

III SEPEMO

Seminário de Práticas Educativas Memórias e Oralidades



Ed
UECE

ISSN:
2358-9027

Apoio Cultural



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Reitor

José Jackson Coelho Sampaio

Vice-Reitor

Hidelbrando dos Santos Soares

Editora da UECE

Erasmus Miessa Ruiz

Conselho Editorial

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

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Comitê Editorial

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe
José Albio Moreira Sales
José Gerardo Vasconcelos

Conselho Editorial

Antonio Germano Magalhães Junior UECE	Isabel Maria Sabino de Farias UECE
Antônio José Mendes Rodrigues FMHU/Lisboa	Jean Mac Cole Tavares Santos UERN
Cellina Rodrigues Muniz UFRN	José Rogério Santana UFC
Charliton José dos Santos Machado UFPB	Maria Lúcia da Silva Nunes UFPB
Elizeu Clementino Flagra UNEB	Raimundo Elmo de P. Vasconcelos Junior UECE
Emanuel Luiz Roque Soares UFRB	Robson Carlos da Silva UESPI
Ercília Maria Braga de Olinda UFC	Rui Martinho Rodrigues UFC
Ester Fraga Vilas-Boas C. do Nascimento UNIT	Samara Mendes Araújo Silva UESPI

Organizadores

Lia Machado Fiuza Fialho
Karla Colares Vasconcelos
Lorena Brenda Santos Nascimento
Francisca Genifer Andrade de Sousa

III SEPEMO

SEMINÁRIO ESTADUAL DE PRÁTICAS EDUCATIVAS MEMÓRIAS E ORALIDADES

Educação, Memórias e Narrativas

Comissão Científica

Ana Michele da Silva Lima
Cecília Rosa Lacerda
Cristine Brandenburg
Ewelter Rocha
Fátima Maria Leitão Araújo
Geandra Cláudia Silva Santos
José Albio Modeira de Sales
Karla Colares Vasconcelos
Lia Machado Fiuza Fialho
Maria de Lourdes da Silva Neta
Maria do Socorro Lima Marques França
Nahir Batista Ferreira
Tania Maria Rodrigues Lopes
Zuleide Fernandes de Queiroz

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016

© 2016 Copyright by, Lia Machado Fiuza Fialho, Karla Colares Vasconcelos, Lorena Brenda Santos Nascimento, 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 | Lorena Brenda Santos Nascimento.

Ficha Catalográfica

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades / Lia Machado Fiuza Fialho, Lia Machado Fiuza Fialho, Karla Colares Vasconcelos, Lorena Brenda Santos Nascimento, Francisca Genifer Andrade de Sousa (Orgs.).- Fortaleza: EdUECE, 2016. 1013p.

Conteúdo: artigos do III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. Fortaleza –CE, dez. 2016.

ISSN 2358 - 9027

1. Educação. 2. Memórias. 3. Narrativas. 4. Oralidades I. Fialho, Lia Machado Fiuza. II. Vasconcelos, Karla Colares. III .Nascimento, Lorena Brenda Santos. IV. Sousa, Francisca Genifer Andrade.

SUMÁRIO

ARTIGOS COMPLETOS

A APRENDIZAGEM NA TERCEIRA IDADE ATRAVÉS DO USO DAS TIC

Moacir de Souza Júnior | 22

IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃO: O QUE É REAL NESTE FENOMENO?

Marco Antonio R. Vasconcelos

Elizabeth Chagas Gomes | 32

O FUNCIONAMENTO DA ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS MILITARES: DEMOCRACIA E DISCIPLINA E A QUALIDADE DE ENSINO

José Danúbio Paiva Ribeiro

Alex Freitas Pires

Francisca Salete Daniel Barros | 43

OS INTELECTUAIS E A JUSTIÇA

Régia Maria Carvalho Xavier | 50

PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS : ANTES E DEPOIS DE FREIRE

Maria Kélia da Silva

Lavínia Maria Silva Queiroz

Jean Mac Cole Tavares Santos | 59

SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DE ÉMILE DURKHIEM E MAX WEBER

Raimunda Costa Cruz

Laura Hêmilly Campos Martins

Gislane Santos | 66

AS NARRATIVAS ORAIS INDÍGENAS COMO FONTES DE MEMÓRIA

Gabriela Barbosa Souza

Lilian Miranda Bastos Pacheco | 75

BIOGRAFIA INTELCTUAL

Keila Andrade Haiashida | 85

CULTURA E SABERES NA FESTIVIDADE DE SÃO TIAGO

Marlon Assis Pastana

Nazaré Cristina Carvalho | 94

FOMACÃO DE PROFESSORES POSSIBILITANDO A TRANSFORMAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Isolina Costa Damasceno | 103

HISTÓRIA DA ACADEMIA DOS CORDELISTAS DO CRATO

Célia Camelo de Sousa

José Rogério Santana | 112

MEMÓRIAS DA VIDA ESCOLAR DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Francisca Mayane Benvindo dos Santos

Francisca Risolene Fernandes Querioz

Keline Rodrigues da Silva | 121

MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR INDÍGENA: A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O POVO ZORÓ

Devanir Aparcido dos Santos

Ludimila de Souza Colodetti

Walter Claudino da Silva Junior | 130

MEMÓRIAS DOCENTES EM FORMAÇÃO: OS CADERNOS REFLEXIVOS DA LEC/UFRRJ

Fabírcia Vellasquez Paiva | 140

MEMÓRIAS DOS ASSENTADOS DE ALVANÇÃ GOIABEIRAS: A CONQUISTA PELA TERRA

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida.

Inambê Sales Fontenele.

Ana Célia Sousa Freitas | 150

NARRATIVAS DO QUILOMBO DOS BASTIÕES SOBRE O TRABALHO DO ROÇADO

Samia Paula dos Santos Silva

Henrique Cunha Junior | 160

O GRUPO DE ESTUDO DE MANOEL – UM EMBRIÃO DO PRECE

Ana maria Teixeira Andrade

Luiz Botelho Albuquerque | 169

O LEGADO DE PIEDADE PAIVA: INVENTÁRIO EDUCACIONAL DE SUAS PRÁTICAS

Haquel Myriam de Lima C. Palhari

Paulo Roberto Palhari Aranha | 178

O LÚDICO MEDIANDO A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marinalva Chaves da Silva Rolim

Isolina Costa Damasceno | 187

PRÁTICAS AVALIATIVAS DO ENSINO MÉDIO: CAMINHO PARA A AVALIAÇÃO MEDIADORA-FORMATIVA

Priscila da Silva Oliveira

Edileusa Ma. Sampaio Lucena | 196

REIZADO CORDÃO DO CAROÁ: PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA NA CULTURA POPULAR?

Vuldembergue Farias | 206

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MEMÓRIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS APOSENTADAS

Milton Valençuela

Maria Gladis Sartori Proença | 216

TRAJETÓRIA DA EDUCADORA GRACINHA ATRAVÉS DO MOBIL

Cristine Brandenburg

José Rogério Santana

Antonio Luiz de Oliveira Barreto | 226

VOZES DO ENSINO SECUNDÁRIO NA EDUCAÇÃO FEMININA CARENTE EM CRATO - CE

Antoniele Silvana de Melo Souza | 232

DIREITO DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Agélica Aparecida Rocha Tavares

Cícero Antonio Santos Tavares | 241

A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO: INTERVENÇÕES NEUROPEDAGÓGICAS

Rosane Ribeiro do Nascimento | 251

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Nayara Gonçalves Soares

Rosane Ribeiro do Nascimento

Michelle Castro Lima | 261

A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA JOVENS APRENDIZES: DESAFIOS E SIGNIFICADOS

Lucileila de Sousa Cardoso Almeida

Elineia Pereira de Souza | 268

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A OBSERVAÇÃO DE UMA ESCOLA PARTICULAR EM FORTALEZA

Scarlett O'hara Costa Carvalho

Francisca Risolene Fernandes Queiroz

Vitória Chérída Costa Freire | 278

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA ATUALIDADE

Francisca Risolene Fernandes Queiroz
Francisca Mayane Benvindo dos Santos
Scarlett O`Hara Costa Carvalho | 288

ENSINAR HISTÓRIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Maria Nahir Batista Ferreira Torres | 296

ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: DESAFIOS/PERSPECTIVAS DE DOCENTES DA UNILAB

Vanesca Almeida de Oliveira
Pedro Henrique Ferreira de Oliveira
Elcimar Simão Martins | 306

ESTÁGIO SUPERVISIONADO COLETIVO NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: UM DEBATE DIDÁTICO

Rafael Ferreira Pimentel | 314

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: MOMENTO IMPORTANTE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Cícero Rogério Alves Barbosa
Rita Oliveira de Carvalho | 323

EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS DE ENFERMAGEM

Rafael Neto Trajano da Silva
Márcia Jaime Campelo Chaves | 330

HISTÓRIA DA PRÁTICA DE ALFABETIZADORES MORRINHENSES : UMA ANÁLISE DE CARTLHAS

Suellen Ferreira do Amaral
Ana Lucia Ferreira do Nascimento
Michelle Castro Lima | 340

HISTÓRIA SOBRE ALFABETIZAÇÃO: TEORIAS E SABERES DOCENTES

Denise Ana Augusta dos Santos Oliveira | 349

INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO ESPAÇO FORMATIVO

Sandy Lima Costa
Mariza da Costa Pereira
Andréa da Costa Silva | 358

LETRANDO E ALFABETIZANDO COM A LITERATURA DE RACHEL DE QUEIROZ

Artenizia Leonel Dias | 365

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS INICIANTES DE LINGUA INGLESÁ

Joseane de Souza Oliveira

Ana Sabrina de Sales

Sandra Maria Araújo Dias | 373

NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Maria Antônia do Socorro Rabelo Araújo | 383

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Iasmin Dantas Furtado

Cícero Rogério Alves Barbosa

Rita Oliveira de Carvalho | 389

O PIBID E A DANÇA: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS

Flávia Marchi Nascimento

Andrisa Kemel Zanella

Josiane Frankin Corrêa | 397

OBJETOS EDUCACIONAIS E MATEMÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Cecília Maria Lima Silva

Glauciara da Silva Lima

Elcimar Simão Martins | 406

OS SABERES DO CAMPO E A ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS

Rosimar da Silva Feitosa Soares Costa | 414

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE DISCENTES EM FORMAÇÃO

Paulo Pedro Schuetz

Lucila Moraes Cardoso | 423

PERFIL DA EAD DO CURSO DE PEDAGOGIA DA ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)

Line Maria Gadelha | 432

PIBID E LITERATURA: MEMÓRIA E IDENTIDADE DOCENTE EM FORMAÇÃO

Luana da Silva Teixeira

Rosana Aparecida Miguel Elias de Figueiredo

Fabírcia Vellasquez Paiva | 440

PIBID/UECE: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Keline Rodrigues da Silva

Francisca Mayane Benvindo dos Santos

Tania Maria Rodrigues Lopes | 449

PIBID/UECE: PRÁTICA PEDAGÓGICA FREIREANA NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR

Jéssica Araújo Oliveira
Keline Rodrigues da Silva
Paula Eva Nunes Moura | 458

PORTIFÓLIO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR:

Sun-Eiby Siebra Gonçalves
Marias Irismar de Almeida | 466

PRÁTICA DA AUTOGESTÃO COMO TECNOLOGIA SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR

Robinson Henrique Scholz | 474

PRÁTICAS AVALIATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASSIM FALAM OS DOCENTES

Maria de Lourdes da Silva Neta
Antonio Germano Magalhães Junior | 487

PRÁTICAS DE ENSINO NA EJA EM MORRINHOS - GO

Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento
Kellen Cristina dos Santos
Marco Antônio Franco do Amaral | 497

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS – UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA PÚBLICA

Euzene Mendonça Barbosa Matos | 506

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: NOTAS PARA ANÁLISE¹

Maria Suzana Souza Leite
Vanessa Lins Barreto | 514

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA ESCOLA

Débora Zulmira de Souza Fonseca
Débora Quetti Marques de Souza | 522

RELATOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE ADAPTAR JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO

Eliziete Nascimento de Menezes | 531

SENTIDOS DA BRINCADEIRA E DO JOGO NA INFÂNCIA

Lia Franco Braga | 540

A FUNDAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR 30 DE SETEMBRO MOSSORÓ/RN

Antonia Milene da Silva
Maria Antônia Teixeira da Costa | 549

AS CONTRIBUIÇÕES DE CAPISTRANO DE ABREU, NA HISTORIOGRAFIA E NO ENSINO DA HISTÓRIA NO BRASIL

Odilon da Silva Monteiro Neto | 557

DONDON FEITOSA E CLOTILDE – PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO DE TAUÁ E REGIÃO DOS INHAMUNS

Wanderlery Oliveira Lima

Tania Maria Rodrigues Lopes | 565

ESCOLA MUNICIPAL FILGUEIRAS LIMA: LUTAS E CONQUISTAS

Erbênia Maria Girão Ricarte

Meline Mesquita de Carvalho | 574

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID: PERSPECTIVA DE EGRESSOS DO PROGRAMA

Mariza da Costa Pereira

Sandy Lima Costa

Maria Mikaele da Silva Cavalcante | 581

ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE: TERRITÓRIOS EM DIÁLOGO?¹

Osmar Hélio Alves Araújo | 591

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS MEMÓRIAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Gabriela Vieira Felix

Tania Maria Rodrigues Lopes | 600

FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS: UMA HISTÓRIA DE MORRINHOS

Kellen Cristina P. dos Santos Oliveira

Ana Lucia Ribeiro do Nascimento

Michelle Castro Lima | 608

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Jane Rangel Alves Barbosa

Stella Alves Rocha da Silva

Susan Kratochwill | 617

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROJETO DE EXTENSÃO E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

César Wagner Gonçalves Siqueira

Rafaela Celi Lima Figueredo

Maria de Lourdes da Siva Neta | 626

GEOGRAFIA PREVENTIVA: INOVANDO A DOCÊNCIA A TER PRÁTICAS E CULTURA A FRENTE AOS DESASTRES NATURAIS

Pedro Ananias Gomes Catanho | 635

HISTÓRIAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO: TEORIAS E SABERES DOCENTES

Denise Ana Augusta dos Santos Oliveira

Daniela Mendes Vieira | 646

MEIO AMBIENTE, FORMAÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR

Alex Freitas Pires

Francisca Salete Daniel Barros

José Danúbio Paiva Ribeiros | 655

O CURSO DE LICENCIATURA NA FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR: SOB A PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Leonardo de Oliveira Colares

Jéssica do Carmo Carnete

Silvina Pimentel Silva | 665

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RICAS APRENDIZAGENS SOBRE A DOCÊNCIA

Talita Almeida Rodrigues

Silvana Mendes Sabino Soares | 672

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Fernanda Maria Diniz da Silva | 681

O PIBID COMO POTENCIALIZADOR DE PRÁTICAS INOVADORAS: QUAIS OS FATORES QUE FAVORECEM

Maria Mikaele da Silva Cavalcante

Leonardo de Oliveira Colares

Isabel Maria Sabino de Farias | 691

SUBJETIVIDADE DOCENTE: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DE COMTE

Silvana Mendes Sabino Soares

Talita Almeida Rodrigues | 699

VICENCIAR E REFLETIR O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Aline Dallazem | 709

CRÍTICA À RETÓRICA NO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EMANCIPATÓRIAS

Erika Bataglia da Costa | 717

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ

Elizabeth Chagas Gomes

Vitória Maria Cunha | 727

A DANÇA E SUA APLICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA COM SINDROME DE DOWN

Elayne Sousa de Lima
Delma Barros Sena | 736

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM DIREITOS HUMANOS E SEGURANÇA PÚBLICA

Francisco Armando Vidal
Germana Elisa Santos Rocha | 743

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Francisca Helena Rocha de Gois Maciel
Genae Maria Rebouças
Edmilson Galdino da Silva | 754

EDUCAÇÃO ESPECIAL: A INCLUSÃO ESTÁ REALMENTE SENDO IMPLANTADO NAS ESCOLAS?

Nydia Emilly Freitas Barroso
Ana Karyne de Freitas Jsles | 763

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE AEE

Stenio de Brito Fernandes
Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes | 769

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – UM BREVE RELATO DOS DOCUMENTOS LEGAIS

Orleane Forte Ferreira
Maria Helena de Andrade
Ana Maria Feitosa Soares | 779

PRÁTICAS INCLUSIVAS: DISCUTINDO O AUTISMO NO ENSINO REGULAR

Shirleyanne Santos Aquino
Ana Lúcia Oliveira Aguiar | 780

PROTEÇÃO E ESTIGMA: COMO ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADAS VEEM A ESCOLA?

