendo a função simbólica, tornando, então, a linguagem possível; através do entrelaçamento das condições orgânicas, psíquicas e sociais.

De acordo com o autor, à medida em que a criança interage com o meio, promove a construção do conhecimento de si e do outro, estabelecendo relações afetivas com as pessoas por meio de

palavras. O processo da evolução da capacidade mental da criança ganha impulso com o surgimento da palavra. Nessa perspectiva, afirma que a linguagem é um instrumento de desenvolvimento do pensamento, e que existe entre estes uma reciprocidade. Destaca também a dimensão expressiva do movimento para o surgimento da linguagem infantil, apropriando-se da capacidade de imitar gestos, sons, falas e situações que ela vivencia.

O pesquisador francês afirma que a criança, ao se referir a algo, sente a necessidade de encená-lo, mostrar o objeto para depois poder explicar. Isso acontece pela preponderância do aspecto motor sobre o pensamento. Com o avançar da idade, através da aquisição da linguagem, a criança evolui no seu processo de individuação, vai além da percepção, passa a compreender, a imaginar e a representar os objetos de forma abstrata. Nessa ótica, a educação infantil deve possibilitar à criança o contato com a cultura e relações afetivas com seus pares.

À luz dessas teorias, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil -DCNEI - (BRASIL, 2009) sustentam que as práticas dos educadores infantis com a linguagem junto às crianças de 0 a 5 anos devem acontecer por meio das diferentes linguagens, dos diversos gêneros e das inúmeras formas de expressão. Da mesma forma, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (CEARÁ, 2011, p. 49) defendem experiências para as crianças “em um ambiente falante, rico e diversificado”.

Os educadores infantis, portanto, precisam possibilitar que elas vivenciem situações em que se sintam estimuladas a comunicar interesses, necessidades e desejos individuais e coletivos. É importante que oportunizem momentos em que elas tenham autonomia de falar, de escolher, de opinar e de expressar sentimentos. Desse modo, conforme as ideias defendidas neste texto, compreendemos que os educadores de crianças pequenas devem "ampliar as possibilidades de as crianças se expressarem, comunicarem, criarem, organizarem pensamentos e ideias, conviver, brincar e trabalhar em grupo" (CEARÁ, 2011, p.34-35).

CONCLUSÕES

Este trabalho abordou a linguagem da criança, buscando refletir sobre as contribuições psicogenéticas para as práticas de educadores infantis nesse contexto pedagógico. Com essa abordagem bibliográfica, concluímos que os educadores de crianças pequenas necessitam compreender a relação pensamento-linguagem para que propiciem atividades que atendam às dimensões motora, cognitiva, afetiva e social desses aprendizes a fim de desenvolver a linguagem de maneira qualitativa. As práticas voltadas para o desenvolvimento linguístico, nessa perspectiva, não devem ser restritas a momentos isolados ou determinados pelo docente ou pela gestão escolar, mas esse processo deve ser contínuo e diário, integrando os eixos norteadores da educação infantil – interações e brincadeira (BRASIL, 2009) – às diversas formas de linguagem durante a rotina pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, CNE /CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009.

CEARÁ, Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** Fortaleza: SEDUC, 2011.

PIAGET, Jean & INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética.** 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO: A EDUCAÇÃO EM FORTALEZA NO SÉCULO XIX

Natielly de Almeida Santiago | santiagonatielly@gmail.com

Heulalia Charalo Rafante | heulaliarafante@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Segundo Cambi (1999), na Europa, o século XIX foi marcado por uma profunda oposição entre as classes, conjuntura na qual a pedagogia foi utilizada como um elemento de controle social. A ascensão da burguesia possibilitou a difusão de educação para conter a desordem social e formar o trabalhador para a nova ordem capitalista. De acordo com Saviani (2007), no Brasil, não obstante a Reforma Pombalina, que indicava a criação das escolas do Estado, a educação promovida pelas ordens religiosas permaneceu na realidade brasileira ao longo do século XIX.

No Ceará, especificamente, em Fortaleza, em 1865, foi fundado o Colégio Imaculada Conceição (CIC), pela congregação francesa de São Vicente de Paulo, internato destinado às meninas órfãs e externato para as pensionistas (MAGALHÃES; CUNHA, 1999). Este trabalho toma o CIC como objeto de pesquisa e tem como objetivo trazer alguns apontamentos sobre o contexto da sua criação e sobre a proposta pedagógica adotada no período de fundação do colégio (1865) até a Proclamação da República (1889).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos desse trabalho, foi feita uma pesquisa bibliográfica, “aquela que se vale das chamadas fontes de ‘papel’” (GIL, 2008), referente à história da Educação Geral, brasileira e cearense. O conceito de educação, embora muito amplo, pode ser entendido como “o resultado e a condição das relações entre os homens” (KRUPPA, 1994). Assim, os processos educacionais de um determinado grupo social, sejam sistematizados ou não, são indissociáveis à conjuntura da sociedade em geral. Por esse motivo, um dos meios mais prático e preciso para compreender melhor a funcionalidade e as circunstâncias de uma sociedade é a partir do conhecimento da pedagogia, ou seja, da educação sistematizada de determinada comunidade social, uma vez que “a escola é parte da sociedade e tem, com o todo, uma relação dialética - há uma interferência recíproca que atravessa todas as instituições que constituem o social” (RIOS, 1999, p.38).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objeto de estudo desse trabalho, o Colégio Imaculada Conceição, foi criado, em Fortaleza-CE em 1865. Considerando-se a supracitada relação dialética entre escola e sociedade, parte-se do contexto educacional mais geral, no qual, segundo Cambi (1999), embora o conceito de pedagogia remeta ao Mundo Clássico, um dos momentos da História no qual é possível observar essa interação educação-sociedade mais claramente se dá no século XIX, com a ascensão da burguesia e, com isso, a intensificação da luta de classes. Nesse contexto, o autor italiano afirma ainda que a educação “para as burguesias trata-se de perpetuar o próprio domínio[...] de (um) desejo de ordem e de espírito produtivo”, o que vai de encontro ao sentido atribuído “para o povo, (que é o) de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação” (CAMBI, 1999, p.408).

Além dessa relação de classe, é válido ressaltar que, ao tratar da pedagogia na Idade Média e na Idade Moderna, não é possível desvincular a perspectiva religiosa durante esse período, principalmente, devido à Reforma Protestante, destravada no século XVI, a qual promoveu uma “ruptura da unidade do cristianismo” (CAMBI, 1999, p.53; p.247), violando a estrutura social construída e mantida pela Igreja Católica até então. Em contrapartida, houve eclosão de movimentos missionários, surgidos a partir da Contrarreforma, que visava “frear o avanço da heresia protestante e difundir a religião católica nos países do Novo Mundo” (CAMBI, 1999; p.256).

É nessa conjuntura que os chamados Jesuítas (nome atribuído aos membros da mais propagada ordem missionária, a Companhia de Jesus), segundo Cardoso (2011) ficaram responsáveis por “ministrar os ensinamentos básicos nas ‘escolas de ler, escrever e contar’”. No entanto, com a expulsão dos Jesuítas (lei de 3 de setembro de 1759) por ordem do Marquês de Pombal (1699-1782), houve “uma ruptura do governo português com o pensamento escolástico e com uma tradição de dois séculos” para dar espaço “a criação de um novo sistema de ensino, que vai perdurar, no Brasil, de 1759 até 1834”, o qual “pregava o progresso científico e a difusão de saber” (CARDOSO, 2011, p. 180).

Nessa perspectiva, as autoras ainda retratam a criação das “Aulas Régias”, durante a conjuntura de estatização do ensino que direcionou a responsabilidade pela educação ao Estado. Logo, a chamada “Reforma dos Estudos Menores”, iniciada em 1759, promoveu a implementação das Aulas Régias: Aulas de primeiras letras e Aulas de Humanidades. Toda essa mobilização em torno dos mecanismos educacionais no Brasil ocorreu no mesmo período em que o país estava iniciando a fase Imperial, após a Independência, em 1822. Por isso, como em muitos momentos da história da educação, a educação foi usada com um mecanismo de controle social, “a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado” (FARIA FILHO, 2007, p.7)

É válido ressaltar que essa nova estruturação educacional não impediu a criação de instituições religiosas de ensino, bastante significativa na conjuntura em que foi originada, devido a “continuidade dos modelos de pensamento em nossa elite cultural” (CARDOSO, 2011, p.190). Nesse sentido, de acordo com Saviani (2007), no Brasil, no espírito iluminista, desde o Alvará

Régio de 1759, com a Reforma Pombalina, a expulsão dos jesuítas e o estabelecimento das aulas régias, buscava-se a criação de “escolas” do Estado, em substituição àquelas que atendiam aos interesses eclesiásticos. No entanto, seguindo as normas da referida reforma, a educação promovida pelas ordens religiosas permaneceu na realidade brasileira ao longo do século XIX. No Ceará, nessa conjuntura, foi criado o Colégio da Imaculada Conceição pela congregação francesa de São Vicente de Paulo. Sua criação

tratava-se de uma estratégia política e de uma reforma cultural (BURKE, 1989), que visava à erradicação dos resquícios do catolicismo popular (na América Latina), mestiço, não hierocrático, e da onda de liberalismo, materialismo e ateísmo (HOONAERT, 1990) disseminado a partir do século XVIII. (MAGALHÃES; CUNHA, 1999, p. 104)

A partir desse trecho podemos confirmar, na realidade brasileira, a perspectiva de Cambi (1999, p. 408), quando este afirma que a educação para a classe dominante “é um desejo de ordem e de espírito produtivo”. Além disso, é possível confirmar a perspectiva de Cadoso (2011), no que se refere à manutenção do pensamento tradicionalmente católico. Portanto, a análise dessa instituição, significa “desvelar os valores da escola brasileira - que foi, predominantemente, privada, católica, significa aclarar aspectos fundamentais da própria cultura brasileira e o grau de influxo de mudanças da cultura ocidental” (MAGALHÃES; CUNHA, 1999, p. 100).

De acordo com Netto (1976, p. 53), “o prédio do colégio da Imaculada Conceição foi construído em 1855 e tinha como objetivo inicial servir de hospital aos moradores do Outeiro, em caso de cólera”, passando a trabalhar, oficialmente, com a educação de órfãs apenas em 15 de agosto de 1865.

No que se refere às práticas pedagógicas aplicadas nessa escola, do período de sua fundação até 1889, ano em que foi instaurada a República Federativa do Brasil, “não havia muita distinção entre os conteúdos ensinados na academia e os que eram levados para escola. Não havendo transposição didática, era papel do professor, atualizar e ampliar o ensino dos conteúdos” (MENDES, 2015, p. 6). Nesse contexto, Mendes (2015, p. 6) ainda afirma ser a memorização o principal recurso para aprendizagem: “como não se aprende o que não se compreende, o que restava era o processo da memorização, similar ao contexto que temos nos tempos de hoje, quando não há compreensão”

CONCLUSÃO

No século XIX, o Brasil era um país recém independente de Portugal, com economia essencialmente agrícola, com base no latifúndio e na mão de obra escrava. Portanto, não se observava nessa realidade uma burguesia, que almejava o controle social para a sua manutenção enquanto classe dominante. No entanto, a elite cearense se colocou a necessidade de oferecer educação para manutenção da hegemonia católica no país, mesmo numa realidade política que

vivenciava as tentativas de constituição de um sistema de ensino laico, o que não se efetivou naquele século.

No aspecto pedagógico, faz-se necessário o aprofundamento das análises, mas esse primeiro processo de pesquisa bibliográfica permitiu observar que a perspectiva mnemônica se fazia presente nessa escola cearense durante o “século da pedagogia” (CAMBI, 1999).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1999. 701p.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Aulas Régias no Brasil. In. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: volume I – séculos XVI – XVIII. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

MAGALHÃES, Suzana Marly da Costa; CUNHA, Cleane Soares da. A evolução dos valores religiosos e da disciplina: o colégio da Imaculada Conceição (CIC), no município de Fortaleza, nas décadas de 1930 a 1970. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 2, n. 38, p.100-111, 1999. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14464>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

MENDES, Eluziane Gonzaga. A GEOGRAFIA ESCOLAR CEARENSE: UMA BREVE HISTÓRIA. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p.2-16, nov. 2015. Número especial. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

NETTO, Raymundo. **Centro**: o “coração” malamado. Fortaleza, CE: Prefeitura Municipal de Fortaleza/Secultfor, 2014. 188 p. (Coleção Pajeú). ISBN 9788542003659 (broch.).

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 128p. (Nova Coleção Questões da Nossa Época).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

EDUCAÇÃO, FÉ E CARIDADE NO INSTITUTO MONSENHOR LUÍS ROCHA

Erbenia Maria Girão Ricarte | erbeniaricarte@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge de maneira atemporal, das lembranças de uma fase muito importante e da ausência de registros de uma instituição que marcou a história da Igreja, da Educação e de Fortaleza numa época em que os ginásios para escolarizar meninas se fazia necessário de acordo com os costumes e tradições da época e pela própria carência de escolas que pudessem oferecer essa educação a um preço mais razoável para aquelas famílias que não podiam pagar as mensalidades de outras escolas religiosas que eram direcionadas para famílias mais abastardas ou com indicação política.

Dar um novo significado a um passado que durante anos fez parte da vida de muitas alunas e também das irmãs Josefinas que sempre estiveram à frente da direção, é trazer lembranças, vivências, recordar amizades, momentos de grandes aprendizagens e de compreender o processo educacional da época da inauguração do Instituto.

A escola escolhida é o Instituto Monsenhor Luís Rocha, localizado à rua J. da Penha, 55, no bairro José Bonifácio, em Fortaleza. Inaugurado em 1950, sob a direção da religiosa Rosita Paiva.

O período escolhido foi exatamente o da fundação, a década de 50, por ser um tempo de grandes mudanças na educação, porém regada com resquícios da doutrina da igreja católica, mas com o diferencial do seu trabalho voltado para a caridade, para educação e a fé. Nesse contexto podemos observar o advento de algumas instituições religiosas e de grupos que se formavam com a ideia de uma prática educacional mais lúdica e humanizada, embasadas pela filosofia e pela sociologia sem o distanciamento das leis da igreja católica, mas com um corpo docente diferenciado pelas novas práticas pedagógicas, sublinhadas de calma, paz, oração e lições, mesmo nos anos de ditadura.

Sendo assim o trabalho proposto tem como objetivo principal resgatar a história do surgimento do Instituto e suas práticas pedagógicas aliadas a caridade e a fé cristã e identificar os principais desafios das irmãs Josefinas na condução e administração de uma escola para meninas após o momento de ouro das escolas exclusivamente femininas.

Dessa forma supomos que o trabalho é de grande importância por não haver registros acadêmicos de pesquisas em relação a essa Instituição, por informações escassas no meio virtual e nos arquivos públicos, sobrando apenas a casa das Josefinas e a antiga sede da escola aonde se encontra o maior acervo documental e imagético do Instituto Monsenhor Luis Rocha.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizar a pesquisa, escolhemos uma abordagem qualitativa, na qual procuramos entender o vínculo das religiosas que hoje estão lutando para manter viva a história e memória do Instituto, através de suas reminiscências e com todo zelo e cuidado doados a escola, hoje um abrigo de suas memórias. De acordo com Lira (2014, p.5), “a pesquisa é um contributo constante para a melhoria da qualidade de vida da humanidade; por isso mesmo sua essência é sempre altruísta”.

A segunda etapa da pesquisa foi marcada pelas visitas ao Instituto Monsenhor Luis Rocha, hoje mais conhecido como casa das josefinas e por entrevistas com a irmã Marta, bibliotecária da escola, hoje uma das guardiãs do patrimônio documental e da irmã Rosália, que sempre desempenhou papel de secretária e de inspetora da instituição.

E por último, outro ponto que nos chamou a atenção foi o envolvimento e o compromisso das irmãs mais novas em dá continuidade ao trabalho desenvolvido pelas irmãs mais antigas, sem que seja necessário fazer o tombamento do prédio, visto que é um patrimônio caro e grande pra ser mantido pela congregação.

OS FATOS

O Instituto Monsenhor Luís Rocha foi fundado um ano após a morte do religioso que deu nome a instituição, em 16 de agosto de 1950, à rua J da Penha, 46, em casa residencial, com número reduzido de crianças de Jardim da Infância, dirigido e tendo como fundadora a normalista Rosita Paiva que permanece na escola até 1959. Nesse ano, o Instituto muda-se para o prédio da frente, no número 55 e passa a ser Ginásio Monsenhor Luís Rocha, sendo admitidas apenas meninas para cursar o primário e o ginásio, formando também meninas como humanistas, sob a direção da normalista Maria do Socorro de Moura Beleza, que permanece diretora até meados do ano 1977, assumindo a normalista Benedita Gisele de Lima Araújo que fica na escola até 1984.

Deste ano até 1989 a escola ficou aos cuidados das irmãs Josefinas sem direção nomeada e a irmã Rossilda, mais tarde, nomeada diretora que, era normalista e pedagoga assinava os papéis da escola. Em 1989, assume a direção da escola a sobrinha de Rosita Paiva, Amália de Paiva, mais conhecida como Lilia, permanecendo até sua morte em 1997.

Em 1998 o Ginásio se transforma em Colégio, sob a direção da religiosa e professora Maria Rossilda Gonçalves de Paula que em 2000 ousou e transformou a escola em instituição mista recebendo meninos também, do maternal a 4ª série (hoje 5º ano) e em 2001 todas as turmas passaram a ser mistas e em 2006 assume a Irmã Maria Zilma Lira.

A Instituição nasceu com propósitos específicos: educar na fé, educar para formar pessoas boas, educar com amor... acolheu crianças e jovens de famílias muito diferentes, com muito e pouco dinheiro e de ideologias distintas, sempre caminhando com as leis da igreja católica, mas sempre respeitando todos e todas. As irmãs Josefinas sempre estiveram à frente da escola.

Hoje o prédio é um memorial e metade está alugado para uma instituição privada de educação que oferece formação na área da saúde. Mas, guarda em suas paredes, em suas escadas, em seus cômodos e na sua essência as lembranças de tempos transformadores para educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acervo particular do Colégio Monsenhor Luís Rocha

Entrevista com a Irmã Marta, concedida em 29/08/2017

CHALITA, Gabriel. **Educação, a solução esta no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

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

EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Beatris Cristina Possato | biapossato@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Esse texto trata de uma pesquisa de Pós-doutorado em Educação realizada em uma das escolas consideradas “inovadoras” pelo Ministério da Educação (MEC, 2017), em 2015. O Instituto Pandavas, localizado em uma área rural na Serra da Mantiqueira em Monteiro Lobato-SP, surgiu há 30 anos, mas passou a ser uma escola democrática somente em 2013. Esse processo se deu com a introdução da metodologia de projetos, propondo que os alunos trabalhem em grupos por temas, aderindo ao sistema de tutoria por parte do professores, valorizando a individualidade dos alunos, bem como o auxílio mútuo. Destarte, a tentativa da escola foi de diluir a divisão dos alunos por série/idade, bem como os horários rígidos das aulas. Ademais, essa escola que é comunitária, possui dois aspectos importantes que a aproxima das demais escolas democráticas mundiais: a “gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários, e a organização pedagógica como centro de estudos, em que estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios” (Singer, 2010, p.15).

Apresento aqui os dados que brotam das narrativas docentes, obtidas por meio de cinco entrevistas realizadas com os professores em 2016, cujo objetivo era conhecer suas experiências nesse espaço de aprendizado, tendo contato com os aspectos fundamentais que diferenciam as práticas dessa escola das demais escolas padronizadas por organizações cronológicas de série/idade e disciplinas, conhecendo assim suas potencialidades.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa aqui apresentada seguiu o método cartográfico, uma pesquisa intervenção que busca o caráter participativo, tanto de pesquisadores como pesquisados, na elaboração de um plano comum (Kastrup e Passos, 2013). É necessário que o cartógrafo não apenas observe, mas participe, intervenha, aja com os pesquisados, escreva com eles, valorize processos e mantenha o caráter construtivista de sua atividade (Pozzana e Kastrup, 2009). Assim, além do próprio registro em diário de campo, sentimos (pesquisadora e pesquisados) a necessidade de ampliar o olhar e conhecer a realidade investigada pela perspectiva dos professores da escola. Os autores Beaud e Weber (2007) igualmente desaconselham à observação “pura”, recomendando que se utilize um misto de entrevistas e registros. De tal modo, foram realizadas entrevistas com cinco dos professores (tutores) dessa escola, incluindo a coordenadora que desempenha ambas as funções. Os entrevistados foram selecionados por serem do período da manhã, momento em que a pesquisa de campo se efetivava.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como o Instituto Pandavas é uma escola comunitária, seus professores são voluntários que acreditam na potência de uma educação não tradicional e que esta, possa ter um grande papel na humanização (Freire, 1968). Buscam nessa escola, além da esperança de um futuro melhor para a educação brasileira, a experiência com uma nova metodologia de trabalho.

Nas narrativas dos professores é possível perceber que há uma perda identitária do “professor”. Passam a ser denominados tutores, pois irão tutelar (no sentido de mediar, de cuidar, orientar) o conhecimento. Essa “perda” envolve outras formas de pensar a aprendizagem e despir-se do já conhecido, bem como pensar outras formas de relação, de organização e de se fazer e pensar um currículo. Surgem novas composições, bons encontros, outros devires. Há um estímulo que os alunos se ajudem mutuamente. Assim se abre o caminho para uma nova relação com o conhecimento e para que se quebre a hierarquia escolar (na qual se estabelece que o professor é o detentor de todo o conhecimento) na busca de uma escola verdadeiramente democrática. “Você foge do que é o professor tradicional, que está no centro das atenções, sendo o detentor do conhecimento, para a ideia do ‘vamos fazer juntos’” (Tiago, professor).

A partir daí é criação, é reconstrução constante, é deixar que as hastes e os agenciamentos surjam, pois não há uma metodologia pronta. Docentes e alunos sempre estão construindo ao longo desses anos os modos de fazer e alcançarem o conhecimento. Para Tomaz Tadeu, “não há nada, absolutamente nada, que (...) esteja definitivamente formado, nem mesmo aquilo que na ontologia deleuziana, poderia dar essa impressão, isto é, as entidades do domínio do atual” (Tadeu, 2004, p. 151). Essa compreensão potencializa essa escola, que não se angustia com as incertezas, com as imprecisões, mas vê nelas práticas de liberdade.

Liberdade valorizada por professores e alunos, que encontram na autonomia intelectual a melhor forma de se alcançar um conhecimento. De tal modo, os alunos têm a liberdade de desenvolver os estudos em seu tempo. “A escola é tempo. Cada aluno tem seu tempo... Pena que a sociedade não compreende isso. É preciso respeitar o ritmo individual de cada aluno” (Mara, professora e coordenadora).

As narrativas dos professores indicam que cada aluno é valorizado e avaliado em sua individualidade, bem como compreendido em sua totalidade. O lado emocional dos alunos é um dos aspectos mais relevantes na fala desses professores. Consequentemente, para o professor é permitido considerar o seu lado emocional. “Foi a partir desse momento que eu pude olhar para ele [aluno] com mais carinho, com mais calma, com mais serenidade... Foi um espelho, porque eu pude me ver como docente, como professora dessa forma também” (Daniela, professora).

Essa educação de um ser integral e comunitário é a maior preocupação dos professores. Deste modo, são nas assembléias, no trabalho em equipe, na divisão das tarefas de maneira mais

igualitária possível que essa escola busca formar indivíduos que possam configurar uma sociedade futura realmente democrática.

Logo, por meio das vozes dos professores foi possível conhecer as possibilidades inventivas nesses espaços e perceber que essa é uma escola que representa uma forte resistência aos métodos rígidos, aos protocolos curriculares, buscando na diferença e no pluralismo outros movimentos que levem os alunos a autonomia.

CONCLUSÕES

Pelas narrativas dos professores foi possível conhecer os processos de criação e diferenciação (que escapam das homogeneizações), as formas do cuidado de si e do Outro constituídas no cotidiano de uma escola democrática, sobretudo com relação ao currículo, à docência e formas de participação constituídas de fato por parte dos alunos. A tentativa foi de valorizar a experimentação coletiva, prezando pelo heterogêneo e permitindo a abertura para as experiências singulares.

Experiências singulares que não podem ser copiadas por outras instituições, pois cada metodologia de trabalho deve nascer dos anseios e de processos inventivos de cada comunidade.

Eu acho que a nossa escola não é receita para nenhuma escola, Acho que cada escola tem que encontrar o seu caminho. Acho que as escolas deveriam ter mais autonomia, porque cada público é diferente, cada grupo, cada espaço cultural, cada localidade tem as suas especialidades. Se a escola não tem autonomia para fazer o seu trabalho olhando para o público que ela tem, ela não consegue trabalhar de forma significativa. Só tem significado aquilo que está integrado com a comunidade onde a escola está (Mara, professora e coordenadora).

Portanto, em busca da autonomia essa escola vem sobrevivendo comunitariamente em meio às dificuldades econômicas e resistindo ao sempre igual. E essa potência do agir incentiva os professores a se manterem na escola, mesmo como voluntários, buscando não somente um ideal educativo, mas o (re)aprender junto aos seus alunos. Renovar-se sempre! Essa potência igualmente promove encontros, que por serem importantes e interessantes fazem com que os pais confiem numa escola não tradicional para a educação de seus filhos e ao mesmo tempo, contagiem os alunos a buscarem a autonomia intelectual e a vivência respeitosa em grupo, em meio à multiplicidade, a diferença. Desse modo, vemos as possibilidades que a escola cria florescendo, desterritorializando e permitindo que alunos e profissionais da escola tomem o cuidado de si e cuidado dos outros como princípios éticos da educação e da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **O papel da educação na humanização**. *Revista Paz e Terra*. São Paulo, N. 9, out. 1969, p.123-132.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. **Cartografar é traçar um plano Comum**. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 25 – n. 2, Maio/Ago. 2013, pp. 263-280.

MEC. Ministério da Educação. **Inovação e criatividade na Educação Básica** (site). Disponível em <<http://criatividade.mec.gov.br>> Acesso em 12 de março de 2016.

POZZANA, Laura; KASTRUP, Virgínia. **Cartografar é acompanhar processos**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. pp. 17-31.

SINGER, Helena. **República de Crianças: Sobre Experiências Escolares de Resistência**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TADEU, Tomaz. **Um plano de imanência para o currículo**. In: TADEU, T.; CORAZZA, S. e ZORDAN, P. *Linhas de Escrita*, Belo Horizonte: Autêntica, 2004, pp. 127-205.

AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO NO DIAGNÓSTICO DE PROBLEMAS EDUCACIONAIS

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura | edeluza@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte do desdobramento do projeto de pesquisa e produtividade oriundo do curso de Pedagogia da UEA, intitulado: “As contribuições do estágio em exercício para a construção de saberes, identificação e solução de problemas educacionais: estudo de relatórios e memoriais do curso de pedagogia – Parfor”, tem a duração de 02 anos e iniciou em julho de 2016 com conclusão para julho de 2018. Objetiva socializar resultados preliminares com o objetivo de identificar as contribuições do diagnóstico a partir da análise de relatórios de estágio dos professores-alunos do Curso de Pedagogia-Parfor/UEA para o levantamento de problemas educacionais percebidos pelos alunos no estágio.

Os estudos e pesquisas sobre formação de professores na Amazônia ainda representam um universo tímido frente a crescente demanda e aos desafios desta formação nesta região.

Esse universo ainda se torna menor, se considerarmos o estado do Amazonas, composto por 62 municípios, nos quais as escolas, em muitos casos, ficam situadas em comunidades distantes das sedes dos municípios e de difícil acesso e comunicação, configurando maiores desafios para a oferta de cursos de formação de professores e para o conhecimento da realidade educacional.

A formação de professores se apresenta como possibilidade de melhorias, no campo educacional, a partir de mudanças nas práticas pedagógicas que vem sendo materializadas no cotidiano escolar, ainda de forma leiga e sem a devida contextualização e a indispensável relação com a teoria que, por ser ausente, reduz a prática docente ao ativismo mecânico do ato de ensinar.

Diante disso, o estágio curricular, enquanto experiência de formação, apresenta uma possibilidade de levantamento de problemas educacionais que podem ser revelados, através da escrita narrativa dos professores, possibilitando fonte para um real diagnóstico da realidade educacional do estado.

O estágio obrigatório no Curso de Pedagogia, oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em atendimento ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), se constituiu em desafio, enquanto experiência formativa, pela proposta de reflexão da/na própria prática docente, viabilizada pelo estágio.

A proposta adotou, ainda, a concepção de estágio como um “espaço de reflexão sobre a carreira docente”, revendo conceitos sobre ser professor e pensando na condição de um professor eterno “aprendiz da profissão” (LIMA, 2012, p.31).

A narrativa é apresentada como opção metodológica para reflexão da prática de docentes profissionais a partir do estágio, uma vez que permite a reflexão por sujeitos que executam a ação docente, a partir da atribuição de significados à docência, sua opção e constituição, suas práticas e conflitos ou dificuldades, assim como a relação da experiência com as teorias em estudo.

Desde 2010 o curso de Pedagogia já formou 527 alunos de 08 municípios em 11 turmas ofertadas.

Além disso, ao final da pesquisa, entende-se que o diagnóstico pretendido é considerado de grande importância, uma vez que deve estar imerso na realidade, no contexto e no processo educativo (CORTIZAS, 2006). A realidade vivenciada na escola e fora dela, com todas as suas especificidades formam um caminho a ser entendido para melhor atender ao corpo escolar e assim desenvolver ações educativas com maior significado pedagógico, podendo refletir não somente na prática do professor, mas na vida pessoal dos alunos e da sociedade.

As experiências vivenciadas através do estágio podem colocar em evidência, problemas educacionais sinalizadores de necessidades e prioridades tanto para uma reorientação das metodologias de ensino e aprendizagem na escola, como para a definição de conteúdos significativos para compor o currículo da formação docente e outras reflexões.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em atendimento aos objetivos propostos, a pesquisa está sendo orientada pelo método fenomenológico-dialético, que se propõe a analisar o fenômeno, sem perder de vista sua dimensão social. Com esta junção, busca-se não limitar a pesquisa à identificação do fenômeno e sua caracterização, mas esclarecê-lo, discuti-lo com base na realidade atual das escolas e da educação no estado do Amazonas.

Em consonância com esta metodologia será adotada a pesquisa qualitativa, considerando a produção de sujeitos, como resultado da sua ação, seus registros e suas análises em relação às experiências docentes no *locus* onde se efetivam.

Os relatórios de estágio, através de seus registros de atividades e projetos de ação e reflexão são adotados como dados de pesquisa e análise.

As técnicas de estudos/pesquisas adotada são a pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que permitem a leitura de documentos, mediada pela orientação de referenciais teóricos, que no caso são os relatórios das turmas de estágio de 11 municípios do estado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados preliminares apontam que, primeiramente, a compreensão da proposta de estágio tanto pelos professores formadores quanto pelos alunos-professores é o ponto de partida para resultados positivos que iniciam um processo que aponta para mudança de postura e ressignificação da prática docente.

A análise das atividades realizadas no decorrer do estágio aponta para a necessidade de ajustes, sendo o mais enfatizado, até o momento, pelos alunos-professores, que a orientação seja na própria escola onde exercem a docência, para conhecimento da realidade de exercício da docência e condução das orientações, com maior aproximação ao real, o que já representa um grande desafio, haja vista a característica singular e plural do estado no que se refere à logística até as comunidades, em que o deslocamento da sede do município pólo onde ocorrem as aulas dura, em muitos casos, três dias de viagem de barco e a proposta de estágio defende que as orientações sejam no pólo pelo menos uma vez por mês.

Quanto as intervenções, atividade obrigatória no estágio, que se dá através de planejamento de uma ação diante de uma situação considerada problemática na prática pedagógica, os resultados iniciais permitem destacar várias situações entraves como: a dificuldade de leitura e escrita, a contextualização dos conteúdos, a indisciplina, a afetividade, a violência familiar, a participação da família na escola, dentre outros.

As menções acima, a priori, não são novidades no campo educacional nas diversas regiões brasileiras, no entanto, quando se considera as orientações de Pimenta (1999), segundo a qual, tanto a formação inicial como a contínua tem como especificidade “o que o professor faz” e não o que deve fazer, ou o que vai fazer, o estagiário pode aproximar-se da realidade, chegar perto do trabalho

do professor em seu *lôcus* de ação, que é a escola – no caso específico do Parfor, a própria escola em que o professor- aluno do curso atua - com a conotação de envolvimento e a intencionalidade investigativa.

A atenção se volta para a necessidade da reflexão crítica sobre a prática reflexiva e da pesquisa como possibilidade de superação das limitações impostas pelos profissionais nos variados contextos na educação básica.

As análises ainda que parciais, apontam para um conjunto de dados que levam a um repensar a formação de professores para a educação básica, desde a sua base epistemológica até a estruturação do currículo, os conteúdos e encaminhamentos metodológicos que se distanciem do aspecto meramente técnico da formação.

Além disso, outro aspecto importante a ser considerado é a formação do professor formador para a orientação dos estágios em contextos rurais. Sem intencionalidade nas orientações, a responsabilidade dos problemas identificados pelos alunos acaba sendo transferida aos mesmos, o que é precipitado e até mesmo irresponsável.

Tal ação pode possibilitar outras reflexões e, posterior, encaminhamentos, como na elaboração de propostas de formação que estejam refletindo a realidade mencionada.

De outra maneira, a necessidade de relação entre universidade e a vida cotidiana escolar, que pode ser estabelecida pelas atividades de estágio e a análise destas, podem trazer elementos para contribuir com a produção de conhecimentos que, do lado da escola auxiliem a resolver situações-problemas e melhorar as práticas educativas e, do lado, da universidade promova a construção de conhecimentos orientadores de propostas curriculares de formação alicerçadas na realidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a relação pesquisa e ensino poderá contribuir para rever e efetivar um processo de articulação entre o Curso de Pedagogia ofertado ao Parfor/UEA e a realidade da formação oferecida no Amazonas, mais especificamente apontando a necessidade de um diagnóstico de problemas educacionais percebidos pelos professores-alunos que já atuam na docência e vivem os problemas por ela apresentados no dia a dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORTIZAS, Maria José Iglesias. **Diagnóstico escolar:** Teorias, âmbitos y técnicas. PEARSON EDUCACIÓN, S.A., Madrid, 2006.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** – Brasília: Liber Livro, 2012.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

NO SILÊNCIO DA MEMÓRIA: A LICENCIATURA PLENA SEM LITETURA

Luana da Silva Teixeira | luanasilva_ebi@hotmail.com

Fabírcia Vellasquez Paiva | fabriciavellasquez@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho procurou analisar a literatura no âmbito da formação docente inicial, como uma possível fonte de saber estético para os professores em formação. Agradeço a presente pesquisa realizada no âmbito do Instituto de Educação, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-Campus Seropédica, com os estudantes do curso de Pedagogia, entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017.

Primeiramente, entendemos que “todo professor transpõe para sua prática aquilo que é como pessoa” (TARDIF, 2010 p.145). Logo, entende-se que a prática docente não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, por se tratar de uma profissão que se dá através da interação humana, na qual o próprio profissional faz, de si, seu instrumento de trabalho, mobilizando e construindo diferentes saberes; podendo se basear em memórias construídas durante sua trajetória de vida, para conduzir a prática educativa e moldar sua identidade.

Compreendendo que a obra literária pode oferecer um contexto de linguagem que toca a memória e a história de vida dos leitores, entendemos que esta possivelmente, pode vir a contribuir para que os futuros professores possam rever memórias e construir identidades por meio da experiência literária.

Além disso, a literatura jamais se apresenta ao leitor de uma maneira neutra. Hunt (2010, p. 137) observa que “o modo como os textos são organizados e nosso entendimento dessa organização exercem um efeito profundo sobre como vemos o mundo”, e, por essa característica, a obra literária pode ser considerada uma fonte de saber estético, pois, através dela o leitor se insere num contexto que o permite apreciar sua realidade e seus conceitos sobre o mundo de maneira mais cuidadosa e sensível através da arte.

Neste contexto, compreendemos que a literatura possivelmente pode ser uma fonte de saber estético aos futuros professores. Assim, entendemos ser importante analisá-la no âmbito da formação docente, buscando identificar que tipo de relação esses docentes em formação

estabelecem com o texto literário, bem como, de que forma as experiências estéticas literárias vem sendo valorizadas ou não na matriz curricular do curso de Pedagogia.

Desta forma, acreditamos na relevância desta pesquisa, pois o saber estético é reconhecidamente necessário à prática educativa pelo Conselho Nacional de Educação, através das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que em seu artigo terceiro evidencia a importância do saber estético. Além disso, Freire (1996, p. 20) pontua que “não é possível também formação docente indiferente à boniteza [...] não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético.” A partir de tais considerações, evidenciamos o quanto o contato com as experiências estéticas na formação docente é importante por se tratar de algo inerente ao cotidiano da prática educativa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Iniciamos a presente pesquisa fazendo a análise da matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ/Campus Seropédica-RJ, visando identificar se as experiências que envolvem os futuros docentes em contextos de reflexão sobre suas memórias e suas identidades, têm sido valorizadas nesta instituição.

Em seguida, analisamos que tipo de relação os futuros professores da referida instituição, estabelecem com o texto literário. Para tal, foi proposto aos discentes do referido curso, que construíssem uma narrativa sobre o último livro de literatura que leram. Foram coletadas vinte narrativas de alunos dos períodos vigentes nos semestres de 2016.2 e 2017.1 – período em que se deu a presente pesquisa.

Utilizamos como suporte metodológico a análise do discurso francesa, através dos estudos de Bakhtin (2004), desta forma nos baseamos no conceito de discurso e de enunciado, apresentados segundo o autor, para fazer análise das narrativas elaboradas pelos alunos do curso de Pedagogia.

A presente análise resultou em quatro categorias analíticas, que foram identificadas através dos discursos analisados: a) A relação que os docentes em formação estabelecem com o texto literário; b) A relação que estabelecem entre os textos acadêmicos e outros textos (literário); c) O entendimento que os alunos têm sobre o que é o texto literário; d) A não memória ou a não leitura do texto literário; A partir da análise das categorias nos limito ao diálogo com Hunt (2010) e Tardif (2010), os quais tratam de conceitos relacionados à literatura e a formação docente respectivamente, para chegar aos resultados da presente pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das narrativas utilizadas como instrumento de coleta de dados, mostrou como principais resultados que os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- Campus Seropédica, estabelecem uma relação intrínseca e prazerosa com o texto literário, na qual, podem refletir a realidade em que estão inseridos por meio de uma experiência estética.

Entendemos que todo contexto que a literatura produz através das palavras permite ao leitor encontrar um lugar no texto, pois “ler é uma interação [...], o leitor preenche as lacunas no texto reduzindo suas ‘indeterminações’” (HUNT, 2010, p.153). Deste modo, a literatura pode levar o seu receptor a rever seus conceitos e sua visão a respeito da realidade, por meio de uma reflexão concedida através da estética literária.

Além disso, observamos que em concomitância com as leituras de textos acadêmicos, as leituras literárias são deixadas de lado por esses alunos. Segundo Tardif, (2010, p.178). “O ‘saber ensinar’ refere-se, a uma pluralidade de saberes. Nesta perspectiva compreendemos que se ensinar exige do profissional professor uma pluralidade de saberes, que não se limitam apenas aos saberes curriculares e disciplinares, logo, a formação docente tem a necessidade de valorizar os saberes advindos também da experiência o que observamos que não acontece na presente instituição, pois os próprios alunos relataram que a rotina acadêmica não lhes dá espaço para apreciar a leitura literária.

Muitos alunos criticaram a matriz curricular do curso de Pedagogia, por não adequar a necessidade de formação estética literária. Neste sentido compreendemos que os contextos formativos no qual esses alunos estão inseridos podem vir a ser repensados. Segundo Tardif (2010, p. 180), “Se não sou capaz de estabelecer a diferença entre uma norma, um fato, um afeto, um papel social, uma opinião, uma emoção, etc., sou um perigo público numa sala de aula.”, Logo, é necessário que este profissional traga uma bagagem de saber estético que lhe permita ter certa sensibilidade para que possa conduzir sua prática, e acreditamos que formação docente pode ser o espaço que possibilite a estes professores construir o saber estético, pois este caracteriza uma necessidade formativa.

Foi possível identificar que alguns alunos reconheceram o texto acadêmico como texto literário; Além disso, alguns alunos relataram a não memória ou não leitura do mesmo, estes, justificam a não leitura literária pela falta de tempo devido as demandas acadêmicas.

Neste contexto, entendemos que a não compreensão do que é o texto literário bem como a não memória ou não leitura se caracterizam como uma grande perda para esses futuros professores. Segundo Hunt (2010 p.155), “as associações entre linguagem e pensamento, linguagem e educação, linguagem e socialização são reconhecidas”. E a linguagem está também fora do padrão normativo justamente porque desconstruída e, por isso, também, reflexiva. Portanto, experiências com a literatura na formação docente podem auxiliar os professores em formação a adquirirem saberes experienciais através da linguagem.

CONCLUSÕES

A partir dos resultados obtidos, concluímos que a leitura literária possivelmente pode ser uma fonte de saber estético aos professores em formação, além disso observamos que a matriz curricular do curso de Pedagogia da Rural não contempla a necessidade de formação estética literária dos futuros professores. Entendemos que os resultados desta pesquisa compõem também um convite direcionado aos educadores – responsáveis pela formulação e pela implementação das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, em especial o da Rural – no sentido de refletirem a respeito das necessidades formativas dos futuros professores. Entendemos ser importante, ademais, que as reformulações dessas matrizes atendam às demandas da prática educativa, e, sobretudo, priorizem experiências que valorizem esses profissionais, fazendo com que eles se sintam inseridos em um contexto formativo, no qual possam ter espaço para que de fato desenvolvam e reconheçam de forma plena os seus próprios saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 01 de 15 de maio de 2006.** Institui as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível in: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. acessado em 24/06/2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários a prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** ed. rev. São Paulo: cosacnaify, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Petrópolis, Rj: vozes, 2010.

VOZES DOCENTES: A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes | valdetefernandes@gmail.com

Célia Maria Fernandes Nunes | cmfnunes1@gmail.com

INTRODUÇÃO

Um projeto educativo que vise a construção de uma sociedade mais democrática passa, necessariamente, pela profissão docente e pela necessidade reconhecimento da mesma. Assim, a relevância dos estudos sobre a valorização docente, reside na possibilidade de contribuir para a qualidade da educação e para a satisfação profissional do professor sendo importante analisar quais os fatores que contribuem para que o professor se sinta valorizado.

Apresentamos, nesta comunicação, os resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento na qual procuramos conhecer as percepções de cinco professoras dos Anos Iniciais que lecionam em escolas distintas de um município do interior de Minas Gerais sobre a valorização docente. A partir das entrevistas narrativas, as docentes destacaram, dentre outros aspectos, a importância dos cursos de formação inicial e continuada para o trabalho docente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, de natureza qualitativa, embasou-se em uma abordagem biográfico-narrativa, cujos instrumentos metodológicos contaram com a realização de entrevistas narrativas, caderno de campo, aplicação de questionário de perfil e levantamento bibliográfico acerca da valorização docente. Consideramos que as entrevistas narrativas partem de uma pergunta geradora, (FLICK, 2004; PÁDUA e SILVA, 2010; MUYLAERT et all 2014), formulada de modo a estimular o sujeito a relatar a sua trajetória pessoal ou profissional relacionando-a ao interesse ou objeto de investigação da pesquisa. Partindo desses pressupostos, elaboramos uma questão gerativa onde as professoras narraram a sua trajetória na docência, relatando vários aspectos que promovem a valorização docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os diversos dados que emergiram da pesquisa, foi possível constatar a complexidade e variedade de aspectos que envolvem a valorização docente. Entre estes, ficou evidente o acesso aos cursos de formação inicial e continuada, a oferta de remuneração digna e condições adequadas de trabalho. Esses aspectos compreendem o que podemos chamar de dimensões objetivas da profissão (LEHER, 2010, s/página), as quais compõem as políticas de valorização docente (CIRILO, 2012). Somente após a Constituição Federal de 1988 é que se inaugura a valorização docente como um assunto legal (CIRILO, 2012, p. 18). A partir de então, justificou-se a necessidade de novas políticas educacionais que também contemplaram a valorização docente, entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Pública Básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Com exceção da Lei do Piso, que definiu a remuneração para os profissionais de nível médio, as demais regulamentações citadas anteriormente, salvo suas especificidades, ressaltaram a importância da formação docente em nível superior e da formação continuada, preparando assim, o professor para os desafios da sala de aula e para a promoção da aprendizagem do aluno. Além disso, é importante considerar que “a formação é um elemento importantíssimo na valorização, pois quanto mais escolarizado e mais alto for o grau de titulação do profissional, maiores são as possibilidades de o docente receber melhor remuneração” (CIRILO, 2012, p. 29).

Em relação a atuação do governo federal na implantação das políticas supracitadas, Gatti (2011) alerta que:

A configuração do grande aparato institucional montado pelo Ministério da Educação (MEC), ao longo de pouco mais de meia década, delineia uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores (GATTI, 2011, p. 49).

Nesse contexto, é importante considerar que as cinco participantes da pesquisa possuem formação superior e cursos de especialização relacionados à área da Educação. Apresentamos

alguns relatos dessas professoras sobre a importância da formação inicial e continuada. Utilizamos nomes fictícios para apresentá-las conforme previsto no projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP:

Eu tinha o **magistério**. E assim: o sonho meu era fazer uma faculdade, mas como fazer se eu precisava trabalhar? Ou eu não aceitava trabalhar e estudar, mas os meus pais não tinham condições de me manter, né? Então, eu precisava trabalhar e o estudo, sinceridade, eu achava que eu não ia ter. Que eu só iria fazer uma faculdade quando eu tivesse, talvez, aposentando ou quando eu tivesse chance de vim pra [cidade]... Então, quando surgiu essa oportunidade não foi só eu que comorei, todos os professores da rede municipal se sentiu assim [...] Porque era a chance que a gente tinha e a maioria queria agarrar com todas as forças porque não tinha oportunidade, né? E nós tivemos essa oportunidade. Então, pra mim, foi uma valorização muito grande, muito mesmo (Professora Raimunda).

O relato da professora refere-se a uma iniciativa do município em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto desenvolvida para promover a formação superior na modalidade à distância facilitando assim, o acesso à formação inicial dos professores da rede, especialmente, daqueles que lecionavam na zona rural. No que se refere à formação continuada, as professoras ressaltaram a sua contribuição no sentido de promover a reflexão sobre a prática e o embasamento teórico para os desafios de sala de aula:

Toda vez que você participa de um curso é um conhecimento novo, é uma chamada de atenção, pelo menos eu sinto isso, é como se eu tivesse recebendo uma sacudida (Professora Cristina)

Traz o conhecimento, né? Cada vez que você vai num curso, você traz um conhecimento, uma bagagem que você pode utilizar dentro de sala de aula ou até mesmo pra você.... Às vezes, tem alguma palestra que fala de algum aluno, de alguma [necessidade de aprendizagem]... Você: Pô! Eu tenho esse aluno. É desse jeito. Eu posso trabalhar desse jeito com ele. Quem sabe dá certo? Então, eu acho que os cursos [nos] valorizam, ajudam a gente a nos enriquecer cada vez mais dentro da sala de aula (Professora Raimunda).

Ah, eu me sinto valorizada [com os cursos]. Eu aprendo bastante! Então, eles acrescentam sim e em algumas partes dos cursos, dependendo da oficina, servem pra você aplicar na sua sala de aula e aí ele te ajuda, em algum momento, dependendo da oficina ou do curso que você faz (Professora Francisca).

Conforme destacado nas narrativas das professoras, os cursos de formação continuada promovem o repensar sobre os percursos formativos e profissionais docentes, auxiliam-nas a compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos e, nesse sentido, favorecem intervenções pedagógicas mais eficientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das vozes das participantes, identificamos a importância da formação docente como um recurso auspicioso para o embasamento da prática pedagógica e, por conseguinte, para a valorização docente. As professoras enfatizaram a contribuição da formação em nível superior e da formação continuada e, nesse sentido, destacaram a iniciativa do município onde atuam na oferta dessas oportunidades de aprendizado. Constatamos, por meio das narrativas, que os momentos de formação favorecem o acesso ao conhecimento, promovem a reflexão sobre o trabalho pedagógico e possibilitam a articulação entre a teoria e a prática. Diniz-Pereira (2011, p. 48) é necessário enfatizar a indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente. Ressalta-se assim, o compromisso do poder público, das instituições formadoras e dos sistemas de ensino para a articulação entre as dimensões da profissão docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CIRILO, Pauliane Romano. **As políticas de valorização docente no Estado de Minas Gerais**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **O ovo ou a galinha**: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011

FLICK, Uwe. As narrativas como dados. In: FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre, Bookman, 2004. p.109-123

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

LEHER, Roberto. **Valorização do magistério**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

MUYLAERT, Camila Junqueira. et all. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. Ver. Esc. Enferm. USP, n. 48 (Esp 2), p. 193-199, 2014.

SILVA, Santuza Amorim da; PÁDUA, Karla Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. (Org.). *Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.105-125

CONFLITOS E DILEMAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Carlos Alexandre Holanda Pereira | profalexandreholanda@yahoo.com.br

Maria Socorro Lucena Lima | socorro_lucena@uol.com.br

Manoel Pineo de Sousa | sousapmanuel@gmail.com

INTRODUÇÃO

A profissão do Educador Físico no Brasil somente passou a ser regulamentada a partir dos anos 1990. Ainda não havia preocupação quanto à formação deste profissional que até então exercia a sua profissão sem nenhuma regulamentação.

O processo de reconhecimento dessa profissão não ocorreu de forma tranqüila, foram muitos confrontos políticos. Em 1998, logo após esse período conturbado, foi criado o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), através da Lei nº 9696/98 (BRASIL, 1998). Este conselho era uma entidade civil, sem fins lucrativos, com a sede residindo no Estado do Rio de Janeiro, que tinha como objetivo orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício legal da profissão. Destaca-se, entre uma de suas ações, a designação do Profissional de Educação Física como o único habilitado para atuar nessa área, tendo com único pré-requisito estar regularmente registrado no Conselho Regional de Educação Física (CREF). Depois da citada regulamentação e com o passar dos anos 1990, a Educação Física cresceu e passou a ganhar espaço.

A partir de então, a formação do professor de Educação Física vem passando por uma série de mudanças e evoluções, desde o surgimento da profissão, por conta dos avanços da sociedade contemporânea e da globalização. Entretanto, por conta dessas mudanças, vivemos em uma época em que se espera dos educadores, de forma geral, respostas e do professor de Educação Física, em específico, uma postura profissional que articule duas áreas do conhecimento: educação e saúde. Os alunos, os pais e a sociedade atual como um todo, tem expectativa de mais competência e compromisso do professor de Educação Física, no que se refere à capacidade de lidar com problemas da vida moderna e com as demandas no contexto sociocultural.

Essa problemática nos conduziu à elaboração da questão norteadora do nosso trabalho: Quais os conflitos e dilemas enfrentados pelo professor de Educação Física na contemporaneidade?

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre os conflitos e dilemas da formação do professor de Educação Física na atualidade. Uma vez que vivemos em uma época em que se espera dos educadores, de forma geral, respostas e do professor de Educação Física, em específico, uma postura profissional que articule duas áreas do conhecimento: educação e saúde. Adicione-se a isso, as expectativas dos alunos, dos pais e da sociedade atual como um todo, no sentido de exigir mais competência e compromisso do professor de Educação Física, no que se refere à capacidade de lidar com problemas da vida moderna e com as demandas no contexto sociocultural.

Para alcançarmos os objetivos deste trabalho, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental e nos debruçamos nas teorias dos seguintes autores: Charlot (2013), Lima (2013), Pimenta (2005), Imbernón (2010) e Silva (2011). Por esse motivo, acreditamos que este trabalho tenha grande relevância no âmbito da formação do professor de Educação Física, uma vez, que a profissão do profissional de educação física se encontra passando por uma grande crise de identidade.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O professor contemporâneo deve materializar a união entre a teoria e a prática, promovendo a práxis pedagógica. Pimenta (2005) define o conceito de práxis fundamentada nas ideias de Vásquez, definindo-a como uma prática que se faz pela atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, consolidando-se, assim, em uma práxis, em uma atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio homem.

Assim, podemos entender a importância da práxis na formação do professor de Educação Física. Porém a profissão traz fortes marcas do tecnicismo e do militarismo desde a década de 70, expressas, ainda nos dias de hoje, pelo distanciamento entre a teoria e a prática nas aulas de Educação Física. Lima (2013) em seu artigo intitulado *Considerações sobre a formação do professor de Educação Física: desafios e perspectivas*, aponta que é perceptível este distanciamento nas aulas de Educação Física quando os alunos indagam o professor se a aula é teórica ou prática e que alguns professores desconfiguram seu papel quando na prática é dada a bola para os alunos brincarem.

A formação do professor de Educação Física carrega traços do tecnicismo, como consequência disso, em algumas situações ele deixa de assumir a função de professor e passar a ser um técnico. Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que a identidade profissional se constrói a partir das significações que cada professor atribui à sua atividade cotidiana, “com base em seus valores,

em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor(p. 77).

Percebemos que a identidade é constituída a partir dos traços históricos, das vivências de cada sujeito. No caso dos profissionais de Educação Física, identificamos a presença dos vestígios históricos do tecnicismo no período de criação da profissão que vai refletir na prática pedagógica desses profissionais, na concepção de educação, de sujeito epistêmico e de mundo dos professores; uma vez que o processo formativo influencia na constituição da identidade profissional. A formação “pode ajudar a definir esse significado daquilo que se faz na prática em situações concretas e, para se alcançar novos saberes, também permite mudar a identidade e o eu de forma individual e coletiva” (IMBERNÓN, 2010, p.78). Ela influencia na construção da identidade dos docentes em Educação Física, onde, pode determinar se este profissional realmente vai ser um professor ou um técnico, duas funções bem divergentes.

Essa reflexão que o autor faz, apontando que o técnico adentra os alunos, é algo comum no cotidiano da Educação Física, visto que na maioria das vezes os professores passam uma atividade, da qual eles não sabem a real proposta e procuram corrigir só gestos técnicos, deixando de lado sua função de professor que perpassa as correções de gestos e se preocupa nos aspetos cognitivos, sociais e morais dos alunos que estão formando. Destacamos que este professor, ao invés de exercer a função de educador, na maioria das vezes se deixa levar pelo tecnicismo, virando um repetidor de informação.

Esta perspectiva tecnicista dividiu o curso de Licenciatura Plena em Educação Física em Bacharelado e Licenciatura. O Bacharelado ficou direcionado para a área mais informal, voltado para saúde, com a área de atuação em academias, clubes e com a ascensão da função de *personaltrainer* e a Licenciatura ficou com a área educacional, voltada para escolas e faculdades. Para Silva (2011, p. 79), o bacharel em Educação Física:

[...] é um profissional alinhado com seu tempo e com a realidade da sociedade brasileira, consciente de sua responsabilidade para com a sociedade, com o conhecimento técnico-científico, ético, político, cultural de sua profissão e comprometido com as transformações estruturais necessárias a nossa realidade, que vai atuar buscando promover a saúde e a qualidade de vida da população.

Silva (2011) aponta ainda que o Licenciado em Educação Física tem os mesmos direitos do bacharel, mas sua função é “de docência, supervisão, coordenação e orientação educacional [...] tematizando a Cultura Corporal de Movimento, ou seja, as diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano” (p.78). O autor ainda afirma que deve ser enfatizada a “ampliação

da formação cultural dos seus alunos na educação em saúde, nas atividades físico-esportivas de lazer, na formação esportiva, entre outras, que se articulem com o cotidiano da escola, da cultura e da sociedade” (SILVA, 2011, p.78).

Vale ainda frisar que há um equívoco em relação a essa divisão que foi realizada no referido curso, tanto pelo profissional, causando uma crise indenitária, como para a sociedade, que não enxerga essa distinção. A consequência é a difamação da Educação Física como ciência e restrição da área de trabalho para o profissional, prejudicando os fatores socioeconômicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos deduzir que a formação docente na Educação Física passa por uma grande crise de identidade, que é um dos grandes conflitos e dilemas enfrentados pelo professor de Educação Física diante da sociedade contemporânea.

Acreditamos que a função de formador está presente tanto no bacharelado quanto na licenciatura e que deveria, ainda, existir a Licenciatura Plena, uma vez que, esse profissional de Educação Física é professor tanto na escola, na universidade, na academia, no clube, ou seja, ele vai ser um formador independente do lugar que ele esteja inserido. Os argumentos que foram usados para estabelecer essa divisão são que a Licenciatura não privilegiava a pesquisa e não atendia às demandas da sociedade contemporânea. Sendo assim, surgiu a necessidade de criar este profissional que dá prioridade à pesquisa e se volta para as novas tendências sociais (DAVID, 2009).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAVID. N. A. N. **A formação do profissional docente em educação física: dicotomias e rupturas no campo da formação e da prática.** VI Congresso Goiano de Ciências do Esporte. 2009. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/congoce/VICONGOCE/paper/viewPaper/1847>. Acesso em 22/12/2016

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010

LIMA. J.F.A. Considerações sobre a formação do professor de Educação Física: desafios e perspectivas. E F Desportes.com, **Revista Digital.** Buenos Aires, Ano 17, n. 178. Março de 2013.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA. O.O.N. Licenciatura e Bacharelado em Educação Física:diferenças e semelhanças. **Revista Espaço Acadêmico-** N° 124- Setembro, 2011.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO

Paula Maria Zanotelli | paula.zanotelli@ifrs.edu.br

Alexandra Ferronato Beatrici | alexandra.beatrici@sertao.ifrs.edu.br

RESUMO: A pesquisa apresentada teve como principal objetivo verificar e analisar as concepções de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio presentes nos documentos do Estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, tendo como recorte temporal os anos de 2010 a 2014. O debate sobre a avaliação da aprendizagem no cenário do Ensino Médio é indicativo de reflexões acerca dessa falta de identidade nessa etapa da Educação Básica e do paradoxo que essa ação pedagógica nos impõe diante das carências e exigências contemporâneas de ordem social, econômica e política. O fato de o Ensino Médio possuir um histórico dual de educação tem definido e configurado as políticas educacionais no Brasil. A metodologia desenvolvida foi baseada na análise documental de cunho qualitativa. Os materiais selecionados para o desenvolvimento do estudo foram (i) a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico (EMP) e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Estado do RS e (ii) a Proposta Curricular de SC. A seleção dos documentos permitiu a realização de estudo diagnóstico para tornar compreensível a relação entre as propostas de cada Estado e a própria reflexão sobre as concepções de avaliação da aprendizagem presentes na agenda de debates da temática em questão. Para sustentar os argumentos teóricos, constatamos três categorias, as quais serviram de base à análise sobre as concepções de avaliação da aprendizagem, a saber: avaliação técnica-instrumental, avaliação dialógica e avaliação de controle. A discussão do sentido da avaliação da aprendizagem é um movimento mais complexo do que apenas pensar sobre o indivíduo isoladamente. É preciso promover a (re)construção das práticas avaliativas a partir do coletivo, evitando, desse modo, discursos e práticas excludentes. Nesse diálogo, o fio condutor é a necessidade de consolidar e fortalecer processos democráticos e dialógicos de avaliação, almejando a construção de uma escola de qualidade para todos. A pesquisa revelou que a presença de concepções dialógicas de avaliação da aprendizagem é preconizada nos documentos, suprimindo o caráter técnico-instrumental do processo avaliativo, mas não desconsiderando o caráter de avaliação de controle. Apesar da similaridade de concepções, as propostas possuem características próprias em cada Estado.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino médio. Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Quando da implantação da proposta de reestruturação curricular, o Estado do Rio Grande do Sul (RS) e de Santa Catarina (SC) apresentava problemas no Ensino Médio relacionados à defasagem idade-série dos estudantes matriculados, aos índices de abandono e reprovação escolar, a um crescimento de matrículas negativo nos últimos anos e a um currículo fragmentado,

dissociado da realidade sócio-histórica e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação.

Assim, percebendo a importância da discussão, a pesquisa centralizou-se no debate educacional em torno da avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, devido ao cenário de como essa etapa da Educação Básica foi apresentando para Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de SC e do RS. O estudo verifica e analisa as concepções de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio presente em documentos importantes, visto que ela está correlacionada a uma agenda política que visa assegurar o direito à educação, bem como a qualidade da formação e da aprendizagem dos estudantes.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Os materiais selecionados para o desenvolvimento do estudo foram (i) a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico (EMP) e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Estado do RS e (ii) a Proposta Curricular de SC. A seleção dos documentos permitiu a realização de estudo diagnóstico para tornar compreensível a relação entre as propostas de cada Estado e a própria reflexão sobre as concepções de avaliação da aprendizagem presentes na agenda de debates da temática em questão. Para sustentar os argumentos teóricos, constatamos três categorias, as quais serviram de base à análise sobre as concepções de avaliação da aprendizagem, a saber: avaliação técnica-instrumental, avaliação dialógica e avaliação de controle.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Proposta Pedagógica para o EMP no Estado do RS, a avaliação denominada “emancipatória” está pautada em processos de construção coletiva e participativa, priorizando a autonomia, a autoria, o protagonismo e a emancipação dos sujeitos (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Entende-se que os percursos para a compreensão desses processos não sejam simples e rápidos, pois a proposta possui significativa abertura no que tange à escolha das expressões dos resultados de aprendizagem e, por conseguinte, entendimentos subjetivos que possibilitam interpretações variadas nas instituições escolares. A reflexão que podemos fazer aqui é se tal alteração implica mudança de postura pedagógica dos gestores e dos docentes frente ao processo da avaliação da aprendizagem. Revisitando a fala de Esteban (2008), o abandono da escala numérica, alfabética ou de outras expressões garantirá a qualidade científica, pedagógica e

democrática da educação? Parece-nos que a questão não está na forma dos registros, mas em como concebemos esses registros e o que fazemos com eles.

O Estado de SC realizou a atualização da proposta curricular, especificamente no ano de 2014 para toda a Educação Básica, todavia, não existem estratégias metodológicas que orientam especificamente a condução da avaliação da aprendizagem. De acordo com o documento, seu caráter formativo contempla pelo menos três etapas: a de diagnóstico (o estudante foi capaz de realizar o conhecimento sobre algo?), a de intervenção (fazer novamente quando não conseguiu) e a de replanejamento (não atingindo os objetivos e os resultados sendo insuficientes, há que se replanear com relação ao processo de ensino e aprendizagem) (SANTA CATARINA, 2014). Apesar da concepção assumida pela Secretaria de Estado da Educação (SED) por meio da proposta curricular de SC, é importante destacar que, em junho de 2010, a SED divulgou o resultado do relatório de avaliação do Sistema de Educação do Estado promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Entre os destaques para o referido relatório, faz-se a síntese das principais recomendações para a melhoria na educação, entre elas: a criação de mecanismos de valorização do desempenho da escola, dos professores e dos gestores com base na avaliação de indicadores de mérito e de metas estabelecidas e na qualidade dos resultados da aprendizagem (OCDE, 2010).

Diante disso, notamos que existem supostas ambiguidades no que se refere à concepção de avaliação da aprendizagem para as instâncias que gerenciam o processo educativo do Estado SC, visto os discursos antagônicos acerca do tema. *A priori*, a leitura que pode ser realizada é que, a despeito da existência de uma proposta curricular concebida com base na avaliação dialógica da aprendizagem, poderá estar sendo vedada nos documentos a concepção de avaliação de controle.

CONCLUSÕES

O estudo revelou que a presença de concepções dialógicas de avaliação da aprendizagem é preconizada nos documentos, suprimindo o caráter técnico-instrumental do processo avaliativo, mas não desconsiderando o caráter da avaliação de controle, que regula e mede o nível do domínio da aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino e o desempenho profissional dos professores, devido às exigências do capital.

De todo modo, há que se destacar as duas faces ou a eminente dualidade da avaliação da aprendizagem no decorrer deste estudo: a avaliação concebida como uma função pedagógica e,

portanto, dialógica, importante e imprescindível para o processo de aprendizagem dos estudantes, e a avaliação como um instrumento restrito de diagnóstico, à mercê dos *rankings* nacionais e internacionais, indicando o controle de interesses subjacentes ao compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

Enquanto a possibilidade de implantação de uma política educacional nacional de avaliação da aprendizagem destinada a proporcionar uma melhoria substancial na qualidade da educação ainda é caminho a percorrer, torna-se necessário ampliar a participação dos sujeitos diretamente envolvidos nas esferas de decisão, no que se refere ao planejamento das ações e à execução de políticas educacionais voltadas ao pensar, e compreender a sociedade para além do capital, buscando uma construção integral e cidadã dos indivíduos, para além dos resultados quantitativos apresentados à sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____ (Org.). **Avaliação: uma política em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP et alli, 2008. p. 7-24.

OECD. **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação**: Estado de Santa Catarina, Brasil. Paris: OECD Publishing, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2011.

_____. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Regimento Padrão para o Ensino Médio Politécnico**. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica**. Florianópolis: Secretaria da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf>. Acesso em: 18 nov 2016.

CULTURA E LAZER NO CENÁRIO DA POLÍTICA PÚBLICA DE JUVENTUDES CEARENSE

Francisca Genifer Andrade de Sousa | geniferandrade@yahoo.com.br

Lia Machado Fiuza Fialho |lia_fialho@yahoo.com.br

Antoniele Silvana de Melo Souza | antonielesouza@hotmail.com

RESUMO: Desde que as juventudes se tornaram foco de interesse social e, por consequência, alvo de investimento público, o que veio a se concretizar a partir do final dos anos 1990, o Governo tem investido progressivamente em serviços que se voltam para a área educacional, empregatícia, cultural, saúde, lazer, protagonismo, dentre outros. Desse amplo panorama de iniciativas, aqui há ênfase na área de cultura e de lazer. O Objetivo é analisar a postura do Estado frente aos serviços ofertados nas áreas mencionadas voltadas para o público juvenil brasileiro. Trata-se do recorte da pesquisa Políticas Públicas de Juventudes: debate de projetos e propostas em desenvolvimento no Ceará, estudo desenvolvido mediante o programa de bolsas de Iniciação Científica (IC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no decorrer de 12 meses –agosto de 2016 a agosto de 2017. O procedimento metodológico é a pesquisa bibliográfica de produções disponibilizadas nos bancos de dados da CAPES e Scielo. Averigua-se que a área cultural e de lazer são campos que comportam poucos investimentos públicos, principalmente se comparado a outros setores que são recorrentemente mais enfatizados e considerados de maior valia. Constata-se que em meio às juventudes que tem sentido dificuldades para ter acesso aos serviços de cultura e de lazer, são os jovens pertencentes às famílias mais vulneráveis socialmente e/ou residentes de bairros periféricos os mais afetados em decorrência do alto custo das atividades artístico-culturais e da centralização de oportunidades no meio urbano. Conclui-se que há que se considerar o acesso a espaços artístico-culturais como direito de todos os jovens, e não de uma pequena parcela. Nesse sentido, é importante que além de serem geradas maiores oportunidades, é crucial que elas sejam igualitárias e abarquem todos os jovens.

Palavras-chave: Jovens. Espaços artístico-culturais. Igualdade.

INTRODUÇÃO

A categoria denominada juventude, tal como se conhece hoje, é obra da atualidade (DAYRELL, 2003). Assim como no caso das crianças e dos adolescentes, em outras épocas o jovem não tinha visibilidade quanto à sua essência particular que demanda de cuidados específicos. Indo diretamente da infância para a vida adulta, não havia percepção de que entre esse trajeto, há um período em que o indivíduo passa por uma série de transformações em distintos aspectos, tais como físico, psicológico e comportamental (ARIÉS, 1981). Desde que as juventudes se tornaram foco de interesse social e, por consequência, alvo de investimento público, o que veio a se concretizar a partir do final dos anos 1990, o Governo tem investido progressivamente em serviços que visam atender os jovens. São projetos e programas que se voltam para a área educacional, empregatícia, cultural, saúde, lazer, protagonismo, dentre outros.

Embora seja claro o fato de haver mais investimentos direcionados às juventudes nos últimos tempos, é de suma valia que haja estudos e avaliações dos serviços em desenvolvimento, pois a existência de projetos e programas não significa, necessariamente, que os jovens estão atendendo as suas demandas. Com esse pensamento, esta produção toma como objeto de estudo as propostas de cunho cultural e de lazer, com ênfase nos serviços em desenvolvimento nessas duas áreas.

METODOLOGIA

Este escrito trata-se de um recorte da pesquisa Políticas Públicas de Juventudes: debate de projetos e propostas em desenvolvimento no Ceará, estudo desenvolvido mediante o programa de bolsas de Iniciação Científica (IC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no decorrer de 12 meses –agosto de 2016 a agosto de 2017. O objetivo do programa de maior amplitude é investigar propostas do Governo direcionadas às juventudes nos seus variados aspectos: saúde, educação, cultura, lazer, trabalho, protagonismo, etc. de modo a compreender como vem sendo concretizadas as iniciativas de atendimento ao público jovem cearense. Aqui, dada a limitação do escrito, é abordado somente o aspecto da cultura e do lazer. O procedimento metodológico é a pesquisa bibliográfica de produções disponibilizadas nos bancos de dados da CAPES e Scielo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os maiores investimentos no público juvenil das últimas décadas concentram-se no setor educacional. Em contrapartida, há poucos programas na área cultural e de preservação do meio ambiente, cada um contando com apenas um programa: Cultura Viva e Juventude e Meio Ambiente, respectivamente. A este respeito, “é fundamental investir na construção de novos programas, por exemplo, para desenvolver talentos na área da cultura, a fim de atender, de forma efetiva, as necessidades ainda não suficientemente contempladas. (SILVA; SILVA, 2011, p.670)

Estudo de campo realizado pelo IBASE no ano de 2006 constatou haver dificuldade dos jovens pobres terem acesso aos espaços culturais e de lazer. Os jovens que participaram do estudo criticaram o alto custo para ter acesso aos locais artístico-culturais, a violência predominante nos locais públicos esportivos, e a centralização das oportunidades nos espaços nobres, entre a população com melhores condições financeiras.

Nesta ótica, a desigualdade social implica não somente no baixo acesso da população juvenil pobre aos bens culturais e de lazer, mas no acesso à escola e à internet; o que não se verifica no universo da população mais favorecida. “Melhores condições de acesso à informação e aos bens culturais, somados à maior escolaridade, põem os jovens das classes altas em posições mais favoráveis à participação social, cultura, política” (RIBEIRO; LÂNES, 2006, p.33).

Na cidade de Fortaleza, pesquisa desenvolvida com jovens residentes do Morro Santa Terezinha integrantes do projeto EXAME, organização não governamental que atua desde setembro de 2000 com jovens provenientes de bairros periféricos no sentido de incentivar neles as representações de si, buscou investigar como eles percebem a relação cidade *versus* morro no seu cotidiano. Logo de imediato, os jovens perceberam a sua identidade enquanto moradores da periferia. O conhecimento da cultura juvenil daquele espaço permitiu perceber as particularidades da vida daqueles sujeitos e, ao relatar o seu cotidiano, emergiram outras definições de juventudes. Para os jovens moradores do Morro Santa Terezinha, para além de características externas, existe, pelo menos, dois tipos de juventudes: aquela que tem os seus direitos atendidos pelo Estado e, com mais oportunidades, tem uma vida mais confortável e mora nos centros urbanos; e os jovens que estão às margens de direitos básicos e que não tem tantas oportunidades de sucesso, morando assim, em locais menos prestigiados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar as propostas de projetos e de programas em desenvolvimento nas áreas de cultura e de lazer voltadas para o público juvenil brasileiro. Trata-se do retalho de uma pesquisa de maior abrangência financiada pelo programa de bolsas de Iniciação Científica (IC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), cujo escopo é compreender a relação estabelecida entre poder público e juventudes nas diversas áreas de investimento (saúde, educação, trabalho, lazer, etc.). Com base na pesquisa bibliográfica desenvolvida, averigua-se que a área cultural e de lazer são campos que comportam poucos investimentos públicos, principalmente se comparado a outros setores que são recorrentemente mais enfatizados e considerados de maior valia. Percebe-se que dos investimentos em ação, poucos são aqueles focalizados na valorização do lazer e da cultura entre o público juvenil.

Constata-se que em meio às juventudes que tem sentido dificuldades para ter acesso aos serviços de cultura e de lazer, são os jovens pertencentes às famílias mais vulneráveis socialmente e/ou residentes de bairros periféricos os mais afetados. Verifica-se que as propostas voltadas para as áreas em destaque são, na maior parte dos casos, restritas ao grupo que habita os centros urbanos, deixando às margens um grande contingente de jovens de outras áreas, que por sinal, tem demonstrado interesse de participar de atividades culturais e de lazer, mas que tem sentido dificuldades para tal, como o alto custo de alguns serviços e a ausência de serviços no local onde mora.

À vista dos achados deste estudo, compreende-se ser necessário haver mais atenção por parte do governo no que remete às iniciativas de cultura e de lazer voltadas para as juventudes. Há que se considerar que o acesso a espaços artístico-culturais é um direito de todos os jovens, e não de uma pequena parcela. Nesse rumo, se faz necessário que além de serem geradas maiores oportunidades, é crucial que essas sejam igualitárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação. n. 24. Set/Out/Nov/Dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>>. Acesso em: 12. Nov.2016.

FREITAS, M, V de; ABRAMO, H, W; LEÓN, O, D. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

RIBEIRO, E; LÂNES, P. Diálogo Nacional para uma política pública de juventude. Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE). São Paulo: Pólis, 2006.

SILVA, R. S; SILVA, V.R. Política Nacional de Juventude: Trajetória e Desafios. Caderno CRH. Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24n63/13.pdf>>. Acesso em: 25. Out. 2016.

ENSINO PERSONALIZADO: CONCEITO, LEGISTAÇÃO E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Cíntia Acioli da Silva Ramos | cintia.acioli@gmail.com

INTRODUÇÃO

A pesquisa discorre sobre o tema ensino personalizado na educação contemporânea. Seu principal objetivo é refletir sobre o método, buscando identificar os fundamentos que o subsidiam e sua relação com a legislação e as políticas públicas na educação básica. O referencial teórico contempla a literatura sobre educação e currículo, de Sacristán e Michael Apple; educação inovadora, de Jaume Carbonell, Edgar Morin e Pérez Gómez; educação disruptiva e novas tecnologias, de Christensen, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, José Armando Valente, Fernando José de Almeida e Álvaro Vieira Pinto.