Elismária Catarina Barros Pinto | 799

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: PERSPECTIVAS DE GESTORES , PROFESSORES E PAIS

Samira Fontes Carneiro
Ivonaldo Leite | 807

SARAMANDAIA: HUSTÓRIAS E MEMÓRIAS PELO DIREITO HUMANO Á EDUCAÇÃO BÁSICA

Rosangela Costa Soares | 817

RELAÇÕES DE GÊNERO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ricardo Tenório Rodrigues

Débora Quetti Marques de Souza | 826

DESENHOS ANIMADOS: (RE) PENSANDO GÊNERO E ESTÉTICA

André Luiz Bernardo Storino | 836

DISCURSOS E IMAGENS MACHISTAS SOBRE MULHERES CAPOEIRISTAS NA WEB

Robson Carlos da Silva

Jéssica Yule Lisboa Barbosa | 845

FORMAÇÃO DE PROFESSORXS: DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NOS FUNDAMENTOS DA EQUIDADE DE GÊNERO

Darkson Kleber Alves da Silva

Najó Glória dos Santos

Jonaza Glória dos Santos | 853

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: CONCEPÇÕES E DEBATES NO ÂMBITO ESCOLAR

Ana Célia Sousa Freitas

Inambê Sales Fontenele

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida | 862

A MÚSICA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Aline Dallazem | 872

ARTE E EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andréa da Costa Silva | 879

UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO FUNDAMENTAL E O PROJETO DE EXTENSÃO HISTÓRIA DO BRASIL PELAS VIAS DO CINEMA NACIONAL

Ivaneide Barbosa Ulisses

Bruno Yuri de Araújo

Nayane de Oliveira | 889

ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALFABETO: O JOGO COMO TRILHA DIDÁTICA

Franciane Ribeiro Barbosa

Ana Paula de Souza da Cruz

Jovina da Silva | 898

ENTREVISTAR COMO PROCESSO CRIADOR DA HISTÓRIA DE VIDA COMO LINGUAGEM

Fernando Moreira Falcão Neto | 905

COTIDIANOS ESCOLARES E SEXUALIDADES

Marco Antonio Oliva Gomes | 915

RESUMOS EXPANDIDOS

MEMÓRIA E NARRATIVAS: UMA APROXIMAÇÃO COM O POVO DE CLIO

Júlia Andressa Schütz

Uiara Janaína Escobar Pereira | 932

NARRATIVAS DO PASSADO, LUTAS DO PRESENTE: A EDUCAÇÃO ESCOLAR TREMEMBÉ

Renata Lopes de Oliveira | 935

A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR PARA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TDH

Anne Caroline de Sousa Teles

Teresa Raquel Negreiros Amorim Sepúlveda | 939

AÇÃO EDUCATIVA NO MUSEO PAULISTA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Ingrid Ribeiro Souza

Ingrid Hötte Ambrogi | 944

EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS PRÁTICAS LÚDICAS

Tânia Cristina Leal Sousa

Rosane Ribeiro do Nascimento

Sangelita Miranda Franco Mariano | 949

EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE; PERCEPÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Luiz Henrique Barbosa Pires

Sylvana de Oliveira Bernardi Notelo | 953

ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA

Laís Nogueira de Oliveira

Maria Lenucia de Moura | 957

ESPAÇO GEOGRÁFICO LOCAL COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Rozilda Pereira Barbosa

Francisca da Cruz Alves | 960

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE EM EJA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Ana Paula de Sousa da Cruz

Franciane Ribeiro Barbosa

Jovina da Silva | 964

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: O COMPROMISSO DOCENTE EM FORMAR SUJEITOS LEITORES

Scarlett O'hara Carvalho

Lorena Brenda Santos Nascimento | 968

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: PROCESSOS FORMATIVOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Luciano Rodrigues dos Santos
Francisca Alice de Souza Gonçalves | 972

NARRATIVAS EDUCACIONAIS DE JOVENS DO MOVIMENTO HIP HOP (CRATO/CE)

Laelba Silva Batista
Joselina da Silva | 976

PERCEPÇÕES DE ENFERMAGEM SOBRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE COM CRIANÇAS

Narjara Silva de Sena
Márcia Jaíne Campelo Chaves
Elane da Silva Barbosa | 981

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA SUPERVISORA NO PROJETO PIBID

Antonia Jucilene Moraes Andrade
Francisco Roberto Brito | 986

REPENSANDO A DIDÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sara Jaquebedis Ferreira Sousa Ribeiro
Rosimar da Silva Feitosa Soares Costa
Franciane Ribeiro Barbosa | 992

A HISTÓRIA DE FECLESC: MEMÓRIAS

Stênio Ivaneyson de Oliveira
Maria Lenúcia de Moura | 997

CATÁLOGO DE FONTES SOBRE EDUCAÇÃO: REVISTA ITAYTERA E A PROVÍNCIA

Francisca Alice de Souza Gonçalves
Zuleide Fernandes de Queiroz | 1002

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM ATRAVÉS DA MONITORIA ACADÊMICA

Márcia Jaíne Campelo Chaves
Narjara Silva de Sena
Elane da Silva Barbosa | 1007

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Lourenço Felipe Aguiar de Sousa
Dandara Silva Duarte | 1013

PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORES EM CURSOS DE LICENCIATURAS DE MATEMÁTICA

Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro
Alessandra de Oliveira Maciel
Francisca das Chagas Soares Reis | 1017

PROJETO PIBID PROFESSOR SUPERVISOR

Lusiane Rodrigues de Araújo | 1023

AS JUVENTUDES BRASILEIRAS E O GOVERNO EM VIGÊNCIA: ÊNFASE NO PROTAGONISMO SOCIAL

Lia Machado Fiuza Fialho
Francisca Genifer Andrade de Sousa
Lorena Brenda Santos Nascimento | 1028

O PAPEL DO PROFESSOR NA GARANTIA DO DIREITO À BRINCADEIRA

Ticiane .M. de S. Silva
Nadja Rinelle Oliveira de Almeida | 1033

POLÍTICA DE JUVENTUDE PARA O ENSINO SUPERIOR: SIGNIFICAÇÕES DO PROUNI

Francisca Genifer Andrade de Sousa
Lia Machado Fiuza Fialho | 1037

PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES PARA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Míria Ferdandes de Souza
Sirlene Vieira de Souza | 1041

A PARTICIPAÇÃO DE MULHERES NO CENÁRIO POLÍTICO DO CEARÁ

Dayane Veras da Silva
Zuleide Fernandes de Queiroz | 1047

GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL NA ORIENTAÇÃO SOBRE GÊNEROS

Lorena Brenda Santos Nascimento
Lia Machado Fiuza Fialho
Francisca Genifer Andrade de Sousa | 1051

HISTÓRIA DE MULHERES E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Francisca Sabrina Moraes Silva
Zuleide Fernandes de Queiroz | 1057

QUANDO O MUNDO DO TRABALHO É ESTILO DE CATIVAR

Ivaldinete de Araújo Delmiro Gémes | 1062

O JOGO COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Pedro paulo da Silva | 1065

PIBID – MÚSICA: VIVÊNCIAS MUSICAIS NA ESCOLA MOZART PINTO

José domingos da Silva Neto | 1069

PROJETO PIBID PROFESSOR SUPERVISOR

Lusiane Rodrigues de Araújo
Maria de Lourdes de Oliveira Rodrigues | 1073

DESENVOLVIMENTO MOTRIZ EM CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DE FORTALEZA

Luiza Lúlia Feitosa Simões
Gabriel Campelo Ferreira
Francisca Sueli Farias Nunes | 1078

RESUMOS SIMPLES

A COMUNIDADE DE PEDRA LISA EM DIÁLOGO COM O PASSADO

Karina da Silva Machado
Joselina Silva | 1083

EDUCAÇÃO FÍSICA: DA REFORMA COUTO FERRAZ À BASE NACIONAL COMUM

Cesar Augusto Barroso de Andrade
João Airton de Matos Pontes | 1085

EDUCAÇÃO INDÍGENA: ORALIDADE E MEMÓRIA NAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS

Esther Costa Mendonça
Déborah Noely de Sousa Matias
Patrícia Gomes | 1086

ÉTICA NUMA PERSPECTIVA MARXISTA

Vera Cristina Rabelo Muniz
Vitória Chérída Costa Freire | 1088

A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A VIDA PROFISSIONAL DO BOLSISTA

Ramona de Sousa Campina
Náhiry Maria Clarindo de Sousa | 1089

AS EXPERIÊNCIAS DOS ESTAGIÁRIOS NAS PRÁTICAS DE ENSINAR APRENDER NA ESCOLA

Jenny Patricia Acevedo Rincón
Dario Fiorentini | 1091

BRINCADEIRAS POPULARES: INFLUÊNCIA AFRICANA E INDÍGENA

Keila Andrade Haiashida
Alexandrino da Costa Oliveira | 1093

CONTRIBUIÇÕES DO SOFTWARE GEOGEBRA NO ENSINO – APRENDIZAGEM DAS FUNÇÕES QUADRÁTICAS

Wendel Melo Andrade | 1094

RELEVÂNCIA DO REFORÇO ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AUTONOMIA DA CRIANÇA

Déborah Noely de Sousa Matias
Ana Ingrid Lima Braga
Patrícia Gomes | 1096

SEQUÊNCIA DE FEDATHI APLICADA AO ENSINO DA MATEMÁTICA

Florentina Maria Falcão Rebouças | 1098

USO DOS JOGOS MATEMÁTICOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS

Ana Ingrid Lima Braga

Esther Costa Mendonça

Déborah Noely de Sousa Matias | 1100

NARRATIVAS DE SOFRIMENTO E ADOECIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES DO AMAPÁ

Selma Gomes da Silva | 1102

(AUTO) FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: NARRATIVAS DE SI COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Smara Moura Barreto de Abreu

Thaidys Lima da Conceição Lima do Monte

Silvia Maria Nóbrega -Therrien | 1104

ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Ana Paula Alba Wildt | 1105

A DOCÊNCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SIGNIFICADOS E TRABALHO PEDAGÓGICO

Geandra Cláudia Silva Santos | 1107

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: DEVER DE TODOS

Iasmin Dantas Furtado

Cícero Rogério Alves Barbosa

Rita Oliveira de Carvalho | 1109

LETRAMENTO DE CRIANÇAS AUTISTAS EM SALAS DE AULA COM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO

Patrícia Gomes

Esther Costa Mendonça

Ana Ingrid Lima Braga | 1111

AS DANÇAS POPULARES TRADICIONAIS NO ENSINO DA ARTE

Verônica Cabral da Silva | 1113

MÚSICA, ECOLÓGICA ACÚSTICA E EDUCAÇÃO MUSICAL: UM BREVE ENSAIO

Brena Neilyse Correia dos Santos | 1114

PROIBIDÃO: A CULTURA DO FUNK – ARTE E IDENTIDADE NA PERIFERIA

Marcelo Silva Cruz | 1115

TEATRO CRATEUENSE: UMA TRAJETÓRIA DE LUTA E ARTE

Antonia Karla Bezerra Gomes | 1117

A PEDAGOGIA TECNICISTA, UM OLHAR DESDE FOCALT

Campo Elías Flórez Pábon | 1118

RELEVÂNCIA DO REFORÇO ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AUTONOMIA DA CRIANÇA

Déborah Noely de Sousa Matias

Ana Ingrid Lima Braga

Patrícia Gomes | 1120

ARTIGOS COMPLETOS

A APRENDIZAGEM NA TERCEIRA IDADE ATRAVÉS DO USO DAS TIC

Moacir de Souza Júnior | moacirjr_@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Atualmente no Brasil assistimos uma preocupação crescente com o aumento da população idosa, denominada aqui de terceira idade¹. Tanto órgãos governamentais quanto a iniciativa privada voltam sua atenção para esse grande número de sujeitos que a cada dia que passa se torna cada vez maior, engrossando assim uma fileira que só tende a crescer não apenas no Brasil como em todo o mundo.

Nas fábulas ou mesmo nas histórias infantis clássicas, os personagens mais velhos são tratados com respeito, e, na maioria das vezes, associando idade avançada com sabedoria e com uma atitude de ponderação perante a vida².

Porém, na atualidade, essa imagem difundida pela oralidade ou pela palavra impressa não encontra ressonância no cotidiano da cultura ocidental. O esplendor, a realização, a plenitude não consegue ultrapassar a fronteira dos trinta anos, sendo atributo exclusivo dos jovens saudáveis e bonitos. O padrão predominante é cruel e não permite que qualquer transgressão trazida pela passagem dos anos se estampe nos rostos, nas mãos, no olhar. A juventude e a beleza, segundo essa visão, são infinitas: há sempre outro corpo perfeito, rostos deslumbrantes para substituir outros já com sinais de velhice ali ou acolá. Somos deuses e semideuses durante uma década – com sorte, um pouco mais.

Há que se preservar o belo. Porém, a beleza eleita não pode reinar absoluta por todos os momentos da vida de qualquer pessoa. E negar que esse belo sofre transformações é negar a sua própria condição e trajetória. O mais difícil é aceitar para si mesmo que não se pode encará-lo sempre sob o mesmo prisma. É difícil se aceitar velho, tornando-se sinônimo de degradação física e psíquica, e, simultaneamente,

¹ No decorrer do estudo, iremos utilizar diferentes denominações: idoso, velhice, velho, maturidade e outros; porém estamos nos referindo à Terceira Idade.

² José Renato Monteiro Lobato, nascido em 18 de abril de 1882, na cidade de Taubaté, interior do estado de São Paulo. Sua obra de maior destaque na literatura infantil foi a coleção “O Sítio do Picapau Amarelo”, no qual traz vários volumes sobre cada um dos personagens que compõem o sítio e os mais diversos tipos que por lá aparecem (DANTON, 2016).

antônimo de vida, de realização, de prazer.

Qual a idade limite para uma pessoa não ser considerada idosa? Como os idosos são tratados na sociedade atual? Aceitamos-nos como idosos? Você já se imaginou com quarenta e poucos anos, com um currículo profissional que lhe permita concorrer com os melhores. E que talvez, você seja realmente o melhor dentre todos, e ser preterido única e exclusivamente porque já passou dos 40, sendo considerado “velho”?

Discriminação impregna os mais recônditos lugares, porém o direito de continuar produzindo é inalienável. Não podemos esquecer que o conjunto da população está envelhecendo. As regras que embasam as condutas vigentes e o preconceito precisam mudar. E rápido.

Com a população mundial envelhecendo, se faz necessário criar políticas públicas para os idosos, no sentido de que os mesmos possam participar de programas voltados para uma melhor qualidade de vida, inclusive no que diz respeito ao processo de aprendizagem na terceira idade.

Vale salientar que o processo de aprendizagem se faz presente em todo o período do desenvolvimento humano, principalmente no que se refere à questão de que estamos sempre aprendendo em todos os momentos da nossa vida, e que essa aprendizagem só é finalizada quando chegamos ao fim da nossa existência.

Com o advento do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nos dias atuais, a população denominada terceira idade se vê como indivíduos que estão a se apropriar desse novo conhecimento; se bem que não tão novo assim. O uso das TIC no cotidiano das pessoas nos proporciona a possibilidade de enveredar pelos mais diversos caminhos. Nesse sentido, a população idosa vislumbra uma nova aprendizagem de não apenas saber manusear uma ferramenta, mas o de se apropriar de um novo conhecimento que traz em seu bojo a possibilidade de aprendizagem, bem como uma maior interação com um mundo vasto e que se descortina à sua frente, como dantes nunca visto.

Neste contexto ao artigo tem por objetivo identificar a condução da aprendizagem na terceira idade através do uso das TIC como processo de construção do conhecimento.

A metodologia utilizada baseou-se em uma revisão de literatura, com o intuito de se obter ideias atuais sobre o tema em questão. Ressaltamos ainda que autores como Pierre Levy, Carlos Nogueira Fino, Jesus Maria Sousa, Seymour Papert entre outros, colaboraram no diálogo empírico, no desenvolvimento teórico e dissertativo do presente artigo.

AS TIC E SUAS ESPECIFICIDADES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA TERCEIRA IDADE

A sociedade nos dias atuais vive um processo de transformação constante no que diz respeito ao uso e ao acesso a Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC). Estamos a vivenciar uma sociedade do conhecimento que se descortina diante dos nossos olhos.

O uso da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) desde o final do século XX e início do século XXI se tornou uma constante em quase todas as sociedades. Ainda que façam parte da mesma realidade semântica, a diferença entre informar e comunicar. A informação está na difusão em massa do jornal, rádio, televisão, revista etc. Uma pessoa ou um veículo de comunicação emitem sinais e alguém os capta. Os dados são transmitidos sem a certeza de que o receptor recebeu de forma correta a mensagem ou a entendeu.