O primeiro passo em busca de respostas às inquietações que levaram à escolha do tema, alicerçado na metodologia selecionada (qualitativa, bibliográfica exploratória), foi realizar a revisão de literatura. Isso permitiu um primeiro olhar apurado sobre o que existe na produção científica sobre o tema “personalização do ensino e suas variações”. Tal processo, realizado em agosto de 2017, foi fundamental para compreender quais estudos foram feitos, bem como as lacunas existentes, qual a visão sobre a temática e como são apresentadas as problemáticas sobre a personalização da aprendizagem, em especial sobre as abordagens educacionais e suas relações com o currículo, a legislação e as políticas públicas. O objetivo da revisão foi analisar as produções científicas nacionais (dissertações, testes) e realizar o levantamento de artigos em periódicos nacionais e internacionais, utilizando as matrizes de pesquisa do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca foi fundamentada por critérios específicos, relacionados exclusivamente à educação, com a intenção de identificar as produções mais recentes - período de 2006 e 2016.

Os resultados coletados mostram a carência de pesquisas na área de ensino personalizado em nível nacional, seja em trabalhos de teses e dissertações ou periódicos. Trata-se de um tema pouco explorado na comunidade acadêmica brasileira, mas que emerge em pesquisas internacionais. Assim, consideramos indispensável trazer essa discussão epistemológica, procurando respostas aos seguintes questionamentos: O que significa, na contemporaneidade, o termo ensino personalizado? Para que e como é utilizado o método nas práticas de ensino e aprendizagem? E, por fim, quais

abordagens o fundamentam e quais as suas relações com o currículo, as políticas públicas e a legislação?

Da questão-problema que poderíamos considerar na pesquisa, entre o desafio das escolas e as novas práticas educacionais fundamentadas na legislação, a prioridade foi abordar a personalização do ensino, carente de referências no Brasil, em contraposição às divulgações internacionais, com exponencial atenção nas investigações acadêmicas. Trata-se de uma genuína inquietude de compreender se o modelo converge com as necessidades contemporâneas de educação (no que se refere à legislação e às políticas públicas), ou seja, se meios e fins não são consonantes as políticas nacionais.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo utiliza a abordagem qualitativa, bibliográfica exploratória. A escolha norteia a investigação sobre o tema ensino personalizado, sobre como o assunto é apresentado nas pesquisas acadêmicas existentes.

Segundo Severino (2016, p.124) “[...] várias são as modalidades de pesquisa que se pode praticar, o que implica coerência epistemológica, metodológica e técnica, para o seu adequado desenvolvimento”. Entendemos, portanto, que a escolha correta dos caminhos científicos envolve a coesão na busca por resposta à inquietação, objeto da pesquisa. Nesse sentido, Thiollent (2011, p.33) afirma que:

Além do controle dos métodos e técnicas, o papel da metodologia consiste em orientar o pesquisador na estrutura da pesquisa: com que tipo de raciocínio trabalhar? Qual o papel das hipóteses? Como chegar a uma certeza maior na elaboração dos resultados e interpretações?

Consideramos adequados os métodos escolhidos, pois orientam os caminhos para responder o problema da pesquisa, ou seja, quais os fundamentos subsidiam o ensino personalizado. Thiollent (2011, p.34) argumenta: “Numa pesquisa sempre é preciso pensar, isto é, buscar ou comparar informações, articular conceitos, avaliar ou discutir resultados, elaborar generalizações.” Buscamos, portanto, subsídios científicos e coerentes à temática em pauta para resolver a questão problematizada. Neste sentido, a revisão bibliográfica poderá fornecer elementos que permitam discutir e analisar a consonância entre meios e fins.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na observância dos estudos de literatura realizados, é necessário ampliar as investigações sobre o tema proposto, carente de investigações científicas no Brasil. A educação contemporânea proposta pela atual legislação, objetiva a formação crítica e libertadora. Assim, o tema objeto da pesquisa precisa ser explorado, em suas definições e metodologias, à luz do uso que se faz dele no currículo escolar. As pesquisas indicam que o tema está relacionado ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), portanto, as discussões são ampliadas para a compreensão de como os objetos digitais conversam com o currículo, as políticas, políticas e a legislação.

CONCLUSÕES

A pesquisa tem a pretensão de fomentar novas reflexões, sem, contudo, gerar conclusões absolutas, sobre um tema complexo, passível de variações e inter-relações com outros recursos e metodologias, sejam disruptivas ou tradicionais. O importante é explorar, compreender e abrir caminhos que permitam clarificar o tema em questão, compreender sua função no fazer educativo, no currículo escolar e na vida de quem fez uso desta abordagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernando J. **Computador, escola e vida**: aprendizagens e tecnologias dirigidas ao conhecimento. São Paulo: Cubzac, 2007.

_____. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinícius Figueira. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W; AU, W; GANDIN, L.A. **Educação crítica**: análise internacional. Trad. Vinícius Ferreira. Ver. Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; VALENTE, J.A. **Tecnologia e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GABRIEL, Martha. **Marketing na era digital**. São Paulo: Novatec, 2010.

_____. **Educ@r**: a (r) evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

KHAN, S. **Um mundo, uma escola**: a educação reinventada. Tradução George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

JAUME, C. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez. DF: UNESCO, 2000.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino, as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PÉREZ, G; ÁNGEL, I. **Educação na era digital**: a escola educativa: Trad. Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

SACRISTÁN, José G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Rev. Técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed.Campinas: Autores Associados, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALENTE, José Armando (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 24.ed.São Paulo: Cortez, 2016.

OS RECURSOS FINANCEIROS QUE OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DESCONHECEM

Vitória Chérída Costa Freire | vitória.cherida@aluno.uece.br

Scarlett O'hara Costa Carvalho | scarlettoharacc@gmail.com

Priscila Alves de Paula Belo | priscilaapbelo@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva discutir brevemente sobre os recursos financeiros destinados a escola pública, provenientes de programas nacionais, que são poucos conhecidos pela comunidade escolar. O estudo sobre os recursos financeiros e o seu devido planejamento na escola é um tema que ainda necessita de apropriação por parte de gestores, professores e da comunidade, daí a sua relevância. Trata-se de uma pesquisa de cunho teórico e bibliográfico, cujas fontes são as obras de Libâneo (2001) e Dourado (2006). Discutiremos os programas que contribuem para a garantia de acesso e permanência de alunos na escola. Consideramos que a participação efetiva dos sujeitos escolares contribui para o desenvolvimento da escola pública, bem como para a aplicação correta de recursos financeiros.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa possui abordagem qualitativa e é de cunho bibliográfico, onde serão utilizados livros e artigos para a produção escrita sobre os programas educacionais que geram recursos financeiros para escola pública.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No Brasil, existe um conjunto de programas que direcionam recursos para as escolas. De acordo com Dourado (2006) são estes: Programa Nacional de Transporte Escolar – PNTE; Programa Nacional de Saúde do Escolar – PNSE; Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE; Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Porém esses programas são pouco conhecidos e discutidos no âmbito educacional.

O PDDE pode ser considerado um dos mais importantes programas, já que os recursos financeiros são transferidos anualmente (em parcela única) para as contas bancárias das escolas municipais e estaduais sem necessidade de assinatura de convênios anualmente pelo Fundo de Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Tais programas listados acima apoiam a oferta da educação, “garantem” o direito de todos e dever do Estado rumo à educação de qualidade, em regime de colaboração com as redes de ensino estadual e municipal. Além destes, demais recursos referentes a programas e projetos são repassados para as escolas, a fim de que a gestão administre e em seguida apresente um balanço do que foi realizado. Esses projetos abrangem diversas áreas contribuindo para a formação dos alunos e dos professores em todos os níveis e modalidades, devendo ser gerenciados pelas Secretarias de Educação ou pela escola (mediante normas e procedimentos a serem seguidos).

Esses programas devem ser gerenciados com ampla participação da comunidade, envolvendo a equipe gestora da escola, o Conselho Escolar, o grêmio estudantil e outros. Destaca-se aqui o Conselho Escolar, que são os responsáveis por definir juntamente com a comunidade escolar (pais, alunos, professores e gestores) utilização dos recursos provenientes do programa PDDE, mencionado anteriormente.

Para que sejam planejadas e executadas ações na escola é necessário autonomia para vigorar o plano de gestão pedagógica, administrativa e financeira. A gestão escolar, bem como todo sujeito que tenha relação com a escola, possui a responsabilidade de acompanhar e/ou fiscalizar a movimentação das verbas públicas, de acordo com o que pode ser gasto e com o tipo de serviço a ser obtido.

A partir do pagamento de impostos e contribuição a sociedade financia as políticas públicas do Estado, inclusive as Políticas Educacionais, portanto é um direito de todos garantir que o dinheiro repassado para a Educação está sendo utilizado para os fins de direito. Um dos recursos que a escola utiliza é a licitação, na qual pode ser compreendida como procedimento administrativo ou utilizada para compras ou serviços contratados pelo governo. Através da licitação que a administração pública seleciona e contrata as propostas de aquisição de bens ou de serviços. (DOURADO, 2006)

A licitação possui algumas modalidades (Convite, Tomada de preços, Concorrência, Concurso, Pregão eletrônico e Leilão) e é por meio destas que a administração pública seleciona e

contrata fornecedor que apresente a proposta mais vantajosa para aquisição de bens ou serviços para a escola.

A Gestão também deve prestar contas às unidades internas (contabilidade ou auditoria) e externas (Legislativo ou Tribunal de Contas) do balanço financeiro e orçamentário da instituição, apresentando devida documentação.

Durante as reuniões de planejamento ou elaboração do PPP juntamente à comunidade, todos têm a oportunidade de conhecer os recursos financeiros que a escola dispõe, e também acompanhar como estes foram gastos. Isso se torna fundamental para avaliar as condições na qual a instituição está e propor ações estratégicas para promover o desenvolvimento integral dos alunos.

CONCLUSÕES

Consideramos que os gestores, professores, alunos e pais devem tomar conhecimento dos programas, bem como dos processos financeiros e orçamentários da escola. Para tanto o “conhecer” (por parte da comunidade) e a “tomada de decisões” (núcleo gestor), se dá mediante a participação efetiva nos contextos geradores de discussões, assim como o desenvolvimento da autonomia destes atores envolvidos.

A escola deve buscar estratégias para aproximar os pais e os professores do seu núcleo gestor, a fim de favorecer o diálogo e a participação efetiva destes no que se refere ao processo de formação humana no espaço educacional. A efetivação destes processos se dará com o planejamento. A escola possui a função social de transformação da realidade dos alunos, e, portanto não pode estar desvinculada de suas famílias ou contexto social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: Março de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares. DOURADO, L. F. **Conselho escolar e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos (org.). **O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática**. In: Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 8.ed. São Paulo: Cortez. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola**. In: Organização e Gestão da Escola - teoria e prática/. Alternativa, 4ª ed. Goiânia: 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Financiamento da educação no Brasil: aportes teóricos e a construção de uma rede de pesquisadores.** In: GOUVEIA, A.B.; SOUZA, A.R.; TAVARES, T.M. (Org.). Conversas sobre financiamento da educação no Brasil. Curitiba: UFPR, 2006. p. 27-40.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar.** Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância. Pro funcionário, modulo 6, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão financeira descentralizada: planejamento, aplicação e acompanhamento de recursos.** Disponível em: <http://faibi.com.br/arquivos/downloads/pedagogia/estagio/estagio_gestao2/16_gestao_financ_descentral.pdf> Acesso em: 23 jan. 2016.

PILETTI, Nelson. **Educação básica – Da organização legal a cotidiano escolar.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

TRABALHO SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA BÉRGSON GURJÃO

Bruna Pinho da Silva | bruna.pinho@aluno.uece.br

Adriana Nogueira de Oliveira | Nogueira.oliveira@aluno.uece.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca fazer um registro prático do processo didático-avaliativo ocorrido durante a disciplina de Política e Planejamento Educacional II, ofertada pelo curso de pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, na modalidade presencial, como disciplina optativa, na qual atuamos como discentes, CORDEIRO(Murilo Breno Paiva);OLIVEIRA(Adriana Nogueira de Oliveira); SILVA(Bruna Pinho da Silva).Durante a disciplina foram abordadas temáticas de cunho político a respeito da organização do sistema educacional brasileiro, mas especificamente voltado para o planejamento das escolas. Com isso a professora ARAUJO (RaquelDias) nos propôs como ferramenta avaliativa da disciplina a irmos a uma instituição de educação básica, prioritariamente pertencente a secretária municipal de fortaleza, fazermos uma análise diagnostica/reflexiva sobre dois documentos fundamentais para o planejamento político-democrático da escola: PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) e PPP (Projeto Político Pedagógico). Afim de fazermos uma elaboração reflexiva sobre os pontos destacados nestes dois documentos na instituição de nossa escolha, elaborando uma transversalidade entre o que foi discutido durante a disciplina e o que presenciamos durante a pesquisa de campo.

METODOLOGIA

Nesse presente trabalho tivemos como missão pesquisarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola municipal de Fortaleza, Bérqson Gurjão Farias, que se localiza na Avenida Senador Fernandes Távora, nº 2500 no bairro Henrique Jorge. Essa entidade é atendida pela Secretaria Executiva da Regional III, e foi criada em 08 de setembro de 2009.A escola tem em sua capacidade de atender cerca de 690 alunos, distribuídos nos turnos manhã e tarde, nos cursos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Nessa escola fizemos uma pesquisa de campo, onde a metodologia utilizada foi a pesquisa em documentos oferecido pela gestão, para que pudéssemos apurar dados presentes no PPP, com o

intuito de conhecermos melhor como este é organizado dentro do âmbito escolar e qual é o seu papel. Porém, não tivemos acesso ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), pois a antiga gestão não o tinha atualizada, teriam que elaborar um novo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O PPP da escola examinado, segundo a escola, é um plano global da instituição, onde pode ser entendido como um instrumento teórico/metodológico que ajude transformar a realidade escolar, onde o seu compromisso é ser um planejamento onde tenha a participação de todos aqueles que compõem o campo escolar, como também, se posicionando em frente à sua intencionalidade em relação a leitura da realidade dentro e fora do âmbito escolar. Portanto, é de grande importância para o bom funcionamento da escola, além de ser elaborado por todo o quadro escolar e a sociedade no entorno da instituição, para que assim possa fortalecer o debate dialético de todos os elementos que fazem parte da construção de uma escola democrática.

A concepção pedagógica da escola é voltada para o construtivismo, onde essa proposta já é pré-determinada pela Secretaria Municipal, onde se tem tarefa de construir educandos melhores, pois tomam como base a teoria escrita segundo o teórico PIAGET (1992) que nos relata que, o grande desafio da educação seria favorecer o desenvolvimento intelectual em harmonia com o desenvolvimento afetivo-moral, colocando a escola em um patamar de agente social, na qual auxilia a família e a comunidade no papel de construção de valores de seus alunos. Além disso, como a escola se localiza em um bairro que é considerado geograficamente uma “área de risco”, a preocupação da escola é fazer com que os alunos possam se desenvolver integralmente, e que dentro da escola possam achar maneiras para que isso ocorra.

Com isso, os nossos resultados foram muito satisfatórios podemos ter compreensão de como a escola se constrói como uma entidade dialógica, visando à qualidade de ensino da escola e proporcionando com que a família possa também ter sua parcela de envolvimento com os projetos da escola.

CONCLUSÕES

Sabemos que o papel da escola é muito importante, pois é uma instituição que tem como objetivo formar cidadãos e após essa pesquisa podemos concluir que o PPP é um instrumento fundamental que deverá ser existente em cada escola, e além disso, deverá ser construído com a participação de todos os membros existentes dentro da comunidade escolar, professores, alunos,

coordenação e até mesmo aqueles que compõem os serviços gerias. Pois é através do diálogo, onde haja sugestões ou críticas que vamos melhorando o espaço escolar para que os alunos possam se sentirem acolhidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Projeto Político Pedagógico(PPP), da escola Bérqson Gurjão Farias;

BARRY,J.W. Inteligência e afetividade da criança teoria de Piaget. 2ª Edição. Editora: Livraria Pioneira

AUTISMO E APRENDIZAGEM ESCOLAR: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Anne Caroline de Sousa Teles | anneteles25@gmail.com

Liana Dantas da Costa e Silva | dantasliana@bol.com.br

Marinalva Soares Silva- Maurício de Nassau | nalva_mss@yahoo.com.br

O presente trabalho integra as pesquisas relacionadas à problemática do Transtorno do Espectro Autista (TEA) existente no cenário educacional.

No contexto atual, observasse que há um crescimento das pesquisas em torno do TEA, sobretudo na área médica, embora se observe uma escassez de estudos em Pedagogia que visem compreender a relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor e o desempenho escolar do aluno. A compreensão desse transtorno, sua identificação precoce e intervenção são fundamentais para uma atuação positiva do pedagogo.

Nesse cenário é o professor que lida diretamente com o conhecimento no processo ensino-aprendizagem, por isso dele é exigido à busca incessante pelo saber, a capacitação contínua para que preparado, possa lidar com o novo, com os desafios, visando o pleno desenvolvimento da criança autista.

A problemática que gerou a pesquisa científica foi à percepção empírica da contribuição do professor para a melhoria da aprendizagem de crianças diagnosticadas com TEA.

O objetivo da pesquisa foi investigar a prática docente e a contribuição do professor para aprendizagem de crianças diagnosticadas com TEA, apresentando sugestões didático-metodológicas voltadas para o sucesso do rendimento escolar desses alunos.

O caráter de ineditismo da pesquisa destaca-se pela abordagem pedagógica da problemática, com base em fundamentos psicológicos relacionados ao transtorno em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando-se a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

A pesquisa desenvolvida é considerada explicativa, uma vez que identificou e explicou a contribuição do professor para melhoria da aprendizagem de crianças diagnosticadas com TEA e também descritiva, pois descreveu a importância do professor para aprendizagem desses alunos. Além de exploratória, porque possibilitou maior familiarização com a problemática através da

pesquisa bibliográfica, permitindo contextualizar a importância desse profissional para a aprendizagem da criança a partir de várias concepções já existentes.

Buscou-se a fundamentação da pesquisa através de uma revisão de literatura baseada em obras de autores renomados no assunto, utilizando o método bibliográfico, destacando-se: Gauderer(1997), Mantoan (2001), Schwartzman (1994).

Todos os autores foram definidos em virtude de abordarem o tema investigado de forma coerente, contribuindo para a consistência das ideias e maior teor de cientificidade dos resultados encontrados na investigação.

O método de abordagem utilizado nessa pesquisa foi o dedutivo, que parte de teorias e leis mais gerais para a ocorrência de fenômenos particulares. Como método de procedimento utilizou-se o monográfico, pois investigou-se apenas um tema e um problema específicos de suficiente valor representativo obedecendo rigorosa metodologia.

O método observacional esteve presente em todas as etapas da investigação, proporcionando o distanciamento da visão empírica acerca da problemática, até a resposta do problema com base em fundamentos científicos.

O Autismo é uma síndrome comportamental com etiologias diferentes, na qual o processo de desenvolvimento infantil encontra-se distorcido.

O DSM V (2002) define o transtorno Autista como a presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno podem variar muito, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo.

Contudo, surge a necessidade do preparo do professor, que deve estar capacitado para saber como agir pedagogicamente com a criança autista, de modo que possa adaptá-la ao contexto escolar, desenvolvendo habilidades e promovendo aprendizagem, assim como encaminhando-a a um psicopedagogo. Esse dará continuidade ao diagnóstico desta criança, o que envolverá todos os profissionais necessários e a família do aluno, para que a criança possa viver em sociedade sendo compreendida em suas diferenças.

Embora exista a possibilidade de adaptação e flexibilização do currículo escolar para melhor atender pedagogicamente alunos diagnosticados com TEA, na prática muitos professores ainda não estão capacitados para trabalhar de maneira eficaz com esses alunos.

A postura que o educador assume diante das dificuldades vivenciadas pelo aluno determina a participação ativa da criança nas atividades propostas. O professor precisa assumir a

responsabilidade direta pelo processo de aprendizagem desses alunos. A motivação é o impulso que estimula e direciona o comportamento da criança; cabe então, ao docente, incentivar, estimular, elogiar, desafiar e criar um ambiente escolar propício à aprendizagem.

Frente ao exposto destacamos algumas práticas pedagógicas auxiliares à metodologia do professor, o que não significa que ele não possa utilizar outras. O professor, como mediador deve construir o conhecimento junto ao aluno.

Conclui-se que a presença de professores comprometidos, compreensivos, que conheçam o transtorno e utilizem estratégias para envolver o aluno diagnosticado em atividades que o conduza para o sucesso escolar é fundamental para desenvolver o potencial máximo dessa criança.

O professor tem papel imperativo no desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e motor do aluno com TEA e precisa refletir sobre a sua prática pedagógica, buscando o conhecimento necessário ao desempenhar a função de docente, ressignificando a sua prática, tendo comprometimento com a educação e conhecimento do seu papel social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.

GAUDERER, E. C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais**. Rio de Janeiro: Revinter; 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Memnon, 2001.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de Aprendizagem: A Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SCHWARTZMAN, Salomão J. **Autismo Infantil**. Brasília: Corde, 1994.

ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM QUIXADÁ: ANÁLISE DOCENTE

Valéria Soares de Oliveira | valeriasdo@hotmail.com

Isaíde Bandeira da Silva | isaide.bandeira@uece.br

INTRODUÇÃO

Ao considerar a relevância das experiências vividas no contexto escolar, desenvolvemos uma pesquisa em três escolas públicas do bairro Campo novo – Escola de Ensino Fundamental José Bonifácio de Sousa, Escola de Ensino Fundamental Nemésio Bezerra e a Escola de Ensino Médio Abraão Baquit – localizado na periferia da cidade de Quixadá/CE, distante 168Km da capital Fortaleza. Temos por objetivo analisar a educação e as relações étnicorraciais que permeiam esses espaços na perspectiva dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, vislumbrando analisar como o racismo se reflete no cotidiano escolar, trazendo à reflexão posturas racistas que muitas vezes passam despercebidas ou naturalizadas como “brincadeiras”.

Neste sentido, analisamos algumas percepções de professores que atuam na educação básica da Cidade de Quixadá/CE, sobre como eles veem as relações étnicorraciais no âmbito escolar e a exequibilidade da Lei 10.639/03 no contexto local.

Buscamos, através dos resultados obtidos em nossas análises, conscientizar as pessoas, independentemente da cor da pele, da forma cruel como agimos com os negros, para que posteriormente, mudemos nossos comportamentos e transformemos nossa sociedade a partir do local onde moramos e vivemos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como procedimento metodológico, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas com perguntas previamente apresentadas a seis professores, sendo três professores de história e três gestores formados em outras áreas (um professor de história e um gestor de cada escola), que nos auxiliaram na compreensão de suas vivências escolares e suas percepções acerca das relações étnicorraciais compartilhadas no contexto escolar. Bem como, analisamos os Projetos Político Pedagógicos das escolas e realizamos observações não participativas in loco, visando aferir a existência ou não de um ensino valorativo e equânime para todos os estudantes das escolas analisadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observamos que, apesar dos avanços existentes no âmbito educacional do país, ainda consta no discurso dos professores entrevistados a necessidade de desconstruir algumas histórias apresentadas sob um único prisma e reconstruí-las a partir de outros olhares e de outros valores que apresentem a importância da diversidade cultural das sociedades formadoras da identidade nacional brasileira.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana enfatizam que “Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos”. (BRASIL, 2004, p.15)

Essas considerações corroboram com o que dizem os professores entrevistados, principalmente no que se refere às relações possíveis entre teorias e práticas do ensino da História Africana e Afro-brasileira no combate ao racismo nas escolas.

Em suas falas, os professores entrevistados destacaram episódios em que precisaram intervir nas relações dos estudantes, especialmente através do esclarecimento sobre suas posturas racistas. E, nesse sentido, o ensino da história africana e ou afro-brasileira foi de suma importância para conscientizar educadores e educandos.

Os professores ao serem questionados sobre a existência de manifestações racistas na escola pontuam diversos episódios que confirmam a existência do racismo nesse ambiente, haja vista que as situações apresentadas, demonstram a tentativa de inferiorizar o outro por sua cor, associando-o a figura do macaco ou até mesmo evidenciando a religiosidade afro do colega, chamando-o de macumbeiro.

Os docentes entrevistados afirmaram que buscam problematizar essas questões para desnaturalizá-las, e nesse sentido o ensino se faz primordial no processo de reeducação das relações étnicorraciais nas escolas. Esse lugar, através de seus representantes, especialmente professores, constitui-se enquanto um dos espaços em que pode ocorrer a aplicabilidade de políticas públicas que visam reparar os danos causados às comunidades marginalizadas, sobretudo a comunidade negra e reverter o cenário no qual esses sujeitos ainda estão inseridos.

No que concerne às relações étnicorraciais e na promoção de uma educação antirracista, consideramos como subsídios significativos o conhecimento das histórias e culturas africanas e

afro-brasileiras, por isso salientamos a relevância da conquista social da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira no currículo da educação básica nacional e suas possibilidades de consecução no contexto local. Apesar de que para compreender tais propostas, é necessário percebê-las para além do cenário formal e governamental, uma vez que os cidadãos brasileiros – em especial os que sofrem as marcas do preconceito – em geral, buscam a emancipação cultural de uma história nacional pautada no eurocentrismo.

Nessa discussão recorreremos a Fanon, pois, “percebemos que a colonização requer mais do que a subordinação material de um povo. Ela também fornece os meios pelos quais as pessoas são capazes de se expressarem e se entenderem”. (FANON, 2008, pág. 15). Essa concepção de mundo reflete nas relações sociais nos diferentes meios, em especial nas escolas, uma vez que interferem nas estruturas de saber e linguagem, convergindo para o que fora denominado por Frantz Fanon (2008, p. 15) de “colonialismo epistemológico”.

A perspectiva apresentada por Fanon (2008) de pensamento colonizado dialoga como nosso objeto de estudo, uma vez que refletimos sobre o papel da escola no processo de exequibilidade de práticas sociais de produção e reprodução de conhecimentos diversos, principalmente no que tange a história dos africanos e afro-brasileiros.

A promoção de uma educação valorativa e equitativa, entretanto, envolve diferentes procedimentos metodológicos que atendam aos novos moldes do ensino, reconhecendo a relevância de orientações no âmbito escolar, sem, no entanto, compreendê-las como imparciais, pois, as Diretrizes Curriculares e demais políticas organizacionais dos sistemas de ensino do país, estão carregadas de significados políticos que podem influenciar fortemente as ideias, atitudes, comportamentos e modos de agir de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais (LIBÂNEO, 2005).

A conquista social da lei 10.639/03, bem como as diretrizes para educação das relações étnicorraciais, são instrumentos de luta que questionam o modelo social e educacional brasileiro em seus formatos rasos e discriminadores. E nessa conjuntura, observamos o papel singular do ensino de história, tendo em vista, o vasto campo de pesquisa propiciado pela historiografia nacional no que se refere a história dos negros africanos e afro-brasileiros na composição da história do país. Nesse contexto, se faz necessário a compreensão de que “a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, um “recorte” temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente”. (SILVA, FONSECA, 2010, pág.16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formas de discriminação e reprodução de preconceitos apresentadas no decorrer dessa discussão deixam claro que a realidade local não destoa dos fatos ocorridos no contexto nacional, uma vez que essas ações são perpetuadas pela sociedade brasileira em diferentes tempos e espaços, colaborando para manutenção e propagação do racismo no país.

Compreendemos, nesta análise que muito ainda precisa ser realizado para promoção de um ensino qualitativo e equânime no contexto quixadaense. Entretanto, frente as situações apresentadas, conseguimos perceber como as escolas pesquisadas abordam ou vivenciam o racismo cotidianamente. E, por outro lado, como os professores de história compreendem os limites e possibilidades para a efetivação do ensino de história afro-brasileira e africana no combate ao racismo.

Ademais, acreditamos que através de um ensino formal de qualidade, pautado na conscientização dos educandos, viabilizada pelas ferramentas educacionais existentes, bem como, por meio da atuação dos docentes e demais sujeitos escolares de forma conscientes de seus papéis como responsáveis pela construção de atitudes política e humanamente mais corretas, conseguiremos vencer essa barreira que impede a sociedade brasileira de viver com plenitude sua diversidade étnicorracial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Sá da Costa Editora, Portugal, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos; DE OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 2ª Ed, Editora Cortez, 2005.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História** (Impresso), v. 30, p. 13-33, 2010.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO FORMAIS NO COMBATE AO EXTERMÍNIO DA JUVENTUDE

Aglailton Da Silva Bezerra | aglailtonsb@gmail.com

Ana Luisa Rodrigues Viana | Analuisa.rv37@gmail.com

Evelane Mendonça Lima | evelane.mendonca1@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação está presente em todos os espaços sociais e dialoga com a realidade conjuntural de cada agrupamento social (BRANDÃO), respeitando seus aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos. Assim, é importante perceber que diante dessa realidade, onde a educação está presente e se materializa nos diversos espaços e por diferentes formas, o reconhecimento das práticas educativas com caráter não formal, pelas quais são edificadas em ambientes que ultrapassam os muros escolares, rompendo com a proposta de educação regular. Contudo a mesma não busca, em seu processo de manifestação, superá-la e sim pautar diálogos que permeiam a realidade social dos indivíduos que estão inseridos nesse contexto.

As práticas educativas estão materializadas em nosso cotidiano e dialogam com a vivência de cada território, assumindo aspectos formais (conhecida como educação regular e atrelada ao instrumento escola), não formais (promovida de acordo com a metodologia abordada pelo grupo e, geralmente, inserida em projetos sociais, ONG's ou instituições que não têm seu fim educacional voltado para a educação formal) e informais (conhecimento tido e acolhido com o decorrer do processo histórico sobretudo pela transmissão) (GOHN).

Dessa forma, esta pesquisa, enquanto análise em andamento, busca amadurecer acerca da importância da educação não formal e sua intervenção comunitária. Tendo em vista as problemáticas evidenciadas pelos sujeitos que estão inseridos nelas (comunidades/favelas) e pautando a singularidade de cada território, onde os mesmos são espaços de potencialização de expressões culturais significativas e plurais.

Pensar a existência de uma educação que pautar sua materialização como forma de romper com a proposta do Estado, é pensar em uma proposta pedagógica emancipatória, segundo Freire e Tonet, que questione o *status quo* e dialogue diretamente com as manifestações das questões

sociais, como consequência do capitalismo. Tendo em vista que nesse sistema econômico, a educação é pautada no desenvolvimento de um movimento mecanicista de formação de sujeitos, pelo qual o amadurecimento crítico e aprofundamento de uma leitura de mundo são abordadas de modo tímido, invisibilizando as desigualdades da sociedade contemporânea, assim como, os desdobramentos recorrentes da globalização e do neoliberalismo.

Dessa forma, é importante refletir se essa educação que está posta dialoga com as demandas das juventudes, sobretudo periféricas, e incide de modo a contribuir para uma ascensão social ou apenas reverbera e fortalece a segregação de uma sociedade de classes. Tal problemática se manifesta diante dos altos índices que nos apresentam o extermínio da juventude periférica, principalmente entre negros e negras na contemporaneidade. Nesse sentido, é nos revelado a necessidade de se pensar uma educação que transcenda essa condição submissa ao capital e apresente estratégias que promovam expressões culturais próprias, construídas e cultivadas por juventudes, entendendo o termo em seu plural. A quem essa educação busca atender? Esse questionamento é feito e norteia a busca por reflexões neste trabalho, pois se observa a existência de uma gama de culturas juvenis. No entanto, os mesmos não são vistos como sujeitos potencializadores do desenvolvimento dessas culturas, sobretudo quando se referem à juventude da periferia, a qual é secundarizada diante dos padrões estabelecidos do que se concebe por jovem atualmente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como percurso metodológico, foi feita uma análise bibliográfica de teóricos que discutam sobre a temática e fundamentaram esta pesquisa; pelo qual se apresenta de cunho qualitativo, por aplicar análises que se propõem a ir além da aparência e fortalecimento da cientificidade, caracterizando-se também por seu viés exploratório bem como bibliográfico.

Como instrumento de coleta de análises, além do debate com teóricos que levantam essas ponderações, foi feita uma análise do documentário *ONZE — a maior chacina da história do Ceará* —, documentário este produzido no ano de 2016 e que nos traz à tona a morte de 11 sujeitos, pelo qual 9 eram jovens, e foram executados por policiais. Como instrumento de coleta de dados foi realizada uma pesquisa semiestruturada acerca do equipamento CUCA Jangurussu, pelo qual ponderamos a importância do mesmo para a socialização da juventude que está em suas aproximações. O CUCA Jangurussu é um instrumento público que está inserido na comunidade do Jangurussu e suas adjacências e promove, por meio de sua intervenção, a materialização de

condições para o caminhar de ações voltadas para a execução da Política Pública de Juventude no território de Fortaleza.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As práticas educativas, em seu bojo metodológico, assumem um papel didático que ultrapassa aspectos impostos pela sociedade e pauta o debate sobre a naturalização de uma sociedade antagônica gestada na luta de classes e constrói uma intervenção que se proponha a dialogar com as expressões da questão social; atuação necessária e, de certa forma, ponderável ao entender a realidade societária a qual estamos inseridos. Dessa forma, o CUCA Jangurussu, enquanto instrumento de educação não formal estabelece um papel importante na manifestação e regulamentação de atividades, que apresentam em seu teor o papel socioeducativo e se propõe a aproximação com os aspectos comunitários.

Levantar o debate acerca do extermínio da juventude, tendo como recorte sua inserção nas comunidades periféricas, torna-se fundamental e refletir sobre as possibilidades que essa juventude encontra nesse espaço nos faz compreender a distante realidade que eles têm em relação a outras juventudes representadas pelo predomínio no controle dos meios de produção.

A educação não formal, ao desenvolver sua abordagem diante das problemáticas presenciadas pela hegemonia do sistema e manifestação da expressão da questão social, assume um papel emancipador e militante. Pois torna, por meio da visão de mundo dos sujeitos, o oprimido em situação de igualdade e potencializador de saberes que não necessariamente devem estar vinculados a padrões universais.

CONCLUSÕES

Como considerações iniciais, podemos ponderar que a existência de uma educação que dialogue com as questões sociais é imprescindível para uma maior intervenção no seio societário ao respeitar suas diversas configurações e agrupamentos sociais. A educação não formal propõe esse debate e reconhece sua articulação com as expressões culturais das juventudes como um instrumento positivo e necessário na contemporaneidade.

Visualizar ações como as que são presenciadas no documentário nos remete a pensar uma sociedade que prega a humanidade de modo descartável. Assim a identificação de uma sociedade que cultive suas práticas educativas de modo emancipador e libertário questiona, de forma acentuada, essa hegemonia do capital e, conseqüente, suas ramificações. Pautamos a urgente necessidade de uma educação que utilize as demandas comunitárias como sujeitos

potencializadores, transformadores e conscientes de uma realidade segregadora, opressora e desigual, rompendo com o tecnicismo, e além disso, ofereça novas visões e perspectivas de mundo, onde o mesmo venha a desenvolver e socializar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 48 reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria “questão social” em debate**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

REFLEXÕES SOBRE A ADAPTAÇÃO DE UMA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLANA MINHA PRÁTICA DOCENTE

Francisca Batista de Carvalho Albuquerque | franciscaalbuquerque.carvalho@gmail.com

Andrea Abreu Astigarraga | astigarragaandrea@yahoo.com

INTRODUÇÃO

O objetivo deste relato de experiência é descrever minha atuação com um menino de nove anos de idade, na sala do quarto ano do ensino fundamental, em uma escola pública, no município de Sobral. Sou acadêmica do segundo período do curso de pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Mas, antes de ingressar na universidade, possuía dois anos com experiências na sala de aula junto com professor, no qual abrangia crianças com deficiências, que desde então tinha contato e começava a ganhar experiências, e logo após, tive a oportunidade na iniciação na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que hoje possui quase dois anos de iniciação nesta área específica cuidadora. Iniciei minha atuação através do convite da diretora para o melhoramento do aprendizado e comportamento da criança. Durante a disciplina de Desenvolvimento Infantil, no período de 2016.2, uma das atividades de avaliação foi a aplicação, descrição e análise de uma anamnese. Por incentivo da professora da disciplina, passo a descrever essa atividade acadêmica de iniciação á pesquisa.