A informação está contida na comunicação, porém a comunicação vai além: implica relação. A comunicação é mais que informação. Necessita do outro. Supõe a ação recíproca que cria interação social. É construída no diálogo. Somos bombardeados, diariamente, de informações, o que não significa que vivemos numa sociedade em que as pessoas dialogam e se entendem. Aliás, a informação em excesso pode pôr em risco a qualidade da comunicação (SOUZA JR, 2015).

Lévy (1999) em seu livro “Cibercultura” aponta que o grande desafio é transformar o uso das TIC dentro de um espaço que se propõe a ser um ambiente de troca, de diálogo, de fazer junto, de construir um conhecimento dentro de um processo de ensino e de aprendizagem, em um ambiente que seja acessível a todos, principalmente para a população idosa que em muitos momentos se veem fora desse contexto.

As instituições educacionais, especialmente aquelas que lidam com a terceira

idade devem utilizar o computador ou qualquer outro tipo de tecnologia informacional, de forma a favorecer uma aprendizagem efetiva, para que os alunos idosos possam realmente construir um conhecimento melhor e maior da sua interação com o mundo.

Vivemos em um mundo em que a tecnologia se faz cada vez mais presente. Porém, é preciso compreender o que esse mundo tecnológico traz para nós, no sentido de que possamos compreender a realidade que nos cerca, bem como refletir, questionar e avaliar qual educação que queremos dar ao aluno da terceira idade.

Mesmo sabendo que temos avançado assustadoramente no processo de evolução histórica, ainda não estamos perto de esgotar toda nossa criatividade e potencialidade no uso das TIC, pois os recursos que ainda podem ser utilizados através da tecnologia são quase que ilimitados.

Nossa sociedade dispõe de uma gama imensa de informação. Entretanto, apesar de nos tornarmos cada vez mais próximos, ironicamente estamos mais distantes uns dos outros. Vivemos uma realidade individualizada; resolvemos nos fechar dentro da nossa própria casa e o nosso refúgio passou a ser a internet, na qual a utilizamos muitas vezes de forma equivocada, já que por conter um grande número de informações, nem sempre a acessamos de maneira correta.

As novas tecnologias são uma constante em qualquer categoria educacional. Com o uso das mesmas, o processo de ensino e de aprendizagem se tornou muito mais dinâmico, o conhecimento passou a ser construído pelo aluno de forma mais participativa, passando a ser um sujeito mais ativo, que busca incessantemente descobrir novas possibilidades, novos saberes.

A única tecnologia que é capaz de romper o cerco da escola é aquela que nada tem que ver com a modernidade, porque é já um produto da pós-modernidade. Ao manifestar a convicção de que a utilização do computador permitiria mudar o ambiente de aprendizagem fora das salas de aula, S. Papert foi um dos primeiros a reparar o que, muito mais do que poder vir a servir para relançar a escola, como os adeptos do ensino assistido por computador haviam suposto, o computador poderia ser, ao invés, portador de potencialidades capazes de precipitarem a sua obsolescência (FINO & SOUSA, 2003, p. 9).

Com as TIC alcançando toda a sociedade planetária, a população idosa necessita estar preparada para o mundo lá fora. Diante disso é preciso que os mesmos

estejam em sintonia com o mundo tecnológico, para que eles possam fazer uso dessa tecnologia de forma mais independente e autônoma possível, levando-o a se perceber como um ser ativo e participante da sociedade, apesar de já estar afastado dos postos de trabalhos.

Atualmente, a utilização das TIC no meio educativo, além de ser uma realidade é também uma necessidade, uma vez que, as redes sociais são ferramentas bastante utilizadas para o compartilhamento interativo entre pessoas e já estão incluídas ao dia a dia de cada uma delas.

Papert (2008) fala sobre a transformação profunda ocorrida na sua vida intelectual, profissional e nos hábitos cotidianos decorrentes do uso do computador, fato igualmente vivenciado por todos os que incluíram, em sua rotina, novas formas de tecnologia, cujo manuseio diário e continuado gerou um novo estilo de vida, mudando setores como educação, economia, vendas e, até, as relações afetivas.

A utilização de computadores em casa e na educação é, portanto, uma prática que veio para ficar e, aos professores nas salas de aula, cabe à integração entre eles e os alunos. Sousa & Fino (2008) mencionam que o processo de integração dos computadores nos meios educacionais significa um marco na tentativa de tornar eficaz o ato de ensinar.

A partir da introdução dos computadores nas salas de aula, uma diversidade de aplicações informáticas tem sido desenvolvida, constantemente, e usada como ferramenta cognitiva no campo da educação, destacando-se os softwares como meios essenciais ao ensinar e ao aprender. O uso das novas tecnologias na educação tem como meta colaborar para que o indivíduo construa o seu próprio conhecimento, partindo de sua própria vontade de aprender.

Podemos afirmar que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sociedade está presente no dia a dia das pessoas e a educação não pode ficar fora dessa realidade, pois a mesma precisa se adequar aos novos tempos que aí se encontram e que estão em constante evolução.

A informação é um dado exterior ao sujeito pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas, é intransmissível, é uma informação de que o sujeito se apropria (CHARLOT, 2000, p. 61).

A tecnologia utilizada até agora nas instituições acadêmicas veio para ficar e tem provocado uma grande mudança de padrão visando assim uma nova perspectiva no ato de ensinar e de aprender.

Com o advento da internet, o mundo se viu cada vez menor em sua dimensão, vivemos um processo de globalização, onde as barreiras físicas deixaram de existir, é possível ter acesso a ideias, imagens com apenas o apertar de uma tecla. O mundo passou por grandes transformações ao longo do seu processo histórico-social-econômico e cultural, e que continua sua evolução em ritmo cada vez mais acelerado.

Dentro desse contexto os professores se veem mais impelidos a fazerem parte de um processo sem volta, mudando de vez sua forma de pensar o ensino e a aprendizagem no mundo onde os meios eletrônicos estão cada vez mais avançados. O grande desafio dos docentes é utilizar a internet de forma pedagógica, já que a mesma tem um caráter de socialização da informação para todos. Onde é possível compartilhar novas ideias e que podem auxiliar definitivamente no processo educacional do aprendiz que faz parte da terceira idade.

A CONDUÇÃO DA APRENDIZAGEM NA TERCEIRA IDADE ATRAVÉS DO USO DAS TIC

Pessoas idosas com pouca ou nenhuma escolaridade anterior detêm uma grande quantidade de conhecimentos sobre fenômenos naturais e sobre a dinâmica social, econômica, política e cultural do mundo contemporâneo. Elaboraram esses conhecimentos ao longo de suas experiências de vida e trabalho, tendo já desenvolvido estratégias que orientam suas condutas e hipóteses interpretativas relacionadas aos mais diferentes aspectos da realidade (SCORTEGAGNA, OLIVEIRA, 2012).

Suas vivências são também enriquecidas continuamente pelos meios de comunicação de massa, que tornam acessíveis uma infinidade de informações sobre fatos não imediatos à sua experiência. Com o acesso a novas informações e vivenciando novas experiências, os idosos podem ir constantemente modificando a compreensão que têm do mundo à sua volta (MORAGAS, 1991).

O uso das TIC representa hoje um grande passo para a terceira idade, pois ao usar essa tecnologia dentro do processo de aprendizagem é possível fazer com que a mesma seja um fator para alavancar o processo de construção do conhecimento dessa

população (SOUZA JR, 2015).

Para que possamos realmente efetivar a aprendizagem na terceira, é necessário que ela seja vista como um ser participante na sociedade, que goza dos mesmos direitos que os demais indivíduos, que deve ter acesso a uma educação de qualidade de acordo com suas características específicas, meio social e cultural (PEREIRA e NEVES, 2011).

É bastante provável que educandos idosos resistam mais do que crianças a explicitarem suas ideias. Muitas vezes, esses educandos não têm clareza de que possuem conhecimentos sobre os conteúdos escolares e reconhecê-lo pode ser o primeiro passo da sua aprendizagem. Outras vezes, podem não identificar seu saber como adequado ao espaço de aprendizagem e sentir receio de verbalizá-lo no grupo.

A recuperação da autoestima, da identidade pessoal, cultural e o reconhecimento mútuo dos educandos idosos envolvem a rememoração de suas histórias de vida, de seus projetos e expectativas. O idoso não deve ser forçado a expor sua situação pessoal, mas, sim, ser estimulado a fazê-lo como um meio de integrar-se ao grupo. Em turmas heterogêneas, é provável que esse processo faça emergir conflitos entre diferentes modos de ser (MORAGAS, 1991).

A diversidade de características dos idosos, que muitas vezes é vista como um obstáculo ao processo de ensino e de aprendizagem deve ser encarado como uma oportunidade, pois é possível trabalhar preconceitos e discriminações sociais, desenvolvendo valores e atitudes de solidariedade e tolerância perante as diferenças de gênero, etnia e estilo de vida.

O ponto de partida de toda aprendizagem é uma necessidade, um desejo ou um motivo por parte de quem está aprendendo. Os motivos constituem o aspecto dinâmico do processo educacional, representando um dos pré-requisitos básicos de toda aprendizagem formal (ALMEIDA, 1986).

É de fundamental importância que trabalhar com a população da terceira idade é de grande valia, haja vista que poderá favorecer uma autonomia em todas as áreas, já que a possibilidade é a de estimular seu crescimento, levando-o a tomar consciência de si e dos outros. É fazê-lo refletir sobre sua aprendizagem ao longo da sua evolução.

É necessário permitir que todas as pessoas que já se encontram na terceira idade possam ter acesso aos mais diversos materiais educativos, que podem e visam favorecer uma aprendizagem efetiva e eficaz. Entretanto, não é possível esquecer que

essa população na grande maioria das vezes se encontra desfavorecida financeiramente, haja vista que o gasto com saúde e alimentação às vezes não comporta gastos que em muitos momentos são considerados supérfluos (PEREIRA, 2009).

As Políticas Públicas na área educativa como está prevista no Estatuto do Idoso, são praticamente inexistentes, já que essa população não possui programa específico para ser atendida (BRASIL, 2013).

O que temos encontrado como Políticas Públicas que atenda a população da terceira idade no âmbito educativo é o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que tem como meta a alfabetização e a continuação da escolarização dos educandos tanto no âmbito municipal quanto no estadual.

A Prefeitura Municipal de Fortaleza (2015) no seu plano decenal relativo às Políticas Públicas Educativas para a Terceira Idade resolveu criar o Plano Municipal da Educação de Fortaleza, relativo ao período de 2015 a 2025, tendo como base a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, na qual resolveu contemplar a população idosa dentro de um processo educativo maior na EJA, ganhando assim uma nova nomenclatura, sendo esta denominada de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, sendo considerada uma modalidade de educação básica no Ensino Fundamental e Médio.

Entendemos que a população idosa tem o direito tanto quanto o restante da população de poder ser atendida dentro dos meios educativos. A mesma tem de ser contemplada no seu processo de aprendizagem de acordo com suas especificidades, bem como no sentido de inseri-la dentro de um contexto atual e em sintonia com o mundo contemporâneo, levando em consideração o que essa população traz no seu âmago ao longo do seu tempo de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se trabalhar com a população idosa é importante que possamos oferecer a todos eles autonomia, bem como estimulá-los na sua aprendizagem, fazer com que eles tomem consciência do seu papel na sociedade e que possam ser de grande valia nas mais diversas searas da aprendizagem, já que suas experiências podem ser essenciais para os mais jovens, já que essa população está sempre disposta a ajudar.

O processo de construção do conhecimento se dá desde o nosso nascimento até

a nossa finitude. Estamos sempre em busca de novas aprendizagens. Isso também se aplica a terceira idade, haja vista que envelhecer é algo que deve ser estudado em toda a sua importância e essência, não sendo possível menosprezar essa população, já que todos nós um dia poderemos envelhecer.

Aprender é um “Mar sem fim”³, onde se descortinam as mais diversas possibilidades com o intuito de que aprender é uma viagem ao mundo da curiosidade, da inquietude e do descobrimento. Ou seja, uma viagem além da imaginação e sem retorno ao mesmo ponto de partida. É como bem diz um velho provérbio chinês “um rio nunca passa pelo mesmo lugar duas vezes”⁴.

É possível chegar à velhice com uma boa qualidade de vida, desde que seja possível sempre praticar hábitos alimentares saudáveis, praticar regularmente exercícios físicos, exercer funções em que seja possível sempre estar motivado, ao mesmo tempo em que o processo de aprendizagem possa estar presente na vida dessa população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, S. F. C. de. A motivação da aprendizagem no adulto jovem. **Revista de Psicologia**. V. 4. N. 1. Jan/Jul. Fortaleza, 1986.
- BRASIL. **Estatuto do Idoso**. Legislação sobre o idoso: Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2013.
- CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Tradução de B. Magne Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- DANTON, G. **Monteiro Lobato** – vida e obra. p. 1-38. Disponível em: <https://cejla.files.wordpress.com/2011/04/gian-danton-monteiro-lobato-vida-e-obra.pdf>
Acesso em: 23/08/2016
- FINO, C. N.; SOUSA, J. M^a. As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**. 8 (10), p. 2051-2063. Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira. Portugal. 2003.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MORAGAS, R. M. **Gerontologia Social**: envejecimiento y calidad de vida. Barcelona: Herder, 1991.
- PAPERT, S. **A Máquina das Crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas. Tradução: Sandra Costa, 2008.
- PEREIRA, E. T. **A terceira idade na universidade aberta**: navegando, buscando, aprendendo em um mar sem fim. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Tese de DOUTORADO. São Paulo, 2009.
- PEREIRA, C.; NEVES, R. Os idosos e as TIC: competências de comunicação e qualidade de vida. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 5-26, 2011.

³ KLINK, A. **Mar sem fim**: 360º ao redor da Antártida. São Paulo: Companhia das Letras. 2000.

⁴ Provérbio popular chinês de domínio público.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Plano Municipal da Educação de Fortaleza (2015-2025)**. Secretaria Municipal da Educação (SME. Fortaleza, junho de 2015, p. 1-134.

SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, R. de C. da S. Idoso: um novo ator social. **IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

SOUSA, 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.

SOUZA JR, M. **Inovação Pedagógica: o uso de TIC na inclusão sócio-laborativa de pessoa com necessidade especial**. Universidade da Madeira. Dissertação de MESTRADO. Funchal-PT, 2015.

IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃO: O QUE É REAL NESTE FENÔMENO?

Marco Antônio Vasconcelos

Elizabeth Chagas Gomes

INTRODUÇÃO

Um elemento importante na organização dos sistemas políticos contemporâneos é a globalização. Daí a necessidade de entendermos como alguns fenômenos se revelam, a partir deste elemento. O objetivo aqui é ampliar conhecimentos sobre o que é globalização. Através de argumentos que revelam diferentes posicionamentos, pretendemos evidenciar como a globalização constitui importante elemento na configuração do mundo contemporâneo.

Para a concretização desse objetivo, inicialmente, temos que conhecer alguns discursos que se propagam a cerca da globalização. Assim, escolhemos, dentre várias linhas ideológicas, duas formas de pensamentos antagônicas: a primeira nega as generalizações do fenômeno globalização e a outra, as defende, afirmando que esse fenômeno é indiscutivelmente real. Colocamo-nos na segunda posição e explanamos algumas das evidências que comprovam os impactos do fenômeno da globalização. Primeiramente, exemplificaremos na economia e, em seguida, traremos um exemplo de sua abrangência em âmbito cultural.

A metodologia deste trabalho é uma revisão bibliográfica de termos e conceitos, a fim de fundamentarmos nosso posicionamento diante de um fenômeno tão controverso. Para tanto nos servimos de autores renomados, como: Held e McGrew (2001), Giddens (2005) e Anderson (1995), dentre outros, para embasar argumentações que, particularmente, comprovam a abrangência da globalização em toda a sociedade.

Para tornar nosso trabalho mais didático, dividimo-lo em dois capítulos: O primeiro – *Os Que Negam e os que Apóiam a Globalização* – traz argumentos de visões antagônicas sobre o que é e sobre como se apresenta a globalização. Este capítulo se propõe a apresentar os discursos dos que negam a globalização, denunciando seu caráter puramente ideológico, e os que defendem como um fenômeno real e perceptível a toda sociedade. Já o segundo capítulo - *Dos Impactos à Influência da Globalização na Sociedade* – trata de algumas evidências selecionadas para demonstrar a presença da globalização no âmbito da sociedade. Acreditamos que o fato de o fenômeno não estar no mesmo estágio de desenvolvimento em todas as partes do globo não é suficiente para negar seus impactos e sua amplitude.