METODOLOGIA

A anamnese aplicada com a mãe do aluno consta de várias questões que envolvem o perfil do aluno, da sua organização familiar, período de gestação da mãe, seus primeiros meses e sua adaptação na escola. A maior dificuldade enfrentada até o momento é de um diagnóstico multi e interdisciplinar sobre o aluno. Ainda não há certeza que ele possui um quadro de autismo. Os profissionais que o atenderam até agora alegam que ele possui, provavelmente transtorno do espectro autista e transtorno de conduta e está em acompanhamento investigativo. O autista é caracterizado por não conseguir se socializar com as pessoas ao seu redor, ausência de comunicação adequada, anomalia na forma e conteúdo da linguagem dentre outros dependendo do grau do

transtorno. A criança na qual a pesquisa aborda tem todas estas características. Por isso, a adaptação de uma criança com Transtorno do Aspecto Autista (TEA) na escola, dependerá muito da forma pedagógica abordada, se a criança vai se adaptar rapidamente ou se haverá demora. Um autista tem bastante dificuldade para socializar-se, dificuldades com amizades, tudo isso acaba por dificuldades na aprendizagem. O diálogo com uma criança com TEA não é fácil tem que haver uma dinâmica, escutá-lo, entendê-lo, ser sensível e assim conseguir ganhar sua confiança. Quando se tem em sala um autista ou com outra deficiência, ainda torna preocupante, pois na maioria das vezes não se sabe como lidar com a situação. A formação acadêmica dá suporte por meio da teoria. Mas, a prática não está muito perto e ambos devem estarem associados para preparação do profissional. A pesquisa e aplicação da anamnese, foi em uma escola pública no distrito de Sobral, com a mãe de uma criança com F84 (autismo infantil) e F91 (distúrbio de conduta). A mãe relata que a criança teve grande dificuldade para se adaptar á escola, sendo que a primeira escola que o aluno foi matriculado, recusaram sua participação e a família sentiu-se obrigada a se deslocar para outra cidade que seria Sobral.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As maiores dificuldades para os professores seriam entendê-los não só as crianças com TEA, mas todas com alguma deficiência. Os profissionais do (AEE) Atendimento Especializado nas Escolas buscam melhorar a aprendizagem e adaptação destas crianças, são professores formados em psicopedagogos e cuidadores que acompanham as crianças em sala e assim junto com professores trabalham para a melhoria da adaptação destas crianças nas escolas. Os primeiros dias escolares do menino foram perturbadores porque ele queria sair de sala e tinha um comportamento agressivo, a professora queria que a criança se adaptasse ao ambiente escolar, mas não conseguia, já estava no final do ano letivo e o aluno não frequentou mais a escola. No início de outro ano letivo o aluno começou a frequentar as aulas, mas com uma grande mudança, com a presença de uma cuidadora, que iria ensiná-lo a se comportar em sala e todas práticas de ensino, tendo agora um acompanhamento especializado do (AEE) a criança começava a se adaptar . A professora de sala não sabia como lidar com ele, não incluía-o nas atividades, estando no primeiro semestre em pedagogia foi adquirido técnicas para a aprendizagem da criança, entre elas, jogos lúdicos, imagens e desenhos, o que a criança amava muito, jogos matemáticos e claro facilitar a sua comunicação. O mesmo não respondia perguntas, nem falava, tudo chamava sua atenção, na hora da leitura dos seus colegas de sala, ele tampava os ouvidos por meio do barulho que o fadigava e assim tinha

dificuldades para formar amizades.No decorrer do ano letivo, utilizei práticas pedagógicas distintas, estratégias que facilitasse a sua interação, com seus colegas, professores até mesmo conosco. Estas práticas funcionavam da seguinte maneira, havia uma conversa com a mãe perguntando o que o filho gostava e o que o mesmo não gostava, pois ele costumava ficar entediado rapidamente com as atividades fornecidas pela professora, partindo das informações eram constituídas atividades que lhe chamava atenção para aprender brincando. Tinha bastante animação colocava-o sempre com outras crianças para fazerem atividades juntos e no momento do intervalo as brincadeiras com os colegas a criança era incluída. O objetivo destas práticas seriam mostrar que o aluno não aprende só isolado e sim junto com as outras crianças, tendo autonomia e interesse.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O trabalho realizado é de grande importância para mostrar que além da teoria a prática é também de grande importância o contato, a compreensão. Para os professores é bastante difícil lidar com estas crianças, as práticas utilizadas, atividades pedagógicas é todo suporte que o professor deve adquirir e repassar todo o conhecimento para o aluno. E assim buscar conhecimentos para saber entender, ensinar a criança com deficiência. Sabe-se que ainda não se conhece a cura do autismo, mas muito se pode fazer para ajudar os autistas e seus familiares e assim aumentar suas possibilidades de levarem uma vida digna e feliz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOURADO, Fátima. **Amigos da diferença:** Uma abordagem relacional da problemática do autista. Fortaleza: 1996 p.127

<http://www.minhavidacom.br/saude/temas/autismo>.

AMOR, VIOLÊNCIA E SANTIDADE: A HISTÓRIA DA MÁRTIR FRANCISCA

Francisca Sabrina Moraes Silva | sabrina.moraes.785@gmail.com

Zuleide Fernandes de Queiroz | zuleidefqueiroz@gmail.com

Polliana de Luna Nunes Barreto | polliana.luna@ufca.edu.br

INTRODUÇÃO

O estudo discorre sobre violência e a santidade concebida a Francisca Augusto da Silva (Mártir Francisca), nascida na cidade de Aurora, município situado no sul do Ceará. A beatificação informal, como podemos perceber é uma prática comum na região do Cariri Cearense, em que mulheres e homens são tidos como referências em condutas cristãs, em virtudes de acontecimentos reconhecidos e devidamente cultuados pelo povo que encontra em suas histórias representações do martírio, apelo à peregrinação e cura para os males que acometem a comunidade. A exemplo, os casos mais conhecidos da região, são o de Padre Cicero Romão Batista e Benigna Cardoso da Silva.

Ao longo do trabalho visamos enfatizar traços comparativos entre a violência sofrida por mártir Francisca e casos de violência contra mulheres na contemporaneidade, levando sempre em consideração as diferenças que se dão de acordo com tempo e o espaço em que ambas aconteceram/acontecem.

A pesquisa assume relevância pelo resgate cultural da região, como pelo diálogo com o fenômeno da violência contra as mulheres. Situação que assombra não somente o espaço investigado, mas várias sociedades na atualidade. Falar da santidade atribuída a Francisca Augusto da Silva abarca uma reflexão que evolui para uma análise da violência sofrida por mulheres cotidianamente, em favor de paixões não correspondidas. Seu caso é comum a tantos outros, que ganham os noticiários de jornais, redes sociais etc.

Temos algumas perguntas que direcionam o desenvolvimento desse trabalho, dentre elas, até que ponto a santidade atribuída a Mártir Francisca caracteriza-se como meio de resistência e visibilidade da violência da qual foi vítima?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Estudamos o caso descrito a partir da memória da população que enxergam na história dessa mulher uma representatividade de santidade. Para isso, utilizamos a metodologia da história Oral, de base qualitativa. Acessamos dados oficiais e referenciais bibliográficos que detalham os fatos da narrativa de maneira mais sistematizada.

Enquadramos nossa pesquisa dentro do campo metodológico da educação comparada, pois nosso objetivo estimava, traçar comparativos entre a violência sofrida por Francisca Augusto da Silva, com casos de violência contra mulheres na contemporaneidade.

Segundo Novóia (2009) os estudos comparados fala-nos do outro, de estranhezas e de alteridades, dos diferentes sentidos concedido a um mesmo fato, mostra-nos os limites das nossas interpretações do mundo. E permite-nos construir outras histórias, aquelas que não puderam ser contadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os relatos da população e dos os escritos de Moraes (2008) e Quezado (2001), Francisca Augusto da Silva, nasceu em 21 de fevereiro de 1941, em uma família humilde de pais agricultores. Quando a adolescente contava com 15 anos de idade conheceu Francisco Ferreira Barnabé, popularmente reconhecido pelo apelido de Chico Belo. Ele tinha 25 anos e também sobrevivia da agricultura. Envolveram-se afetivamente e começaram a namorar, meses depois, ficaram noivos. Quando já faziam planos para o casamento, o pai da jovem alerta a filha sobre comportamentos agressivos demonstrados pelo rapaz, influenciando Francisca a romper com o compromisso. E no dia em que houve uma renovação em sua casa em homenagem a Nossa Senhora, ela convidou Chico Belo e seguindo as orientações do seu pai, terminou o noivado.

No entanto o fim do relacionamento não foi pacífico e compreendido por Chico Belo, que vivia apelando para que reatassem o noivado, todavia a moça não cedia as insistências. Movido por ciúmes doentio, tinha Francisca como sua propriedade, a ponto de não admitir que a jovem estabelecesse relações afetivas com outros rapazes, passando até mesmo ameaça-la.

Essa narrativa acaba por seu final triste e injusto, quando vítima do machismo, Francisca Augusto da Silva é assassinada por seu ex-noivo, no dia 09 de fevereiro de 1958, data da festa de comemoração do Padroeiro do Bairro, São Sebastião. De acordo com testemunhas a jovem retornava da festa à sua casa, quando foi abordada por Chico Belo que vinha montado a cavalo, portando a peixeira que usou para golpeá-la uma dúzia e vezes, não permanecendo ao local do crime, fugiu, mas em poucas horas foi capturado. Condenado a 19 anos de prisão, cumpriu sua penitência em um presídio na cidade de Fortaleza. Após voltar a Aurora foi morto em uma briga, na qual não se sabe sobre os autores do homicídio.

Após o atentado, a história da adolescente ganhou a comoção popular, tornando-se motivo para devoções espontâneas. O local do seu sepultamento passou a ser espaço de orações e súplicas, onde mais tarde foi construída uma capela em sua homenagem.

Levando em consideração o momento histórico do acontecimento, metade do século XX, que segundo Méndez (2005), caracteriza-se pelos discursos e práticas feministas que passam a ocupar um espaço de maior visibilidade, tal fato, marcado principalmente pela segunda revolução industrial, momento em que o capitalismo se fortalece e precisa do engajamento das mulheres a esfera pública. Percebemos a existência de dois polos distintos, onde de um lado estão as mulheres dos grandes centros urbanos, que vivenciam de forma mais acentuada essas mudanças e de outro as mulheres das pequenas cidades e espaços rurais, que continuam a serem influenciadas pelas normas da Igreja Católica. É nessa segunda realidade citada, que se passa a história de Francisca Augusto da Silva.

CONCLUSÕES

O caso de Francisca Augusto da Silva, assemelha-se a tantos outros, que tem a violência como resultado do machismo. Homens agredem e matam mulheres todos os dias. Fato naturalizado em sociedades arraigadas no patriarcalismo. A paixão não correspondida justifica a eliminação da mulher, pois essa lhe pertence. No entanto achamos caótica tal apologia pois como afirma Eluf (2007) “Matar a pessoa objeto de desejo é um contra-senso” (p.15). Não é isso o comum ao pensarmos a respeito das pessoas que dizem nos amar.

Ao analisarmos e interpretarmos as falas e escritos, notamos que a construção simbólica da Mártir Francisca repousa primordialmente no seu exemplo de conduta cristã, aquela que merece ser lembrada, glorificada, por ser temente a Deus e aos ensinamentos da Igreja. E a indignação a violência sofrida, decorre em favor da não aceitação de que tal crime tenha como vítima uma pessoa tão boa e cumpridora dos seus deveres.

Quanto a santidade tornar-se um meio de resistência, cabe-nos concordar que a crença mística que recaí sobre sua história traz meios de denúncias à violência sofrida. O fenômeno da santidade certamente, aguça o interesse das pessoas em saberem da sua trajetória, e isso de certa forma, é capaz de gerar revolta e comoção.

Temos a possibilidade de estreitarmos os laços entre essa história de violência contra mulher com tantas outras que chega-nos diariamente, uma mais absurda que a outra, porém com um certo grau de diferenciação, pois, agora o discurso culpa as vítimas, essas não possuem posturas exemplares. Essas “merecem” ser mortas. Essas por serem inúmeras, não podem se beneficiarem do papel de santas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ELUF, Luiza Nagib; **A paixão no banco dos réus: casos passionais célebres de Pontes Visgueiro a Pimenta Neves**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

GODINHO, Tatau e SILVEIRA, Maria Lúcia. **Políticas públicas e igualdade de gênero**.2004.

MÉNDEZ, Natalia Pietra; **Do lar para as ruas: Capitalismo, trabalho e feminismo**. Disponível em<<http://cdn.fee.tche.br/mulher/2005/artigo3.pdf>> Acesso em: 21 de março de 2017.

MORAIS, Álvaro Dellano Rios. **O Povo fez sua Santa: Canonização espontânea nas narrativas dos devotos de Mártir Francisca de Aurora**. Dissertação de Mestrado. UFC. 2008.

NÓVOA, A. (2009). Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: DONALDO, B.D; MARTINÉZ.A.S. (Org), MARTINS, A.M [Et al] **Educação comparada: rotas de além-mar** (pp.23-60). São Paulo: Xamã.

QUEZADO, Rozanne. **Paixão e sangue de Mártir Francisca**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2001.

O ALFA DA HISTÓRIA

Wesley da Silva Souza

Zuleide Queiroz

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca compreender as representações da masculinidade nos livros didáticos de história entre os anos de 2015 a 2017. Como a masculinidade se apresenta numa obra que é voltada para educação.

Entender como a figura masculina se mostra em nossa cultura é fundamental para uma discussão que deseja maior Equidade e isonomia nas relações de gênero.

A discussão sobre gênero, que surgiu graças aos movimentos feministas, buscam ampliar o debate sobre Conell (CONNEL,2016) e Durval Muniz (MUNIZ, 2013)que entraram no estudo do masculino, que até pouco tempo era desprezado. (Afinal o que o mundo masculino revelaria que já não se sabe?!).

A representação sobre masculinidade está inserida em inúmeros bens culturais como os jornais, televisão , internet; porém o nosso estudo tem um foco no livro didático de história.Por quê? Porque é interessante ver como os historiadores que produzem para os estudantes de nível básico, usam consciente ou inconscientemente as representações da masculinidade.

METODOLOGIA

O uso das fontes é algo importante para o historiador.No século XIX aceitava-se apenas as fontes ditas oficiais. Usavam basicamente fontes escritas e documentos produzidos ou reconhecidos pelo Estado. A escola dos Annalesnova e, praticamente tudo é possível de ser estudado como fonte como bem escreveu Marc Bloch,tudo que o homem toca pode se encarado como fonte.

O livro didático é a nossa principal fonte . O nosso olhar investiga esse material desde a capa até a última linha dele buscando representações que tanto o Roger Chartier estudou em suas histórias culturais (CHARTIER, 2002).

RESULTADOS

Até o pesquisado, percebemos que há uma representação de masculinidade muito em voga, como uma masculinidade hegemônica como bem diria Connell (CONNELL,22006)

As representações sobre o masculino em nossa sociedade brasileira contemporânea ainda se apresenta como o ideal de virilidade, força atividade e ação. O homem ainda se contrapõe ao ser frágil da mulher com a sua energia atuante ,o homem assume comportamentos de risco para pôr à prova a masculinidade que tanto é hiperestimada.

O livro didático de historia da editora Saraiva que tem como principal autor Ronaldo Vainfas tenta trazer uma história menos centrada na figura masculina.

Isso fica evidente como as referências as mulheres que de alguma forma fizeram algo de relevante para a história oficial. Mas ainda isso é um mero apêndice e é nomes como Napoleão e Dom Pedro Segundo que se destacam no enredo dessa narrativa. Ao que tudo indica, a masculinidade representada no livro didático de história ainda é praticamente tradicional muito embora ainda se tenha mais pesquisa a ser aprofundada.

CONCLUSÃO

O “Alfa da história” mostra como as representações da masculinidade se inserem em diversificados meios culturais, mas, sobretudo no livro didático de historia.

Entendemos que a masculinidade é um conceito fundamental nos estudos de gênero e a conclusão chegada ate agora é que o homem ainda visto como o agente principal dessas historia que é narrada nos livros didáticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARTIER, Roger. A história cultural entre praticas e representações. Lisboa difusão, 2002.

CONNELL, Raowyn. Gênero em termos reais – São Paulo _____ Niversos 2016.

MUNIZ, Durval. Nordeste. Invenção do “falo”. Uma história do gênero masculino (1920-1940) – São Paulo: Intermeios, 2003.

A OFICINA DE FOTOS&GRAFIAS COMO PRÁTICA INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE

Ana Elisabete R. de C. Lopes | ana.elisabete@globo.com

INTRODUÇÃO

Essa comunicação tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido na “Oficina de Fotos&Grafias”, como parte integrante do projeto de pesquisa-intervenção, desenvolvido em uma instituição privada de ensino superior, localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de promover a inclusão no espaço da universidade de jovens alunos com deficiência intelectual, maiores de 18 anos. O objetivo do trabalho desenvolvido é oferecer formação continuada e inclusiva para jovens com necessidades específicas, incluídos no ambiente universitário e usufruindo dos serviços, recursos e da estrutura da universidade. A oficina foi desenvolvida como parte integrante de um Curso de Extensão, denominado “Arte, Educação e Inclusão com Orientação Universitária”, a partir do qual o grupo foi formado e as diferentes oficinas foram desenvolvidas.

Nesse contexto do ambiente universitário, foi construída a proposta inicial com atuação de duas professoras do Departamento de Arte da própria universidade e três professoras e arte/educadoras da rede pública municipal de ensino, com licenciatura no campo da Educação Artística e experiência na Educação Inclusiva, convidadas para a implantação do projeto. No período entre setembro e dezembro de 2016, foram oferecidas cinco modalidades de oficinas: Oficina de Desenho Vivo, Animação, Dança, Papel Reciclado e Fotos&Grafias.

O foco de análise dessa comunicação está no trabalho específico desenvolvido na Oficina de Fotos&Grafias, com o objetivo de investigar o potencial das experiências com a linguagem da fotografia favorecerem a construção de processos inclusivos no ambiente universitário. A partir de estudos sobre a dimensão alteritária e dialógica da fotografia (LOPES 2005) e sobre seu potencial como linguagem inclusiva no contexto escolar (LOPES, 2006; LOPES, A. & PEREIRA, R., 2015), investigamos essa dimensão inclusiva da experiência do ato fotográfico, também no espaço da universidade. Algumas questões centrais orientaram a construção desse projeto de pesquisa-intervenção: - Como o grupo de jovens com deficiência intelectual se relacionam com a linguagem da fotografia e a partir da fotografia? – Que narrativas constroem sobre si e seu universo

circundante a partir da produção de fotografias no ambiente da universidade? – De que forma a fotografia pode mobilizar a interação com outros jovens estudantes no ambiente universitário? – Como o trabalho no formato de oficinas pode favorecer a inclusão do grupo no ambiente universitário? Durante o projeto de pesquisa-intervenção procuramos observar como o grupo de alunos com deficiência intelectual se apropria da fotografia como linguagem e explora novas formas de expressão e de produção de imagens que falam de si, da relação com o outro e das interações estabelecidas no ambiente universitário. O diálogo com o pensamento de Vygotsky (2009) orientou a construção de uma proposta de trabalho que reconhece a dimensão inclusiva da arte na formação de todo ser humano. Nesse sentido, compreendemos o espaço da “Oficina de Fotos&Grafias” como campo de trabalho, de ação e interação, que oferece meios e mediações facilitadoras de experiências no campo estético-sensível, artístico e cognitivo para alunos com necessidades específicas, a partir da produção, fruição e conhecimento da linguagem da Fotografia e da experiência do ato fotográfico (DUBOIS, 1994), que envolve todo o processo anterior e posterior de produção da imagem fotográfica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho denominado “Oficina de Fotos&Grafias”, foi desenvolvido durante os meses de setembro a dezembro de 2016, em diferentes espaços da universidade, tais como: sala de aula do Departamento de Artes, estúdio fotográfico do Departamento de Comunicação, sala de aula externa, espaços de convivência da universidade. Envolveu a participação de um grupo de 8 alunos, sendo 2 rapazes e 6 moças, todos com deficiência intelectual e maiores de 18 anos. Os encontros ocorreram na universidade, uma vez por semana, totalizando 12 encontros de 2 horas/aula cada um, com foco na investigação sobre como os jovens se apropriam da fotografia como forma de comunicação, expressão e de interação social. As estratégias metodológicas construídas na oficina resultaram não apenas na potencialização da produção de imagens pelos jovens, mas também fomentaram processos subjetivos e socializadores mediados pela fotografia. O trabalho na “Oficina de Fotos&Grafias” propiciou elementos para que o grupo de jovens com deficiência intelectual pudesse interagir com imagens, experimentá-las como uma possibilidade de contar e compartilhar histórias e, por outro lado, caracterizou-se como uma estratégia de trabalho inclusivo, mobilizando diferentes formas de interação e socialização, entre alunos, professores e profissionais que

trabalham na instituição, como também, possibilitou a ocupação de diversos espaços da universidade.

Foram realizadas diferentes propostas de produção de imagem com câmeras digitais e os alunos vivenciaram diferentes experiências criadoras que os colocaram em papéis diversos, não apenas como sujeitos captados pela câmera, mas também, como produtores e fruidores de imagens. Partimos do pressuposto que é essencial resgatar o potencial inclusivo das ações compartilhadas, das interações dialógicas na prática pedagógica e suas diferentes formas de mediação através da experiência artística, que no contexto da pesquisa-intervenção, envolve o fazer, o pensar e o conhecer a linguagem da fotografia como forma de expressão, criação e de interação e inclusão social. Com o objetivo de resgatar, registrar e divulgar o processo construído ao longo do projeto de pesquisa-intervenção, foi organizada uma exposição como culminância dessa fase inicial do projeto e produzido um vídeo com imagens e depoimentos do grupo sobre a experiência vivida e compartilhada, mais especificamente, na “Oficina de Fotos&Grafias”.

RESULTADOS

A pesquisa-intervenção ofereceu oportunidade de compartilharmos experiências e construirmos estratégias de trabalho no ambiente universitário que favoreceram a livre expressão dos jovens, oferecendo novas oportunidades, meios e mediações para a expressão artística, construção de conhecimentos e interações sociais. O trabalho desenvolvido como projeto de pesquisa-intervenção ofereceu suporte e a reflexão sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a educação inclusiva e a investigação sobre o potencial inclusivo das linguagens artísticas. A partir do trabalho desenvolvido, o curso de extensão denominado Arte, Educação e Inclusão com Orientação Universitária foi incorporado ao calendário de cursos de extensão oferecidos regularmente pela universidade. Durante o ano de 2017, foram oferecidos dois novos módulos do curso, iniciados em março e agosto, com outras diferentes modalidades de Oficinas de Arte, coordenadas por professores da própria universidade. Dessa forma, destacamos a importância do projeto de pesquisa-intervenção para a consolidação desse trabalho inclusivo na universidade, abrindo novas oportunidades de formação com orientação universitária para jovens com deficiência intelectual, que antes não eram público-alvo dos cursos oferecidos pela instituição.

CONCLUSÃO

Concluimos que o projeto de pesquisa-intervenção desenvolvido pela “Oficina de Fotos&Grafias”, como também, o trabalho das outras oficinas que fazem parte do programa do “Curso de Extensão Arte, Educação e Inclusão com Orientação Universitária” alcançaram o objetivo central do projeto que é a promoção de processos de aprendizado inclusivos no ambiente universitário, através da arte/educação. O processo vivido pelo grupo de professores e alunos promoveu oportunidades ricas e diversas para a reflexão e ação visando a identificação e superação de obstáculos que impedem ou dificultam a inclusão de jovens com deficiência intelectual como alunos no ambiente universitário. A partir dessa investigação inicial, foi construído um referencial teórico e metodológico para a continuidade do trabalho em oficinas, que exploram a Arte como linguagem inclusiva e como campo de conhecimento aberto para todos os educandos, com ou sem necessidades específicas. Com a continuidade do trabalho nessa perspectiva, podemos afirmar que novos alunos, educadores e outras modalidades de oficinas contribuirão para a ampliação das possibilidades de transformação da universidade em um espaço mais acessível e de construção de processos inclusivos de ensino e aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUBOIS, Phillippe. **O ato fotográfico**. Campinas, Papyrus, 1994.

LOPES, Ana Elisabete. **Olhares Compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica**. Rio de Janeiro. PUC-Rio. Departamento de Psicologia, 2005 (Tese de Doutorado).

-----, “**Ato fotográfico e processos de inclusão: análise dos resultados de uma pesquisa-intervenção**”. In: LENZI, L. (org.). *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis. Editora da UFSC, 2006.

LOPES, Ana Elisabete & PEREIRA, Rita Ribes. “**Imagens Transvistas: álbum de fotografias com jovens cegos e com baixa visão**”. In: RIBES, R. & SANTOS, N. & LOPES, A. (org.). *Infância, Juventude, Educação: práticas e pesquisas em diálogo*. Rio de Janeiro. Nau Editora, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários Ana Luzia Smolka. São Paulo. Ática, 2009.

PERCEPÇÃO DE ARTE NA VISÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Suyane da Silva Florindo | ped.suyane@gmail.com

Ellery Henrique Barros da Silva | elleryhbs@gmail.com

Arlane Markely dos Santos Freire | arlanemarkely@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A arte tem uma grande importância na educação escolar e em geral ela tem uma função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações. Contudo, muitas são as discussões entorno do que seria arte, principalmente devido alguns ainda obterem concepções errôneas e que muitas vezes devido ao pouco grau de instrução acabam por constituírem definições diferentes e associadas a beleza exterior.

O presente trabalho tem por finalidade descrever uma oficina de arte realizada com alunos do Ensino Fundamental II em uma escola da rede pública da cidade de Floriano/PI. Por sentirmos a necessidade de entender o valor da disciplina de arte para a formação social dos educandos, incentivando-os a pensar e agir de forma diferente o objetivo da oficina foi ampliar o conhecimento dos alunos a respeito dos vários conceitos de arte, principalmente estimulando a percepção estética dos estudantes. Desse modo, a relevância social deste estudo é poder contribuir para a sociedade como um todo, principalmente os profissionais que estão diretamente envolvidos com o meio educacional, e como a arte está sendo desenvolvida nas escolas.

Nesse aspecto, o dicionário Aurélio define arte como a “capacidade de criação e sua utilização com vistas a certo resultado, obtido por diferentes meios: arte da caça; arte de dominar o fogo; arte poética, etc.” (FERREIRA, 2011, p. 105). Assim, o seu contato não está ligado diretamente ao belo, ao exterior, mas em uma visão mais ampla de tudo o que é fornecido.

A história da arte está relacionada principalmente com o homem primitivo, que fazia através de seus desenhos uma forma de linguagem e comunicação. Por isso, desde o princípio o ser humano possuía criatividade que ia se desenvolvendo ainda mais com o meio em que vivia. Desse modo, o sujeito nasce com habilidades e destrezas que através da cultura e do contato com o outro, desenvolvem competências e geram aprendizagem (SILVA; SCHULTZ e MACHADO, 2017).

Na escola, a arte é de grande importância para a formação social de todo e qualquer ser humano, sendo fundamental no ambiente escolar (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's quando o aluno aprende através da arte permite que ele assegure conhecimentos significativos e possa transformar as informações em saberes (BRASIL, 1997).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada foi a do tipo qualitativa e quanto aos objetivos de pesquisa foi classificada como exploratória-descritiva (KAUARK, 2010).

Foi também utilizada uma pesquisa do tipo bibliográfica, baseada em construtos acadêmicos dos últimos 20 (vinte) anos. Como também em livros, revistas e monografias. Nesse sentido, “feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32).

Os participantes foram 14 (quatorze) alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública da cidade de Floriano/PI. A instituição está situada em um bairro de classe média da cidade e atende atualmente cerca de 400 alunos, nos turnos matutino e vespertino.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A oficina realizada desenvolvida com alunos do 7ºano do Ensino Fundamental II, seconsolidou em 3 (três) momentos: aula expositiva e dialogada; confecção de painéis; exposição e explicação feita pelos alunos dos trabalhos produzidos.

A oficina teve início às 13h30min e terminou às 15h10min. Começamos com a nossa apresentação, um relaxamento visando envolver a turma corporalmente e mentalmente na atividade, logo em seguida debateu-se a respeito da história da arte, demonstrando exemplos e como os alunos viam a arte no seu cotidiano.

Em seguida, a confecção dos painéis pelos alunos buscou abranger o entendimento sobre a arte e as várias formas de expressar no papel. Então, dividimos a turma em 3 (três) equipes, cada uma com um papel madeira, revistas, pincéis e tintas. No decorrer da confecção pedimos a não utilização de tesouras, objetivando o picote manual, porém apenas um dos grupos não respeitou o pedido.

Durante esta atividade, observamos alguns alunos um pouco dispersos e quando perguntamos o porquê do não envolvimento deles relataram não sentir interesse pela arte. Assim, começamos a estimular cada grupo pedindo que sintam a música que estava sendo tocada para expressarem suas emoções. Depois de um bom tempo na confecção dos painéis, todos estes foram colocados no quadro para que cada equipe explicasse o porquê de cada desenho, figura e frases contidas no trabalho.

O primeiro grupo fez uma mistura de esporte com questões ambientais, pensamento e intelectualidade. Fizeram um desenho de um menino jogando bolas de papel em uma cesta de lixo. Colocaram um homem pensativo e um menino representando Albert Einstein. O que mais nos chamou a atenção foi a frase colocada: a arte é o corpo, mente e espírito.

O segundo grupo apresentou seu trabalho com o planeta Terra em forma geométrica, uma nave espacial ao lado e depois um homem jogando o papel no lixeiro. Segundo eles, isso retratava as ações que prejudicam o nosso planeta e as tecnologias que estão dominando ainda mais na sociedade. O grupo lembrou que apesar dos percalços as pessoas não devem perder a esperança que será possível vivermos em um mundo melhor.

O terceiro e último grupo fizeram caricaturas, montagens, foi bem interessante. O grupo fez uma crítica aos estereótipos de beleza e em algumas colagens representavam a força da mulher que tem que se manter sempre linda e delicada e que ao mesmo tempo necessita ser forte e guerreira.

CONCLUSÃO

A partir das constatações obtidas observa-se que a arte precisa ser trabalhada nessa instituição nas suas várias dimensões, não se limitando a desenhos perfeitos e racionais, esculturas bem moldadas, conceitos prontos e limitados. É necessário que o aluno se sinta como um sujeito capaz de transformar e realizar seus próprios conceitos do que ele acredita ser arte. Assim, é notório a falta de preparação dos professores, que muitas vezes não possui uma formação específica e acaba consolidando na sala de aula o pouco interesse pelas artes.

Diante disso, a oficina foi de fundamental importância para nós enquanto estudantes de graduação e como futuros profissionais da educação, pois permitiu fazermos uma relação do que se encontra na literatura com aquilo que é aplicado em sala de aula na prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. – 2ª ed. – Curitiba: Positivo, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. – Itabuna: Via Litterarum, 2010.

SILVA, Aline Fernanda; SCHULTZ, Charlene; MACHADO, Ivonete Helena. **A Arte-Educação no cotidiano escolar**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/548_640.pdf>. Acesso em: 28 jul de 2017.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ESTUDOS SOBRE DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E SEXUALIDADE

Lorscheider Carvalho Peixoto | lorpsi@yahoo.com.br

Djailson Ricardo Malheiro | djailsonricardo@gmail.com

INTRODUÇÃO

Com a expansão do modelo de Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), o protótipo das cadeiras optativas presentes nos cursos de graduação passou a compor e flexibilizar o currículo do ensino básico. Assim, a oferta de disciplinas eletivas, conduzidas pelo apelo a um maior tempo de permanência na escola, tem sido um dos elementos que mais se destacam na visão contemporânea do processo de ensino e aprendizagem.

Tais eletivas representam uma quebra da normalização do currículo básico tendo-se em vista duas linhas iniciais e essenciais a este relato de experiência. A primeira se relaciona com a diversificação complementar de disciplinas e dos estudos, valorizando a interdisciplinaridade pedagógica, amplamente requisitada a professores e professoras da rede pública. A segunda garantia, e não menos importante, é da ordem da subjetividade dos alunos/as que, ao nomear seu currículo com aquilo que se identificam, validam seu protagonismo através de escolhas que podem até parecer sutis, mas que lhes asseguram o pertencimento necessário ao regime de construção cidadã para o laço social.

Nesse sentido, a possibilidade de um estudo sobre as questões de gênero, sexualidades e seus direitos, objetiva oportunizar uma cena educativa modalizada pela contemporaneidade para além dos conteúdos cristalizados nos espaços extramuros da escola e no próprio território escolar que, continuamente, logra revitalização.

As experiências ou fatores que influenciaram a inserção de uma ementa para a oferta da eletiva “Direitos Humanos, Diversidade de Gênero e Sexualidade” na Escola EEMTI Dom Antônio Campelo de Aragão, localizada no bairro Frei Damião da cidade de Juazeiro do Norte, objetivaram cooperar com a requalificação da nova identidade –integral– da Escola a partir de 2017 e com seu perfil de aluno, um sujeito capaz de assimilar e naturalizar o dinamismo cultural em seu redor,

reconhecendo a importância das diferenças para a coletividade a partir das comunidades com as quais estabelece ponto de contato.

No que se refere à execução da eletiva, durante os primeiros encontros, os alunos e alunas, muitos desses/as motivados/as pela visão inaugural da proposta e das questões a serem tratadas ali, em um ambiente desprovido da hostilidade habitual que esses assuntos enfrentam, selecionaram de forma inconsciente e apresentaram imediatamente dois conhecidos mecanismos de defesa do ego: a negação e a identificação. É importante ressaltar que essa dualidade subjetiva oportunizou o planejamento à medida que as aulas transcorreram ao longo do semestre letivo (compreendido entre os meses de fevereiro a agosto, excetuando-se julho, mês das férias escolares).

Em outras palavras, é possível relatar sobre o engajamento sócio-político de uns em detrimento da recusa em verbalizar sobre fatos e opiniões trazidas nos diferentes temas e tempos das aulas. Diante disso, o elemento mais crítico durante a experiência dessa eletiva foi a aferição da ausência de outros alunos/as. Tal ponderação pode ser ilustrada a partir da percepção de um número expressivo de cadeiras não ocupadas quando do toque para o ingresso da turma no auditório.

Essa sinalização transcorrida nas semanas e meses subsequentes cedeu lugar para a formação de uma problemática conveniente a este trabalho: como a escolha prévia, livre e democrática de uma disciplina eletiva pode, no momento seguinte, provocar o distanciamento do objeto de desejo de outrora? O que esse movimento de impulsão/repulsão ante o enfrentamento dessa experiência colmataria no sujeito em formação? A expressão dessa vivência perfaz a ideia de atualização das práticas educativas e das demandas de um currículo aparentemente neutro que precisa contemplar as marcas das diferenças.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em primeiro lugar, a presente disciplina eletiva e diversificada ocupa um lugar de articulação nivelado com a variação linguística preexistente na comunidade de fala. Este e outros aspectos da linguagem sustentam a atenção flutuante no processo transferencial de informações, algumas técnicas, priorizando a acessibilidade e apreensão de termos não tão conhecidos pela ampla maioria, a exemplo da distinção dos termos “heterossexualidade” e “homossexualidade” que o discurso naturalmente capta.

Os procedimentos metodológicos trabalhados nessa modalidade (eletiva) partem de um planejamento que contempla o cronograma escolar de duas aulas geminadas e semanais tendo como práticas aplicáveis a partir de uma fundamentação teórica embasando conceitos e discussões postos durante as aulas.

A metodologia propõe a formação de turmas mistas com alunos provenientes de várias salas do primeiro ano do ensino médio, garantindo assim o aspecto da diversidade entre os alunos/as da eletiva.

Os encontros possibilitam a leitura, interpretação, exposição de temas e debates como abordagens que ressignifiquem o projeto de vida dos alunos, independente de suas turmas de origem, favorecendo o intercâmbio intelectual e os efetivando como protagonistas de suas histórias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É possível sinalizar que a disciplina eletiva de Direitos Humanos, Diversidade de Gênero e Sexualidade tem produzido reflexos diretos e indiretos no corpo da Escola. Por um lado, núcleo gestor e colaboradores técnico-administrativos passaram a refletir sobre falas e ações que até então não eram compatíveis com o multiverso escolar.

Nos alunos, a discussão deu-se através da adoção de posturas comportamentais individuais e coletivas a exemplo da atuação do Grêmio Estudantil que em sua recente reformulação instituiu a Diretoria para assuntos ligados às diversidades. Neste pleito, idealizou e produziu o “Cine Diversidade” com a exibição de filmes seguidos de debates sobre homofobia, feminismo entre outros. Além deste evento, a representatividade gremistamobilizou participações e parcerias fora da Escola.

CONCLUSÕES

Este trabalho parte de um recorte parcial ainda inconclusivo por seguir o calendário escolar. Percebe-se, dessa maneira, que todo planejamento pedagógico que leve em consideração a pauta do tempo integral carece subsidiar seus estudos ao aliar práticas educativas à futura atuação pessoal e profissional desses sujeitos.

A pesquisa continua devido à necessidade de ações contínuas e planejamentos voltados para as práticas pedagógicas no segmento unidades eletivas dentro do processo de implantação da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral.

REFERÊNCIAS DE ESTUDOS

BENTO, Berenice. **Na escola que se aprende que a diferença faz diferença**. Estudos Feministas, Florianópolis: 2011.

Caderno Escola sem Homofobia. 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**: São Paulo: Graal, 2005.

MISKOLCI, Richard. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos, EdUFSCar, 2014.

DUMLEY, Gláucia. **Sexualidade e Educação: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.

TALLAFERRO, Alberto. **Curso básico de psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE PROFESSORES APOSENTADOS: CONSTRUÇÃO DO HABITUS PROFESSORAL

Vilmar José Borges | vilmar.geo@gmail.com

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo problematizar a constituição do *habitus* professoral na docência de Geografia, evidenciando potencialidades para a formação continuada e para a formação inicial de professores. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a profissão docente, conforme bem salienta Nóvoa (1992), é uma construção processual, compósita e permanente, ocorrendo cotidianamente no exercício da prática.