OS QUE NEGAM E OS QUE APOIAM A GLOBALIZAÇÃO

Muito cedo aprendemos, na escola, que “globalização é um processo de integração entre as economias e as sociedades dos vários países.” (FERREIRA, 2008, p.434). Contudo, com o passar dos anos, essa definição simplista não dá conta de explicar as várias dimensões que esse “processo” abrange. Daí, a importância de entendermos, ou, pelo menos, iniciarmos uma reflexão sobre um tema tão complexo como é a globalização.

Vamos começar firmando que não existe explicação consensual para o fenômeno discutido, de modo que identificamos duas grandes linhas de argumentação: de um lado, aqueles que o concebem como uma construção primordialmente ideológica ou mítica, de valor explicativo marginal, os “céticos”; de outro, os que o consideram um fenômeno histórico real e significativo, também chamados “globalistas”. A construção dos discursos dos dois grupos é essencial para nosso esclarecimento (HELD; MCGREW, 2001). Iniciamos a discussão pelos “céticos”, tal grupo tem como ponto de partida a seguinte questão: “O que é global na globalização?” Para eles, se o global não puder ser interpretado literalmente como fenômeno universal, faltaria então uma especificidade clara para o conceito de globalização.

Defendem ainda que, “na inexistência de referenciais geográficos claros, fica impossível distinguir o que é regional do que seria realmente global.” (HELD; MCGREW, 2001, p.10)

Os céticos tentam encontrar uma prova conclusiva da tese da globalização. Na maioria dos casos, constroem um modelo abstrato sobre o que seria a economia global, ou a cultura global, e comparam-no com a realidade. Outras vezes, procuram avaliar até que ponto as tendências contemporâneas se comparam com o que diversos historiadores afirmaram ter sido “a *belle époque*⁵ da globalização, a saber, o período de 1890 a 1914” (HELD; MCGREW, 2001, p.15). Nesse aspecto, a análise dos céticos decididamente descarta o valor descritivo ou explicativo desse conceito. Em vez de globalização, os céticos concluem que uma conceituação mais válida para tendências atuais seria captada pelos termos “internacionalização”, isto é, laços crescentes entre economias ou sociedades nacionais essencialmente distintas, e “regionalização” ou “triadização”, ou seja, o agrupamento geográfico de trocas econômicas e sociais transfronteiriças. (HELD; MCGREW, 2001)

A esse respeito, Held e McGrew afirmam:

Assim, segundo a perspectiva dos céticos, o discurso sobre a globalização seria primordialmente uma construção ideológica que ajuda a legitimar e justificar o projeto neoliberal. Nesse aspecto, o conceito de globalização funcionaria como um “mito necessário”, em que os governos e políticos disciplinam seus cidadãos para que eles satisfaçam os requisitos do mercado global (HELD; MCGREW, 2001, p. 15).

Porém, na visão “globalista”, a afirmação de que o conceito de globalização seja simplesmente uma construção ideológica é negada veementemente. Embora reconheçam que o discurso da globalização possa

5 Foi um período de cultura cosmopolita na [história da Europa](#) que começou no final do [século XIX \(1871\)](#) e durou até a eclosão da [Primeira Guerra Mundial](#) em [1914](#). A expressão também designa o clima intelectual e artístico do período em questão. Foi uma época marcada por profundas transformações culturais que se traduziram em novos modos de pensar e viver o cotidiano. (Wikipédia).

ser utilizado para este fim, afirmam que tal conceito descreve mudanças estruturais reais na escala da organização social. Isto se evidencia, dentre outras manifestações, na internacionalização das empresas capitalistas, na esfera da cultura popular e na valorização dos problemas ambientais como problemas globais. Ou seja, não se limitam exclusivamente à esfera econômica, defendendo que ela também acontece em outras dimensões da atividade social. (HELD; MCGREW, 2001).

Para os globalistas, reduzir a globalização a uma lógica puramente econômica ou tecnológica é altamente equivocado, pois se desconhece a complexidade da vida social moderna. Ela se desenvolve em outras esferas, sem haver um padrão histórico ou espacial idêntico ou comparável, em cada um desses campos. (HELD; MCGREW, 2001).

Em vez de comparar a realidade com algum modelo abstrato de mundo globalizado ou de comparar os fluxos globais em épocas diferentes, a análise globalista recorre a formas sócio-históricas de análise. Isso leva ao exame de como os padrões de globalização, dentro e entre os diferentes campos de atividade, comparam-se e contrastam ao longo do tempo. Dessa forma, a globalização torna-se um processo indeterminado, sujeito a avanços e recuos, trazendo consigo tensões como a cooperação e o conflito, a integração e fragmentação, exclusão e inclusão, convergência e divergência, ordem e desordem. (HELD; MCGREW, 2001, p. 80)

As diferenças entre as duas perspectivas dão-se praticamente em todas as perspectivas em que o mundo contemporâneo é analisado. O Quadro 1 resume o debate.

Quadro 01- Diferenças entre os Conceitos dos Céticos e dos Globalistas

DEFINIÇÕES	CÉTICOS	GLOBALISTAS
Conceitos	Internacionalização, não-globalização, regionalização.	Um só mundo, moldado por fluxos, movimentos e redes sumamente extensos, intensivos e rápidos através das regiões e dos continentes.
Poder	Predomina o Estado nacional, intergovernamentalismo.	Desgaste da soberania, da autonomia e da legitimidade do Estado, declínio do Estado-nação, aumento do multilateralismo.
Cultura	Ressurgimento do nacionalismo e da identidade nacional.	Surgimento da cultura popular global, desgaste das identidades políticas fixas, hibridização.
Economia	Desenvolvimento de blocos regionais, triadização, novo imperialismo.	Capitalismo global, informacional, economia transnacional, nova divisão regional do trabalho.
Desigualdade	Defasagem crescente entre o	Desigualdade crescente nas e entre as sociedades,

	norte e o sul, conflitos de interesse irreconciliáveis.	desgaste das antigas hierarquias.
Ordem	Sociedade Internacional de Estados, persiste, inevitavelmente, o conflito entre os Estados, gestão internacional e geopolítica, comunitarismo.	Gestão global em camadas múltiplas, sociedade civil global, organização política global, cosmopolitismo.

Fonte: Adaptado de Held e McGrew (2001, p.92).

Os globalistas e os céticos têm concepções completamente diferenciadas da globalização, sendo que os argumentos tendem a refutar-se mutuamente. Contudo, numa análise mais detida das duas perspectivas, podem-se identificar alguns pontos que são praticamente consensuais entre as duas análises.

Os dois lados admitiram que: 1- houve aumento, nas últimas décadas, da interligação econômica nas e entre as regiões, ainda que com conseqüências diferenciadas em cada uma delas; 2 - a competição interregional e global desafia as velhas hierarquias e gera novas desigualdades de riqueza, poder e privilégio; 3 - alguns problemas, como a lavagem de dinheiro e a questão ambiental, fogem da esfera de responsabilidade das tradicionais instituições dos governos nacionais; 4 - houve expansão da gestão internacional nos planos regional e global – por exemplo, os blocos econômicos regionais e a Organização Mundial do Comércio (OMC). (HELD; MCGREW, 2001)

DOS IMPACTOS À INFLUÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO NA SOCIEDADE

Depois de entendermos um pouco mais sobre globalização, temos que saber como este fenômeno afeta os sistemas políticos, a vida das organizações e, conseqüentemente, a sociedade. Nesse sentido, mais do que teorizar essas questões, vamos tratá-las na forma de exemplos e associações.

Para isso, é necessário compreender um pouco como acontece a organização dos sistemas políticos. Este modo de organização forma um dos elementos do contexto em que são formuladas e definidas as decisões empresariais, ou seja, são eles que abrem ou fecham espaços para as ações empresariais.

Nesse sentido, é importante ter em mente não apenas os elementos mais estruturais de um sistema político. Ou seja, tanto faz tratar-se de uma democracia ou ditadura, ou, se o Estado está organizado de forma neoliberal ou intervencionista. Tão importante quanto estes elementos são as variáveis relacionadas à estabilidade e à instabilidade política e econômica de uma região ou um país.

Não é sem motivos que as organizações internacionais desenvolvem tantos índices destinados a mensurar questões, como a solidez das instituições de um país, suas perspectivas de futuro, seus riscos. Tais índices, apesar de seu caráter ideológico, no sentido de valorizar apenas alguns aspectos da organização política e econômica nacional, adquirem cada vez mais importância no contexto de uma economia globalizada.

Exemplo mais significativo disso é aquele representado pela expressão risco país⁶. Este índice é calculado por agências de classificação de risco e bancos de investimentos, ou seja, direcionam o fluxo de capital. As variáveis econômicas e financeiras que são consideradas no cálculo do índice são: o rendimento dos instrumentos da dívida de um determinado país, principalmente o valor (taxa de juros) com o qual o país pretende remunerar os aplicadores em bônus, que são representativos da dívida pública.

Os técnicos explicam que o risco país é a sobretaxa que se paga em relação à rentabilidade garantida pelos bônus do Tesouro dos Estados Unidos, país considerado o mais solvente do mundo, ou seja, o de menor risco para um aplicador de não receber o dinheiro investido acrescido dos juros prometidos. (PORTAL BRASIL, online)

O que concretamente queremos dizer é que esse índice, para os investidores, é um orientador. O risco país indica ao investidor que o preço de se arriscar a fazer negócios em um determinado país é mais ou menos

6 O risco país é um índice que mede o grau de ‘perigo’ que um país representa para o investidor estrangeiro. Disponível em: <www.portalbrasil.net/economia_riscopais.htm>. Acesso em: jun. 2011.

elevado. Quanto maior for o risco, menor será a capacidade do país de atrair investimentos estrangeiros. Para tornar o investimento atraente, o país tem de elevar as taxas de juros que remuneram os títulos representativos da dívida. (PORTAL BRASIL, online)

Com isso, queremos demonstrar o poder das informações, pois, ao abordar os impactos desse direcionamento, devemos ter em mente que tais índices só têm sentido de existir no contexto de uma economia globalizada. Pode-se dizer que “a difusão da tecnologia da informação expandiu as possibilidades de contato entre as pessoas ao redor do mundo. Facilitou também o fluxo de informação sobre pessoas e acontecimentos em lugares distantes [...]”. (GIDDENS, 2005, p.65).

Dessa forma, não podemos deixar de reconhecer que existem mudanças significativas acontecendo no mundo e que tais mudanças afetam tanto a forma como a política se organiza nas diferentes sociedades, quanto às estratégias das organizações e principalmente nossas vidas.

Essa questão do impacto da globalização em nossas vidas é abordada diretamente por Giddens (2005).

[...] a globalização está fundamentalmente mudando a natureza de nossas experiências cotidianas. Como as sociedades nas quais vivemos passa por profundas transformações, as instituições estabelecidas que outrora as sustentavam perderam seu lugar. Isso está forçando uma redefinição de aspectos íntimos e pessoais de nossas vidas, tais como família, os papéis de gênero, a sexualidade, a identidade pessoal, as nossas interações com os outros e nossas relações com o trabalho. O modo como pensamos nós mesmos e nossas ligações com outras pessoas está sendo profundamente alterado pela globalização. (GIDDENS, 2005, p.68)

Dentre os principais impactos da globalização em nossas vidas, destacamos a ascensão de um novo individualismo, em que as tradições culturais, étnicas e religiosas vão perdendo força. No passado, as identidades pessoais dos indivíduos eram formadas no contexto da comunidade onde nasciam. Nas condições da globalização, tem-se um novo individualismo, no qual “as pessoas devem ativamente se autoconstituir e

construir suas próprias identidades”. (GIDDENS, 2005, p.68)

Um segundo impacto é quanto aos padrões de trabalho, em que temos novos padrões de comércio, novos tipos de indústria e serviços que trazem novas exigências aos trabalhadores. Sobre esse tema, Giddens afirma:

Se antigamente a vida de trabalho das pessoas era dominada pelo emprego garantido por apenas um empregador ao longo de muitas décadas – o conhecido modelo do ‘emprego para a vida inteira’ –, hoje, um número maior de indivíduos traça sua própria carreira, perseguindo metas individuais e exercendo a escolha para sua realização. Muitas vezes, isso envolve trocar de emprego várias vezes durante a carreira, constituindo novas capacidades e habilidades e transferindo-as aos diversos contextos de trabalho. Os modelos tradicionais de trabalho em tempo integral estão se transformando em formas mais flexíveis: trabalho em casa auxiliado por tecnologia de informação, trabalho em equipe, projetos de consultoria de curta duração, horário flexível de trabalho e assim por diante. (GIDDENS, 2005, p.70).

No plano da cultura, temos a emergência de uma ordem hegemônica de informação, que é transmitida de forma massiva para todo o globo. O autor cita um interessante exemplo dessa questão, ao analisar a difusão do filme *Titanic*:

Você viu o filme *Titanic*? É bem provável que sim. Estima-se que centenas de milhões de pessoas ao redor do mundo tenham visto *Titanic* tanto em cinemas como em videocassete. O filme de 1997 que reconta a história de um jovem casal que se apaixona a bordo de um transatlântico fadado a afundar é um dos filmes mais populares já produzidos. *Titanic* bateu todos os recordes de bilheteria, totalizando mais de 1,8 bilhão de dólares em rendimentos pelas exibições em 55 diferentes países. Em muitos países, durante a estreia de *Titanic*, centenas de pessoas fizeram fila por ingressos que se esgotaram em todas as exibições. O filme tornou-se popular em todas as faixas etárias, mais particularmente entre garotas adolescentes – muitas das quais pagaram para assistir ao filme várias vezes. As estrelas de *Titanic*, Leonardo DiCaprio e Kate Winslet, viram suas carreiras e futuros inteiramente transformados – passaram de atores pouco conhecidos a celebridades globais. *Titanic* é um desses produtos culturais que tiveram sucesso em atravessar fronteiras nacionais e em criar um verdadeiro fenômeno internacional. O que pode explicar a enorme

popularidade de um filme como *Titanic*? E o que o seu sucesso nos diz sobre a globalização? A um primeiro nível, *Titanic* tornou-se popular por razões muito simples: combinava uma trama relativamente simples (um romance com um pano de fundo trágico) com um evento histórico conhecido – o naufrágio, em 1912, do *Titanic*, no qual mais de 1.600 pessoas morreram. O filme foi também ricamente produzido, com grande atenção aos detalhes e incluiu efeitos especiais de última geração. Mas outra razão para a popularidade de *Titanic* é que ele refletia um conjunto particular de ideias e valores que repercutiu junto às audiências do mundo inteiro. Um dos temas centrais do filme é a possibilidade de o amor romântico prevalecer sobre as diferenças de classe e as tradições familiares. Embora tais ideias sejam de modo geral aceitas na maioria dos países ocidentais, estão ainda se firmando em muitas outras partes do mundo. O sucesso de um filme como *Titanic* reflete a mudança de atitudes para com os relacionamentos pessoais e o casamento, por exemplo, em lugares do mundo onde têm prevalecido valores mais tradicionais. É possível dizer, mesmo assim, que *Titanic*, juntamente com outros filmes ocidentais, contribui para essa mudança dos valores, filmes e programas de televisão feitos nos moldes da cultura ocidental e que dominam a mídia global tendem a apresentar um conjunto de pautas políticas, sociais e econômicas que reflete uma visão de mundo especificamente ocidental. Alguns se preocupam com o fato de que a globalização esteja conduzindo a criação de uma “cultura global” em que os valores de maior poder e riqueza – como filmes produzidos em Hollywood – tenham um efeito devastador sobre a força dos costumes locais e da tradição. De acordo com essa visão, a globalização é uma forma de “imperialismo cultural” em que os valores, os estilos e as visões do mundo ocidental são difundidos de modo tão agressivo que sufocam culturas nacionais particulares. (GIDDENS, 2005, p. 70-71)

Este fragmento do texto evidencia os impactos que já são sentidos em toda a sociedade, o que vem reforçar o posicionamento, sobre as evidências da globalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo que mostramos aqui reforça a visão de que o fato de podermos transitar livremente em vários países conhecendo sua cultura e se deixando conhecer, influencia o modo de vida das pessoas e que, independente do sistema de governo, ou modelo de sociedade que defendamos, este contato muda as relações. Acreditamos que não exista

mais um único modelo de sociedade que seja ‘puro’, se é que podemos chamá-lo assim. A partir do momento, em que as culturas foram se encontrando e se conhecendo foram formando “híbridos” de um novo modo cultural, até chegarmos ao que temos hoje.