Na busca por uma melhor compreensão da formação e, conseqüentemente, da prática docente, evidenciou-se, de imediato, como de mister importância considerar a profissão docente em sua processualidade. Ou seja, ser/estar, se fazer/sendo professor deve ser encarado como um processo bastante complexo, dinâmico e plural, envolvendo diferentes saberes e fazeres, que são, por sua vez, estruturantes e estruturadores da constituição do *habitus professoral* (BOURDIEU, 1992; SILVA, 2005).

Tomando como referência o conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu (1992), como síntese dos modos pelos quais apreciamos o mundo e nele agimos objetivamente, fazendo classificações e escolhas, depreende-se que a busca por desvelar e socializar os movimentos que configura o “se fazer/sendo” professor implica considerar a capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes, por meio de disposições para sentir, pensar e agir. Esses esforços passam e exigem, necessariamente, que se ouçam tais profissionais, buscando memórias e narrativas acerca de suas concepções, saberes e fazeres no exercício da profissão.

Parte-se, portanto, da hipótese de que quanto maior for o período de tempo de exercício profissional no magistério, maiores serão as possibilidades de vivências e experiências do ser/estar professor. Daí a opção por voltar nossa atenção para professores aposentados e, portanto, considerados experientes, provocando e resgatando memórias e narrativas sobre suas trajetórias formativas, buscando pistas e sinais que possam contribuir para reflexões sobre o processo de formação docente. Nesse sentido, considerando nossa área de atuação, definimos como universo de pesquisa que nossos sujeitos colaboradores seriam docentes licenciados e que tenham atuado e se aposentado como professores de Geografia no Estado do Espírito Santo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Delimitado o universo da pesquisa e apoiados nos pressupostos teórico-metodológicos da História Oral Temática (BOM MEIHY, 1996), colhemos narrativas desses sujeitos, acerca de suas respectivas trajetórias formativas, na busca de pistas e evidências dos esforços e movimentos que constituíram suas identidades profissionais.

Trata-se de uma pesquisa ainda em andamento, portanto, os resultados aqui apresentados são parciais e provisórios. Até o presente momento, aceitaram o convite e compartilharam memórias de suas trajetórias formativas as professoras Santos (2016) e Valladares (2015) e o professor Nascimento (2017). Os três colaboradores possuem larga experiência e vivências na ação e na formação docente em Geografia e, apesar de já terem se aposentado formalmente, nenhum dos três conseguiu se afastar totalmente das atividades de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As narrativas e memórias de nossos colaboradores são carregadas de pistas que desvelam a processualidade da construção identitária docente, explícita no desejo de professorar. Segundo as narrativas da Professora Valladares (2015), seu desejo inicial era de ser bailarina e o “encantamento” pela docência nasce na infância, em momentos que, visando as brincadeiras com o balé, se dispunha a ajudar as amiguinhas com os trabalhos escolares, para que assim, as mesmas tivessem mais tempo livre para brincar de dançar.

Também a Professora Santos (2016), deixa transparecer a processualidade de sua opção pela docência como um sonho de criança e que a vida toda desejou ser professora, afirmando vir de uma família de professores: mãe, irmãs, tias, tendo iniciado na carreira antes mesmo de se licenciar.

Já o professor Nascimento (2017) revela que seu desejo inicial era o de fazer o curso de Engenharia Cartográfica. Como não alcançou a pontuação necessária no vestibular, como segundo opção elegeu a Geografia. No entanto, não tinha o interesse de ser professor. Só queria ser pesquisador, trabalhar com geografia e trabalhar com pesquisa. Mas, conforme relata, quando começou a lecionar, acabou se apaixonando pela profissão.

As narrativas de nossos colaboradores também evidenciam a constituição, na prática, do *habitus* professoral. Ao narrarem memórias de suas práticas docentes, embasadas nas “memórias e exemplos” de antigos mestres, deixam transparecer tais influências. A professora Valladares (2015), rememora exemplos de professoras consideradas sérias, compromissadas e bastante rigorosas no

cumprimento de suas respectivas funções, mencionando três dessas ex-professoras. Afirma que sua postura profissional se pauta nessas lembranças. Também a professora Santos (2016) é bastante enfática ao rememorar práticas de um ex-professor de Prática de Ensino, destacando como principal característica daquele professor as suas constantes preocupações em orientar e subsidiar seus alunos para o exercício do magistério.

E nossos colaboradores dão pistas, ainda, de sinais que apontam para o entrelaçamento de memórias formativas com ações práticas. Ao ser perguntada sobre práticas e posturas de seus ex-professores que a marcou, a Professora Valladares (2015), relembra o período histórico de sua formação básica, enfatizando que as professoras, pautados nos livros científicos, produziam textos didáticos próprios, então denominados de pontos, para subsidiarem as aulas. Esclarece que, na época, o ensino não se apoiava apenas nos livros didáticos e textos generalizados, mas conforme enfatiza em suas narrativas os professores escreviam para os alunos e isso a deixava fascinada.

Essas pistas também se cristalizam nas narrativas da professora Santos (2016), quando, ao lembrar-se de ações e práticas de ex-professores que a marcaram, cita uma professora que era alegre, dinâmica, que ouvia a turma. E, ao ser perguntada sobre algum momento, turma ou fato que porventura tenha marcado sua profissão, a mesma narra experiência onde as lembranças da ex-professora subsidiaram sua ação.

Também o Professor Nascimento (2017) explicita memórias acerca de ações práticas de um ex-professor que o marcou profissionalmente. O professor aplicava prova no primeiro dia de aula com questões que definiam cinco linhas de pesquisa. O aluno escolhia qual linha iria optar por responder a prova. As aulas seguintes eram pautadas nas linhas/respostas dos alunos, onde a prioridade da aula era o professor fornecer embasamento teórico acerca das fragilidades detectadas nas provas.

CONCLUSÕES

Reafirmando tratar-se de uma pesquisa em andamento, como resultados parciais podemos apontar que as narrativas de nossos colaboradores revelam um sólido e considerável reservatório de saberes, propiciado por suas vivências e experiências, que somados à maturidade profissional e reflexões na prática, com a prática e sobre a prática, se constituem em ricas possibilidades formativas...

Depreende-se daí que compreender a cultura/identidade docente, que possui uma trajetória pessoal e profissional entrelaçadas pode referenciar os modos pelos quais a mesma é tecida em uma

trama cuja dimensão social, histórica e pedagógica lhe são inerentes e, dessa compreensão subsidiar a formação/ação de tantos outros professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. pp.197-221.

BOM MEIHY, José Carlos S. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí-RS: Unijuí, 1998.

NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto, Portugal. Porto Editora, 1992. 214 p.

SILVA, Marilda da. *Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ensino na sala de aula*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. nº 29, p. 152-163. 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre-RS: Pannonica, n.4, 1991. pp.215-233.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr de 2000, n. 13, pp.5-24.

Fontes Orais:

NASCIMENTO, Carlos Alberto Silva. **Depoimento** [2017]. Entrevistador: Vilmar José. Vitória-ES, 2017

SANTOS, Jurema T. **Depoimento** [2016]. Entrevistador: Vilmar José. Vitória-ES, 2016

VALLADARES, Marisa. T. R. **Depoimento** [2015]. Entrevistador: Vilmar José. Vitória-ES, 2015.

CIRCULO DE CULTURA: NARRATIVAS INDIGENAS NO CURRICULO ESCOLAR

Renata Maria Franco Ribeiro | souafricadebissau@gmail.com

INTRODUÇÃO

“Eu tava lá no rio... tava pegando pitu quando de repente eu vi o cantar do uirapuru”.Canto na Cerimônia do Toré Pitaguary.

O presente trabalho foi desenvolvido nas turmas do 3º e 5º anos nas aulas de geografia, história, arte e formação humana nas series iniciais, na Emef Professor Júlio Holanda no Município de Guaramiranga, cidade serrana no interior do estado do Ceará. Foi a partir do Círculo de Cultura, vivência e prática pedagógica nas rotinas escolares proposta pela formadora Francisca Paz da área de humanas e afins, a dinâmica do **círculo de cultura** se dá a partir da leitura e interpretação das crianças de um objeto ou imagem, levado pelo professor ou solicitado aos alunos, após a leitura coletiva dos alunos, uma tempestade de pensamentos surgem, neste caso o professor é o mediador, logo, desenvolvi atividades na perspectiva de uma abordagem descolonial, tecendo uma relação de afetividade, no desvelo a ancestralidade, memória e oralidade, foram pilares da formação objetivando os processos formativos, conhecer a história e cultura das populações indígenas ,a partir de um tema gerador “Todo dia é dia de Índio”.

Organizamos a ação na circularidade de mãos dadas, no chão coloquei fotos de várias etnias entre elas: Pitaguary,Tapeba, Tremembé, Kanindé, Potiguara, Jenipapo, Tabajara, Tupinambá, Anacé e Gavião, Xucuru, Fulni-ô, Pataxós, de crianças, jovens adultos, em especial nas cerimônias do Torém, dançado em comemoração à colheita, agradecimento a vida, ao nascimento, ao aniversário, ao casamento, na luta pela demarcação de suas terras e suas conquistas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A teoria base para os processos formativos da ação **círculo de cultura**, no currículo escolar e para fundamentação desse trabalho, se deu a partir das minhas vivências que tive oportunidade de participar em oficinas sobre culturas indígenas e cultura negra, leituras de artigos, pesquisas bibliográficas, aulas de campos, documentários, palestras ao fomento da história e trajetória dos povos indígenas e afro-brasileiros.

Neste sentido tecemos uma nova postura e mudança de mentalidade nas nossas rodas de leituras, contação de contos indígenas, documentários sobre as cerimônias indígenas, canto indígena, ludicidade no ambiente escolar, visibilizando as etnias indígenas, suas brincadeiras e cotidiano. Um dos materiais didáticos que contribui para nossas rodas de leituras foi a literatura indígena “Um estranho sonho de futuro-casos de índio” do autor indígena Daniel Muduruku,

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No imaginário coletivo permeiam narrativas que depreciam a trajetória dos povos tradicionais indígenas, das populações com ascendência negra, os quilombolas, sertanejos, jangadeiros, histórias contadas que negam a efetiva participação na construção do Brasil, privilegiando os europeus, invisibilizando a multiplicidade étnica, linguística e negação dos direitos dessas populações. Em 9 de Janeiro de 2003 foi aprovada a Lei Federal 10.639 que institucionalizou o ensino de História e Cultura Afro-brasileiro e Africano, pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 10 de março de 2008, entrou em vigor a Lei 11.645/08, que prevê também o ensino da cultura Indígena nas escolas públicas, particulares, de ensino fundamental e ensino médio, logo compreendemos que o silenciamento secular da história e cultura dos povos indígenas e populações negras, seriam visibilizadas com suas peculiaridades e complexidade, que somente os povos indígenas são capazes de criar e recriar com a natureza, mãe terra, onde tudo é vida, é encantamento, a sabedoria medicinal, a meditação a interação e integração com o sagrado a Mãe Terra.

As vivências no círculo de cultura, foi sugerida para ser realizada quinzenalmente ou mensalmente, no entanto percebido a importância na formação humana dos alunos com idade de 08 a 12 anos, na construção de valores e atitudes necessárias para uma escola e sociedade menos discriminadora e preconceituosa. Por tanto os alunos ouviram narrativas que valorizavam os saberes indígenas, desconstruindo narrativas que lugar de “índio” é na floresta, na Amazônia, que não existem mais” índios”, que vivem “nus”.

O principal objetivo dessa formação é compreender a oralidade e memória como saber ancestral, valorizar as narrativas contadas pelos mais velhos, histórias da memória de infância, história dos avós, bisavós, dos alunos, logo após a pesquisa oral sugerida pela professora foi narrado pelos alunos após conversarem com seus avós, avôs, tios e tias avós, e mais velhos da comunidade contaram histórias que seus avós eram “índios”, ouvimos narrativas no **círculo de cultura**, que seu

avô disse-lhe: *eu sei rezar por que aprendi desde criança vendo o pai da minha mãe rezando, isso é coisa de índio menino.*

Outra criança disse: meu avô faz cestas e balaios, ele aprendeu com a mãe da mãe dele, ele é índio mesmo professora, mas não gosta de falar, se não vão rir dele.

Outra criança disse: *meu avô é índio mesmo professora, por isso que ele gosta de caçar, o pai dele caçava, o avô dele, e meus tios também caçam, eu só fui saber que também tenho sangue de índio por que a senhora passou essa atividade de escutar as histórias dos mais velhos.*

Ressaltamos que a diversidade étnica e linguística do Brasil são evidenciadas nas mais diversas expressões étnicas, culturais, socioculturais, geográficas, portanto buscamos contar histórias com uma abordagem não colonial.

CONCLUSÃO

Não temos a intenção de dimensionar a complexidades das sociedades indígenas, nas suas cerimônias sagradas e diversidade linguística, mas de compreender a invisibilidade das populações indígenas no Ceará, faz parte de uma postura e mentalidade eurocêntrica, que busca negar as narrativas que visibilizem os saberes das populações tradicionais. As considerações apresentadas ao longo desse trabalho nos permitem perceber que a educação escolar indígena não é um objeto, é preciso desconstruir conceitos preestabelecidos, sair da zona de conforto, ou melhor da inércia mergulhada na história ocidental, sentir que somos contadores de histórias de populações que reivindicam o direito à liberdade, as cerimônias étnicas, a preservação dos seus costumes, tradições, línguas, que lutam por seus direitos e o direito à terra, não como propriedade, mas como acolhedora, que tudo te dá, o alimento, a energia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SILVA, Edson; CARVALHO, Marcus. (Orgs.). CLIO-Revista de Pesquisa Histórica (Dossiê História dos Povos Indígenas). Recife, UFPE, Programa de Pós-Graduação em História, 2008.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm acesso em 10 de maio de 2017

<https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/a-educacao-escolar-indigena-e-a-mudanca-de-governo><http://radioyande.com/>

EDUCAÇÃO SEXUAL DA COMUNIDADE LGBT: OLHAR DA JUVENTUDE DO CUCANEY

Lucas Tadeu Rodrigueslins | lucaslins80@gmail.com

Aglailton Da Silva Bezerra | Aglailtonsb@Gmail.Com

Ingrid Pontes De Macedo | ingridpontesm@gmail.com

INTRODUÇÃO

De acordo com o Estatuto da Juventude (2013), são considerados (as) jovens, as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. Segundo o Ministério da Saúde, na atualidade, essa faixa etária apresenta-se como a mais vulnerável às doenças sexualmente transmissíveis (DST) e a contaminação pelo vírus HIV, o mesmo afirma ainda que tanto as DST's como a AIDS ainda são consideradas um problema de saúde pública comum em vários países, mas no Brasil os dados entre a juventude ainda são alarmantes.

No ano de 2012 uma pesquisa realizada por este órgão revelou que os jovens encontram-se mais preocupados em seguir as orientações preventivas, entretanto, o percentual ainda não é tão significativo diante da quantidade dos que praticam sexo sem preservativos, usam substâncias psicoativas injetáveis sem se preocupar se a seringa já foi utilizada por outros etc. De acordo com um estudo feito com mais de 35 mil meninos brasileiros entre 17 e 20 anos de idade, os resultados apontam que em cinco anos a prevalência do HIV nessa população passou de 0,09% para 0,12%. A pesquisa também revelou que quanto menor a escolaridade maior o percentual de infectados pelo vírus da AIDS.

É a histórica relação entre os fenômenos pobreza, falta de escolaridade e contaminação às doenças e vírus. O grau de transmissão do HIV por vias sexuais entre homens que fazem sexo com homens é consideravelmente maior do que os heterossexuais. Segundo estatísticas recolhidas pela Unaid em 2014, entre 0,4% e 0,7% da população geral está vivendo com HIV; entre homens gays e outros homens que fazem sexo com homens (HSH) essa proporção cresce para 10,5%. Isso se deve a vários fatores biológicos, comportamentais e sociais.

Não podemos negar o quanto a sociedade se coloca de modo autoritário ao pensar uma padronização dos sujeitos e de seus estilos de vida, assim como suas formas de relacionamento afetivo. Para Fry e MacRae (1985, p. 11):

[...] hoje em dia acredita que as diferenças de comportamento entre os dois sexos possam ser explicadas apenas em termos de diferenças biológicas, pois reconhece-se que os papéis sexuais são forjados socialmente. Cria-se, uma série de expectativas a respeito do comportamento considerado apropriado aos homens e mulheres de acordo com sua posição social.

Tendo em vista a importância de ações preventivas no enfrentamento a essas endemias temos como objetivo apresentar a atuação do coletivo CUCANEY na contemporaneidade, sobretudo intervindo acerca da prevenção das DSTs e ao HIV/AIDS no contexto juvenil da periferia no bairro Jangurussu, entendendo o mesmo como um instrumento que pondera esse debate, sobretudo, diante da comunidade LGBT. Essa escolha se dá pela necessidade de se compreender a articulação comunitária diante de aspectos relacionados a saúde e, conseqüentemente, ao debate sobre as orientações sexuais e sua visibilidade na sociedade.

No tocante a organização enquanto movimento, Wendt acrescenta da seguinte forma:

O movimento homossexual foi expandindo para todo o Brasil, através de diversos grupos que foram surgindo no decorrer dos anos. Nos anos de 1996 e 1997, o Rio de Janeiro e São Paulo, respectivamente, lançam suas primeiras Paradas do Orgulho Gay, com mais destaque na imprensa carioca. Nos anos seguintes as “Paradas” aumentaram consideravelmente o número de participantes. (2015, p.5)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como processo metodológico, foi adotado, inicialmente, um amadurecimento com uso de teóricos que discutam a temática em questão, pesquisa bibliográfica, assim como o desenvolvimento de análises que possibilitassem um olhar qualitativo dos dados observados à luz da literatura.

No que diz respeito a coleta de dados, foi feito também uma avaliação de uma página que o referido coletivo tem em uma rede social, onde é visto a divulgação de diversas atividades com caráter cultural de acordo com seus propósitos, e a realização de uma pesquisa semiestruturada com sujeitos vinculados ao grupo com propósito de percepção da atuação efetiva do coletivo diante de sua proposta e demandas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O CUCANEY, criado por um grupo de jovens vinculados ao CUCA Jangurussu, é um coletivo de juventudes que atua neste equipamento e desenvolve atividades educacionais formativas com o público jovem do território de abrangência por meio de práticas educativas não formais. O coletivo nasce da necessidade de intervir, por meio de ações que dialoguem com a educação sexual e combate ao preconceito vinculado ao público LGBT.

Dessa forma, sua intervenção é direcionada, fundamentalmente, ao público juvenil, LGBT e periférico e sua estratégia de manifestação se dá por meio de atividades com caráter artístico e cultural, tendo como espaço primordial o aspecto preventivo e distribuição de instrumentos para tal feito, tais como preservativos.

Assim, o referido coletivo, apresenta características próprias ao ponderar a necessidade do debate sobre a educação sexual e potencializar a importância da visibilidade da comunidade LGBT, compreendendo todo o processo demarginalização, opressão e conservadorismo que presenciamos em nossa sociedade. Sua atuação, enquanto espaço auto organizado, nos possibilita pensar o fortalecimento de uma juventude que pauta a necessidade da discussão entre agrupamentos sociais que estão em uma condição de opressão e a sua articulação no tocante à política de saúde e prevenção.

CONCLUSÕES

Enquanto considerações iniciais, ponderamos a necessidade de se pensar intervenções que pautem o debate em torno do que se concebe por educação sexual na contemporaneidade e que se coloquem a instigar espaços formativos e preventivos para além de campanhas, pelo qual se colocam de modo pontual, por meio da Política Pública de Saúde, tais como o uso adequado de preservativos comumente visto no Carnaval.

O referido coletivo, contribui efetivamente para esse amadurecimento e indica um fortalecimento de práticas educativas que se preocupem com as demandas sociais em todos os aspectos. Assim, a sua atuação colabora, sobretudo, no desenvolvimento de um olhar crítico sobre o reconhecimento dos jovens vinculados a esse coletivo e inseridos na comunidade LGBT, pelo qual se coloca como instrumento de resistência diante do crescente índice de violência provocado pela homofobia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena.; MARTINS, Carlos José. **Educação sexual, ética, liberdade e autonomia.** Educar, Curitiba, n. 35, p. 63-80, 2009. Editora UFPR 63

SILVA, Ariana Kelly Leandra Silva da. **Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social.** Rev. NUFEN vol.5 no.1 São Paulo, 2013

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade.** São Paulo Abril Cultural Brasiliense, 1985. (Coleção primeiros passos)

WENDT, Valquiria P. Cirolini. **Os movimentos sociais dos homossexuais e a busca pela criminalização da homofobia: análise desde os dados estatísticos apontados pela mídia.** In: Anais do 3º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede. 2015

PASSEI NO IFRR/CBV: UTILIZANDO A REDE SOCIAL COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO

João Pedro Baraúna da Silva Miranda | jpedrobarauna@gmail.com

Adeline Araújo Carneiro Farias | adeline@ifrr.edu.br

Jocelaine Oliveira dos Santos | jocelaine.oliveira@ifrr.edu.br

INTRODUÇÃO

Os jovens formam um segmento da sociedade que concretamente pressionam a economia para a criação de oportunidades no mundo do trabalho, requerendo uma atenção diferenciada por parte dos governantes. (DAYRELL, 2007; 1996)

Ao mesmo tempo em que se apresentam como potenciais para o desenvolvimento, conforme destacado pelo Relatório 2012 do Banco Mundial, também enfrentam obstáculos como o desemprego e o acesso à educação, que, muitas vezes, não tem a qualidade necessária ao seu pleno desenvolvimento. Além disso, há, notadamente a exclusão digital, e na área da saúde, padece-se com problemas como a obesidade, doenças sexualmente transmissíveis e dependências de drogas. Ainda, sem falar da violência, posto que os jovens estejam expostos às mais elevadas taxas de mortalidade por causas externas.

Esse contexto nos moveu a pensar um projeto de extensão, remetendo mais diretamente a preocupações relacionadas à inclusão social dos jovens, a partir da formação educacional e profissional. Para tanto, considerou-se a missão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), bem como o modo como a extensão está posta no contexto institucional. Assim, consideramos que o projeto caminha em sintonia com os objetivos da autarquia federal, no que concerne à sua responsabilidade social. Para concluirmos tal assertiva, nos baseamos nos documentos que regulamentam as ações do IFRR. O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRR (PDI/IFRR) evidencia em várias passagens a importância da ação institucional quanto à responsabilidade social, inclusive quando se detém sobre as ações de extensão, como podemos analisar na sequência:

Já a extensão deve privilegiar um diálogo ampliado e constante com a sociedade, nas diferentes dimensões da vida humana. (...) O IFRR fortalece sua relação com a comunidade, por meio das ações de extensão, participando de ações sociais que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão. À medida que socializa seu conhecimento e disponibiliza seus serviços, tem a oportunidade de

exercer a responsabilidade social que lhe compete e efetivar o compromisso que assume, em cumprimento à sua missão, com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos por intermédio da educação. (PDI/IFRR; 2014, p. 65/116)

Nosso entendimento sobre o caráter inclusivo desse projeto de extensão repousa nos dados analisados do último processo seletivo para ingresso nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, realizado no ano 2016, a partir do qual foram ofertados os seguintes cursos, com as quantidades de vagas apontadas na sequência:

Tabela 1-Relação de cursos e vagas no processo seletivo do IFRR/CBV no ano 2016.

Cursos	Vagas
Técnico em Secretariado	70 vagas
Técnico em Informática	35 vagas
Técnico em Eletrônica	35 vagas
Técnico em Eletrotécnica	35 vagas
Técnico em Edificações	35 vagas
Total de vagas	210

Fonte: Comissão permanente de processos seletivos e vestibulares – CPPSV/IFRR/CBV, 2016.

Para estas 210 vagas distribuídas em cinco cursos, foram inscritos 2.530 candidatos. Esse dado nos remete a uma concorrência, de modo geral, de mais de 12 candidatos por vaga, se desconsiderarmos as especificidades das concorrências nos estratos de ampla concorrência, vagas para pessoas com deficiência e vagas de ação afirmativa. Todavia, para os cursos mais concorridos, como o curso de Informática, essa concorrência se aproximou de 30 candidatos por vaga. O Processo Seletivo realizado pelo IFRR/CBV compreende a realização de provas de matemática e língua portuguesa.

Considerando os valores de referência dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), relativos aos resultados obtidos pelos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, na Prova Brasil, ano 2015, constatamos que os estudantes da rede pública de ensino local, estão em desvantagem frente aos estudantes da rede privada, posto que os primeiros obtiveram 3,7 como resultado, enquanto que os segundos alcançaram 6,0.

A partir dessas informações e, ainda, diante do fato de constatarmos a existência de cursos preparatórios na cidade, voltados para o Processo Seletivo do IFRR/CBV, consideramos que aqueles estudantes da rede pública de ensino que não tem condições financeiras de pagar por uma preparação para enfrentar essa concorrência, encontram-se em desvantagem diante dos alunos das escolas privadas, bem como das escolas públicas que apresentam melhores resultados, como a Escola de Aplicação da UFRR e as escolas militares. Assim, diante desses argumentos,

consideramos que o projeto, que visa possibilitar um preparo a esses desafios, teve indiscutível relevância educacional, bem como um caráter de inclusão social.

O objetivo do projeto foi criar e divulgar um ambiente virtual de acesso gratuito voltado a oportunizar o compartilhamento de experiências entre jovens estudantes que pretendem ingressar em cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados pelo IFRR/CBV e os estudantes e profissionais dessa instituição.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o alcance do objetivo, o projeto foi estruturado em etapas: 1ª: Criação de uma página a partir da rede social Facebook e divulgação através de cartazes e folders, bem como a partir de redes sociais como Facebook, Instagram e Whatsapp. 2ª: Realização de dois aulões presenciais, ministrados por docentes das áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

A estratégia de acessar aos adolescentes através de redes sociais virtuais baseou-se na latente aceitação dessa ferramenta por estes. (MACHADO, 2005). A página do projeto está organizada em blocos, sendo estes: **“Que cursos você quer fazer?”**: contém informações sobre a matriz curricular e perfil profissional de conclusão dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados pelo IFRR/CBV; **“Qual profissão tem a sua cara?”**: Disponibiliza links de acesso a sites que realizam orientações vocacionais e testes; **“Saiba por que eu escolhi estudar no IFRR/CBV”**: Reúne depoimentos de estudantes e egressos que estudam ou estudaram nos diversos cursos, bem como de profissionais que trabalham no IFRR/CBV, de modo a ajudar ao estudante a conhecer melhor cada opção e fazer a escolha mais adequada ao seu perfil e perspectivas de futuro. Como ilustramos na figura 1.

Figura 3- Página do Projeto na rede social Facebook.



Fonte: https://www.facebook.com/pg/passeinocbv/posts/?ref=page_internal

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este projeto ainda se encontra em desenvolvimento, todavia, já podemos apresentar como resultados o envolvimento dos participantes, sejam os responsáveis ou os voluntários, e principalmente, a interação dos adolescentes que fazem muitas perguntas e buscam esclarecimentos sobre os cursos, demonstrando que o projeto tem sido importante para esclarecer suas dúvidas, bem como para ajuda-los a se preparar para o processo seletivo.

Avaliamos a aderência dos estudantes ao projeto a partir das interações estabelecidas a partir do Facebook, que podemos apontar, até o momento, tomando como exemplo o vídeo de depoimento que ilustra a Figura 1, que alcançou a 18.128 pessoas, tendo 9.500 visualizações do vídeo, 292 curtidas, 50 comentários e 25 compartilhamentos. Para um município como Boa Vista, que conta menos de 30.000 adolescentes dentro da faixa etária do público alvo do projeto (IBGE, 2010), os resultados apresentados de participação, nos levam a considerar o sucesso no alcance do objetivo proposto no projeto.

CONCLUSÃO

Durante a realização do projeto, além de ajudar aos estudantes que possivelmente não teriam acesso gratuito a informações preparatórias para um processo seletivo tão concorrido, também foi nossa pretensão aproveitar essas informações para o aperfeiçoamento nosso próprio aprendizado, tendo em vista que o idealizador do projeto é atualmente estudante do Curso Superior em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, bem como egresso do curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio, no IFRR/CBV.

No processo de execução desse projeto estamos ainda usufruindo diretamente de nossas próprias ações, bem como exercendo nossa cidadania e contribuindo para a divulgação e reconhecimento social do nosso IFRR/Campus Boa Vista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. INEP/MEC, 2015. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/estado/123-roraima/ideb>. Acesso em 08 Jul 2017.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE): **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?codmun=140010>. Acesso em 01 Jul 2017.

MEC. IFRR/Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. Disponível em: <http://www.ifrr.edu.br/pdi>. Acesso em 20 Ago 2017.

WORLD BANK. 2012. **Relatório anual de 2012 do Banco Mundial**. Washington, DC: World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/599911468779101774/Relatorio-anual-de-2007-do-Banco-Mundial>

DAYRELL, Juarez. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, J.T.; LEÃO, G.; BATISTA, J. **Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil**. In: SPOSITO, M. (Org.). Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades das regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

MACHADO, Joicemengue Ribeiro; TIJIBOY, Ana Vilma. Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. **RENOTE**, v. 3, n. 1, 2005

RESUMOS SIMPLES

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Aline Sampaio Paula | alinesp90@yahoo.com

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo discutir sobre a importância da família, seus aspectos históricos e sua influência como instituição básica para o desenvolvimento do ser humano. Observar, identificar e interpretar relacionamentos, com a família e com o processo de ensino-aprendizagem e seus componentes, através do teste da família e do par educativo. A presença de uma família funcional ou disfuncional durante este processo pode explicar comportamentos futuros ou já existentes. O teste da família tem o objetivo de avaliar como se dá o relacionamento da família como um todo e também em suas diferentes partes. É necessário deixar claro que antes de se realizar esse teste é preciso investigar qual a visão que o aprendiz tem da sua família e como ela é constituída, se é uma família no formato tradicional ou não, todas essas relações devem ser conhecidas e esclarecidas para evitar distorções na análise do teste. O procedimento do teste é o seguinte: É apresentado o material que será utilizado e o que fazer a cada momento (repport), posteriormente é solicitado ao aprendiz que desenhe uma família qualquer, depois a sua própria família, em seguida a família que gostaria de ter, e por último a família em que alguém não está “bem”. Depois de todos os desenhos concluídos, vem as perguntas específicas. Em geral, através dos desenhos foi analisado que o aprendiz possui um bom relacionamento com a família, mesmo estando em uma idade de conflitos e rebeldia típicos desta fase. Sua maior dificuldade gira em torno do vício do pai. Valoriza e possui um vínculo de afeto significativo, mesmo com as dificuldades não abriu mão de fazer parte da sua família, e participar de forma efetiva na construção de vínculos substanciais. Em relação a seu vínculo com ensino-aprendizagem e a vida escolar, aparentemente não possui nenhum trauma significativo construído na escola que possa interferir negativamente no seu desenvolvimento integral. Percebe o professor como personagem central nesta trajetória, referência de conhecimento. O Teste do Par Educativo (TPE), permite explorar o vínculo professor-aluno a partir da obtenção das projeções da criança (expressão de sentimentos, pensamentos, afetos e demais características referentes à relação e a aprendizagem).

Palavras-chave: Família. Ensino. Aprendizagem

DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIOECONÔMICO DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA CAMPUSMISSÃO VELHA-CEARÁ

Rita Oliveira de Carvalho| rythaolicarvalho@yahoo.com.br

Mayara Patricio da Silva | mayarabio.urca@hotmail.com

RESUMO: A região do Cariri cearense é rica por possuir universidades públicas de qualidade, que propicia formação educacional com êxito aos sujeitos. Neste sentido destacamos a Universidade Regional do Cariri- URCA Campus Missão Velha – Ceará, que vem desempenhando com todo esforço um papel fundamental em relação à educação e fortalecimento do desenvolvimento socioeconômico na cidade a qual faz dez anos de implantação e funcionamento desse campus. Com o propósito de mostrar antes da implantação da universidade na cidade, em relação ao que se tornou de relevante para a população em side hoje, e a contribuição também para as cidades vizinhas. Foi no ano de 2004, que surgiu o planejamento de se instalar em Missão Velha uma universidade desse porte. No entanto entre lutas, desafios, reuniões, documentos e estudos de demanda, o tempo passou e no ano de 2006 foi conquistado com muito esforço o primeiro vestibular da unidade de Missão Velha, que funcionava de forma autossustentável- com a FUNDETEC. E como consequência positiva a cidade de Missão Velha aprimorou o conhecimento científico com seu alto potencial histórico-cultural e geológico presente neste município, exaltando a importância paleontológica dos geossítios como: Cachoeira de Missão Velha e Floresta Petrificada, entre outros desta região. O presente trabalho teve como objetivo investigar a contribuição do campus para o desenvolvimento educacional e socioeconômico da cidade, no seu caminhar durante dez anos de funcionamento. Os dados da pesquisa foram coletados através de aplicação de questionários com perguntas objetivas e subjetivas, aos alunos atuais que estudam na universidade, aos que já estão formados, professores antigos, ex-diretora, bem como aos comerciantes próximos a universidade. O estudo justifica para aclarar o quanto a universidade vem desempenhado um papel primordial a localidade a qual está inserida, onde foi exaltado à importância que a Universidade Regional do Cariri- Campus Missão Velha vem contribuindo e colaborando para o desenvolvimento tanto da universidade, como também em relação à formação dos alunos oriundos da própria cidade e as localidades vizinhas. Temos como resultados que o campus tem um funcionamento elevado, tanto para os comerciantes próximos da unidade, estes justificaram com clareza o alto rendimento que os alunos da universidade contribuem para o seu ponto de vendas, como também para os alunos que estão inseridos na universidade, que mostram a qualidade de ensino com aplicação da prática dos docentes que fazem parte dessa unidade para o desenvolvimento do campus.

Palavras-chave: Universidade. Ensino educacional. Formação.

PERSPECTIVA MULTICULTURAL NA CONSTRUÇÃO DO CURÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Cíntia Gomes | cintiagomes482@gmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que se encontra em andamento e tem como objetivo principal propor uma discussão sobre a diversidade étnico-racial na construção de uma educação promotora da equidade social, que considere as diferenças como partes do processo de formação da sociedade e incentive a construção de políticas de valorização multicultural bem como pensar ferramentas pedagógicas que ajudem o professor na implementação de práticas educativas multiculturais. Justifica-se que o crescente número de pesquisas sobre questões étnico-raciais tem mostrado o reconhecimento da precariedade de políticas que pautem essa temática, assim como também denuncia uma sociedade excludente e reverbera a necessidade de reconstruir o papel da educação para a superação desse modelo social, partindo dos seguintes questionamentos: A instituição escolar está preparada para trabalhar as relações raciais? O professor tem aparatos pedagógicos que lhe auxiliem nessa discussão? E por fim, quais os impactos sociais que uma educação multicultural promove? O conjunto de atividades sistemáticas elencadas com base nos objetivos ensejados caracteriza esta pesquisa dentro da abordagem qualitativa e, como método, elegeu-se a pesquisa bibliográfica e os procedimentos técnicos para a construção do presente trabalho consistem na leitura sistemática de obras conceituadas. Assim, como resultados primeiros constata-se que a Educação Infantil, pela ampliação das relações afetivas e interações das crianças entre si e em relação ao mundo que as cerca, torna-se o local favorável para o desenvolvimento desta pesquisa, reforçando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que visam a promoção de um ensino democrático, que promova o respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades. Também verificamos que o contato com a diversidade étnica logo nos primeiros anos da criança na instituição pode contribuir com a formação de uma compreensão das diferenças como uma característica marcante das organizações culturais em detrimento dos estereótipos impostos pela sociedade e difundidos pela mídia.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação multicultural. Diversidade.

TRABALHO, SUBJETIVIDADES E NARRATIVAS DE SOFRIMENTO PSÍQUICO DE DOCENTES AMAPAENSES

Selma Gomes da Silva | selmags.ap@gmail.com.br

RESUMO: Este trabalho constitui parte da minha tese de doutoramento em sociologia e tem por objetivo discutir possíveis consequências de processos de mudanças no mundo do trabalho, bem como, suas possíveis relações e conexões de sentido entre: subjetividades, trajetórias biográficas docentes e formas de adoecimento psíquico perscrutadas nas histórias clínicas, queixas, perturbações nervosas e sofrimentos manifestados pelos professores, assim como, suas relações com as condições do exercício do trabalho na função de educadores da rede pública estadual do Amapá, em tratamento no Núcleo de Atenção à Saúde do Professor - Casa do Professor/SEED-AP, dispositivo vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED-AP). A problemática é sintetizada pelas seguintes questões norteadoras: como as consequências das mudanças no mundo do trabalho afetam a saúde do trabalhador docente? Como essas transformações estruturais, ocorridas também no Brasil, afetaram as subjetividades docentes, constituindo-se possíveis formas de sofrimento e adoecimento para os professores e professoras da rede estadual do Amapá? Privilegiamos, na pesquisa, as narrativas de trajetórias de trabalho e de adoecimento de usuários da “Casa do Professor”, como *locus* de investigação. Utilizamos, também, a análise de documentos, prontuários clínicos e a observação sistemática para investigar as formas de “transtornos psíquicos” apresentados pelos docentes no período de 2009 a 2014. Nesse cenário, encontramos professores e professoras que operam em realidades de visíveis paradoxos no sentido estrutural. O adoecimento docente aparece como um entrelaçamento de múltiplas situações adversas vivenciadas por esses, tais como: condições de trabalho precárias, rebaixamento da imagem social do docente, relações desgastadas com a gestão, percepções estigmatizantes da doença do professor, falta de reconhecimento, contradições entre exigências profissionais e realidade de trabalho, sentimentos de frustrações entre a idealização do trabalho docente e suas reais condições de realização. Esse conjunto de fatores citados nos relatos docentes, imbricados nas vivências sociais, subjetivas e familiares aparecem como prováveis dimensões desencadeantes de sofrimento e de adoecimento para os docentes investigados que os afetam e provocam distintas formas de sintomatologia que podem irromper processos de adoecimento mais complexos, como aparece nas narrativas docentes e nas histórias de adoecimentos.

Palavras-chave: Trabalho docente. Subjetividade. Narrativas docentes.

O MALHAR COMO METÁFORA DA EXERCITAÇÃO FÍSICA

Carlos Alberto de Andrade Coelho Filho | carlos.coelho@ufjf.edu.br

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é realizar uma atividade de análise e interpretação sobre a utilização da palavra malhar como metáfora da exercitação física. Trata-se de um trabalho que pretende oferecer conhecimento teórico novo para compreender, por exemplo, por que muitas pessoas iniciam a prática de exercícios físicos e não dão continuidade. Nesse sentido, ele poderá contribuir para a revisão crítica de metodologias e práticas vinculadas à exercitação física, conseqüentemente, para o surgimento de novos procedimentos, como também assumir relevância nos diferentes espaços em que o discurso sobre a adoção de comportamentos fisicamente ativos é elencado. É uma investigação que se estabelece ancorada à compreensão de que a metáfora tem sua historicidade. Conforme Ricoeur, a união inédita de dois campos semânticos incompatíveis com as regras usuais da classificação cria a faísca de sentido constitutiva da “metáfora viva”; quando estase junta a polissemia das entidades lexicais, código ou sistema, nos termos do autor, passa a ser “metáfora morta”. Metodologicamente, esta pesquisa se desdobra em dois momentos. O trabalho ora apresentado corresponde ao primeiro momento, tempo em que nos aproximamos dos elementos da representação social do “malhar” através do “método de associação livre”. Contamos com a participação voluntária de 194 pessoas adultas de ambos os sexos. Elas foram convidadas a colaborar com a pesquisa, citando de uma a três palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança a partir do termo indutor (malhar). Do total de 436 evocações, registramos 137 diferentes que foram por sua vez reduzidas por afinidade semântica a seis categorias: saúde; beleza; exercício; sensação/sentimento; condição; sentido etimológico. Quando focamos no propósito de formular hipóteses acerca do acontecimento de emersão da palavra malhar como metáfora da exercitação física, as evocações nos fornecem elementos que permitem entrever certa historicidade, estabelecendo relações com o sentido etimológico da palavra em tela, que abarca em si a ideia de mancha, de bater, contundir e dar pancada, de castigar o corpo. Trata-se de um movimento interpretativo que pode ser ilustrado com a seguinte sentença ficcional: “Sinto-me obrigada/o a praticar exercício físico para emagrecer, para ficar na moda, para ficar gostosa/o, musculosa/o, para exibir o meu corpo, para chamar atenção nas festas, mesmo tendo preguiça, apesar de não gostar, de gerar tédio e de ser chato; tanto mais, para praticar exercício físico é necessário disposição, energia, esforço e perseverança, ou seja, é preciso batalhar”.

Palavras-chave: Linguagem. Metáfora. Exercício físico.

O MARACATU CHEGOU NO CHÃO DA EMEF PROF JULIO HOLANDA

Renata Maria Franco Ribeiro | souafricadebissau@gmail.com

RESUMO: A experiência vivenciada tem por objetivo discutir as relações étnicas raciais na EmeF Júlio Holanda, nas aulas de arte e formação humana na turma do 5º ano, apresentando narrativas do Maracatu Rei de Paus, na trajetória da sua apresentação no carnaval na Av. Domingos Olímpio em Fortaleza-Ce. O tradicional Maracatu Rei de Paus iniciou suas atividades em meados de 1954, no bairro Joaquim Távora, em Fortaleza, esse maracatu foi passado de pai para filho, sendo do tio do atual Presidente Francisco José, um dos primeiros presidentes. A batida marcante, o tilintar dos triângulos, o rosto pintado de preto, o chamado negrume, a ala de indígenas, o cordão das negras, baianas, batuqueiros, cantadores, balaieiros, a negra com a calunga, o casal de pretos velhos, os orixás, o cortejo da nobreza, a rainha ainda representada por um homem, foram elementos apresentados aos alunos do 5º ano, como dinâmica de vivência de cultura e leitura, narrei um pouco da minha experiência como brincante no cordão das negras no maracatu, apresentei fotografias, cantigas, indumentárias, livros, documentários perspectivando a compreensão das culturas não letradas, a oralidade como divulgação dos saberes dos antepassados entoados nas cantigas dos maracatus, que entram na avenida cultuando os orixás, cantam a religiosidade dos seus antepassados africanos, valorizando seus reis e rainhas, que foram violentamente arrancados do seu continente a Mãe África. Dessa forma o presente trabalho faz algumas reflexões com uma abordagem afro referenciada no currículo escolar, a partir de narrativas que evidenciam o negro como produtor de cultura herdadas das sociedades do continente africano, recriando e criando grandes referências no uso e valorização, legitimação da tradição oral, da ancestralidade, da memória e das práticas da preservação dos saberes pertencentes aos antepassados, e as populações com ascendência negra.

Palavras chaves: Oralidade. Cultura. Ancestralidade.

UMA QUESTÃO DE COR? DISCUTINDO A AUTO AFIRMAÇÃO RACIAL DOS ROMEIROS E DEVOTO DO PADRE CICERO, NAS ROMARIA DE JUAZEIRO DO NORTE

Maria Telvira da Conceição | professoratelvira@gmail.com

Ingrid Sâmara Félix dos Santos | ingrinfelix@outlook.com

RESUMO: A proposta de investigação busca compreender a presença dos afro-brasileiros e de seus universos simbólicos, na cultura romeira contemporâneo no Cariri cearense, a partir das práticas de devoção ao Pe. Cicero. Trata-se de uma pesquisa, que busca fazer a análise dos dados parciais, resultantes da pesquisa intitulada “A COR DA DEVOÇÃO: Africanidade e religiosidade na cultura romeira do Cariri contemporâneo”. Em andamento a partir de maio de 2016. Os dados referem-se à Romaria de Nossa Senhora das Dores em setembro de 2016. Não ocasião foi realizado um trabalho de campo em que foram ouvidos 475 romeiros em atividade de romaria e, pensando nas múltiplas identificações, das observações dos devotos em relação à cor e ao recorte racial no lugar onde vivem esses romeiros, propondo a reflexão quanto ao grau de parentesco, o reconhecimento do contexto histórico no qual negras e negros brasileiros estão inseridos, e na própria auto identificação do romeiro enquanto pessoa negra, constituem o foco da análise. A metodologia de levantamento de dados tomou como base aplicação de questionários semiestruturados e entrevistas. A pesquisa está pautada em estudos pós-coloniais, cuja logica transita entre a pesquisa social e histórica e no aspecto cultural e étnico.

Palavras-chave: Auto identificação. Romeiros. Africanidade.

ZILDA MARTINS RODRIGUES E A CIDADE DA CRIANÇA

Leidiane Bertolazo de Oliveira | leidianebertolazo@gmail.com

RESUMO: O texto representa a parte inicial dos estudos e pesquisas para escrita do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização na Universidade Estadual do Ceará. O objetivo do mesmo é recontar através da biografia de Zilda Martins Rodrigues um pouco da história da Cidade da Criança, primeira Instituição de Educação Infantil de Fortaleza. Assim, utilizando como método a pesquisa bibliográfica, pretende-se resgatar uma parte importante da história da Educação no Ceará e de personagens que deixaram suas marcas na história com suas contribuições. Francisca Zilda Costa Martins Rodrigues nasceu em 21 de março de 1904 no Alto Juruá, em Manaus. Filha de cearenses, seus pais foram para o Amazonas em busca do “ouro branco”, a borracha. Retornou para o Ceará onde formou-se professora pela Escola Normal Justiniano de Serpa. Segundo Zilda, surgiu em 1924 a ideia da fundação da educação infantil, mas foi na década de 1930 com o aumento do número de crianças que ampliou a preocupação com a educação infantil. Em 26 de maio de 1937 inaugurou-se a “Cidade da Criança”, ficando sob a responsabilidade do Estado fiscalizar e ditar as normas de funcionamento. É importante ressaltar que foi apenas em 28 de janeiro de 1938, preocupado com a problemática educacional, que o então Prefeito Raimundo Alencar Araripe criou oficialmente o Serviço de Educação Infantil de Fortaleza, compreendendo a educação e ensino pré-primário, para as crianças de 3 a 7 anos, parques de recreio, bibliotecas e instituições educativas, para a educação física e social de crianças dos 7 aos 14 anos. Os alunos que frequentavam a escola eram de classes economicamente favorecidas, mas admitia-se também crianças pobres. A instituição desenvolveu um trabalho que despertou interesse até da classe política, recebendo o então Presidente da República Getúlio Vargas, D. Aloísio Masella, Núncio Apostólico do Brasil; General Eurico Dutra, Ministro da Guerra, dentre outros. Hoje a escola e o Mini zoológico que lá existiam já não funcionam mais. Os edifícios estão ocupados por funcionários públicos e a escola foi transferida para a Avenida Dom Manuel, centro, onde funciona até os dias atuais. Em 10 de outubro de 1967 o Jardim de Infância recebeu o nome de Escola Alba Frota, mudança sugerida pela escritora Raquel de Queiroz.

Palavras-chave: Educação. Infância. Biografia.

MEMÓRIAS DE PROFESSORES E CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PRUDENTINA

Wagner Aparecido Caetano | caetano.wac@gmail.com

Marta Campos de Quadros | radiocapelinha2@gmail.com

RESUMO: Com um século de existência, o município de Presidente Prudente, distante 558 quilômetros da capital do Estado de São Paulo, já acumula na memória de sujeitos, histórias que se não forem (re) memoradas, (re) construídas, registradas e propagadas desaparecerão no tempo. Essa preocupação com o (re) conhecimento do passado, com o intuito de preservar e promover a consciência sobre a história local, regional e sobre identidades fundamenta o objetivo deste trabalho, recorte de tese de doutorado e uma primeira aproximação interpretativa: (re) construir a memória educacional escolar de professoras e professores que atuaram no município de Presidente Prudente entre 1950 e 1970. Tal recorte temporal se dá em razão das transformações sociais, políticas, econômicas e institucionais no Brasil e no mundo. Este trabalho se inscreve no campo da Nova História Cultural (BURKE, 2008) e busca responder questionamentos como: de que forma se dá o processo de consolidação da educação escolar em Presidente Prudente entre as décadas de 1950 e 1970? Quem são os sujeitos responsáveis por este processo de assentamento da educação? Quais são as suas histórias, suas formações, e as disciplinas que lecionavam? De onde e por que vieram para Presidente Prudente? A hipótese que sustenta essa pesquisa é a de que a educação escolar prudentina é constituída por práticas e culturas (escolares ou não) que se mesclam à cultura local com outras representações culturais vindas de outros lugares do Estado de São Paulo e que os sujeitos entrevistados fazem parte das forças que se condensam no município originando um específico (e regional) pensamento pedagógico. Como primeiros resultados desta pesquisa que tece as memórias de 8 professores com mais de 80 anos de idade a partir de entrevistas narrativas, constata-se que o fato de Presidente Prudente ter se tornado ao longo do tempo, a partir da expansão da linha Ferroviária Sorocabana (SOUZA, 2006; ABREU, 1972), um ponto de passagem para aqueles que se dirigem para o Paraná e Mato Grosso do Sul, e ponto de chegada para aqueles que dirigem para o Oeste Paulista (SOUZA, 2006). converte a cidade em polo comercial e prestador de serviços que centraliza os equipamentos educativos em todos os níveis e se caracteriza pela colaboração do pensamento pedagógico externo à região, tanto pela presença dos professores que vinham de outras regiões, como pela formação dos professores originários de Presidente Prudente e que faziam sua formação profissional fora do município e fora do Estado.

Palavras-chave: História Cultural da Educação. Pensamento Pedagógico. Presidente Prudente (SP).

TRAJETÓRIA ESCOLAR: UMA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA A PARTIR DO ÂMBITO EDUCACIONAL

Roseni Araújo de Freitas | macielrcc@hotmail.com

Me chamo Roseni Araujo de Freitas, nasci na cidade de Amargosa no interior da Bahia no dia 17 de fevereiro de 1987. No que diz respeito ao início da minha vida como estudante, é possível afirmar que iniciei no processo de alfabetização com seis anos de idade na escola da zona rural chamada Escola Professora Idalina Figueredo da rede municipal do município de Amargosa. Minha mãe me levava para escola junto com minha irmã. A escola ficava a dez minutos da minha casa. Minha professora era muito boa e tinha uma excelente didática. No ensino fundamental I passei a estudar em uma escola da Rede Estadual, a qual, se chama na Escolas Reunidas Almeida Sampaio, os professores tinham métodos bastante parecidos, havia aqueles professores que eram compreensíveis e tinha também aqueles que eram mais rígidos. Lembro-me bem que havia uma professora maravilhosa, que por sinal era minha vizinha, o nome da mesma é Vera Lúcia. Quando cheguei no ensino fundamental II, foi uma emoção maravilhosa, em fim me vi na 5° serie, na Escola Estadual Santa Bernadete no turno vespertino. Embora tivesse muita vontade de estudar no turno do matutino, por seu ensino ser considerado melhor do que o ensino do vespertino, mas minha mãe só conseguiu a vaga para o turno da tarde e me matriculou, e então a partir daí eu gostei e não quis mudar mais de turno. Nesse período eu já ia para escola sem minha mãe, apenas com uma colega, saia da minha casa pelo passeio e não desviava para lugar nenhum a não ser em direção a escola, no horário certinho estava de volta a minha residência. Na 6° pela primeira vez uma noticia ruim para mim, fiquei de recuperação da disciplina de historia cujo professor era Miguel. Para mim fazer recuperação era um bicho de sete cabeças, não poderia nem imaginar a possibilidade de repetir o ano, só em pensar entrava em desespero. Em fim cheguei ao ensino médio no Colégio Estadual Pedro Calmon, os melhores três anos de estudo até o momento que já passei, tive excelentes professores assim como tive professores ruins, que trabalhava com metodologias que mais parecia a do ensino de escola tradicional. Foi lá que conheci a disciplina de Filosofia e já comecei a ter um olhar critico sobre todas as coisas, em fim concluir o ensino médio, aconteceram alguns imprevistos e dei uma pausa nos estudos. Em 2013 iniciei minha jornada acadêmica fazendo bacharelado em administração em uma faculdade privada. Em 2014 fiz o vestibular na rede publica e fui aprovada, ingressei na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) onde estou até hoje no curso de licenciatura em filosofia, onde participo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o mesmo é de suma importância em minha jornada enquanto graduanda em filosofia, no PIBID conheço a realidade das salas de aula nas intervenções que faço e até mesmo nas observações. Na universidade, o curso que escolhi me satisfaz, a filosofia tem me proporcionado aprendizados amplos, a filosofia nos faz pensar de maneira melhor, nos ensina a duvidar de tudo e ter senso critico sobre todas as coisas. Em virtude dos fatos mencionados posso concluir que, fazer esse memorial me fez voltar um pouco no tempo e refletir as diversas fases pelo qual passei enquanto estudante, conheci escolas diferentes, colegas diferentes e pude notar as diferentes didáticas dos professores. No que diz respeito a vida acadêmica a mesma só tem me proporcionado produtividade, sobretudo no que diz respeito ao projeto pelo qual participo (PIBID), uma vez que o mesmo me proporciona momentos com a realidade em sala de aula, enquanto futura docente.

A COMPOSTAGEM UM INSTRUMENTO EXPERIMENTAL DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

Mariluce Albano de Araújo | marilucealbano@yahoo.com.br

Elena Borges Siqueira | eborgessiqueira@hotmail.com

Sandra Helena Rodrigues da Silva | prosandra@bol.com.br

RESUMO: O destino inadequado do lixo orgânico presente nos resíduos sólidos urbanos contribui para a proliferação de animais e insetos causadores de doenças, além do risco de contaminação do solo e do lençol freático (lençol de água subterrânea). Diante dessa realidade, a reciclagem dos resíduos sólidos é considerada como uma atitude para redução do impacto ambiental. No caso do lixo orgânico, um procedimento viável, é submetê-lo ao processo da compostagem, que é um procedimento milenar, realizado pelos chineses há mais de cinco mil anos. Diante dessa realidade, este trabalho científico tem como relevância social, gerar em cada um dos participantes atitude de disseminador da ideia da compostagem em outros grupos sociais (sua família, vizinhos, comunidade e outros grupos), contribuindo, portanto, para a construção de uma sociedade mais justa, responsável e consciente no que diz respeito ao resgate da saúde planetária. Observando toda a questão da necessidade do destino correto do lixo, como prevenção de tantos impactos ambientais, levantou-se a seguinte problematização: - Como a escola, no âmbito do ensino e da aprendizagem, poderá estimular os alunos à prática de reutilização e reciclagem de resíduos orgânicos? Em busca de respostas para essa pergunta, surgiu a ideia de desenvolver um estudo sobre a compostagem na escola, com o objetivo de aproveitar resíduos orgânicos gerados pela merenda escolar e o composto formado será utilizado para adubar o solo de uma horta escolar que se pretende criar. O objetivo geral foi, portanto, descrever a compostagem como método responsável pelo destino ambientalmente correto dos resíduos sólidos orgânicos gerados tanto por atividades domiciliares como também escolares. Os objetivos específicos foram: desenvolver um projeto na escola, para a utilização da compostagem como uma técnica ambientalmente correta; incentivar os educandos e a comunidade escolar a adotar hábitos e atitudes sustentáveis. Metodologicamente, esse estudo procurou responder aos os objetivos elencados, de forma exploratória e descritiva cujos resultados foram analisados qualitativamente, não utilizando recursos e técnicas estatísticas para a abordagem dos resultados e para justificá-los. Concluiu-se que o composto formado no processo da compostagem deve ser utilizado para adubar um possível canteiro que será construído pelos funcionários da escola pesquisada.

Palavras chave: Compostagem. Resíduos sólidos. Reciclagem.

A MONITORIA ACADÊMICA: INTER-RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA E TEORIA

Samile Drews | samile.drews@sertao.ifrs.edu.br

Alexandra Ferronato Beatrici | alebeatrici@gmail.com

Paula Maria Zanotelli | paula.zanotelli@ifrs.edu.br

RESUMO: O Programa “Monitoria acadêmica e grupo de estudos: inter-relação entre prática e teoria no trabalho pedagógico”, busca constituir espaços de estudo sobre a práxis educativa do IFRS – *Campus* Sertão/RS, tendo a monitoria acadêmica como uma ação que auxilia os estudantes no processo de aprendizagem, na permanência e êxito acadêmico e como um canal para a problematização do trabalho pedagógico e da formação docente. O programa se justifica: considerando: (I) a não existência de um programa de monitoria acadêmica e de grupo de estudos sobre educação no IFRS - *Campus* Sertão; (II) o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRS, com destaque para o item 2 (Concepção de ser humano, sociedade e educação), o item 4.5 (Inclusão, acesso e permanência), as políticas de ações afirmativas do/no IFRS; (III) a constituição, desde 2015, da Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito Acadêmico do IFRS e nos campi das subcomissões, o qual o programa está em consonância. O Programa tem como objetivo auxiliar os estudantes com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem onde os encontros são desenvolvidos em grupos ou individualmente, realizados sistematicamente ou pontualmente (como revisão para prova), bem como, visa ajudar o estudante na compreensão de um determinado conhecimento ou na organização pessoal para os estudos. As ações de monitoria são elaboradas ouvindo as demandas dos estudantes, e também os professores, coordenações de curso, núcleos de ações inclusivas, Departamento de Assistência Estudantil, Diretoria de Ensino e para os cursos técnicos de nível médio utiliza-se os pareceres dos Conselhos de Classe. Três bolsistas fazem parte do programa. Metodologicamente busca-se estabelecer um processo dialógico, participativo e colaborativo, como princípios a realidade social construída pelos próprios seres humanos e o método dialético para conhecimento e intervenção na realidade. O desenvolvimento da monitoria acadêmica apresenta as seguintes designações: a) Educador monitor: estudante(s) do(s) curso(s) de licenciatura ou formação pedagógica que possui a atribuição de organizar as monitorias e as atividades dos monitores discentes, bem como organizar os encontros do grupo de estudo; b) Monitor discente: estudantes com bom desempenho acadêmico que desenvolvem as atividades de monitorias com os estudantes que precisam. Considerando ser o primeiro ano de sua execução, as avaliações e resultados estão ainda ocorrendo, mas podemos sinalizar que são positivas e os resultados aparecem em sala de aula e nas notas dos exames prestados.

Palavras- Chave: Educação Profissional. Ensino Médio. Monitoria.

ANÁLISE DE ALGUNS ALGORITMOS NÃO USUAIS DA MULTIPLICAÇÃO

Wendel Melo Andrade | professorwendelmelo@gmail.com

RESUMO: A multiplicação é uma das operações fundamentais da matemática e de extrema importância em nosso cotidiano. Em geral a maioria dos alunos conhece apenas o algoritmo tradicional para realizar esta operação. Diante deste fato surge uma questão a ser investigada: Existem outras formas de se realizar uma operação de multiplicação? Com base neste problema, o referido estudo objetiva analisar alguns métodos não usuais de se efetuar uma multiplicação. É importante ressaltar que, o foco deste trabalho não é comparar os métodos entre si, mas proporcionar aos docentes e discentes a oportunidade de conhecer novos caminhos e técnicas para realizar uma multiplicação. Para que fosse possível atingir o objetivo deste trabalho, foi realizada uma revisão de literatura pautada em estudos de autores que trabalham com a história e o desenvolvimento das operações fundamentais, mais especificamente com a multiplicação, entre os autores estudados estão: Boyer (1996), Howard Eves (2004) e Lagarto (2015). Foram estudados quatro algoritmos não usuais da multiplicação conhecidos como método chinês, de gelosia, egípcio e russo. Cada um desses algoritmos contribuiu significativamente para o desenvolvimento da matemática, porém sua relevância e importância por vezes se perderam ao longo do tempo. Com o intuito de realizar uma análise dos algoritmos estudados, foi realizada uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, com alunos da 1ª série do ensino médio de uma escola pública localizada no município de Sobral-Ce. Na referida pesquisa os alunos estudaram os algoritmos e por meio de questionários puderam avaliá-los segundo sua eficácia, compreensão, simplicidade, rapidez e precisão. Com base nos resultados obtidos percebemos que: o algoritmo chinês destacou-se pela sua eficácia e precisão; o método de gelosia apresentou-se igualmente eficaz e muito compreensível; o algoritmo egípcio mostrou-se preciso apesar de não ser considerado muito rápido; e o método russo também foi percebido como preciso, mas não muito simples de se efetuar. O referido estudo nos levou a perceber que existem vários caminhos para se realizar uma multiplicação e que tais algoritmos podem ser inseridos no contexto de sala de aula, oferecendo aos estudantes, além de novos conhecimentos, a possibilidade de escolha entre vários métodos para se realizar esta operação.

Palavras-chave: Análise. Multiplicação. Algoritmos.

BULLYING: UMA BREVE ANÁLISE ACERCA DA MANIFESTAÇÃO DESTE FENÔMENO

Ana Caroline Ferreira da Silva | caroline.ferreira@aluno.uece.br

Francisco Kelverton Rodrigues da Silva | fkelverton.rodrigues@gmail.com

RESUMO: Este trabalho discorre sobre as vivências e práticas que o bullying apresenta em uma determinada escola de Fortaleza. Buscando visualizar a manifestação desse problema, apontar os obstáculos ao seu enfrentamento e evidenciar o papel da escola, do professor (a) e do educando na construção de um ambiente igual para todos. É analisada a maneira como os profissionais se posicionam diante das situações onde há a prática do bullying e quais os mecanismos que a escola dispõe para combatê-lo, além de relatar os efeitos nos educandos quando estão à mercê dessa situação. Dentre os estudiosos que se debruçaram a respeito dessa temática e trouxeram ferramentas como base para a realização dessa pesquisa, destaca-se Rolim (2010), Fante (2005), Libâneo (1999), que nos encaminhou para a construção da investigação, identificando assim seus principais eixos norteadores. A pesquisa foi constituída em trabalho de campo, realizando entrevistas e coletando informações com a gestora da escola e um docente que atua diariamente em sala de aula, para que assim pudesse dar sustentação ao estudo realizado, dando ênfase de como o bullying se estabelece no cotidiano escolar. Constatamos que a problemática se faz presente de maneira intensificada na escola, contudo, em sua maioria por meios velados e com novas roupagens, principalmente se tratando do ambiente virtual em que os alunos desde bem cedo estão sendo introduzidos. Observou-se também que os educandos, apesar de reconhecerem as consequências decorrentes da prática do bullying devido a maior visibilidade do assunto e das próprias iniciativas por parte da instituição, continuam a reproduzir esse fenômeno. Embora existam estratégias firmadas pela escola para intervir no combate ao bullying, no entanto fica transparente a limitação que existe, com a dificuldade de difundir e fazer com que crianças e jovens compreendam de fato o quão delicado se trata a problemática do bullying. Constatamos, portanto, que cabe a comunidade escolar como um todo estar ativamente participativo no processo de conscientização e informação do problema, buscando apanhar métodos que consigam coibir o fenômeno bullying.

Palavras-Chave: Bullying. Fenômeno. Escola.

MEMÓRIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: O INSTITUINTE E O INSTITUÍDO

Regina Celi Frechiani Bitte | reginabittle@yahoo.com.br

Vilmar José Borges | vilmar.geo@gmail.com

RESUMO: O Estágio Curricular Supervisionado, enquanto disciplina obrigatória das grades curriculares de diferentes cursos de licenciatura, tem por principal objetivo inserir o aluno estagiário no seu futuro campo de atuação. Essa inserção, por sua vez, deve tomar esse campo como espaço de discussões e reflexões das observações e vivências nele realizadas, em busca de uma integração com o processo de formação do futuro professor. Isso significa conceber o campo de atuação como objeto de análise e de investigação, o que requer condições mínimas para sua efetivação. Nesse sentido, a presente pesquisa, pautada nos pressupostos metodológicos da História Oral (BOM MEIHY, 1996), objetiva colher narrativas e memórias de professores responsáveis pela referida disciplina nas quatorze licenciaturas mantidas pela Universidade Federal do Espírito Santo. Objetiva-se, ainda, traçar um contraponto entre as legislações educacionais, aqui tidas como instituintes e as práticas objetivadas, por tais entrevistados, no cotidiano da Universidade e das Escolas campo, então consideradas instituídas. Sabe-se que nem sempre as condições de infraestrutura e funcionamento das Instituições de Ensino Superior propiciam aos seus docentes oportunidades adequadas para a materialização dos objetivos e propostas instituintes, presentes na legislação educacional. Não raro ouvem-se denúncias docentes que gravitam em torno das discrepâncias entre o prescrito e as condições concretas para sua efetivação, dentre elas o grande número de estagiários por turmas, o que dificulta (impossibilita) uma supervisão mais efetiva e próxima. No entanto, práticas alternativas são constantemente implementadas no cotidiano escolar. Tratam-se de práticas que são prenhes de truques e estratagemas que contornam tais obstáculos e que, se não resgatadas e socializadas, acabam confinadas aos segredos das salas de aula (GAUTHIER, 1998). Assim, espera-se com essa investigação, resgatar e socializar narrativas e memórias desses profissionais, desvelando alternativas que possam subsidiar e potencializar a efetivação das propostas formativas que contornem os principais obstáculos impostos ao Estágio Supervisionado na formação docente.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Memória docente. Prática docente.

MONITORIA E DOCÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA UFPI/CAFS

Ellery Henrique Barros da Silva | elleryhbs@gmail.com

Suyane da Silva Florindo | ped.suyane@gmail.com

Arlane Markely dos Santos Freire | arlanemarkely@yahoo.com.br

RESUMO: A monitoria é denominada como um método de ensino e aprendizagem, bem como um dos exercícios que mais aproximam o estudante universitário da docência. Através desta experiência/vivência enquanto monitor, o aluno em contato com o ambiente acadêmico terá a oportunidade de ampliar seus conhecimentos em uma área específica e se interessar pela carreira docente. Por isso, o presente trabalho tem como objetivo descrever a nossa experiência enquanto monitores da disciplina de História da Educação Brasileira durante a nossa graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), junto ao Curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS no município de Floriano no Estado do Piauí no período de Março á Julho de 2011, exercendo atividades de monitoria semanalmente com carga horária de 12 (doze) horas, durante 4 (quatro) meses. Durante a nossa vivência enquanto monitores desenvolvemos algumas atividades como: planejamento, pesquisa e estudo do conteúdo da disciplina, acompanhamento na produção de material, exercício de monitoria interna, exercício de monitoria externa e acompanhamento da avaliação. Assim, podemos definir a monitoria como uma prática didático-metodológica em que o educando em sua fase inicial de formação, associará a teoria e a prática em sua formação, podendo se identificar ou não com a docência. A metodologia utilizada foi a do tipo qualitativa e quanto aos objetivos de pesquisa, classificada como descritiva. Nesse sentido, os resultados mostraram que os discentes procuravam o auxílio dos monitores com maior frequência quando necessitavam de alguma informação recorrente a trabalhos e durante as avaliações, o que demonstra que não há uma preocupação em realizar estudos desta área no decorrer do período, somente quando se aproxima as avaliações. Diante disso, a experiência como monitor foi de fundamental importância, pois pudemos obter um panorama real de como se desenvolve uma carreira docente no ensino superior. Mediante estas constatações, a relevância social deste trabalho é poder desenvolver o interesse pela monitoria como formação do acadêmico, bem como, estimular a carreira docente, além de trazer os benefícios que ela oportuniza para o crescimento profissional logo após a fase de conclusão do curso.

Palavras-chave: Monitoria. Docência. Universidade.

NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO BIOLÓGICA: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO E APREDIZAGEM

Thais Faustino Bezerra | thaisfaustino00@gmail.com

Maria Gleiciane da Silva | mariagleiciane455@gmail.com

Ana Cláudia Furtado da Silva | aninha.higo@gmail.com

RESUMO: Algum tempo atrás, o Ensino de Biologia era bastante desvalorizado, porque era considerada uma matéria sem devida importância para o aprendizado do discente, e seu futuro como ser crítico. As pessoas não tinham o ensino de biologia como uma disciplina didática como Português ou Matemática por exemplo. Perguntavam-se entre se o que é biologia? Pra que serve? Como vai me ajudar? Porque devemos estudar? Esse era alguns dos questionamentos feitos pelos discentes, que ao passar do tempo foram muito bem respondidas. O ensino de biologia passou por muitos desafios e ainda passa, a disciplina é uma forma de fazer os discentes a terem uma preparação mais crítica sobre o mundo e seus aspectos. Ajudando os alunos a terem uma formação melhor. É de fundamental importância descrever e aplicar a biologia nos níveis de alfabetização dentro da sala de aula para os discentes. Fazendo os mesmos a conhecer, compreender, explicar, e adquirir conhecimento sobre a disciplina de biologia. Os conhecimentos dos níveis de alfabetização biológica são fundamentais no processo de ensino aprendizagem tanto para o docente quanto para o discente. A troca de informações tanto do meio social, quanto do ponto de vista científico que cada um traz através de suas vivências, é essencial. O ensino de biologia requer pesquisa, praticas adquiridas, onde essa interação torna o conhecimento mais relevante e concreto. A busca, por novas teorias, possibilita aguçar a criticidade do aluno e a pesquisa científica. O processo de ensino aprendizagem se dar na troca de conhecimento no meio social, aderindo metodologias que busquem trazer o discente para o meio educacional, onde ele traz consigo uma determinada bagagem adquirida no seu dia a dia. A Biologia é cheia de inovações, sempre evoluindo, porém a cada dia que passa sua necessidade por pessoas com a criticidade bem desenvolvida e apta a pesquisar só aumenta, pelo fato de novos problemas estarem surgindo a todo momento na sociedade. Tendo em vista os aspectos observados no presente artigo, entende-se que os níveis de alfabetização e ensino aprendizagem tiveram uma grande evolução e é benéfico para os discentes.

Palavras-chave: Biologia. Importância. Níveis de Alfabetização.

O BORDADO COMO EXPRESSÃO DO EXPERIENCIADO EM SALA DE AULA

Danielle Fernandes | danigfernandes@hotmail.com

Jeannette Ramos | jeannette@unilab.edu.br

RESUMO: Este artigo é resultado da prática pedagógica de Estágio Docente I na componente Corpo, Dança Afro e Educação, do curso de graduação em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Tal componente tem por objetivo compreender a tríade humanidade, cultura e conhecimento (CORTELLA, 1998) partindo da filosofia africana do batucar, cantar e dançar (LIGIÉRO, 2011). A prática, obrigatória para o Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em Humanidades - MIH, o qual sou discente, por sua vez, teve como objetivo usar o bordado livre como ponte que liga, integra o conhecimento teórico, a prática corporal e a expressão gráfica. A discussão acerca do papel da arte na educação e do uso do bordado como meio de expressão individual são parte da abordagem da pesquisadora que traz metodologia que busca a formação integral, não apenas profissional, mas para a cidadania, afastando-se do entendimento segundo o qual as artes são campo privilegiado de artistas e diletantes. Os resultados apresentados pela experiência ao aliar conhecimento teórico, vivência corporal dos conteúdos e expressão gráfica dos sentimentos e sensações na educação de adultos mostraram a necessidade cada vez maior de se buscar por metodologias capazes de integrar à prática pedagógica os aspectos sensíveis da formação humana. Foram elaborados planos de aula que consistiam em estabelecer a proposta que seria levada para turma diante do texto escolhido para discussão, os meios utilizados, o desafio e a vivência, entretanto na prática tive que ir buscando flexibilidade e me adaptando às novas realidades o tempo inteiro. Aspectos que não considerava vinham à tona e resultados não esperados surgiram trazendo novidade e novos aprendizados. Ao fim da experiência docente, fui capaz de me sentir cada vez mais consciente da necessidade do respeito ao movimento singular de aprendizagem do aluno, até mesmo no seu momento de recusa em participar. Nesta abordagem a arte é parte de uma prática necessária para acessar conteúdos sensíveis do indivíduo consigo, com o grupo e com os conhecimentos historicamente sistematizados, indo ao encontro do que propõe Head (1996), que entende a arte como mediadora na educação e Ostrower (1977), que, por sua vez, defende ser a criatividade inerente ao ser humano em todas as esferas do viver.

Palavras-chave: Arte. Bordado. Prática pedagógica

O PROTAGONISMO ESTUDANTIL COMO PRÁTICA DE TRANSFORMAÇÃO

Alexandro Lima Viana | alexandro.viana@hotmail.com
Elaine Cristina do Nascimento Sousa | elainecristinabio@hotmail.com

RESUMO: Expor o protagonismo de estudantes do Ensino Fundamental II e compreender o impacto da sua ação autônoma, tanto no desenvolvimento próprio, como na melhoria das relações humanas e do uso comum no espaço escolar são os objetivos deste trabalho. Um dos grandes desafios da educação institucional envolve promover entre os integrantes da comunidade escolar um clima de respeito mútuo, sensibilidade aos problemas pessoais e interpessoais e o sentimento de solidariedade, justificando a necessidade de tornar estudantes autônomos e aptos para atuarem como agentes de transformação e multiplicadores de bons exemplos. O cidadão protagonista percebe-se atuante na comunidade: compreende conjunturas, identifica fragilidades e assume proatividade para o enfrentamento e solução de demandas particulares, do seu grupo e do meio ambiente. Desde 2014, a Escola de Tempo Integral José Carvalho vem promovendo transformações na comunidade. Entre outras razões, destacam-se os impactos das ações de promoção do protagonismo estudantil. Os discentes se sentem corresponsáveis nos processos de ensino e melhoria da aprendizagem, participando mais efetivamente das atividades pedagógicas e se engajando ativamente no apoio à gestão e aos professores, para solução de problemas. Na primeira semana de aula, o acolhimento da comunidade é conduzido pelos pares. Nas turmas, as lideranças formais são eleitas e assembleias decidem temas de interesse coletivo. O Grêmio Estudantil e o Conselho de Líderes recebem formação específica e são valorizados, atuando, inclusive, na pactuação dos resultados a serem alcançados bimestralmente. Efeitos qualitativos despontam no ambiente escolar favorável: redução da violência e indisciplina, participação nas decisões e desenvolvimento de ações que alcançam a comunidade no entorno. Corroborando aqueles, os índices qualitativos também são excelentes. Na avaliação externa do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB em 2015, entre as 24 escolas do Distrito de Educação VI, a ETI José Carvalho obteve 5,3, o maior rendimento. Ademais, no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, a escola registra o melhor resultado, em Língua Portuguesa e Matemática, nos anos 2015 e 2016. Longe de pretender esgotar o tema, conclui-se que a educação tem muito a se beneficiar quando adota o estímulo ao protagonismo estudantil para desenvolver integralmente educandos e facilitar a integração dos sujeitos na comunidade. Os benefícios são evidentes na formação pessoal e aparecem no conjunto de intervenções positivas que se efetivam na comunidade em que estão inseridos, na postura motivacional e em atitudes sensíveis às demandas da sociedade, além de maior compreensão do mundo e da realidade.