O fenômeno da globalização tem sido acentuado pelos sistemas de informações. Esse, por sua vez, cumpre, além do papel de aproximar as culturas e sociedades, o de disseminar a ideologia que interessa a classe dominante, que, no nosso caso, é a ideologia que serve ao capital, mas que poderia ser qualquer outra que ascendesse. Daí as evidências de que o fenômeno da globalização é real e indiscutível, mesmo que não esteja no mesmo estágio de desenvolvimento em todos os lugares.

Face ao exposto, nessa perspectiva é de suma importância que se desenvolvam discussões junto, principalmente a juventude, para que se tenha uma leitura de mundo capaz de fazê-la pensar sobre o que é local, regional e global. E que, mais que compromissos com raça, credo ou pátria, temos que assumir uma responsabilidade coletiva com um mundo melhor, não apenas para os meus, mas, sim, para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política**. Brasília: UNB, 1992. 2 volumes.
- _____; BOVERO, Michelangelo. **Sociedade e estado na filosofia política moderna**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORON, Atílio. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o minidicionário da Língua Portuguesa. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.
- FIORI, José Luis; TAVARES, Maria Conceição. **Desajuste global e modernização conservadora**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- _____. **Para além da esquerda e da direita**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.
- HELD, David. **Modelos de democracia**. Belo Horizonte: Paidéia, 1987.
- _____; MCGREW, Anthony. **Prós e contras da globalização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- HUNT, Kenneth E. **História do pensamento econômico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1984.
- LEO MAAR, Wolfgang. **O que é política**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.
- MAGALHÃES, José A. F. **Ciência Política**. Brasília: Vestcon, 2001.

MARX, Karl. **O manifesto do partido comunista**. Petrópolis: Vozes, 1996.
PORTAL BRASIL. **O que é risco país?** Disponível em: <www.portalbrasil.net/economia_riscopais.htm>. Acesso em jun. 2011
TOSI RODRIGUES, Alberto. **Neoliberalismo**: gênese e retórica. Campinas, maio/junho, 1995. Disponível em: <www.política.pro.br>.

**O FUNCIONAMENTO DA ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS MILITARES:
DEMOCRACIA E DISCIPLINA E A QUALIDADE DE ENSINO**

José Danúbio Paiva Ribeiro | jdanpaiva@hotmail.com

Alex Freitas Pires | alexfpires@msn.com

Francisca Salete Daniel Barros | saletedaniel@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil existem 54 colégios militares, nos quais 34 colégios são estaduais e 11 colégio federais, dos 15.640 escolas registradas no Inep – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Conforme resultados obtidos pelos alunos nos principais exames do Brasil, olimpíadas exemplos: matemática, física, química, astronomia, concurso de redação e entre outros. Como uma instituição militar que tem como princípio a hierarquia, disciplina e a obediência, que na educação esta na contra mão dos novos métodos pedagógicos, tem grande resultados no Enem e entre outros.

Portanto o artigo vem mostra que a administração do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros e democrática e disciplina, gera uma qualidade na educação?

A elaboração da construção social do conceito de “bom” gestor definida pelo grupo de gestores escolares são construídas a partir da apropriação que eles fazem da prática, das suas relações e dos saberem históricos e sociais.

Perante o que foi apresentado, a pesquisa justifica-se pela necessidade de conhecimento e compreensão acerca das complexas abrangências em que atua o militar que exerce a função de gestor escolar, propomos analisar a gestão militar da educação, onde lhe é cobrado respeito ao processo de democratização, manutenção da ordem e da disciplina e busca pela qualidade educacional, sobretudo como a gestão das unidades militares de educação básica trabalham a questão das gestões dos recursos públicos e principalmente a gestão de pessoas, pois, escolas são feitas, sobretudo de pessoas e de dissolução de conflitos.

Alguns questionamentos a esse respeito devem ser levados em conta, tais como: Se os recursos financeiros públicos são suficientes para atender as necessidades

da escola e como os mesmos são distribuídos, bem como, se os membros participantes da comunidade escolar têm conhecimento da forma que esses recursos são utilizados; como é a participação de equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos e comunidade nos assuntos da escola; sobre a autonomia na tomada de decisões dos assuntos escolares e sobre a relação entre direção, professores, funcionários, equipe pedagógica, alunos e comunidade.

O conceito de gestão escolar passa a ser incorporado pela sociedade contemporânea, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando no seu Art. 206, dispõe ao longo do mesmo, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, no seu Art. 14 destaca o preceito da gestão democrática como um dos seus princípios, pressupondo a gestão democrática como um trabalho coletivo, participativo e dialógico. A relevância do estudo como produção científica para a área de Representações Sociais e Gestão Escolar está na escassez dos trabalhos que discutem os saberes sociais construídos pelos próprios gestores no desempenho de suas funções, na construção do conceito social de “bom” gestor.

ESCOLA MILITARES: A BUSCA PELA AUTONOMIA E DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO CIDADÃ

Na Constituição Federal Brasileira de 1988 (Art. 205), a Educação se apresenta como “direito de todos”. Um direito que deve ser incentivado para o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, pautada nos princípios de “igualdade de condições”, liberdade de aprendizagem e ensinar, “pluralismo de ideias e concepções” para o exercício pedagógico, “gratuidade do ensino público”, valorização dos profissionais da Educação, gestão de ensino democrática; e, por último, mais igual em importância, a “garantia do padrão de qualidade” (art. 205, incisos I a VII) (BRASIL, 2004, p. 126).

Estas ideias personificam o anseio da sociedade brasileira, tão ferida nos seus direitos igualitários, desde o início de sua formação. A história da educação no Brasil foi desde a sua mais tenra origem talhada por uma escola que atendia a um sistema divisor da sociedade em grupos ou classes sociais; e que, diante disto, tratava diferentemente os menos favorecidos com preconceito e desdém.

Como afirma Machado (2000), a Educação em seus primórdios não foi capaz de discernir sobre a necessidade de se respeitar todos os povos, suas culturas, e aceitar que todos os indivíduos agem e reagem de forma diferente, pecando durante muito tempo ao ser incapaz de dizer um basta a esta situação caótica que se instalou no sistema educacional brasileiro. Nesse ínterim, Machado (2000) elucida que durante muito tempo, a escola foi castrada na possibilidade de cumprir, plenamente, a sua missão institucional, visto que durante as décadas de 1970 e 1980, as políticas expansionistas marcaram pelo centralismo, autoritarismo e pelas estruturas burocráticas verticais.

Segundo Mello (1993), a atividade escolar era quase que totalmente determinada de fora para dentro. Formalmente, não existia ou era muito restrito o espaço que a escola possuía para as tomadas de decisões sobre seus próprios objetivos, organização e gestão, modelo pedagogia e, principalmente, sobre suas equipes de trabalho. No entanto, há muito a sociedade admitia a importância da Escola na preparação dos indivíduos para o convívio em sociedade e para a obtenção do melhor potencial de trabalho.

A Educação, desde os mais remotos tempos, delegou-se o feito de transformação da sociedade, o permitir aos indivíduos o galgar de degraus sociais, por meio da ascensão cultural-profissional que, conseqüentemente, levam a ascensão econômica. Único processo capaz de dissolver as grandes desigualdades sociais e culturais, por meio da promoção da equiparação dos direitos e o combate às iniquidades.

Assim, a escola militar é concebida como “meio de ascensão social, de reação à pobreza intelectual e minimizar a violência” é valorizada nacional e internacional (GOMES, 2007, p. 1). Como afirma Menezes Filho (2001), a Educação é o veículo para a construção de uma sociedade igualitária, visto que a “desigualdade é em grande parte resultado da péssima distribuição educacional existente, tanto em termos pessoais como entre grupos de indivíduos com características similares”. Vale ressaltar que a preocupação com a democratização e descentralização da escola, cujo ápice compreende a promulgação da Lei referida, data, no Brasil, desde a década de 1930.

Entretanto, cabe registrar, que no cotidiano do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros, os incentivos são concretos ao exercício da autonomia administrativa, pedagógica, financeira. Segundo Ferreira (1999), a autonomia da escola “não vai além

da heterônima”, pois: O desenvolvimento de líderes escolar autônomos não ocorre. Os incentivos políticos e institucionais à participação das comunidades escolar e local têm sido poucas e ineficientes na construção da autonomia escolar.

A descentralização e a democratização da administração de escolas públicas regulares de Fortaleza. Núcleo SEFOR é perseguido teoricamente, mas com poucos resultados significativos e permanentes. Temos várias políticas e reformas legislativas, federal, estadual e até mesmo municipal têm observado e incorporado a crescente tendência, política e social, a democratização da gestão escolar. Contudo, a participação na tomada de decisões administrativas, financeiras e pedagógicas não alcançou a maior parte que vivem, e fazem a escola acontecer (FREITAS, 2000, p. 50). Fortuna (1998) elucida que falta transparência nas informações e nos controles de avaliações e debates e votação das decisões coletivas, o que desfavorece a prática da gestão democrático-participativa.

Além disso, o indivíduo, eixo central do processo, não é, de fato, ouvido, não recebe atenção e, sobretudo, suas necessidades e objetivos passam despercebidos. Madeira (1998, p. 71) comenta que “as políticas educacionais se restringem à oportunidade de participação do indivíduo apenas à mecânica adesão”. A não consideração da GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA, construção do PPP, formação continuada, eleição de diretores, política educacional e financiamento público da educação, fortalecimento grêmio estudantil, democratização das relações de poderes do conselho escolar, respeito à diversidade indivíduo a qualquer ação educativa “abre um imenso espaço ao fracasso”.

Por sua vez, as escolas militares poderiam melhorar o exercício da gestão participativa, que se mantém constantemente aberta ao diálogo, pois quando as pessoas são percebidas e valorizadas como agentes, as coisas passam a acontecer na escola e as políticas são implementadas ou simplesmente integram arquivos. O centro das questões é o indivíduo garante benefícios à Nação. A qualidade de o modelo militar de educação é elevada, quando existe respeito com o trabalho do professor, com o gestor escolar, com as comunidades e localidades.

O PAPEL DO GESTOR NA ESCOLA (MILITAR OU CIVIL)

O papel do gestor escolar não se resume meramente à administração do estabelecimento de ensino, mas a de um agente responsável por mudanças.

Segundo Luck (2004, p 32), é do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento plenos dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal. Devido a sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte. As funções do trabalho do gestor estão diretamente relacionadas à organização e gestão da escola.

O processo de organização escolar dispõe, portanto, de funções, propriedades comuns ao sistema organizacional de uma instituição, com base nos quais se definem ações e operações necessárias ao funcionamento institucional. São quatro as funções constitutivas desse sistema: planejamento, organização, coordenação e avaliação comprovação do funcionamento.

Elaborar, em consenso com a sociedade, um PPP com políticas bem definidas e metas claras a serem alcançadas; assim como promover a divulgação do mesmo para o conhecimento geral.

Interagir com a comunidade escolar e comunidade local, abrindo a escola para a participação da comunidade, não só nos aspectos educacionais, mas também nos sociais e culturais; · Administrar os recursos humanos, financeiros e materiais;

Quanto à qualidade no trabalho do gestor, Almeida (apud COSTA, 2007) garante que o “bom diretor é aquele que sabe articular um bom projeto e que cria harmonia na escola. (A articulação é uma qualidade militar) Junta pai e alunos para uma conversa, dialoga com as autoridades e ouve a comunidade e professores”. Bianconcini (apud COSTA, 2007) concorda e argui que a boa gestão não depende apenas do gestor escolar, mas também decorre de um projeto educacional de qualidade proposto e funcionando a nível municipal, pois implementação de política municipal dá certo pela proximidade com as comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprofundando os estudos sobre as escolas militares podem observar algumas questões basilares. Essas questões fazem um retrato generalizado do ambiente escolar, Em relação á Direção a maior parte dos diretores destacados para gerir a escola militar, estão próximos a sua aposentadoria e estão atuando nas Escolas em torno de 2 a 3 anos, a escola possui mais de 1000 alunos, com um número variável de funcionários

administrativos entre 5 a 10 e com mais de 15 funcionários de serviços gerais terceirizados na escola. Todos os Diretores dizem que os recursos públicos não são suficientes para a manutenção da escola. Consideram boa a participação dos pais nos assuntos da escola, mas todos recorrem a estratégias diversificadas para atrair a comunidade, como: Reuniões, entrega de boletins diretamente aos pais, festas juninas. Em relação à prestação de contas, todos a fazem ao Conselho Escolar, à APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários) e à Comunidade.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico, conta com a participação de toda a comunidade e os professores participam ativamente. Os gestores aceitam inovações propostas pela comunidade escolar, os gestores participam das decisões da equipe pedagógica e os outros discutem para tomar ciência. Para os Diretores a grande maioria dos alunos tem conhecimento das condições financeiras da Escola. E para a escola ser democrática, é fundamental que haja abertura para que todos os segmentos possam dar suas opiniões, que tenham liberdade de expor suas ideias, discuti-las, escolher a melhor e executar as ações e projetos com apoio da direção e equipes que fazem parte da comunidade escolar. Onde todos trabalham, tomam decisões e assumem responsabilidades em conjunto.

Segundo a opinião dos Professores, a escola militar poderia dar mais apoio nas suas ações relacionadas à disciplina com alunos, existe uma boa relação com a equipe pedagógica e a apesar de alguns conflitos a relação entre alunos e a equipe pedagógica é boa. Os professores tem autonomia para elaborar o planejamento e tem conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola.

A equipe pedagógica tem autonomia nas decisões escolares que são de sua alçada, têm respaldo das direções nas questões relacionadas aos alunos, comunidade e professores e ainda que participem da prestação de contas e tem conhecimento que os de retores a fazem junto à comunidade.

Como o lema do colégio militar do corpo de bombeiro diz “vidas aleias a salvar e jovem a educar” ter um educação de qualidade e o maior interesse do administrador escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; COSTA, Wilse Arena da. Teoria das

representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos 1873 indivíduos e dos grupos sociais. Rev. Educ. Pública. Cuiabá, v. 8, n.13, p.250-280, jan./jun.1999.

BRASIL. Constituição, 1988. Constituição Federal, São Paulo: Lex, 1988. _____.

Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____, Heloísa... [et al.]. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____, Heloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V. 24, n.1, p.51- 60, jan./abr. 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

LUCK, Heloísa: A Escola participativa: O Trabalho do Gestor Escolar/Heloísa Luck [ET AL].-5-ed.-Rio de Janeiro: DP & A. 2001.

LUCK, Heloísa: Ação Integrada: Administração Supervisão e Orientação Educacional: 22º Ed. Petrópolis 2004.

OS INTELLECTUAIS E A JUSTIÇA

Régia Maria Carvalho Xavier | regiamcx@yahoo.com.br

CONCEITO DE JUSTIÇA

O conceito de justiça é o tema principal da obra *A República*, de Platão e é a partir da discussão em torno dessa ideia que se desenrola alguns dos pressupostos da teoria política do referido filósofo, desde a contribuição efetiva que faz o conhecimento do bem na instituição do estado até a relação entre virtude e política, educação e poder, indivíduo e estado⁷.

Dentre as virtudes apontadas por Platão em sua obra, quatro são objeto de interesse particular: a coragem, a temperança, a sabedoria e a justiça. Aqui vamos nos deter apenas sobre o conceito de justiça, pois entendemos que ainda hoje esse conceito tem uma função fundamental dentro de uma organização política e social de qualquer Estado.

A justiça Platônica é entendida como uma harmonia e ordem das partes em função da consecução de objetivos comunitários que são condições para a felicidade da comunidade e seus membros⁸. A justiça requer que o estado construa sua legítima autoridade integrando os distintos grupos sociais em uma união sócio-política. Um Estado onde os compromissos com projetos comuns sejam priorizados, ainda que a partir da ação individual de cada membro da comunidade política, desde que visem o bem estar geral.

A justiça é componente fundamental para o Estado ideal. É expressão da moralidade do Estado e deve ser exercida por cada cidadão, no exercício de suas funções e de acordo com suas capacidades: trabalhadores, mulheres, crianças, guerreiros e guardiões, governantes, educadores, filósofos, artistas etc. Considerando que a ideia de

7 Este conceito foi retirado do texto: A Justiça e a Constituição do Estado na República de Platão. www.portalconscienciapolitica.com.br. (acesso em 09/06/2015).

8 Idem

justiça é a possibilidade da racionalidade na ordem do político, onde as partes constituem uma genuína totalidade organizada de acordo com o bem social⁹.