Palavras-chave: Educação. Participação. Protagonismo.

PRINCÍPIOS DE PAULO FREIRE APLICADOS AO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bianca Rodrigues Silva | rodribia@outlook.com
Gilmar Alves de Farias | profgilmfarias@hotmail.com

RESUMO: Paulo Freire continua sendo um importante personagem na área educacional deste século. Diante de suas contribuições, se fala em método apenas para facilitar a compreensão de sua filosofia. O *método* é a parte prática dessa filosofia. Assim sendo, se admite a possibilidade de aplicar suas experiências, que se iniciaram com jovens e adultos, em outras instancias educativas. O presente trabalho traz como objetivo analisar os conceitos do *diálogo* e da *pedagogia situada*, vinculados ao brincar dentro da prática pedagógica na Educação Infantil. Assumindo que esse momento marca toda a trajetória escolar, é fundamental buscar novos métodos que possibilitem a compreensão e a constante reinvenção das práxis dos educadores presentes nessa fase. Esta pesquisa dialoga a respeito das integrações e acomodações dos princípios de Freire observados da ótica da Educação Infantil, construindo possíveis diálogos entre a prática docente e a epistemologia freireana. É notável a contribuição de Freire nos movimentos sociais em prol da alfabetização ao redor do mundo, mas muito mais do que passos a seguir, são passos a serem *reinventados*. A partir de uma pesquisa bibliográfica, chegou-se aos conceitos do *diálogo* e da *pedagogiasituada*, entendendo-os como constituintes dos princípios educacionais da filosofia freireana. A metodologia adotada se resume a revisão conceitual destes dois termos, atentando para as singularidades do ambiente escolar infantil. O *diálogo* é ação recorrente na filosofia freireana e perpassa todo o momento educativo. A Educação Infantil não pode deixar de ser vista como espaço para a realização do diálogo, pois a criança é sujeito ativo na formação do seu conhecimento, capaz de se assumir nesse processo. Tomando o brincar como expressão primeira da criança no mundo, essa atividade é base fundamental para o desenvolvimento da *emancipação* e da *autonomia* infantil, estando a brincadeira intrinsecamente ligada ao próprio desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. É fundamental trabalhar o conhecimento a partir do contexto infantil, a fim de que se possa constituir *com* a criança o processo de ensino-aprendizagem. O diálogo mistura-se a uma pedagogia que contextualiza o sujeito dentro da sua realidade. Freire deixa em seu legado a importância do respeito aos saberes dos educandos e as suas formas de *saberem* o mundo. Isto não se limita as compreensões de adultos: o ser infantil é detentor de uma ótica singular de desvelamento da realidade, que traz em suas manifestações resquícios verdadeiros sobre o que cerca a criança.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação Infantil. Brincar.

TRABALHANDO GEOMETRIA COM A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE SWEET HOME 3D

Marglis Rech | marglir@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo faz alusão aos resultados correspondentes às experiências vivenciadas no decorrer de uma atuação pedagógica realizada com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, em que foram trabalhados conteúdos de Geometria, utilizando-se como recurso didático o *software Sweet Home 3D*. Deste modo, o objetivo foi investigar quais implicações surgiram no ambiente educacional após a inserção de recursos computacionais, visando os pontos positivos e negativos quanto à construção do conhecimento por meio dos conteúdos de área e perímetro, como forma de tornar o ambiente escolar um espaço em que o aluno sintasse motivado a aprender através de conhecimentos científicos, e em consequência a significação ou ressignificação do processo de ensino e de aprendizagem de Matemática. Desta forma, a classe foi dividida em duplas para que ocorresse a criação de plantas baixas de residências, em que os mesmos utilizaram de seus conhecimentos prévios e a criatividade para a construção. Desta maneira, os alunos fizeram a inserção da mobília nas residências acerca dos conceitos relacionados à dimensão de espaço. Nesse sentido, observou-se a criatividade dos alunos após desenvolver o trabalho proposto, uma vez que foi perceptível no processo os pontos positivos no quesito da visualização do conteúdo de geometria através dos conceitos de área e perímetro. O princípio norteador da aprendizagem significativa faz jus aos conhecimentos prévios que o aluno já possui, em que eles são os principais responsáveis no desenvolvimento de novas informações âncoras. Deste modo, acredita-se que o ensino de Geometria voltado para atividades e situações experimentais que desafie o aluno pode proporcionar e auxiliar na estruturação do pensamento e na aprendizagem da disciplina. Desta maneira, os resultados analisados sinalizam que o uso do *software Sweet Home 3D* pode apresentar-se como um recurso potencializador no ensino dos conteúdos, e ainda no reconhecimento das representações geométricas intrínsecas nesta área da Matemática. Por fim, conclui-se que o envolvimento dos alunos com a construção da planta e adição de mobília foi crucial para o processo de abstração dos conceitos de área e perímetro. Dessa forma, as atividades usadas por meio da Geometria utilizando o *software* deram significados aos conceitos, possibilitando um melhor entendimento, aproveitamento e aprendizagem desse conteúdo geométrico.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Geometria. *Software*.

A ABORDAGEM DE UM TEMA TRANSVERSAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisca Adriana Justino da Costa | adriana_unifor@hotmail.com

Leidiane Bertolazo de Oliveira | Leidi_bertolazo@gmail.com

RESUMO: Existem alguns temas considerados transversais, ou seja, não pertencem especificamente a nenhuma disciplina, mas são importantes para construção de princípios valiosos como a cidadania. Por esse motivo o objetivo do trabalho foi descrever um projeto sobre trânsito, desenvolvido na educação infantil. A metodologia utilizada foi pesquisa participante e o instrumento de coleta de dados a observação registrada em diário de campo. Percebemos que com o passar dos anos os meios de transportes evoluíram de forma rápida, facilitando a vida em sociedade e diminuindo distâncias entre as pessoas. O projeto partiu das dúvidas das crianças, do Infantil V da Escola Educar - (SESC) sobre os meios de transportes antigos, a importância dos mesmos na nossa vida, normas e respeito aos sinais de trânsito para promover atitudes de cidadania e alteridade, como se colocar no lugar do outro. A meta do projeto era proporcionar o conhecimento e a conscientização acerca dos temas que envolvam os meios de transporte incluindo importância, funcionalidade, origem e suas normas. Para tanto, foram propostas algumas ações como: observar o trajeto casa-escola e escola-casa, conhecer e valorizar os meios de transportes, reconhecer os diferentes profissionais, desenvolver atitudes solidárias frente as situações no trânsito, conhecer e comparar conceitos e ideias acerca da realidade em que elas vivem. Abordamos vários conteúdos sobre tipos de transportes, oralidade através de histórias e filmes, regras do trânsito, observação do comportamento dos condutores (ciclistas, pedestres, motoristas) jogos e brincadeiras com sinalização de rua e confecção de alguns transportes com material reciclado. A avaliação foi feita de forma contínua e sistemática através de observações, registros das atitudes, comportamentos e produções dos alunos levando em conta todo o processo de aprendizagem, seus conhecimentos prévios, o ritmo de cada um e as relações entre o conhecimento que já tinham sobre o assunto e as novas descobertas. Os objetivos visados foram alcançados, pois os alunos começaram a ter mais consciência e influenciar as famílias com atitudes mais ativas e éticas enquanto pedestres e passageiros e que posteriormente poderá contribuir na conduta dos futuros cidadãos mais responsáveis e cientes de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Trânsito. Crianças. Conscientização.

A INSERÇÃO ESCOLAR EM CLASSE HOSPITALAR

Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues | senadaht@yahoo.com.br

RESUMO: A entrada da criança na escola constitui uma importante etapa de sua vida. Quando acometida por uma doença grave, iniciar ou continuar esse processo pode representar um grande desafio. Além de um direito, a continuidade ou iniciação da escolarização da criança durante o tratamento de saúde, seja na classe hospitalar ou na escola regular, passa a ser importante para a melhoria de sua qualidade de vida e em seu processo de cura. Neste trabalho, objetivamos apresentar resultados de pesquisa acerca do processo de inserção escolar em classe hospitalar e na escola regular de uma criança em tratamento oncológico. Ancoramos nossas proposições nos princípios teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica *com* crianças, nos estudos da infância e na psicologia narrativa, inserindo-se em uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico e em uma perspectiva longitudinal. Utilizamos como metodologia o protocolo de um projeto mais amplo “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância”, financiado pelo CNPq (n. 462119/2014-9), desenvolvido pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-PPGE-UFRN-CNPq). Realizamos rodas de conversas onde interagem – a pesquisadora, a criança e um pequeno boneco alienígena, chamado de Alien, que veio de um planeta que não tem escola e está ansioso para saber tudo sobre ela. As rodas são organizadas em torno de três momentos: a abertura (apresentação do alienígena à criança); a conversa (momento de interação entre a criança, o Alien e a pesquisadora); o fechamento (quando a pesquisadora anuncia o retorno do pequeno alienígena ao seu planeta e pergunta se a criança gostaria de fazer um desenho para o Alien levar para as crianças do seu planeta contando como é a escola). As análises das narrativas evidenciam a escola no hospital como lugar de resiliência e possibilidade de estudar, mesmo sem nunca ter experienciado o chão da escola regular, e mostra a escola enquanto lugar de desafios e superações. Ao narrar, a criança atribui sentidos às escolas da infância e a si como protagonista de sua própria história.

Palavras-chave: Narrativas infantis. Inserção escolar. Pesquisa (auto)biográfica com crianças

CLASSE HOSPITALAR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM MEIO AO ADOECIMENTO

Paolla Mahara Baracho Pinheiro | p.mahara@hotmail.com

Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues | senadaht@yahoo.com.br

RESUMO: O processo de adoecimento traz consequências e marcas profundas no estado físico, emocional, psicológico, afetivo e social de qualquer sujeito, especialmente quando a enfermidade atinge crianças e adolescentes, causando a perda de sua rotina- familiar, escolar, social- ocasionando, muitas vezes, seu isolamento. Ao falarmos sobre o tratamento de saúde de crianças e adolescentes, percebemos que a hospitalização quase sempre é dolorosa para quem busca a cura de uma doença grave como o câncer. O atendimento educacional em ambiente hospitalar surge como uma política pública que busca assegurar o direito daqueles que se encontram impossibilitados de frequentar a escola regular, para iniciá-lo ou dar continuidade ao processo educativo. E como ocorre a prática pedagógica em classes hospitalares que atendem crianças e adolescentes gravemente enfermos? Quais as especificidades de uma prática realizada em um ambiente, muitas vezes hostil à aprendizagem educacional, como o hospital? Este trabalho é resultado de uma pesquisa de graduação e tem por principal objetivo refletir acerca das práticas pedagógicas na classe hospitalar de um hospital oncopediátrico da cidade do Natal/RN. Nossos objetivos específicos são: compreender através das falas das docentes como é desenvolvido o atendimento pedagógico hospitalar; refletir sobre como vem se estabelecendo esse atendimento no Brasil e no RN; contribuir com as discussões sobre o direito à educação de crianças e adolescentes em tratamento de saúde. A feitura deste estudo se justifica por permitir uma reflexão sobre a prática pedagógica em classe hospitalar enquanto uma Política Pública de garantia do direito à educação de crianças e adolescentes afastados da escola regular por estarem em tratamento médico hospitalar. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, realizando entrevistas semiestruturadas com duas docentes atuantes nesse espaço, posteriormente transcrevemos as entrevistas, estabelecendo diálogos com autores que tratam da temática e com as leis vigentes. Por meio dos diálogos tecidos, percebemos que as ações pedagógicas no hospital possibilitam aos sujeitos continuarem estudando mesmo durante o tratamento de saúde, amenizando suas perdas educacionais. Chamamos atenção ainda para a necessidade de que haja mais políticas públicas que assegurem essa prática educacional em nosso país e que sejam feitas mais pesquisas sobre a temática para que outras vozes sejam alcançadas.

Palavras-chave: Classe hospitalar. Prática Pedagógica. Direito à Educação.

COACHING NA ESCOLA: AFETIVIDADE FAMILIAR E MELHORES RESULTADOS NA APRENDIZAGEM

Tânia Gorayeb Sucupira | thianasucupira@yahoo.com.br

Alexandro Lima Viana | alexandro.viana@hotmail.com

RESUMO: Apresentar o programa de Reforço Positivo nas Relações Familiares, mediado pela escola, e discorrer acerca do seu impacto no cotidiano dos estudantes são os objetivos desse trabalho. As ações visam a promover e fortalecer, de forma sistemática, o bom relacionamento entre pais e filhos matriculados na Escola de Tempo Integral José Carvalho, através de formações que se fundamentam em pressupostos da neurociência, programação neurolinguística, *coaching* e inteligência emocional. A mente humana é limitada, quanto à captação de estímulos externos pelos sentidos. Na verdade, ela entraria em colapso, se processasse todas as informações recebidas. Segundo as neurociências, o cérebro registra e estabelece padrões comportamentais reproduzidos automaticamente, no decorrer da vida. Entre os padrões, destaca-se a forma de condução da educação dos filhos. Características da sociedade moderna desafiam, em particular, a formação para a vida, já que valores historicamente estabelecidos se opõem a muitas referências atuais. Neste contexto, curiosidade e ousadia, por exemplo, que poderiam ser positivas em situações de aprendizagem, transformam-se em fatores críticos nessa relação, como exposição a riscos desnecessários e postura desrespeitosa. Sabendo que os indivíduos vêm ao mundo sem manual de instrução para compreensão de reações e comportamentos, considerar a complexidade da fisiologia cerebral e do funcionamento da mente, enriquece a bagagem pedagógica para uso no cotidiano escolar: são mais recursos para o enfrentamento e superação de eventuais problemáticas imbricadas no processo de crescimento orgânico e amadurecimento psicológico. Desde 2015, a gestão socializa com a comunidade o calendário de palestras de cada semestre letivo, reforçando sistematicamente o convite a estudantes e familiares para reuniões mensais que duram, em média, duas horas. À medida que os encontros avançam, em número, observa-se mais envolvimento e participação nas formações, maior comprometimento das famílias na formação dos filhos e melhoria na afetividade, impactando conseqüentemente o cotidiano escolar. A apresentação dos conteúdos que elucidam estruturas e mecanismos do funcionamento cerebral do jovem medeia a transformação de padrões emocional e comportamental, influenciando positivamente as interações familiares e na escola. Vídeos e slides iniciam a abordagem, seguidos de discussões a respeito dos temas e do compartilhamento de vivências e experiências. Entre temáticas diversas destacam-se: fortalecimento da autoimagem, cultivo de afetividade, exercício de empatia, construção da autonomia e importância dos limites. Resulta que a rotina escolar passou a transcorrer em clima de maior paz e a comunidade, mais segura, afetiva e emocionalmente se relaciona de forma mais construtiva e madura, frente aos desafios inerentes ao cotidiano.

Palavras-chave: Coaching. Família. Escola

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Rosuíla dos Santos Silva | rosuylla.santos@hotmail.com

Joselma Ferreira de Silva Lima | joselmalavor@ifpi.edu.br

RESUMO: A tríade ensino, pesquisa e extensão é o pilar que sustenta as Instituições de Ensino Superior, e diante do reconhecimento da indissociabilidade das três bases, entende-se que é preciso experimentar práticas educativas que estruturem, articulem e mobilizem no âmbito teórico-prático à superação da dissociabilidade. Nesse sentido, a pesquisa objetivou analisar as possibilidades de estruturação, articulação e mobilização entre ensino, pesquisa e extensão, a partir das experiências dos pós-graduandos em Docência do Ensino Superior do Instituto Federal do Piauí - Campus Piripiri, dentre eles, profissionais da educação, saúde, direito e assistência social. O estudo corrobora para reflexões sobre a qualidade das ações acadêmicas na IES, bem como o desenvolvimento de racionalidades que dão suporte a práticas reflexivas, críticas e transformadoras. As vivências ocorreram durante duas disciplinas: Metodologia e Didática do Ensino Superior I e Ensino, Pesquisa e Extensão que adotaram como estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a elaboração e execução de projetos que atendessem ao princípio da indissociabilidade. Desta forma, foi suscitada a questão-problema: quais as possibilidades de estruturação, articulação e mobilização entre ensino, pesquisa e extensão que os pós-graduandos em Docência do Ensino Superior do Instituto Federal do Piauí apontam nos projetos elaborados e desenvolvidos nas comunidades locais? Nesse viés, a base do referencial teórico-metodológico sustenta-se em Veiga (2006), Farias, Therrien, Nóbrega-Therrien e Silva (2014), Moita e Andrade (2009), Gonçalves (2015), Gatti (1987), André, Ludke e Roldão (2010), e Bardin (2009). Foram analisados os projetos e os portfólios elaborados, defendidos e desenvolvidos pelos pós-graduandos. Os resultados apontam potencialidades, e fragilidades nos projetos ocasionados pela visão dicotômica e dissociada, sobretudo, entre ensino e pesquisa. Entre bacharéis perceberam-se frágeis: metodologia do projeto, e as estratégias para a articulação da tríade. É preocupante a dificuldade dos estudantes para articular e mobilizar o ensino e a pesquisa no contexto do Ensino Superior. A extensão foi relacionada à intervenção nas comunidades interna e externa, porém sem articulação com a pesquisa. Ao reconhecer que a função educativa da universidade passa pela integração ensino, pesquisa e extensão, atribui-se ao fenômeno da aprendizagem, movido em contexto de mediação, o papel fundante de formação de sujeitos autônomos. Assim, o pensar e o fazer do docente universitário com vistas à centralidade na articulação e mobilização entre ensino, pesquisa e extensão favorece a transformação pedagógica, a construção do conhecimento e de saberes, assim, de racionalidades que dão suporte a práticas educativas ancoradas na reflexividade e criticidade.

Palavras-chave: Práticas educativas. Pós-Graduação. Docência universitária.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO EXPERIÊNCIA (AUTO) FORMADORA: TRAJETÓRIA DE SI

Samara Moura Barreto de Abreu | samaraef@hotmail.com

Gabriela Cruz Tavares | gabyuchoa15@hotmail.com

RESUMO: O Estágio Supervisionado se coloca como força motriz na constituição da identidade docente, compreendendo a significação de experiências formadoras entre os desafios e as potencialidades do “vir a ser” professor, trazendo a flexibilidade sobre as dimensões pessoais e profissionais deste cotidiano. Expressa o encontro com a realidade e as inter-relações da cultura educativa, em que se manifestam os saberes docentes. O presente trabalho trouxe o objetivo de compreender o estágio supervisionado como experiência de (auto) formação a partir da trajetória de si, tomando como aporte teórico Pimenta e Lima (2004), Josso (2002; 2007). Caminhou-se sobre uma pesquisa de cunho descritivo, de abordagem qualitativa com estreitamento para uma pesquisa-formação atravessada pela dimensão autobiográfica por meio de diário de campo, cuja experiência vivida habita a disciplina de Estágio Supervisionado III do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE Canindé, tendo como lócus de intervenção uma escola pública estadual no Ensino Médio, com a carga horária de 140 horas. Dentro do estágio foi possível vivenciar o conhecimento de si e do outro posto numa relação de alteridade, como modo de pensar a futura prática docente. Elevou-se também, a perspectiva do autoconhecimento sobre os dilemas cotidianos apresentados, situados sobre as fragilidades no currículo da educação física, sobretudo, da carga horária e relações estruturais. Além disso, a reflexividade na e sobre a ação pedagógica, apontando para a necessidade de uma mudança educativa que considere além das dimensões conceituais e procedimentais, a sensibilidade atitudinal como processo de humanização e trans(formação) dos atores educativos, sobretudo, os docentes. Neste sentido, o estar na condição de estagiário traz significações sobre o ser, fazer e sentir a docência em despertar reflexivo, na existencialidade para pensar o “eu-formando” e “eu-formador” na e pela Educação Física, em superação do modelo de racionalidade técnica com vistas a uma racionalidade crítica.

Palavras-chaves: Estágio Supervisionado. (auto)formação. trajetória de si.

ESTIGMAS NA CULTURA ESCOLAR: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES

Jonaza Glória dos Santos | jonazagloria@gmail.com

Najó Glória dos Santos | najo_gloria@yahoo.com.br

Suanam Glória Fontany | suanamgloria@gmail.com

RESUMO - Este trabalho discute as relações vividas no espaço escolar que se configura como o lugar de reprodução cotidiana de uma cultura conflituosa, contraditória e algumas vezes,excludente. Para isso, coletou depoimentos de jovens, professores e gestores da escola pública que relatam experiências do dia a dia que demonstram a complexidade das relações ali vivenciadas, ainda que haja o entendimento simbólico do objetivo comum – ensino e aprendizagem. Em entrevistas semiestruturadas esses sujeitos falaram sobre: violência, conflitos, convivências e dificuldades. É *mister* destacar que pela intrinsecabilidade das relações escolares com as questões sócio – político e econômicas do país e do seu público (escola, família e comunidade) não há conclusões. E essa é uma primeira consideração necessária em busca de alternativaspara areal pacificação escolar: cada segmento envolvido convive com limitações, contradições e conflitos que interferem diretamente nas suas (re) ações dentro desse espaço. Discuti-los isoladamente é confinar e negar a dialética histórica que os produziu, o que dificultao caminho da solução já que são partes de um todo que se inter-relaciona. Assim, famílias de baixa escolaridade e renda possivelmente contribuem para, via *ethoscultural*(BOURDIEU), a distorção de sentido da finalidade escolar. O jovem dessa família tem noção diferenciada de êxito e fracasso (CHARLOT).Essa juventude negligenciada por políticas afirmativas de inserção social – esporte, lazer e cultura, encontra na comunidade e no espaço escolar *o lugar* para se autoafirmare o faz, via de regra, usando a força. Na escola pública primordialmente, este jovem encontra profissionais que reproduzem o caráter excludente da educação via *reprodução das diferenças*(BOURDIEU). E para sistematizar essa reprodução temos o aspecto físico da escola, as relações de poder autoritárias - tanto da comunidade escolar (direção/coordenação/administração/professores) quanto dos alunos, a organização espacial da sala de aula, até o alarme de horário que remete muito mais ao toque de recolher de cadeias e quartéis do que ao ambiente escolar. Essas considerações visam contribuir para a compreensão dos estigmas que estão na escola e exigem, via (auto) reflexão individual e coletiva em espaços de discussão e formação de saberes,que se (re) comece uma trajetória para a (re) significação da cultura escolar.

Palavras chaves: Cultura escolar. Estigma. Escola.

PROPOSTA DE DIFERENTES MODALIDADES DE AVALIAÇÃO PARA OS DOCENTES

Marisete Santos Sousa | marisetess@bol.com.br

Mariluce Albano de Araújo | marilucealbano@yahoo.com.br

Sandra Helena Rodrigues da Silva | prosandra@bol.com.br

RESUMO: O objetivo geral desta pesquisa será de apontar a avaliação como um instrumento importante para a melhoria do desempenho do professor. Nessa perspectiva, os objetivos específicos serão: apresentar para os docentes que o processo de avaliação é necessário para a obtenção da educação de qualidade; avaliar o professor para busca de sua melhoria profissional. A avaliação é um questionamento muito presente dentro das nossas escolas, principalmente, quando o avaliado é o professor. Quando percebemos esses impasses dentro da escola é papel nosso conscientizar e mostrar ao docente a importância dele ser avaliado e ser indagado. Diante dessa realidade, o presente estudo procurará respostas para a seguinte indagação: - Por quê o docente deve ser avaliado? Trata-se, portanto de uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva, onde *também será realizada uma pesquisa de campo, com um grupo de docentes de uma escola do município de Fortaleza*, cujos resultados serão abordados qualitativamente, à luz das opiniões de Freitas (2017) sobre as políticas educacionais vigentes na atualidade, do Plano Nacional de Educação (2010), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 1965) e de dados colhidos no Portal do IDEB (2007). Os resultados serão coletados com a aplicação de formulários de forma individualizada. A análise será realizada posteriormente e em seguida repassada para cada docente, pela pesquisadora, de maneira que o professor não seja intimidado. Pode-se comentar como conclusão, muito embora o projeto não tenha sido implantado, permanece em fase embrionária, mas a educação é um direito de todos e deve ser garantida pelos Governantes, assim afirma a Constituição Brasileira de 1988. A educação garantida pelas esferas de Governo deve ser de qualidade, e para esse fim ela deve ser avaliada, precisa-se, então definir a missão, visão, metas que nos forneça indicadores que nos norteie, para que se possa saber se esse é o caminho certo, ou seja, rumo à educação de qualidade. Um dos papéis da escola é de ensinar, e a dos docentes é de atender e assimilar esses papéis, para contribuir ainda mais com o processo de ensino-aprendizagem, mas para que isso possa acontecer, os docentes devem ser capacitados e avaliados continuamente.

Palavras-chave: Avaliação. Docentes. Escola.

“NESGA DE SERTÃO” MARANHENSE: DAS PRIMEIRAS ESCOLAS AO GINÁSIO PRESIDENTE KENNEDY EM BURITI BRAVO-MA

Salânia Maria Barbosa Melo | salaniamelo@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar a história e memória do Ginásio Presidente Kennedy, instituição de ensino que foi criada em 1965, como parte de um projeto de pesquisa que analisa as instituições de ensino em Buriti Bravo-MA. A pesquisa bibliográfica baseia-se em Vidal (2006, 2007), Faria Filho (2006, 2007), Castellanos (2011), Lopes (2011), Motta (2006), recorreu-se à pesquisa documental a partir da identificação, seleção, análise e descrição dos documentos. Em 1931 foi criada, nessa cidade, a sua primeira Escola Primária, no antigo povoado São João, atual “Laranjeiras”. Com o vai-e-vem dos trâmites burocráticos, ao ser extinto o município pela difícil compreensão das tramas históricas, a única escola deixa de existir e conforme Guimarães (1979), “O Maranhão precisa, [...] da desanalfabetização de seu povo, [...] A instrução pública luta com dificuldades insuperáveis para prover suas escolas do interior. Na capital as professoras recusam cadeiras no sertão maranhense. [...] a professora normalista que ali exercia o seu magistério, conseguida com inauditos esforços dos seus representantes, se recusou, com a supressão do município, a continuar em Buriti Bravo [...]”. Somente após a “restauração” do município em 1935 é que pela Lei nº 76, de 10 de dezembro de 1937, a Escola Singular que existia foi transformada em Escola Agrupada. No início do século XX, após a Proclamação da República, os ideais do novo regime político há muito eram discutidos no Maranhão, do litoral ao sertão, desde os Clubes republicanos até os panfletos que circulavam anonimamente na calada da noite, cujo desejo educacional era ampliar as possibilidades de maior escolaridade da população, para assim combater o analfabetismo e, ao mesmo tempo, incentivar o ensino primário. Pensar e historicizar a trajetória educacional nesta cidade, no contexto de criação do próprio município, é contar com a quase inexistência de fontes históricas, neste sentido esta atividade é um desafio, que em alguns casos pode-se contar com as lembranças de quem vivenciou um determinado período, por outro lado, evidencia-se a fragilidade da memória educacional, assim como, das políticas que eram dedicadas à educação, ora caracterizando o distanciamento entre a capital e o interior do Estado, ora o caráter excludente da educação.

Palavras-chave: Instituições escolares. Memória. História da Educação.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE

Janiele Torres de Matos Amora | janieletorres@ymail.com

RESUMO: A política educacional está relacionada às políticas sociais de um país e de acordo com Azevedo (2004) é definida em termos literários como policy – programa de ação – que são produzidas no contexto das relações de poder. As políticas educacionais estão inseridas nas políticas públicas e também compõe ligação com a gestão educacional. O presente trabalho surgiu a partir de estudos realizados durante a especialização em gestão escolar. Em meio a este desafio proposto, organizaram-se as primeiras reflexões e estudos, como objetivo de verificar se a gestão democrática se efetiva no âmbito da instituição escolar, a fim de contribuir para a prática docente. Nesta perspectiva o trabalho busca aprofundar o diálogo e a problematização sobre alguns fatores considerados necessários para o incentivo, a busca e a inovação da prática docente. Diante do contexto educacional podemos fazer o seguinte questionamento: dentro de uma gestão democrática existem efetivamente ações de incentivo a prática pedagógica dos educadores? Em razão de tal questionamento enfatizamos o interesse pelo assunto durante os anos de experiência dentro das instituições públicas de ensino, observando alguns gestores e os avanços e fracassos das escolas. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo que compõe as seguintes etapas: pesquisa bibliográfica, registro e análise dos dados com uma perspectiva qualitativa. Foram realizadas observações, além de questionários e entrevistas com os participantes da pesquisa. Durante o estudo procurou-se mostrar como a gestão democrática influencia diretamente na prática dos professores. Participaram da pesquisa o grupo gestor da escola e quatro professores de uma escola pública do município de Eusébio. Diante dos estudos e dos dados coletados os resultados apontaram para a grande importância de uma gestão democrática efetiva, que influencia a qualidade do ensino, a motivação do professor, as relações existentes no âmbito escola e os resultados nos índices de aprendizagem. Embora muito já se tenha conquistado, ainda se vê a necessidade acerca da temática pelos gestores, que muitas vezes não colocam em prática as ações norteadoras de uma gestão democrática, havendo assim uma contradição entre suas ações e o discurso democrático. A integração entre os eixos que compõem a escola é fundamental. As tomadas de decisões e a forma como o gestor conduz as relações interpessoais, também favorecem esse crescimento, levando o professor, que é parte fundamental nesse processo, a se motivar, inovar e procurar cada vez mais ir em busca do melhor para os seus alunos e para a instituição.

Palavras-chave: Educação. Gestão democrática. Docência

A MONITORIA ACADÊMICA COMO IMPORTANTE INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DO ALUNO-MONITOR

Lucimara Maria dos Santos Gomes | marah.gomes@hotmail.com

Raquel Figueiredo Barretto | raquel.barretto@fanor.edu.br

RESUMO: A medida que os discentes evoluem ao longo dos semestres nas universidades, há o aumento da complexidade das disciplinas. Essa realidade reforça a necessidade de um auxílio mais individualizado aos alunos, o qual pode ser realizado com a participação de monitores. Israel e Koppe (2009) constatam que a monitoria, em uma visão inovadora, pode oportunizar uma formação acadêmica contextualizada de acordo com o campo de atuação escolhido pelo aluno-monitor. A LDB (Lei nº. 9.394, BRASIL, 1996) em seu artigo 84 estabelece que os "discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos". Este trabalho teve como objetivo mostrar a importância da monitoria para a formação dos discentes-monitores. Foi realizada, no primeiro semestre de 2017, uma pesquisa bibliográfica do tipo exploratória e analítica. A busca pelo material bibliográfico deu-se na base de dados SCIELO através dos seguintes descritores: Monitoria acadêmica; discente-monitor; aprendizagem. A importância da monitoria nas disciplinas do ensino superior extrapola o caráter de obtenção de um título. Sua importância vai mais além, seja no aspecto pessoal de ganho intelectual do Monitor, seja na contribuição dada aos alunos monitorados e, principalmente, na relação de troca de conhecimentos, durante o programa, entre professor orientador e aluno monitor. O aluno monitor experimenta em seu trabalho docente, de forma amadora, as primeiras alegrias e dissabores da profissão de professor universitário durante o programa de monitoria. O fato de estar em contato direto com alunos na condição, também de acadêmico, propicia situações inusitadas, que vão desde a alegria de contribuir pedagogicamente com o aprendizado de alguns até a momentânea desilusão, em situações em que a conduta de alguns alunos mostra-se inconveniente e desestimuladora (LINS et al, 2009). Os ensinamentos adquiridos junto ao professor orientador e aos alunos monitorados integram-se à carga intelectual e social do aluno monitor, revelando-lhe novos horizontes e perspectivas acadêmicas. O privilégio oferecido aos aprovados nos programas de monitoria torna-se de fundamental importância para descoberta da vocação docente, evitando, assim, que no futuro, possa tornar-se um profissional descontente com a carreira escolhida. Segundo Schneider, o trabalho da monitoria pretende contribuir com o desenvolvimento da competência pedagógica e auxiliar os acadêmicos na apreensão e produção do conhecimento, é uma atividade formativa de ensino.

Palavras-chave: Monitoria acadêmica. Discente-monitor. Aprendizagem.

PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS DE ENSINO DE HISTÓRIA DA UECE

Augusto Ridson de Araújo Miranda | ridsonufchistoria@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo objetiva apresentar e problematizar os resultados de uma pesquisa acerca de professoras da área de Ensino de História do curso de História da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Fortaleza, no tocante aos percursos formativos mencionados por estas docentes durante a pesquisa de campo. Tomamos como metodologia de pesquisa o estudo de caso único (STAKE, 2007) e descritivo-explanatório (YIN, 2005), no paradigma interpretativista. Realizamos entrevistas semiestruturadas e observação de reuniões e de aulas de duas professoras do caso analisado. O recorte temporal norteador do estudo foi o semestre de 2015.1. Como fundamentação teórico-metodológica, foram considerados os estudos de, Fonseca (2009), Gauthier *et al* (1998), Monteiro (2007), Tardif (2008), Tardif; Lessard (2009), Vicentini; Lugli (2009), Zamboni; Fonseca (2008), dentre outros. A pesquisa apontou para um variado repertório de percursos formativos, oriundos de diversas experiências calcadas nas trajetórias de vida de cada docente, bem como das possibilidades constituídas pelas dimensões temporal e espacial às quais estes sujeitos vivenciaram, com elementos ora legitimadores de saber-poder [nos termos de Foucault, 2007] para exercer a docência nesta área do curso de História, ora pouco direcionadores para uma prática docente especializada. Para a feitura deste artigo, tomamos por escolha técnica partir de duas das docentes sujeitos de pesquisa, por serem exemplos para a compreensão do resto do caso. A professora especializada para a área de atuação busca construir uma imagem de si de especialista, mas igualmente de esforçada e comprometida com o ofício docente e seu contínuo aperfeiçoamento, e a não-especializada busca em sua trajetória docente e igualmente, nos perfis de esforçada e comprometida em ser atualizada para realizar sua prática docente.. Concluimos que, embora em cada trajetória formativa docente, os professores da área de História e Ensino apresentem argumentos que justifiquem sua atuação como professores-formadores, a falta de predomínio de professores-formadores especializados impede um desenvolvimento profissional docente pleno, como argumentam Gauthier *et al* (1998) e Tardif (2008).

Palavras-chave: História. UECE. Percursos Formativos

PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS: SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS PELA EXPERIÊNCIA

Deniele Pereira Batista | deniele.batista@ufjf.edu.br

RESUMO: Este trabalho, recorte de uma pesquisa que problematiza o lugar ocupado pela *experiência* na formação e no desenvolvimento profissional de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, se ocupa de alguns aspectos implicados no processo de construção de seus saberes docentes. Estudos de John Dewey (1959, 1971, 1975), Jorge Larrosa (2011, 2014) e François Dubet (1994) oferecem subsídios para o trabalho interpretativo. Os procedimentos de coleta, análise e interpretação de dados aproximam-se dos princípios da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013). Foram realizadas treze entrevistas individuais, todas com professoras da rede pública de ensino, formadas em Pedagogia e com um mínimo de quatro anos de atuação no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo aponta para alguns resultados, dentre os quais destaco aqueles diretamente relacionados à aquisição de saberes docentes pelas professoras: (1) os saberes que as ajudam a dar “conta do recado” do trabalho com crianças não estão situados, com primazia, no contexto da formação inicial, nem nos cursos de formação continuada, mas na prática do “chão da escola”, o que confere certo risco à qualidade do repertório de conhecimentos por elas construído, uma vez que a prevalência do “como ensinar” sobre “o que ensinar” revela um desequilíbrio entre os elementos que compõem a base de conhecimentos para a docência (SHULMAN, 1987); (2) as professoras sentem necessidade de problematizar e comunicar suas experiências, talvez mesmo no sentido de perceberem que as experiências somente existem verdadeiramente na medida em que são reconhecidas por outros e eventualmente partilhadas (DUBET, 1994); (3) o sistema educacional, por meio das políticas que têm exercido controle sobre as escolas e a autonomia do docente, tem representado forte entrave ao trabalho e à formação das professoras, ainda que esse quadro seja influenciado pelas condições internas (DEWEY, 1959, 1971) do docente para lidar com as circunstâncias do ambiente e atribuir sentido ou falta de sentido àquilo que lhe passa (LARROSA, 2014); (4) em nome dos princípios e convicções pedagógicas desenvolvidas ao longo da carreira, as professoras (sobretudo as que possuem maior tempo no magistério dos anos iniciais) tentam sobreviver mantendo minimamente uma coerência interna com aquilo que entendem ser a sua função docente, demonstrando a necessidade que sentem de se individualizar e se autonomizar (DUBET, 1994), e de valorizar suas posições políticas perante espaços e profissionais reguladores.