A JUSTIÇA NA CONCEPÇÃO GREGO ANTIGA

A justiça tinha sido tema do pensamento grego, tanto no mito, quanto na filosofia dos pensadores iniciais. Na obra a *República* (Politéia), ao trabalhar o conceito de justiça, Platão trava um diálogo que discute a constituição da cidade justa e o exercício verdadeiro da cidadania.

O mito falava da deusa *Dike*, a Justiça. Era filha de Zeus, o deus supremo do céu, e de *Themis*. Esta, por sua vez, era uma titânide, filha de Urano e Gaia (Céu e Terra). *Themis* é a que põe e institui as leis eternas dos deuses. De fato, o seu nome tem a ver com o verbo *títhemi*: pôr, colocar. Por isso, ela era a conselheira de Zeus e tinha a autoridade de reunir e dissolver as assembléias dos deuses e dos homens. *Themis* gerou com Zeus as *Moiras*, deusas do Destino. É que o nome “*Moira*” se refere ao verbo medial *meiromai*: dividir, repartir. “*Moira*” significa, com efeito, a parte que toca, a porção que é assinalada, reservada e destinada, a cada homem. Daí: destino¹⁰.

No mito, a ideia de *Moira* (Destino) e a de *Nómos* (Lei) estão em consonância. Na concepção mítica, com efeito, lei é uma destinação. De fato, o nome *Nómos* vem do verbo *Nemo*: distribuir o alimento; dar a cada um o que lhe pertence; destinar a cada um o seu lugar na Terra; habitar de maneira ajustada a Terra; saber administrar o mundo; cuidar da casa; reger os usos e costumes; regular a convivência. *Dike* é uma moira. É a Justiça. Seu nome traz a raiz indoeuropéia *dik-* ou *deik-*, que em grego deu *deiknymi*, que significa *mostrar*, e em latim, *dicere*, que significa *dizer*. *Dike* é o lance do destino, que mostra ao homem o que lhe está disposto e destinado. Se o homem segue os ditames da Justiça, sua vida se torna bem integrada, bem articulada¹¹.

Dike (Justiça) era irmã de *Eiréne* (paz), de *Eunomia* (boa ordem), de *Tyche* (boa sorte) e de *Hesychia* (serenidade). Suas inimigas eram as filhas da escuridão (Nyx – noite): *Éris* (a polêmica), a *Hybris* (a arrogância), a *Dysnomia* (desordem), a *Léthe* (a dissimulação) e *Amphilogia* (ambigüidade da fala). Na concepção grega antiga, a justiça

9 Conceito retirado do texto: A Justiça de Platão nos Moldes da Sociedade Moderna. WWW.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/23833 (acesso em 09/06/2015).

10 Conceito retirado do texto: A Justiça de Platão nos Moldes da Sociedade Moderna. WWW.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/23833 (acesso em 09/06/2015).

11 Idem.

(*dike* ou *dikaio syne*) é justiça, ou seja, articulação bem ajustada com o Todo. A injustiça (*adikía*) é desajuste, desatino, desarmonia, desintegração¹².

Essa compreensão ontológica da justiça será sempre o pano de fundo em que Platão irá pensar a questão de seu significado. De fato, Platão tratará da justiça não simplesmente num horizonte jurídico, nem mesmo num horizonte simplesmente ético, mas, antes de tudo, num horizonte ontológico.

O debate em torno da construção de uma sociedade justa, como tal não existe na realidade, considerando esse pressuposto a tarefa de Platão e seus seguidores era imaginá-la, bem como determinar sua organização.

A educação (*paidéia*) seria o ponto de partida e principal instrumento de seleção e avaliação das aptidões de cada um. Sendo a alma humana (*psikê*) um composto de três partes: o apetite, a coragem e a razão¹³.

Todos nascem com essa combinação, só que uma delas predomina sobre as demais. Se alguém deixa envolver-se apenas pelas impressões geradas pelas sensações motivadas pelo apetite, termina pertencendo às classes inferiores. Por outro lado, se manifesta um espírito corajoso e resolutivo, certamente irá fazer parte da classe dos guardiões, responsáveis pela segurança coletiva. Finalmente, se o indivíduo deixa-se guiar pela sabedoria e pela razão é obvio que apresenta as melhores condições para integrar-se nos setores dirigentes da sociedade¹⁴.

Dessa forma, com cada indivíduo ocupando o lugar que lhe é devido, a justiça está feita. A justiça é entendida como a necessidade de que cada um reconheça seu lugar na sociedade segundo a natureza que lhe é devida e não tente ocupar o espaço que pertence a outro.

DEFININDO OS INTELLECTUAIS

Thomas Sowell em seu livro *Os intelectuais e a sociedade*, define “intelectuais” como uma categoria ocupacional, composta por pessoas cujas ocupações profissionais operam fundamentalmente em função de ideias, escritores, acadêmicos e afins (SOWELL, 2011).

12 Idem.

13 Conceito retirado do texto: Política – história por Voltaire Schilling. WWW.educa.terra.com.br/Voltaire/index_politica.htm. (acesso em 09/06/2015).

14 Idem.

Ainda segundo Sowell, no universo acadêmico, a nata dos intelectuais é composta, por exemplo, por aqueles indivíduos cujos campos de estudo estão mais impregnados pelas ideias, como, por exemplo, os departamentos de sociologia, psicologia e letras.

O trabalho de um intelectual começa e termina com ideias, sem levar em conta a influência que essas ideias possam ou não exercer sobre a vida concreta.

Adam Smith nunca administrou um negócio e Karl Marx nunca gerenciou um Gulag. Os dois eram meros intelectuais. As ideias, como tais, não constituem apenas a matéria-prima da vida intelectual, mas também funcionam como critério para avaliar as realizações intelectuais, apresentando-se como fonte de frequentes e perigosas seduções para os participantes dessa ocupação (SOWELL, 2011, p.18).

Rui Martinho, em *Os Intelectuais*, diz que ao refletir sobre a temática (os intelectuais) “o importante não é buscar uma definição, nos termos daquelas acepções contidas nos dicionários, mas refletir sobre os diversos traços do perfil do intelectual, na percepção de autores clássicos” (RODRIGUES, 2013, P.55). Em comum com o que foi citado, este estudo não tem a pretensão simplesmente de definir ou identificar o intelectual, mas busca compreender a atuação desses sujeitos “detentores do saber” na sociedade em que estão inseridos.

Assim como acontece com todo mundo, os intelectuais comportam uma mistura de conhecimentos precisos e vagas noções sobre as coisas. Para alguns intelectuais em determinadas áreas, esse conhecimento inclui informações sobre procedimentos sistemáticos, cuja função é testar a veracidade das noções e determinar sua validade como conhecimento real. (SOWELL, 2011).

Segundo Rui Martinho a pertinência dos intelectuais a um grupo social “mais ou menos aristocrático”, indica claramente que o intelectual é uma elite, considerada de importância e grande pertinência a aristocracia para o destino dela própria. Nessa perspectiva, o intelectual não é tão “desamarrado.” (RODRIGUES, 2013).

A dependência do intelectual ao patrocínio nos termos postos por Mannheim, chega aproximá-lo, do pensamento de Gramsci com sua designação de “funcionários” de nova classe, não no sentido de demarcação de classe, mas de “grupos organizados”. Esta referência cresce de importância à medida que se considera que o movimento editorial, o acesso aos meios de comunicação ou financiamento de pesquisas podem ser

influenciados por “grupos organizados”. (MANNHEIM; GRAMSCI apud RODRIGUES, 2013).

Ao se reportar a grupos organizados Mannheim ressalta a influência das amizades, das relações nos locais de trabalho, dos grupos ideológicos organizações de fortalecimento dos intelectuais.

Na concepção de Max Weber, um traço da identidade do intelectual é o saber, quer seja letrado, perito ou escriba, o intelectual é alguém que tem como fonte primária do seu status o conhecimento. Toma-os como docentes universitários, buscando compreendê-los por meio dessa categoria (WEBER apud RODRIGUES, 2013).

Rui Martinho destaca ainda sobre Weber que em *O Saber e Ciência*, o citado teórico destaca a representatividade que os docentes universitários detêm relativamente aos intelectuais, como produtor, difusor e consumidor de saberes na importante esfera das representações simbólicas.

Podemos compreender que o termo intelectual é algo complexo de se definir e de categorizar, como veremos daqui pra frente ao analisar a obra *Os Intelectuais*, de Rui Martinho Rodrigues, o olhar de vários estudiosos sobre o tema.

OLHAR DOS INTELECTUAIS SOBRE OS INTELECTUAIS

O sociólogo americano Carl Wright Mills entende o poder como um exercício das elites em todas as épocas históricas. O citado teórico se debruça nas relações dos intelectuais com a elite governante e a participação dos ditos intelectuais, que daí resulta, no dito poder. O Estudo de Mills não é um estudo dos intelectuais, nem mesmo um estudo específico das relações de poder com os intelectuais, mas sendo um estudo do poder permite um vislumbre do espaço e da função dos intelectuais nas altas esferas do poder na sociedade americana. (MILLS apud RODRIGUES, 2013).

Mills estrutura a elite em ricos associados, em militares e o diretório político, e a base do poder nos domínios econômico, político e militar. E junto ao diretório político está a presença dos intelectuais, que tem, para o citado teórico, um lugar reservado junto ao poder, “numa sociedade de riqueza e poder, o conhecimento é valorizado como instrumento de poder e riqueza.” (RODRIGUES, 2013, p.66).

No entanto o próprio Mills ao descrever as posições de cada classe tenta minimizar o papel dos detentores do saber como meros “instrumentos” do poder, e coloca a elite dependente dos que detêm o saber ao citar: “a falta de conhecimento entre a elite se liga à ascensão maligna do perito... como realidade... como legitimação.” (MILLS apud RODRIGUES, 2013, p.65). Com isso coloca os intelectuais nos altos círculos do poder, pois estão logo abaixo dos homens públicos de peso.

Assim, os detentores do saber se afigurariam como os eternos candidatos a príncipe, o que explicaria a persistência com que os letrados insistem na excelência de um governo meritocrático dos “reis filósofos”, de magistrados ou de vanguardas que se presumem esclarecidas, desde Platão até os nossos dias, conforme a *História das Doutrinas Políticas*. (RODRIGUES, 2013).

Rui Martinho salienta que, os “escribas”, “peritos” e “letrados”, foram efetivamente os herdeiros do poder nas experiências históricas concretas em que os “ricos”, os “militares” e o “diretório político” foi afastado. Nas experiências do socialismo real foram eles, (os “escribas”, “peritos” e “letrados”), que passaram a integrar, em posição privilegiada, a “nova classe”.

Ao produzir uma crítica da razão, Foucault apresenta-a como serva do Poder. E analisa o intelectual como produtor e intérprete do saber, inteiramente desnudo defensor desinteressado dos injustiçados ou enfermos. Na medida que o discurso é uma expressão de poder, o profissional do discurso – letrado, escriba ou perito - é um profissional do jogo de poder . (FOUCAULT apud RODRIGUES, 2013, p.77).

As concepções de saber e de ciência de Karl Raymond Popper, induzem a uma imagem de intelectual produtor, intérprete e consumidor de saber. E esse saber se limita à fundamentação epistemológica e gnosiológica, descartando verdades científicas. “o intelectual de Popper, todavia, ao produzir, interpretar e divulgar saberes, é um formador de opinião, de valores, exerce uma enorme influência sobre os acontecimentos históricos, o que o faz detentor de um enorme poder”. (POPPER apud RODRIGUES, 2013, p. 81).

Ainda segundo Popper, em *Os intelectuais*, de Rui Martinho Rodrigues, o intelectual é responsável, historicamente, por “atiçar as pessoas umas contra as outras em guerras religiosas, em guerras ideológicas”, ou em nome de outros saberes.

A certeza infundada ou a incerteza sábia permitem a Popper constituir dois tipos de intelectual: um deles representando a fé, denominado pelo pensador austríaco “mundo da salvação”. É o intelectual cheio de certezas, intolerante, com tendências messiânicas, antípoda do espírito científico, ainda que invoque amiúde o nome da ciência. O outro é o intelectual que sabe que não sabe. Este pertence ao mundo da ciência. Considera o seu saber como meramente conjectural, razão pela qual é tolerante. (RODRIGUES, 2013, p. 81).

O intelectual de Platão, como de Morus e o de Campanella, é sábio, virtuoso e justo, devendo dirigir a sociedade para fazê-la feliz. O intelectual de Freud é traído pelo inconsciente, mas também é o intérprete das verdades profundas desse mesmo inconsciente. Já o intelectual a que se filiam Lênin e Gramsci habita um mundo de permanente guerra (posição) entre as classes ou outros sujeitos coletivos. (RODRIGUES, 2013, p. 86).

Ainda segundo Rui Martinho Rodrigues, a tipologia contida em Lênin e Gramsci tem basicamente duas espécies de intelectual: um se vincula organicamente às classes revolucionárias; o outro, às classes conservadoras. O primeiro se insere nas supostas leis gerais da histórias – e a história é dotada de uma teologia libertária – ao passo que o outro se opõe a essas leis.

Mannheim percebe o intelectual a partir de uma visão desarmada de historicismo, embora situado na história. Mills descreve o intelectual como um coadjuvante, logo abaixo dos homens públicos de peso. (MANNHEIM; MILLS apud RODRIGUES, 2013, p. 88). Percebe-se neste contexto, que os intelectuais fizeram e fazem parte de uma elite considerada de poder no âmbito de suas relações sociais, onde são considerados, ouvidos e procurados pelos homens públicos.

Os intelectuais também são classificados como portadores da certeza ou como postuladores de conjecturas, fazendo-o com a tolerância que a incerteza impõe, no entanto apresentam atitudes de grupo, embora essas atitudes possam mudar coletivamente ao longo do tempo, tornando-se estilos transitórios de determinada época, em vez se fixarem como atitudes permanentes, e muito menos princípios permanentes.

Embora os intelectuais existam, em primeiro lugar, porque supostamente pensem melhor ou porque têm posse de mais conhecimento do que as pessoas comuns, na verdade a superioridade mental deles é limitada a uma faixa estreita dentro do vasto espectro das capacidades humanas. Os intelectuais são geralmente extraordinários dentro de suas habilidades, da mesma forma que são os

grandes jogadores de xadrez, os prodígios musicais e muitos outros. (SOWELL, 2011, p.244).

O que Sowell quer lembrar é que muitas pessoas, ao longo dos anos, têm acusado os intelectuais de não terem senso comum. Mas como esperar tal situação de um grupo que todos os atos de suas vidas se baseia no fato de se verem como incomuns, ou seja, em dizer coisas que são diferentes do que todo o resto está dizendo.

Ao refletir sobre **os Intelectuais e a Justiça**, Sowell afirma que a justiça é uma das muitas arenas dentro da qual o conflito ideológico é deflagrado. E faz uma comparação entre a economia de livre mercado que estabelece limites firmes ao papel desempenhado pelos intelectuais, da mesma forma acontece quando se tem um estrito comprometimento com a lei, especialmente quando se tratar de legislação constitucional. E faz uma reflexão:

Para aquele cuja visão confere à elite culta o papel de tomadores de decisão terceirizados e coletivista, a justiça precisa sofrer severas alterações a fim de se conformar a um novo padrão um tanto quanto diferente do padrão existente adotado pelos que favorecem o peso muito maior do conhecimento distribuído entre milhões de pessoas, de cuja vastidão nenhum indivíduo abarca sequer uma fração. (SOWELL, 2011, p.247).

Se a justiça se subordinar ao conhecimento, à sabedoria e às virtudes de tomadores de decisão terceirizados, percebe-se que essas pessoas elaborarão leis “justas”, “caridosas”. Mas se ficarem nas mãos dos que detêm domínio retórico, tal conceito sobre o funcionamento da justiça torna-se absolutamente incompatível com o tipo de justiça desejada por todos que querem que ela forneça uma estrutura de leis confiáveis, dentro da qual decisões independentes possam ser tomadas por milhões de pessoas, as quais ajustam constantemente suas negociações em sociedade. (SOWELL, 2011).

Ao refletir sobre a liberdade de ação que os juízes exercem dentro dos limites da lei, Sowell ressalta que “não pode haver estrutura judicial confiável se juízes forem livres o suficiente para impor, como lei, suas próprias noções individuais sobre o que é justo, caridoso ou está mais de acordo com a justiça social”. (SOWEL, 2011, p. 248).

Durante a segunda metade do século XX, a visão sobre a justiça como algo a ser deliberadamente moldado segundo o espírito dos tempos, da forma como é interpretado pelas elites intelectuais, tornou-se muito comum entre juízes nas principais escolas de direito (SOWEL, 2011, p. 251). No entanto, vale ressaltar que a maioria das

peças preferem é a liberdade que os processos sistêmicos conferem, em vez de diretrizes ditadas por uma elite centralizadora.

Percebemos os intelectuais como sujeitos detentores de uma certa posição de poder diante dos demais, como aqueles que ditam determinadas “verdades” e que são seguidos pelos seus admiradores sem muita reflexão e/ou questionamento.

Cita-se aqui, não como finalização de um estudo mas como provocação de posterior aprofundamento a famosa declaração do juiz da suprema corte Oliver Wendell Holmes, considerada como uma filosofia judiciária, “A vida da justiça não se assenta na lógica, mas na experiência”. (SOWEL, 2011, p. 249).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MANNHEIM, K. *O homem e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1962. apud RODRIGUES, Rui Martinho. *Os Intelectuais*. Fortaleza: Edições UFC, 2013.
- MILLS, C.W. *A elite do poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. apud RODRIGUES, Rui Martinho. *Os Intelectuais*. Fortaleza: Edições UFC, 2013.
- POPPER, K. R. *Sociedade Aberta universo aberto*. Lisboa: Don Quixote, 1987. apud RODRIGUES, Rui Martinho. *Os Intelectuais*. Fortaleza: Edições UFC, 2013.
- RODRIGUES, Rui Martinho. *Os Intelectuais*. Fortaleza: Edições UFC, 2013.
- SOWELL, Tomas. *Os Intelectuais e a sociedade*. São Paulo: realizações Editora, 2011.
- WEBER, M. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963. apud RODRIGUES, Rui Martinho. *Os Intelectuais*. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

SITES CONSULTADOS

A Justiça e a Constituição do Estado na República de Platão. www.portalconscienciapolitica.com.br. (acesso em 09/06/2015).

A Justiça de Platão nos Moldes da Sociedade Moderna. WWW.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/23833. (acesso em 09/06/2015).

A questão da justiça em Platão. www.ucb.br/sites/000/14/Platão.pdf (acesso em 09/06/2015).

Política – história por Voltaire Schilling. WWW.educa.terra.com.br/Voltaire/index_politica.htm. (acesso em 09/06/2015).

PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANTES E DEPOIS DE FREIRE

Maria Kélia da Silva

Lavínia Maria Silva Queiroz

Jean Mac Cole Tavares Santos

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos a educação de Jovens e Adultos foi tratada como um ato de caridade feita pelos letrados advindos de famílias abastadas para com os menos favorecidos. Com o passar dos anos ela se tornou uma modalidade da educação, porém continuou sendo vista de forma diferenciada das demais, sendo destinada às pessoas pouco escolarizadas ou que nunca frequentaram os bancos escolares. Essa concepção se estendeu ao longo de muitos anos. Para Thyeles Strelhow (2010, p. 49) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) “é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional”. Com o surgimento da Escola Nova e posteriormente da concepção freiriana de educação e sua valorização e expansão para todo o território brasileiro a Educação de Jovens e Adultos passou a ser vista com outros olhos pelo Estado, principalmente após a grande pressão que os outros países exerceram sobre o Brasil, para buscar soluções para erradicar o analfabetismo no país.

Neste texto realizamos um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no âmbito brasileiro, partindo do período do Império, no qual a educação começou a ter destaque nas discussões políticas, até a década de cinquenta, onde surgiram os primeiros indícios da pedagogia freiriana, no qual nos debruçamos com mais ênfase no decorrer do texto. Objetivamos com esse estudo fazer um panorama da EJA no Brasil e suas mutações ocorridas ao longo da história e salientar as principais contribuições da concepção freiriana de educação para a EJA. Enfatizamos que no decorrer da história a Educação de Jovens e Adultos vem assumindo o papel de coadjuvante no meio educacional brasileiro, sendo vista como uma modalidade destinada ao ensino da leitura e da escrita para os trabalhadores assalariados e mulheres pobres com pouca escolarização ou até que nunca frequentaram a escola. Com a pedagogia freiriana a EJA

começou a ganhar espaço no meio educacional com a concepção de que o aprendizado deve ocorrer de forma contextualizada, considerando as necessidades e especificidades dos educandos, “com” eles e não “para” eles.

Ao longo do texto buscamos abordar essa temática, inicialmente fazendo um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, depois discutimos a concepção freiriana da educação e as implicações desse pensamento no contexto da educação de Jovens e Adultos no Brasil.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao longo da história a Educação de Jovens e Adultos vem assumindo o espaço de coadjuvante no meio escolar brasileiro. Desde o Brasil colônia, com os Jesuítas, a educação foi destinada às crianças advindas de famílias mais abastadas. No entanto, os índios adultos também foram submetidos a uma forte ação cultural e educacional, com o intuito de catequizá-los e alfabetizá-los na língua portuguesa (THYELES STRELHOW, 2010).

Em 1834, com o Ato Constitucional, a educação passa a ser responsabilidade das províncias, com ênfase principalmente na EJA. “É importante ressaltar que a educação de jovens e Adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso. O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas” (THYELES STRELHOW, 2010, p.51). Assim, a educação deixa de ser um direito e passou a ser um ato de caridade para com os menos afortunados. Essa ideia ganhou força em 1879 com a Reforma Leôncio de Carvalho que tinha como principal característica considerar o analfabeto como dependente e incompetente.

Com o Decreto nº 3.029/81, conhecido como “Lei Saraiva” em homenagem ao Ministro do Império José Antônio Saraiva, proibiu o voto dos analfabetos, pois considerava a educação como uma ascensão social. Assim, o analfabetismo permaneceu associado à incapacidade e à inabilidade social (FRIEDRICH, BENITE, BENITE e PEREIRA, 2010).

No período de transição do Império para a República (1887-1897) a educação começou a ser considerada como redentora da pátria, ocorrendo investimentos na rede escolar. Em 1910 foram instituídas as “ligas contra o analfabetismo”, que tinham como objetivo a erradicação do analfabetismo vislumbrando o voto (FRIEDRICH, BENITE,

BENITE e PEREIRA, 2010). Anos depois, com a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA) começou-se a pensar materiais didáticos para a educação de adultos.

Durante muitos anos a educação de Jovens e Adultos foi tratada como uma modalidade diferenciada das demais e destinada às pessoas pouco escolarizadas ou que nunca frequentaram os bancos escolares. Segundo Thyeles Strelhow (2010, p. 49) “é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional. Até uns anos atrás, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever”.

No ano de 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo “que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas” (THYELES STRELHOW, 2010, p.52). No ano de 1929 começam a surgir os primeiros indícios da Escola Nova. Em 1934, com a criação do Plano Nacional de Educação o Estado tornou-se responsável pelo ensino primário integral e gratuito, estendendo-se esse direito também para os adultos (FRIEDRICH, BENITE, BENITE e PEREIRA, 2010).

Em 1958, no governo de Juscelino Kubitschek foram convocados grupos de vários estados para apresentarem suas experiências com EJA no Congresso de Educação de Adultos, dentre eles teve destaque a experiência do grupo de Pernambuco liderado por Paulo Freire (GADOTTI, 2000).

Segundo Paiva:

Este grupo se constituía em um movimento de educação voltado para o desenvolvimento da educação de adultos, com críticas muito fortes à precariedade dos prédios escolares, a inadequação do material didático e à qualificação do professor. O momento também se caracterizou por inovações pedagógicas enfatizando uma educação com o homem e não para o homem. Propunha uma renovação dos métodos e processos educativos, abandonando os processos estritamente auditivos em que o discurso seria substituído pela discussão e participação do grupo (PAIVA, 1973, p. 33).

Assim, a visão freiriana de educação começou a ganhar força tanto no âmbito brasileiro, como no exterior. Essa visão chamava a atenção pelo fato de que “o desenvolvimento educativo deve acontecer contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas, ‘com’ elas e não ‘para’ elas” (THYELES STRELHOW, 2010, p.53). Deste modo, homens e mulheres analfabetos não deveriam mais ser vistos como

imaturos e ignorantes, mas deveriam ser reconhecidos como produtores de conhecimento, valorizando a cultura popular. No decorrer do texto abordaremos mais profundamente a concepção freiriana de educação, enfatizando a Educação de Jovens e Adultos.

CONCEPÇÃO FREIRIANA SOBRE A EDUCAÇÃO

A educação defendida por Paulo Freire trouxe inúmeras contribuições para a transformação da sociedade, pautada na luta contra as desigualdades sociais, defesa de valores e princípios democráticos (ANDRADE, 2011). Seguindo alguns pressupostos presentes nas ideias de Paulo Freire, tais como: a práxis, a consciência crítica, a liberdade e o diálogo, podemos perceber que o conceito de educação de Jovens e Adultos não é algo dado, nem acabado, mas tende a englobar aspectos que contribuem para a ação do ser humano no meio social, cultural, familiar e educacional em um processo constante.

A educação de jovens e adultos na ótica de Freire tinha como principal inquietação o analfabetismo e para ele o verdadeiro analfabeto é aquele que não sabe ler o mundo ao seu redor. No Brasil e até em outros países, a educação de jovens e adultos ou a educação freiriana, sempre teve como objetivo principal construir uma conscientização voltada para a erradicação do analfabetismo político, em seguida ensinar ao aluno a necessidade de ler o seu mundo, a partir das suas experiências, do seu contexto real, no meio em que vive (BALBINO, 2009).

Freire (2005) sugere a formação de sujeitos críticos, envolvidos consigo mesmo e com as ideias que defende, propondo indivíduos construtores de sua própria história e comprometidos com o mundo. À luz destas ideias, a educação de jovens e adultos desempenha uma função determinante no caminho dessa formação conscientizadora e libertadora.

Destarte, na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos existe bem mais do que o ensinar e o aprender, o que acontece é uma relação de troca de saberes e conhecimentos. Saberes da vivência do dia a dia, em que juntos vão construindo novos aprendizados e novos saberes e socializando os saberes antigos uns para com os outros, como afirma Freire (1985, p 79) [...] “ninguém educa ninguém, como tão pouco

ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

O pensamento pedagógico de Freire, com a ideia de que a escola tem que ensinar o aluno a ler o mundo, foi o grande inspirador de muitos programas de alfabetização e educação popular, assim ele elaborou uma proposta de alfabetização conscientizadora para os adultos, tendo como lema “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Dessa forma, os trabalhos de conscientização e alfabetização dos adultos é feito utilizando informações do cotidiano de cada aluno mostrando a cultura do lugar em que vivem. As palavras utilizadas para o aprendizado, são palavras singulares da linguagem usada na no dia a dia dos alunos. Palavras geradoras são:

[...] palavras que atendem ao duplo critério da riqueza fonêmica, ou seja procurar dentro do universo do aluno palavras e temas que tenham significados, que tenham o costume de usar em suas vidas, essas sim são as palavras que então servirão de base para serem trabalhadas facilitando o processo de aprendizagem, pois são usadas de acordo com o local (COLAVITTO, ARRUDA 2014).

Dessa forma, todas as possibilidades das palavras são exploradas, como por exemplo, através de desenhos, pinturas, fotografias ou por meio de histórias contadas, tornando-as em situações reais no desenvolver da aprendizagem e fazendo com que os alunos compreendam de fato o sentido da palavra.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A preparação do docente para lidar com a educação de jovens e adultos se faz extremamente importante, dessa maneira, a relação professor/aluno dentro das salas de EJA não deve ser uma relação de imposição, essa interação ultrapassa os limites profissionais, escolares, do ano letivo e de semestres, nessa relação deve ocorrer diálogo, colaboração e respeito. Sendo o aluno sujeito ativo no processo de construção do saber. O educador deve considerar os conhecimentos prévios do aluno, sua cultura para que assim haja a sistematização do saber.

Em uma relação dialógica, é possível mostrar para cada aluno seu grande potencial de aprender, fazer menção às conquistas, ao progresso de cada um, e mostrar que eles são capazes, contudo não há uma dependência exacerbada de sua ajuda do professor, sendo propício momentos de reflexão. Na Educação de jovens e adultos, há

destaque na participação e intervenções coletivas como rodas de conversas permitindo o diálogo, o compartilhar e a interação de todos por meio da problematização das situações no trabalho, na família, na sociedade, na política e etc. Os alunos interagem uns com os outros na construção do conhecimento.

A educação de jovens e adultos se torna muito gratificante, pois contribui com o desejo daqueles senhores e senhoras para realizar, na maioria das vezes, um sonho adormecido, o de aprender a ler e a escrever. Essa é uma conquista não tem preço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o surgimento da pedagogia freiriana a educação de Jovens e Adultos busca na liberdade, um sujeito capaz de lutar por um direito que é necessário à sua condição humana, que a partir do diálogo, entre educador e educando, possa ocorrer uma troca de saberes e experiências. Busca construir no sujeito a conscientização política e a construção da leitura de mundo a partir das suas vivências reais, a partir daquilo que ele constrói e experiencia todos os dias, pois sabemos que cada aluno é um sujeito, único e ao mesmo tempo diverso, carregado de saberes. Saberes individuais, múltiplos, que surgem da interação com o meio físico, familiar, do conhecimento com o trabalho, do fazer e dos papéis sociais que são desempenhados em cada fase da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra. In **Paulo Freire, Teorias e Práticas em Educação Popular: Escola pública, inclusão, humanização.** / Jean Mac Cole Tavares Santos [organizador]. – Fortaleza: Edições UFC, 2011.

COLAVITTO, Natália, Bedran; ARRUDA, A., L., Medina Martins. **Educação de Jovens e Adultos (EJA):** A Importância da Alfabetização. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIEDRICH, Marcia; BENITE, Anna M. C.; BENITE, Claudio R. M.; PEREIRA, Viviane S. **Trajatória da escolarização de jovens e adultos no Brasil:** de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, julho, 2015.

BALBINO, Jorge, Elissander. **A Concepção de Educação de Paulo Freire para "jovens e adultos".** 2009. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/aconcepcao-de-educacao-de-paulo-freire-para-jovens-e-adultos-993680.html>.

Acesso em: 07/08/2015.

GADOTTI, M. **Saber aprender:** um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: Congresso internacional, 2000, Évora. Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados... Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola 1973. v. 1. (Temas Brasileiros, 2).

STRELHOW, Tyeles. B. **Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DE ÉMILE DURKHEIM E MAX WEBER

Raimunda Costa Cruz | raimunda.costacs@hotmail.com

Laura Hêmilly Campos Martins | laura_campos_12@hotmail.com

Gislane Santos | gislane_santos2011@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca apresentar uma reflexão sobre as contribuições da sociologia clássica para compreensão de algumas facetas da educação, com recorte para as aproximações entre sociologia e educação lançado mão dos pressupostos teóricos de Émile Durkheim e Max Weber. Diante disso surgiram algumas inquietações que se apresentam como perguntas norteadoras do presente estudo: Qual a visão educacional presente na produção sociológica de Durkheim e Weber? Qual o papel da escola na sociedade atual segundo na perspectiva de Durkheim e Weber? De que forma as contribuições dos conceitos de Durkheim e Weber podem ser efetivados para uma formação acadêmica preocupada com a educação nos dias atuais? Para tanto, na tentativa de respondermos estes questionamentos, nos debruçaremos sobre os conceitos chaves dos dois autores.

Para facilitar a compreensão do ideário educacional de Émile Durkheim e de Max Weber, este artigo está estruturado da seguinte forma: será apresentado de forma sucinta uma abordagem biográfica sobre os autores, em seguida apresentaremos os principais conceitos teóricos de cada autor e por último apontaremos os questionamentos acerca das contribuições ou possíveis articulações dos conceitos sociológicos para pensarmos a educação.

ÉMILE DURKHEIM: O AUTOR

Émile Durkheim nasceu no ano de 1858 em Epinal na França e faleceu em Paris em 1917. Discípulo de Kant e Augusto Comte buscou consolidar a Sociologia enquanto ciência, escrevendo importantes obras podendo citar: “A Divisão do Trabalho Social”, “O Suicídio”, “As Formas Elementares da Vida Religiosa”, “Educação e Sociologia”, “Educação Moral”, entre outras, que foram fundamentais para a construção de uma teoria sociológica voltada para pensar a sociedade pautada nos consensos e

respeito às normas e leis com o objetivo de manter a harmonia social.

Durkheim viveu na Europa em um período de guerras e em uma sociedade em vias de modernização, a ciência tinha como parâmetro o caráter experimental da biologia, Durkheim preocupado em delimitar o objeto e os métodos de investigação da Sociologia, lança mão do parâmetro organicista e funcionalista como ponto de partida. Dessa forma, passa a observar a sociedade como um “reino social”, um “organismo vivo” que depende do bom funcionamento das suas diferentes partes para se manter em harmonia. Durkheim tentou com isso descobrir quais leis sociais favoreciam a manutenção da sociedade, o que a mantinha coesa e em bom funcionamento, ele observou a existência de fenômenos sociais ou instituições que influenciavam a vida dos indivíduos mantendo-os ligados de forma consensual e coesa e deu o nome a esses fenômenos de fatos sociais.