Palavras-chave: Experiência. Prática. Saberes docentes.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E O APERFEIÇOAMENTO DO DOCENTE

Daiane de Queiroz | daianequeiroz25304@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho apresenta reflexões a respeito das contribuições da Avaliação Institucional no Ensino Superior para o aperfeiçoamento profissional do docente uma vez que existem estorvos para alcançar essa integral e legítima finalidade, como também, proporcionar à comunidade acadêmica o conceito de Avaliação Institucional e qual seu autêntico intuito de ser obrigatório nas IES – Instituição de Ensino Superior. A Avaliação Institucional foi estabelecida pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que cria o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, órgão responsável pelas Avaliações Institucionais, alocado ao MEC – Ministério da Educação, aplicado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A Avaliação Institucional é um procedimento sistemático para acompanhar ininterruptamente o desenvolvimento das atividades acadêmicas necessárias para o melhor atendimento da missão proposta por cada Instituição, tendo como finalidade garantir o prosseguimento das atividades da Instituição, conferir o que não está apropriado e aferir tudo o que se considera estar de acordo, que proporcione resultados positivos. A partir dessas informações, podem-se tomar posições que proporcionem mudanças, estabeleçam alternativas, elaborem avanços. A Avaliação Institucional engloba todos os segmentos da Instituição: diretores, discentes e docentes de graduação e pós-graduação, seja lato sensu e stricto sensu; funcionários técnicos e administrativos; alunos; egressos e representantes da sociedade civil. Assim pode-se verificar que com a pesquisa online feita, consultando mais de 7 (sete) sites de Instituições de Ensino Superior em Fortaleza, todas as instituições cumpriram com a aplicação da Avaliação Institucional, atendendo a divulgação dos resultados, o feedback que tanto os professores necessitam para melhorar sua didática. Quanto mais ampla e dedicada a participação dos envolvidos, mais resultados positivos surgirão e maior será a eficiência dos processos pedagógicos executados. O objetivo deste artigo é explicitar a questão das avaliações institucionais nas faculdades privadas em Fortaleza e como os resultados da Avaliação Institucional podem influenciar na melhoria da profissionalização dos docentes avaliados. Desse modo, propõe-se dissertar sobre a Avaliação Institucional com seus objetivos, suas finalidades, seus instrumentos, seus resultados, e também o ensino dos docentes em uma Instituição de Ensino Superior, como foco na aprendizagem dos discentes. Na realidade o desconhecimento e o despreparo dos discentes em responder à avaliação institucional pode acarretar um mau entendimento do que deverá ser realmente avaliado nas IES. O trabalho científico apresenta também a dificuldade de toda a comunidade acadêmica na participação na Avaliação Institucional elaborada e aplicada pela CPA – Comissão Própria de Avaliação. Procura-se, então, inserir uma nova cultura de conscientização nos alunos e na comunidade acadêmica no intuito de mostrar como uma avaliação pode contribuir para melhorar a Instituição de Ensino Superior, principalmente como os resultados podem contribuir para o desenvolvimento profissional do docente. A Avaliação Institucional deve ter caráter educacional, de melhoria constante e de auto regulação. A partir do momento que os discentes se conscientizam em participar da Avaliação Institucional com responsabilidade, os resultados apresentados demonstram como o docente pode melhorar seu desempenho. Diante do exposto entende-se que a Avaliação Institucional influencia de uma forma positiva as melhorias da didática do docente no Ensino Superior.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Ensino Superior. Docência.

CINEMA, INFÂNCIA, FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXÕES COM UM CURTA-METRAGEM

FabiolaAlves Coutinho Gava | fabiola.acg@gmail.com

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes | larirodrigues22@hotmail.com

Maria José Rassele Soprani | mjosesoprani@gmail.com

RESUMO: Este texto se insere no campo da formação docente e aborda a memória de alguns estudantes de licenciaturas participantes do Projeto de Ensino “Cinema como modo de pensar a infância e a formação inicial de professores”, realizado no Centro de Educação Infantil “CRIARTE”, na Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2015. Tendo como referencial os estudos de Deleuze (1990), quanto ao cinema e suas imagens, esse trabalho justifica-se pelos diferentes processos e modos que a constituição e a atuação dos professores, provocados pelo cinema, podem assumir quanto a outras maneiras de viver à docência e perceber a infância. Com o objetivo de problematizar questões referentes a formação inicial docente, cinema e infância por meio de conversações e reflexões, produzimos um curta-metragem “Cinema e Infâncias e Formação de professores” no ano de 2017, que trouxe aos estudantes indagações de: como o projeto potencializou a formação docente dos mesmos, como foi a experiência nos espaços/tempos da educação infantil e como os estudos vivenciados auxiliaram no debate das concepções de docência, infância e cinema? Os relatos apresentados pelos estudantes no curta-metragem revelaram um movimento de constituição de subjetividades e inventividades na formação inicial de professores e no encontro com as crianças da educação infantil, tendo o cinema como disparador de pensamentos e práticas dos estudantes. Numa abordagem qualitativa, a gravação dos relatos utilizou meios digitais e seguiu um roteiro de entrevista semiestruturada. Os resultados dos depoimentos, das reflexões e das imagens apontados no curta-metragem indicam a constante e necessária reflexão sobre teoria/prática nos diferentes espaços de formação e atuação de professores e como o cinema pode contribuir para ampliar o pensamento quanto à docência. Dessa maneira, podemos afirmar nas conclusões que novos modos de pensar e fazer dos professores e novos modos de ver e conviver com as crianças, podem ser potencializados pelo cinema e suas imagens, provocando novos e múltiplos modos de pensamento quanto a formação inicial docente, cinema e infância.

Palavras-chave: Formação. Cinema. Infância.

BALANÇO SOCIAL: UMA INCÓGNITA CONTÁBIL

Suanam Glória Fontany | suanamgloria@gmail.com

Jonaza Glória dos Santos | jonazagloria@gmail.com

Najó Glória dos Santos | najo_gloria@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho objetiva refletir sobre a crise de paradigmas existente entre o produzir conhecimento e perceber que o conhecimento socialmente produzido não encontra espaços de retorno e aplicabilidade nas instâncias que lhe deram condições de se edificar. Essas contradições começaram a se tornar objeto de reflexão e inquietação ao final da graduação do curso de Ciências Contábeis - financiado por políticas afirmativas que reclamam o retorno desse investimento, e não encontram lugar para devolutiva social. Ainda que a legislação contábil de uma empresa tenha como prerrogativa a figura do Balanço Social - ou seja, a sua responsabilidade junto à comunidade na qual está inserida - para elaboração/construção de indicadores sociais, econômicos e ambientais, que possibilitem a proposição de elementos que contribuam para projetos voltados à inclusão social, bem estar econômico e preservação dos recursos naturais (SACHS, 1927). Apesar de a definição de Balanço Social estar associada ao compromisso com o meio social em que vivem, ainda prevalece o silêncio e a distância entre o que se produz nas academias (públicas e privadas) e possíveis soluções para os problemas comunitários. É assim que o Balanço Social, que tem como foco demonstrar publicamente que a intenção da organização privada não é somente a geração de lucros com um fim em si mesmo, mas o desempenho social, obtido através do compromisso e da responsabilidade para com a sociedade, por meio da prestação de contas do seu desempenho sobre o uso e a apropriação de recursos que originalmente não lhe pertenciam, não encontra espaço para a sua aplicabilidade. Essa figura do contexto contábil é um meio de dar transparência às atividades corporativas, de modo a ampliar o diálogo da organização com a sociedade. Diante do cenário no qual o Brasil se encontra e do crescente fosso entre lucro contábil e retorno social, é relevante salientar a participação das empresas em atividades sociais, demonstrando que algumas, não apenas produzem bens e serviços, mas influenciam diretamente na busca do bem estar social através da preocupação com a valorização do homem. Essa invisibilidade de aplicação de recursos nos remete ao não engajamento do jovem graduado nas questões sociais emergentes e o não retorno do investimento público na formação desse jovem. Conclui-se que uma das possibilidades de superação, é trazer para o campo educacional as discussões que envolvem os sujeitos das ciências sociais aplicadas e suas produções acadêmicas com o objetivo de lhes dar visibilidade.

Palavras-chaves: Balanço Social. Ciências Contábeis. Formação.

AS IMPLICAÇÕES DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS

Anne Caroline de Sousa Teles | anneteles25@gmail.com

Marinalva Soares Silva | nalva_mss@yahoo.com.br

RESUMO: Esta pesquisa é resultado de um longo processo de leitura na área da educação voltada para o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, logo, a finalidade desse estudo foi avaliar a prática docente diante do acompanhamento pedagógico de crianças diagnosticadas com TDAH, tendo como problema referencial: quais as estratégias que devem ser adotadas pelo professor no acompanhamento pedagógico de crianças com TDAH? O objetivo geral da pesquisa foi investigar a prática docente e a contribuição do professor para aprendizagem de crianças diagnosticadas com TDAH, apresentando os jogos pedagógicos como alternativa para o sucesso do rendimento escolar desses alunos. O caráter de ineditismo da pesquisa destaca-se pela abordagem pedagógica da problemática, com base em fundamentos psicológicos relacionados ao TDAH em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando-se a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Quanto aos objetivos, foi uma pesquisa exploratória e explicativa, por investigar as implicações do Transtorno de Déficit de Atenção na aprendizagem da criança, explicando-se os saberes docentes necessários para o acompanhamento pedagógico de crianças diagnosticadas. Utilizou-se o método observacional, chegando-se a compreensão do fenômeno estudado e a produção do conhecimento científico. Principais autores estudados: Fitó (2012) e Silva (2008), por defenderem a ideia de que os alunos com déficit de atenção requerem um atendimento educacional voltado para as suas especificidades. Optou-se pelo estudo de natureza bibliográfica cuja análise de dados foi realizada por meio da análise de conteúdo. A revisão de literatura apresentada foi constituída pelos seguintes objetivos específicos: apresentar a definição, caracterização e os tipos de transtorno de atenção com hiperatividade; explicitar a importância da alfabetização no controle da atenção e impulsividade; identificar o processo de ensino-aprendizagem de crianças com TDAH; apontar o papel dos jogos educativos na construção do conhecimento dos alunos na alfabetização e enfatizar a contribuição dos jogos pedagógicos no exercício de adesão às regras. Nos resultados encontrados foram observadas oportunidades de melhoria do exercício da docência, assim contribuindo para uma postura proativa diante das dificuldades encontradas do professor.

Palavras-chave: TDAH. Didático-pedagógico. Professor.

A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA POLÍTICA NO MUNICÍPIO DO CRATO

Dayane Veras da Silva | dayane.veras15@bol.com.br

Zuleide Fernandes de Queiroz | zuleidefqueiroz@gmail.com

RESUMO: A pesquisa pretende visibilizar a atuação das mulheres cratense na política, a partir da seguinte problemática: Quais as dificuldades enfrentadas pelas mulheres na inserção política e como se dá a atuação destas neste campo? Nesse sentido tem-se como objetivo principal identificar as mulheres que participaram da vida política do Crato, bem como os reflexos da presença do feminino nos cargos representativos. Para tal realização utilizou-se como metodologia o método histórico, bem como estudos teóricos para fundamentar a pesquisa de base qualitativa. Historicamente a mulher sempre teve dificuldade para conquistar o seu espaço na sociedade, enfrentando obstáculos para sua inserção na vida pública. Pois diante de uma sociedade fincada em bases patriarcais ela teve que lutar muito para conquistar seu espaço. De maneira geral ao longo do tempo, as mulheres foram alcançando conquistas nos diversos âmbitos sociais. Diminuindo as disparidades entre homens e mulheres também no campo político, mas o preconceito latente ainda existe nas relações de gênero. Reflexo de uma sociedade ainda machista, preconceituosa e desigual, que inferioriza a mulher. A implementação do sistema de cotas eleitorais no Brasil, em 1995, foi um fator importante para que se pudessem projetar mais mulheres na cena política cearense. Tomando como foco o cariri cearense tem-se como exemplo de luta e resistência a “heroína cratense” Bárbara de Alencar, mulher que atuou intensamente na Revolução de 1817, num período em que as mulheres na esfera pública, eram poucas. Com este trabalho espera-se contribuir para o fortalecimento da luta de mulheres, e o reconhecimento destas no âmbito da política. Diante das desigualdades de gênero esta é, sem dúvida, uma temática de muita relevância, pois sabe-se que durante muito tempo a mulher foi excluída das questões políticas e administrativas da sociedade. Assim espera-se que estas possam atuar em todos os âmbitos sociais sem que haja distinção de entre homem e mulher. No caso do município do Crato desde o período da sua emancipação foram registrados até o momento 22 mulheres com mandatos políticos, no período de 1926 aos dias atuais. Neste grupo encontramos a história política de Ana Pinheiro Esmeraldo, professora e primeira prefeita do Crato, no período de 1 a 30 de junho de 1949.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Política.

(DES)CONSTRUÇÃO DO MACHISMO E DISSIPAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA À MULHER

Robson Carlos da Silva | robsonuespi64@gmail.com

Jéssica Yule Lisboa Barbosa | yulelisboa@gmail.com

Esther Maria de Sá Castelo Branco | gabinetejuridico@uol.com.br

RESUMO: O presente estudo foi motivado pelo interesse em identificar as ações que evitem as disseminações de papéis estereotipados que legitimam ou exacerbam a violência contra à mulher. Este estudo tem como objetivo analisar as Relações de Gênero existentes entre casais que vivenciam a violência contra a mulher, através de estudos e observações das atividades desenvolvidas pelo Laboratório Maria da Penha. O referido laboratório trata-se de uma iniciativa articulada pelo Ministério Público do Piauí, da Secretária Municipal de Políticas Públicas para as Mulheres e da Universidade Estadual do Piauí, o qual teve como finalidade selecionar acadêmicos de universidades para conhecer as dependências do MP/PI e a rede de assistência às mulheres que sofrem violência doméstica e familiar, assim como, analisar, estudar e disseminar a Lei Maria da Penha. Esta pesquisa justifica-se pelo acentuado número de casos de violência contra mulher no Piauí, consequência da cultura machista e patriarcal, na qual a mulher ainda é tratada como propriedade do homem. Acerca disso, é válido salientar que a mulher ao longo da história sempre foi tratada como objeto, isso pode ser observado na representação que comumente se faz do homem pré-histórico, quando ele a puxava pelos cabelos considerando que se tratava de uma caça, a qual poderia usar à vontade. O problema de pesquisa versa sobre Como a cultura da Igualdade de Gênero pode, efetivamente, contribuir para a (des)construção de uma sociedade machista e, conseqüentemente, dissipar a violência contra à mulher? Dessa forma, procuramos investigar as causas da violência contra a mulher; identificar meios que desconstruam a sociedade machista e entender se a naturalização da violência contra mulher influencia no crescimento da violência entre casais. Esta pesquisa é de cunho documental, visto que foram analisados e estudados os processos no NUPEVID – Núcleo das Promotorias de Justiça de Defesa da Mulher Vítima de Violência Doméstica e Familiar, assim como, o banco de dados iPenha, o qual trata do mapa de agressão à mulher no Piauí. Os principais teóricos que orientaram o trabalho foram Barbieri (1992), Scott (1990), Matos (2008), Silveira (2014); estudou-se a Lei 11.340/2006 e a Convenção de Belém do Pará (1994). Partindo da concepção de que a subordinação da mulher é uma questão de poder, concluímos que no contexto de violência doméstica e familiar o sexo feminino possui uma consciência de “dominadas”, a qual é justificada pelos valores e costumes que colocam mulheres e homens em posições hierárquicas diferentes.

Palavras-chave: Gênero. Violência. Machismo.

CONSCIÊNCIA ANATÔMICA E FISIOLÓGICA DO APARELHO FONADOR

Alan Carlos Monteiro Júnior | alanmonteirojr@gmail.com

Maryana Pereira da Silva | maryana.2020@hotmail.com

Beatriz Albuquerque Dantas | bya2001@hotmail.com

RESUMO: A voz é um dos principais elementos da comunicação. Formada no aparelho fonador que, por sua vez, é composto de estruturas a todo o momento em funcionamento se reorganizando e, como todo o corpo, pode sofrer lesões e adaptações a necessidades afetivas, bem como a passagem do tempo. Com o aumento das estatísticas de patologias vocais em profissionais, a exemplo de professores, é possível perceber nesse público uma carência de conhecimentos sobre o aparelho fonador, sua formação e estruturas básicas para um funcionamento saudável e potencializador de seu ofício, ao contrário de atores e cantores que incorporam práticas criativas para seu uso. Vista dessa forma, a voz é amplamente utilizada e tão pouco estudada por profissionais da educação, os quais tem nela veículo primordial para a realização de seu trabalho. É possível perceber também nas licenciaturas a ausência de matérias que abordassem esses conteúdos, demonstrando desconhecimento e até mesmo desvalorização de práticas que visem oferecer a profissionais que expõem sua voz por longos períodos, formas de preservar e potencializar os afetos que a fala comunica. Estando atento a esse contexto, o projeto “Experiências sonoro-criativas voltadas a formação docente”, contemplado pelo edital nº 01/2017 – Programa de Bolsa de Extensão e Cultura – PROBEXC PROJETO da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEXC do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB *campus* Campina Grande, propõe oferecer vivências dialogadas abordando, dentre outros assuntos, a consciência corporal do aparelho fonador. O público alvo são licenciandos das instituições de ensino superior de Campina Grande – PB e cidades vizinhas. Assim, propomos uma vivência horizontal a partir do diálogo com o intento de expor a importância sobre conhecimentos vocais, buscando instigar nos participantes uma postura ativa em seu processo de aprendizagem, compartilhando seus saberes e experiências. Por meio desses relatos, procuramos abordar atividades de consciência corporal acerca do aparelho fonador: epiglote, laringe, glote, pregas vocais. Trabalhamos os tipos de respiração: diafragmática, intercostal e torácica, como fatores interligados ao funcionamento saudável e potencial do falar. A partir disso aplicamos exercícios de alongamento, aquecimento e desaquecimento vocal, sempre auxiliando o participante a sentir seu corpo, a perceber como sua voz é produzida e o que altera na feitura destas atividades, pois o alongamento aumenta a flexibilidade muscular, o aquecimento vocal garante maior resistência e elasticidade, o desaquecimento deve ser feito no final das atividades, pois, traz de volta a voz para a forma normal da fala.

Palavras-chaves: Consciência vocal. Tipos de respiração. Formação de professores

DIVERSIDADE E MULTICULTURALISMO POR MEIO DO ENSINO DE MÚSICA

Aline Dallazem | aline.dallazem@gmail.com

RESUMO: Este resumo apresenta o trabalho desenvolvido durante o estágio curricular obrigatório, no curso de Licenciatura em Música, de uma universidade de Santa Catarina, em relação à diversidade cultural encontrada no campo de estágio, ou seja, nas escolas de educação básica. O principal objetivo foi inserir a discussão sobre diversidade e multiculturalismo na formação dos futuros professores de música, como forma de contribuir para a construção do respeito às diferenças bem como sua valorização, em especial no que concerne às escutas e vivências culturais, e consequentemente musicais. O processo de estágio ocorre em dois espaços: na universidade, em aulas regulares do curso, e nas escolas, por meio das intervenções dos estagiários em salas de aulas. Desta forma, utilizou-se das atividades na universidade para trabalhar a temática Diversidade e Multiculturalismo, tendo como principal referência de pesquisa e reflexão a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e as projeções da Base Nacional Curricular Comum (2016). Assim, a proposta embasou-se em leitura, pesquisa, discussão e estruturação dos planos de trabalho inserindo a temática, ao mesmo tempo em que, foram inseridas vivências musicais de diferentes culturas nas escolas. Podemos destacar como resultado a valorização das diferentes culturas presentes no contexto escolar, pois ao oportunizar aos alunos as mais diversificadas escutas e reflexões em música também se contribuiu para o respeito aos diversos gêneros musicais, que se constituem de diferentes culturas. A discussão sobre a diversidade e o multiculturalismo vem a intensificar o trabalho em prol do respeito às diferenças. É na diversidade que encontramos nossa identidade nacional. A identidade musical retrata a cultura de cada aluno, e por isto deve ser valorizada. No entanto, cabe aos profissionais a conscientização de que o simples fato de não se identificar com uma música, não é suficiente para desconsiderar a cultura da qual faz parte. Assim, acreditamos na discussão e reflexão como o caminho determinante para o respeito e valorização da diversidade e das diferenças.

Palavras-chave: Música. Diversidade. Estágio.

EXPERIÊNCIAS SONORO-CRIATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Alan Carlos Monteiro Júnior | alanmonteirojr@gmail.com

Maryana Pereira da Silva | maryana.2020@hotmail.com

Mirele Santos Barbosa | mirele100santos@hotmail.com

RESUMO: O corpo, a voz e o som de forma geral são utilizados e vistos, rotineiramente, como veículos expressivos de conteúdos semânticos e poéticos, afetos da vida cotidiana, do lazer ao ofício. Profissionais os utilizam como elementos principais para a realização de seu trabalho, em especial os professores que potencializam seus fazeres por meio das nuances vocais aliadas à expressão corporal. Apesar da importância descrita, é possível perceber um desconhecimento de trabalhadores, acerca dos cuidados com a saúde vocal e potencialidade sonora. A fim de diminuir esse abismo cognitivo, foi idealizado o projeto “Experiências sonoro-criativas voltadas a formação docente”, contemplado pelo edital 01/2017 Programa de Bolsa de Extensão e Cultura – PROBEXC PROJETO da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEXC do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB *campus* Campina Grande, coordenado pelo professor Alan Monteiro. O objetivo é propor vivências dialogadas abordando a unidade corpo-voz-som centrada na formação de professores e destacando conteúdos como cuidados, saúde e potencialidades metodológicas em ambiente de criação sonora. Para tanto, pretende-se oferecer um mínimo de 30 vivências dialogadas com 04 horas-aula e 30 participantes cada, a discentes das licenciaturas em instituições de ensino superior de Campina Grande – PB e cidades próximas. O intento é construir em cada encontro uma vivência dialogada horizontal que instigue os participantes na formulação de metodologias criativas em ambientes de construção e aprendizagem sonoro-criativos, abordando cuidados, higiene e potencialidades da unidade corpo-voz-som na produção de sentido, encarando-o como um dos elementos fundamentais na comunicação interpessoal e a perspectiva de novos horizontes metodológicos. Demonstraremos conhecimentos técnicos de: Parâmetros Sonoros (intensidade, timbre, altura e duração), observando que a intensão do som pode ser inventada e reinventada; Grammelot nos proporciona pronunciar palavras inteligíveis, que ao se misturar com os gestos e a expressão corporal, possa oferecer sentido ao receptor; a criação de Paisagens Sonoras como a junção de sons a fim de construir um cenário, a exemplo do trânsito, de multidão, feira, dentre outros. Será proposta uma última atividade aos participantes com o objetivo de articular as práticas abordadas anteriormente a conteúdos de suas áreas de conhecimento. Esperasse com isso compor um glossário de atividades interdisciplinares observando se apontam para a exploração de novas metodologias.

Palavras chaves: Criação. Voz. Formação de professores.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Claudejane da Silva Pereira | claudia.pereira@aluno.uece.br

Mônica Noronha Araújo Moreira | monica.araujo@aluno.uece.br

RESUMO: Este presente foi desenvolvido a partir do trabalho desenvolvido pela professora Francisca Francineide Cândido (2015) no Lar da Criança Domingos Sávio, essa estratégia de estudo de caso relatado. Este presente ressaltar a importância das práticas pedagógicas que deveriam ser melhor planejadas e integradas pois separam, fragmentam e compartimentam, saberes entre disciplinas, frente as realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionamento, transnacionais, globais e planetárias, de acordo com Morin (2008, p.13-4). Nessas condições, resalta Morin (2008, p15), em vez de corrigir o modelo de desenvolvimento posto, fazendo com que os educandos mantenham aptidões naturais para aprender, contextualizando os saberes, integrando-os em seus conjuntos, os sistemas de ensino acabam comprometendo a aprendizagem significativa (Ausubel, 1980), dos alunos, isolando objetos de seu meio, separando as disciplinas, dissociando os problemas e reduzindo o complexo ao simples. Os achados etnográficos desta pesquisa mostram que o ambiente institucional acolhedor, a valorização das aprendizagens colaborativas e as práticas pedagógicas reflexivas são fatores motivacionais favoráveis à aprendizagem significativa, contribuindo para a formação ética e cidadã. As práticas pedagógicas que mais favoreceram ao objeto do estudo da presente pesquisa são as seguintes: a acolhida afetiva às crianças, as brincadeiras e práticas pedagógicas socioeducativas, as regras de convivência, o cuidado pessoal e do ambiente. Também se destacam as habilidades de convivência tais como: saber ouvir, pedir desculpa e pedir licença. Outro fator facilitador de aprendizagem significativa é a forma de organização do ambiente de aprendizagem. A maneira com que as carteiras são colocadas na sala de aula faz toda diferença, pois trabalhar com classes dispostas em círculo facilitou o diálogo, a interação e a produção coletiva. A contação de histórias, leituras, jogos educativos e, sobretudo, a atenção especial aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, além do compartilhamento de materiais pedagógico contribuíram muito para a consecução dos objetivos da pesquisa em questão.

Palavras-chave: Aprendizagem. Práticas. Crianças.

INFLUÊNCIAS DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Claudejane da Silva Pereira | claudjane.pereira@aluno.uece.br

Mônica Noronha de Araújo Moreira | monica.araujo@aluno.uece.br

RESUMO: A presente pesquisa bibliográfica é uma reflexão sobre a importância da música no cotidiano da educação. Abordam-se algumas questões relacionadas à forma de como a música participa do desenvolvimento da criança e às habilidades que ela desenvolve, relacionando à música as diferentes etapas do desenvolvimento infantil. Buscou-se entender os aspectos favoráveis que o ensino da música pode proporcionar às crianças da educação infantil, verificar a importância e seu significado para as áreas cognitiva, social e motora da criança, demonstrando que a linguagem musical é um importante elemento para o desenvolvimento, de acordo com Wallon (2006). As crianças são expostas a diversos sons e ritmos, isso acontece desde o ventre materno, permanecendo no decorrer de suas vidas. Durante as diversas fases do desenvolvimento das crianças, assim como o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo, a música pode influenciar de forma positiva, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, das expressões corporais e artísticas, da memorização e para a aprendizagem das crianças. O comportamento social e afetivo pode ser estimulado com música, beneficiando as relações no âmbito escolar, tirando aquele aspecto de um lugar repleto de regras e transformando a escola em um ambiente mais alegre e receptivo, fazendo com que as crianças se sintam mais à vontade no ambiente de aprendizagem. “A música funciona como estímulo para muitas áreas cognitivas que vão se desenvolver” (ILARI, 2003). A LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional faz ser obrigatório o ensino de arte na Educação Básica. Em seu art. 26 § 2º “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996). Os educadores, diante de sua missão de transformar vidas por meio do conhecimento, podem inserir a música em suas aulas através de brincadeiras, jogos, parlendas, acalantos, entre outros meios, valorizando o uso e aprendizagem da música como prática pedagógica. A musicalização é um processo de construção do conhecimento, objetiva despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003).

Palavras-chave: Música. Desenvolvimento. Infantil.

TICO, TECA E OS ARTISTAS DE RUA: ESTUDO DE CASO

Manon Toscano Lopes Silva Pinto | toscanomanon@yahoo.com

Edileuson Freitas de Araújo | zaife.freitas@gmail.com

RESUMO: O trabalho apresentado é um estudo de caso no campo das artes cênicas, de natureza socioeducativa e cultural. A questão problematizadora: como a inserção dos animais domésticos contribuiu para a socialização e direcionamento das atividades de artes cênicas nas oficinas socioeducacionais e ecopedagógicas no CMS? Conduz ao objetivo principal que é socializar vivências com a dança, teatro, arte circense no Colégio Militar de Salvador, instituição de Ensino Básico com estudantes de ambos os sexos, de 9 até 13 anos com a presença de animais domésticos. O estudo, realizado em 2017, foi apresentado também em outros estabelecimentos de ensino. Ressalta a inserção de animais em cena para contemplar o programa de Educação Inclusiva, posto no colégio a partir de um programa oriundo do Sistema Colégio Militar do Brasil que monitora os treze estabelecimentos de ensino vinculados ao Exército Brasileiro, possibilitando o desenvolvimento da criatividade, espontaneidade e sensibilidade. Auxiliou o andamento de atividades pedagógicas para casos específicos com acompanhamento de psicólogos e veterinários que aprovam esse tipo de intervenção. O plano inicial associando apenas o psicodrama a outras metodologias facilitou, também, o fortalecimento de vínculos entre os componentes que se dividiam em estudantes portadores de algumas especificidades, diagnosticados com diversos fatores impactantes à aprendizagem. Ao introduzir atividades assistidas por animais, a iniciativa se tornou relevante no contexto das artes cênicas, até porque, existe pouca literatura que fundamente a liberação dessa atividade. Principalmente num momento em que até os animais de circo estão fora do picadeiro, a leitura de obras específicas referentes a esses procedimentos possibilitou entender as possibilidades dessa interação, combinando práticas mediadas com objetos, bonecos e as técnicas psicodramáticas de Jacob Levy Moreno e Jayme Bermudez. A idéia foi levada adiante, o que facilitou outros projetos voltados para a inclusão dos animais em atividades como essa. O estudo aponta que a tarefa viabilizou a escritura teatral, tarefa considerada necessária, mas de alta complexidade no referido colégio. Os dados foram coletados a partir das observações sobre os comportamentos diferenciados.

Palavras-chave: Artes cênicas. Educação inclusiva. Metodologias múltiplas.

DIDÁTICA APLICADA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Antonia Josilene Pinheiro Rocha | ajpoclone@gmail.com

RESUMO: A Universidade Federal do Ceará (UFC) é uma das instituições do Ceará de ensino superior que oferece, na grade curricular do curso de pedagogia, uma disciplina optativa de educação sexual nas escolas para os discentes. Partindo desse pensamento, a educação sexual tem sido discutida de forma mais significativa ao longo das últimas três décadas. Neste percurso, provocou uma série de ações no sentido de se buscar alternativas para o enfrentamento dos problemas que passaram a fazer parte do cotidiano educacional, familiar e social. Nesse sentido, a educação sexual é parte integrante da educação de todo indivíduo, iniciando-se com o nascimento e modificando-se ao longo de sua existência. No entanto, desde 1996, as escolas brasileiras passaram a contar com os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação em 1997. De acordo com os PCNs, a *Educação Sexual* é explicitada como tema transversal, juntamente com a Ética, a Saúde, o Meio Ambiente e a Pluralidade Cultural. Sendo assim, o estudo investigou a didática aplicada na disciplina Educação sexual da formação dos discentes do curso de Pedagogia, no departamento da retira na Faculdade de Educação, da UFC. Justifica-se, em fase, a necessidade de conhecer e verificar a dinâmica do ensino e do processo de aprendizagem dos discentes na disciplina durante os semestres. Os procedimentos metodológicos utilizados seguiram, respectivamente, esta ordem: referências bibliográficas, buscando os acervos de autores renomados no assunto como Freud, Figueiró, Richards, Bock, Weeks e Relvas, que dissertaram sobre a temática em análise. No estudo de campo foi elaborado um questionário semiestruturado com dez perguntas e aplicado aos discentes dos cursos de licenciatura, pedagogia e bacharelado, que estavam cursando a disciplina de educação sexual, nos períodos de meses de agosto a novembro de 2013.2 e de março a junho de 2014.1. O resultado do estudo apontou que os discentes do curso de pedagogia da UFC reclamam da didática aplicada nas aulas de educação sexual, para tanto, os assuntos são mencionados de forma tradicionalista, com leitura de textos abordando o assunto, figuras e desenhos no quadro branco. Desse modo, a didática proporcionada pela docente da disciplina dificulta o aprendizado, demonstrando um viés conservador, sem o direcionamento devido para atuar na realidade contemporânea educacional. A partir das narrativas dos discentes, percebe-se que os mesmos gostariam de aulas mais dinâmicas, com a aplicação das novas tecnologias, permitindo uma pedagogia inovadora. Ademais, isso iria contribuir para resultados diferenciados, democratizando o acesso ao ensino, fazendo que todos se apropriem do conhecimento científico.

Palavras chave: Educação sexual. Didática. Formação docente. Curso de Pedagogia

CONSTITUIÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS: MEMÓRIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marta Campos de Quadros | radiocapelinha2@gmail.com

Yoshie Ussami Ferrari Leite | yoshie@gmail.com

RESUMO: Este trabalho é um recorte de pesquisa desenvolvida através do Programa Nacional de Pós-Doutorado CAPES intitulada “Formação Docente e Saberes Profissionais de Professores: Histórias de Professores da Rede Pública de Ensino de Presidente Prudente” junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Campus Presidente Prudente. Ele parte, num contexto amplo de formação de professores, de indagações sobre como os professores constituem sua identidade profissional docente no transcurso de suas vidas ; sobre quais saberes – da experiência, do conhecimento e pedagógicos – necessitam mobilizar em sua atividade profissional; e ainda, sobre como alguns professores se constituíram “bons professores” no decorrer de suas vidas, diferente de outros, sobre que experiências sofridas, que imagens em circulação no âmbito da cultura, os produziram professores no decorrer de suas vidas. O objetivo desta pesquisa é (re)conhecer os processos formativos e as práticas culturais, escolares e não escolares, que tenham produzido os saberes profissionais de professores de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais da rede pública de ensino de Presidente Prudente como condição para o exercício profissional docente na perspectiva de uma escola pública de qualidade. Tomamos como referencial teórico os estudos de Tardif; Tardife Lessard; Nóvoa; Contreras; Pimenta; Ghedin; Leite; Beisiegel; Freitas; Cunha; Rios e Larrosa para pensar o ofício de professor, a formação docente, e os saberes profissionais de professores construído a partir de sua formação acadêmica – conteúdos e métodos – e ao longo de sua vida na forma de experiência singular, individual ou grupal, contingente, em articulação com as políticas de educação na perspectiva de uma escola pública democrática e popular de qualidade. Metodologicamente, fundamentamos nosso estudo em Bosi; Nóvoa e Finger; Josso; Bertaux, e Arfuch, Linde, Contreras, Souza e Passeggi, entre outros. Tomamos as histórias de vida de professores como instrumento de pesquisa e de formação que a partir da memória e das narrativas oportuniza o (re)conhecimento dos saberes da experiência sobre os quais se assentam os saberes profissionais de professores. Como resultados preliminares observamos que os professores, ao construírem suas histórias, a partir do trabalho da rememoração da experiência, refletem sobre a própria vida e produzem assim possibilidades de alterar suas práticas. Ao compartilharem as narrativas sobre a experiência, suscitam reflexões no outro-pesquisador sobre as formas como tem se construído professor.

Palavras-chave: Formação Docente. Saberes Profissionais de Professores. Memórias.

ORALIDADE E MEMORIA: DONA CADU, SUA ARTE E SEUS SABERES CENTENARIOS

Rosangela Cordaro | rosangelacordaro@gmail.com

RESUMO: A importância das histórias contadas por uma mulher de 97 anos Ricardina Pereira da Silva, nascida em São Felix, distrito de Maragogipe – BA, Recôncavo Baiano, no ano 1920. Desde 2013 venho ouvindo suas histórias de vida. Percorrer uma trajetória centenária é reencontrar valores e identidade, despertados por um olhar que lida com a essência de tudo – “O BARRO” – matéria prima dos potes, panelas e frigideiras que armazenam, desde os primórdios, o alimento da vida. E é esse barro que dá a liga dos demais saberes: o samba de roda feito no momento da queima da louça, as rezas e curas através da fé e das folhas, os rituais incorporados no dia a dia que fazem com que a espiritualidade conviva diretamente com o cotidiano. Enquanto o torno gira com as mãos firmes no barro, vamos trazendo alguns relatos históricos para que possam auxiliar numa melhor compreensão do que seja o Recôncavo Baiano e de onde surgiram esses saberes. As lembranças trazidas em seus relatos partem dos seus 10 anos de idade. Ela conta que passava as manhãs na lida da roça de seus pais que plantavam. Diz dona Cadu: “Comecei a trabalhar muito cedo minha filha, com dez anos de idade eu já trabalhava na roça, na hora do almoço trabalhava um pouco com o barro e de tarde ia quebrar brita na pedreira até 5 horas da tarde ali perto. Já trabalhei muito” Na hora do almoço fazia um pouco de peças de barro que aprendera com uma vizinha as quais comercializava na feira de Muritiba uma vez por semana, todos os sábados. Às sextas queimava o barro; às quintas saía pelos matos com o irmão João para pegar feixes de bambu que trazia na cabeça. No sábado montava no meio da “cangaia” e dos “panacun” e ia vender na feira. Ouvir uma guardiã de sabedoria ancestral, é dar voz a quem de direito, é transformar estes relatos em ensinamentos, uma vez que o objetivo desta biografia não é servir somente para o registro desses saberes e relatos, mas sobretudo para ser transformada em um livro paradidático infantil com o objetivo de estimular as crianças a ouvirem e aprenderem com os relatos ancestrais de dona Cadu, sua fala e sua arte.

Palavras -chave: Oralidade. Memória. Arte.