A SOCIEDADE NO PENSAMENTO SOCIOLÓGICO DE ÉMILE DURKHEIM

A Sociologia para Durkheim é a ciência das instituições, da gênese e do funcionamento da sociedade, sua preocupação central é verificar os mecanismos que permitem o funcionamento das instituições sociais e quais as condições necessárias para que o sistema se mantenha em equilíbrio (SOUZA, 2015). Para o autor a sociedade consiste em um conjunto integrado de fatos sociais, dessa forma, o objeto de investigação eleito por ele foi o fato social.

É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou, ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma experiência própria, independente de suas manifestações individuais. (DURKHEIM, 2014 p.13)

O fato social proposto por Durkheim constitui em um elemento metodológico para observar a sociedade e encontrar um fenômeno de caráter social. A definição de fato social indica que nem tudo que observamos na realidade se trata de um fato social passível de ser um elemento de investigação sociológica. Ele possui características que são a capacidade de exercer sobre os indivíduos uma coerção social, possui existência exterior a existência dos indivíduos, além de possuir um caráter geral de grande abrangência social. O fato social é o ponto de partida metodológico para pensar o funcionamento da sociedade. Mas compreender o fato social só tem sentido se

percebermos que com isso, Durkheim queria indicar que a sociedade está dentro de todos os indivíduos ainda que de forma coercitiva. Isso quer dizer que um conjunto de indivíduos produz uma representação da sociedade em que vivem. (RODRIGUES, 2011)

Durkheim desenvolve dois outros conceitos muito pertinentes para compreendermos sua proposta teórica, que são: consciência coletiva e consciência individual. A consciência coletiva constitui em um conjunto de crenças, valores, sentimentos e ações comuns a maiorias dos membros de uma dada sociedade, formando um sistema que tem basicamente vida própria, que é exterior às consciências individuais (DURKHEIM, 2010). A consciência individual é o modo pelo qual o indivíduo sente a sociedade, mas de maneira particular, contendo suas especificidades e sua carga psicológica. Cada indivíduo possui na perspectiva durkehimiana duas consciências, uma coletiva que é parte da sociedade dentro de si e a outra é individual que é a sua própria individualidade.

Durkheim desenvolveu os conceitos de solidariedade orgânica e mecânica que são pautados pelo conceito de divisão do trabalho social que é a forma como os indivíduos se diferenciam e se ocupam na sociedade, se refere às tarefas, a funções sociais e institucionais. A solidariedade mecânica caracteriza a organização social da sociedade com processo de divisão do trabalho pouco diversificado, um exemplo de sociedade onde predomina a solidariedade mecânica são as sociedades tribais. Já no que se refere à solidariedade orgânica a divisão do trabalho aparece com um caráter diversificado, de modo que, os indivíduos se relacionam em condições de diferentes funções sociais.

UMA EDUCAÇÃO PARA A VIDA SOCIAL

Conforme Durkheim (2014a) o acesso à moral social, às regras, às crenças se dá pela educação, dessa forma, para ele a educação se configura como um processo de socialização, em outras palavras, a transmissão do saber ocorre como uma forma de manutenção da ordem social e conseqüentemente de reproduzir a organização social, destacando dessa forma, o caráter social e coletivo da educação. Vejamos como Durkheim define educação:

A educação é ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que

ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular. (DURKHEIM, 2014a, p.53-54)

Durkheim (2014a) enfatiza que a educação consiste na ação das gerações adultas na vida das gerações mais jovens, considerando os conhecimentos culturais, morais e o processo de socialização. O teórico em questão considera a família e a escola instituições nas quais que a criança desenvolverá sua sociabilidade e incorporará a vida social, além de ter acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados.

Como podemos perceber, a abordagem educacional feito pelo sociólogo francês se apresenta de forma muito ampla. A educação vista pelos olhos de Durkheim é a educação que se confunde com a incorporação da cultura e da moral social de uma determinada sociedade. Para ele a importância da educação se dava no sentido de motivar os indivíduos viverem em sociedade de forma harmoniosa conforme as regras, normas imposta pela coletividade.

MAX WEBER: O AUTOR

Max Weber nasceu em Erfurt na Turíngia em 21 de abril de 1864 e faleceu em 1920. Filho pertencente a uma família de comerciantes de linhos e donos de indústrias têxteis na Alemanha. Estudou em Heidelberg e posteriormente em Berlim. Ainda que tivesse seguido carreira jurídica, também se dedicou a filosofia, a teologia, a história e a economia. Casou-se com Marianne Schnigter.

Weber orienta sua produção sociológica considerando como primado o sentido da ação do indivíduo. A ideia de que o indivíduo é o ponto de partida para a explicação da realidade social encorpa a produção sociológica e metodológica do autor. Para Weber é o sentido que os indivíduos atribuem as suas ações que permite o pesquisador conhecer a realidade social, daí sua sociologia ser considerada como compressiva. Weber tem uma produção sociológica muito vasta, tratou de temas como religião, política, podendo citar as mais conhecidas: “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”, “Economia e Sociedade”, “Ensaio de Sociologia” entre outras.

A SOCIEDADE NO PENSAMENTO SOCIOLÓGICO DE MAX WEBER

A compreensão da ação social implica em conhecer o sentido subjetivo que o ator social atribui à sua conduta, por isso a ação social weberiana é aquela em que existe uma relação entre os indivíduos. “A ação social (incluindo omissão ou tolerância) orienta-se pelo comportamento dos outros, seja este passado, presente ou esperado como futuro [...]”. (WEBER, 2014, p.13)

Weber (2014) considera que a ação social pode ser determinada: 1) de modo racional referente a fins; 2) de modo racional referente a valores; 3) de modo afetivo, especialmente emocional (WEBER, p.15). A realidade é concebida por Weber como uma relação entre os indivíduos e os valores que eles possuem e veiculam na vida social. Por isso “[...] é na ação dos indivíduos, quando orientada em relação a outros indivíduos (portanto, quando ela é social), que a sociologia tem seu ponto de partida lógico e, como consequência, seu objeto de estudo.” (SELL, 2015, p.118). Como podemos perceber Weber parte do sujeito e do sentido atribuído por eles as suas próprias ações para explicar os fenômenos sociais.

A perspectiva metodológica utilizada por Weber para a investigação sociológica é a partir da formulação de conceitos típicos ideais. A formulação de um tipo ideal parte de uma construção mental elaborada pelo investigador considerando os exemplos históricos e buscando elementos que se aproximem pela semelhança e perfeição. Isso se dá através da observação do meio social que cerca o investigador, que seleciona os elementos para a construção do seu tipo ideal. (RODRIGUES, 2011).

O conceito de tipo ideal nos permite observar a realidade a partir de um parâmetro conceitual. Dessa forma, dentro de um nível de abstração Weber desenvolveu os conceitos típicos ideais de dominação: Há três tipos puros de dominação legítima. A vigência de sua legitimidade pode ser prioritariamente: a de caráter *racional*: baseada na crença na legitimidade das ordens do direito de mando; a de caráter *tradicional*: baseada na crença cotidiana na santidade das tradições vigentes desde sempre ou, por fim, a de caráter *carismático*: baseada na veneração extraordinária da santidade, do poder heróico (WEBER, 2014).

O tipo de dominação de caráter racional é aquele que se sustenta na crença das ordens estatuídas e no direito de mando daqueles que possuem a dominação legal para fazer valer a lei. “O exercício da autoridade racional depende de um quadro

administrativo hierarquizado e profissional, que se caracteriza pela existência de uma burocracia.” (RODRIGUES, 2011, p.64). A lógica da racionalidade, da obediência à lei e do treinamento dos indivíduos para se adequarem às tarefas burocráticas do Estado moderno vão de encontro com o desenvolvimento do Capitalismo moderno. Para Rodrigues (2011)

Na formação do Estado moderno e do capitalismo moderno, que são inseparáveis um do outro, Weber dá especial atenção a dois aspectos: de um lado, a constituição de um direito racional, um dos pilares do processo de racionalização da vida, e do outro, a constituição de uma *administração racional em moldes burocráticos*. (p.64)

A ordem social contemporânea se estabelece segundo uma relação a fins, ou seja, de caráter racional, assim como a dominação racional-legal se encontra cada vez mais presente na vida do indivíduo o que configura a existência de uma sociedade racionalizada. Para Weber a história humana passou por um processo crescente de racionalização da vida. De modo que, quanto mais quanto mais complexas forem as sociedades maior também será sua racionalização.

UMA EDUCAÇÃO PARA ESPECIALIZAR E TREINAR

Podemos pensar a educação relacionando a sociologia weberiana quando observamos o processo de racionalização que perpassa a educação racional, burocrática e especializada. Vejamos a afirmação de Weber (2010)

[...] a burocracia promove um modo de vida racionalista, mas o conceito de racionalismo possibilita uma ampla variedade de contextos. Geralmente, podemos dizer apenas que a burocratização de todo o domínio promove, de forma muito intensa, o desenvolvimento de uma objetividade racional e do tipo de personalidade do perito profissional. Isto tem ramificações de longo alcance, mas somente um elemento importante do processo pode ser indicado aqui: seu efeito sobre a natureza do treinamento e educação. (p.167)

Como podemos perceber para Weber (2010) o processo de burocratização considerando seu caráter racional, nos permite pensar sobre a presença do treinamento, da racionalidade e da especialização na educação. Carvalho (2010) afirma que a

A educação, construída por um caráter institucional, racional e burocrático, impede que os estudantes tenham uma liberdade maior de construção do conhecimento, presos como estão a uma espécie de treinamento. Desse modo, professor parece desempenhar um papel de um treinador [...] um espírito carismático não se sobressai nessa

relação, apenas o burocrático-disciplinador. (p.59).

Carvalho (2006) afirma ainda que o “mundo racionalizado, usando dos mecanismos burocráticos, transforma a escola em um meio para almejar a posição de algum modelo, elaborado por esta mesma sociedade, de acordo com suas necessidades, obrigando o ser humano, inserido em todo esse processo, a limitar suas ações” (p.59).

Rodrigues (2011) que corrobora com o raciocínio de Carvalho (2006) quando afirma que “[...] a racionalidade e a burocratização alteram radicalmente o modos de educar. E alteram também o status, o reconhecimento e o acesso a bens materiais por parte dos indivíduos que se submetem à educação sistemática” (p.65). Educar considerando a racionalização passou a ser fundamental para o Estado, visto que ele precisa de um direito racional e de uma burocracia montada em moldes racionais. Educar na perspectiva da racionalização também passou a ser fundamental para a empresa capitalista, pois, ela se pauta pela lógica do lucro, do cálculo de custos e benefícios, e precisa de profissionais treinados para atendo as suas necessidades.

Outra perspectiva educacional na qual podemos lançar mão da sociologia weberiana é quando ele aborda a ciência como vocação, onde realiza uma discussão sobre a vocação do professor acadêmico e os dilemas que a carreira acadêmica representa. Discorre ainda sobre o dever do professor acadêmico, Weber (2010, p.101) afirma que a “[...] tarefa do professor é servir aos alunos com o seu conhecimento e experiência e não impor-lhes suas opiniões políticas pessoais”. Na perspectiva weberiana é preciso que o professor adote uma postura ética e não partidária quando estiver na sala de aula, isso significa que o professor deve apresentar o conteúdo escolar de forma competente e não expor sua opinião, caso o faça, deverá deixar claro para seus alunos o que está fazendo (CARVALHO, 2006). Por fim, podemos perceber que a abordagem educacional a luz da sociologia weberiana, segue um percurso mais individual que perpassa a educação escolar de cunho sistemático, racional e burocrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sociologia constitui em uma ciência de grande importância para um exercício teórico possível e muito rico se consideramos a educação seja segundo sua dimensão cultural ou sistemática. Os clássicos Émile Durkheim e Max Weber possuem abordagem diferentes, porém que não se anulam. A produção teórica dos teóricos em

questão nos permite percebermos que o primeiro aborda a educação pela ótica da sociedade e o segundo pela ótica do indivíduo.

Na tentativa de responder os questionamentos iniciais desse artigo, podemos afirmar que a visão educacional presente na produção sociológica de Durkheim é a de que a educação é um veículo para que o indivíduo possa fazer parte integrante de um determinado tipo de sociedade, isso se faz através do processo de socialização. Na perspectiva de Weber a educação produz indivíduos especialistas e racionais preparados para exercer ações burocráticas.

É possível pensarmos a partir dos pressupostos sociológicos de Durkheim que o papel da escola na sociedade atual seria ainda de educar para a disciplina, para reconhecer e obedecer às normas sociais no sentido de manter a ordem e a harmonia social. A escola na atualidade segundo na perspectiva de Weber seria o de formar sujeitos racionais e especialistas. Já no que se refere às contribuições dos conceitos de Durkheim e Weber para uma formação acadêmica preocupada com a educação nos dias atuais, afirmamos que os clássicos nos apontam abordagens diferentes, porém interdependentes que possibilita o professor no seu processo de formação perceber as diversas faces da educação, reforçando assim seu caráter de complexidade.

A escrita desse trabalho nos permite reconhecer que a Sociologia Clássica se apresenta ainda como uma rica fonte para pensarmos a educação enquanto fenômeno social. É verdade que os clássicos não dão conta de explicar a realidade contemporânea, todavia, temos que considerar que eles constituem um importante ponto de partida para pensarmos os fenômenos educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. – 5 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a – (Coleção Textos Fundantes de Educação).
- _____. **As regras do método sociológico**. Tradução Paulo Neves; revisão da tradução Eduardo Brandão. 4 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2014b. – (Tópicos).
- _____. **Da divisão do trabalho social**. Tradução Eduardo Brandão. – 4 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Biblioteca do pensamento moderno).
- CARVALHO, Alonso Bezerra de. **A Sociologia weberiana e a Educação**. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de.; SILVA, Wilton Carlos Lima da. (Orgs). **Sociologia e Educação**. – São Paulo: Avercamp, 2006.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6 ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SELL, Carlos Eduardo. **Max Weber**. In: SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica**:

Marx, Durkheim e Weber. - 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. – (Coleção Sociologia)
SOUZA, João Valdir A. de. **Introdução à Sociologia da Educação.** - 3ed; ver.amp. –
Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Biblioteca Universitária)

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.**
Trad. de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; ver. téc. de Gabriel Cohn, 4 ed. 4
reimpressão – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

_____. **A ciência como Vocação.** In: GERTH, H. H.; MILLS, C. Wright.

Ensaio de Sociologia. Tradução Waltensir. – 5 ed., [reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC,
2010a.

_____. **Burocracia.** In: GERTH, H. H.; MILLS, C. Wright. **Ensaio de
Sociologia.** Tradução Waltensir. – 5 ed., [reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2010b.

AS NARRATIVAS ORAIS INDÍGENAS COMO FONTES DE MEMÓRIA

Gabriela Barbosa Souza | gabibarbosa_fsa@hotmail.com

Lílian Miranda Bastos Pacheco | lilianmbp01@gmail.com

INTRODUÇÃO

Desde o século XVI, os povos indígenas conviveram com políticas que só buscavam a homogeneização da sociedade, advindas inicialmente dos missionários jesuítas através da catequização. Posteriormente, foram criadas estratégias para integração dos povos indígenas à sociedade envolvente, tais como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a Fundação Nacional do Índio, as quais objetivavam a integração forçada dos índios à sociedade nacional (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010). A educação dos povos indígenas foi marcada por imposições e desvalorização de suas cosmologias culturais.

A partir da década de 1970, os movimentos sociais indígenas começaram a ir contra as políticas assimilacionistas e integradoras de forma mais intensa, desejando mudar a situação social que lhes eram impostas. Os movimentos indígenas juntamente com outras instituições têm problematizado a busca do direito à diferença para os povos indígenas, bem como o respeito por seus valores e cosmovisões culturais (MUNDURUKU, 2012, p.36).

Nas últimas décadas do século XX, aconteceram mudanças significativas no que se refere ao âmbito das políticas educativas voltadas para os povos indígenas. Destacam-se como marcos legais a Constituição Federal (CF) de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que possibilitam às comunidades indígenas o uso e a manutenção das línguas maternas, além do respeito aos seus processos próprios de aprendizagem através da valorização de seus saberes culturais.

As comunidades indígenas buscam uma educação diferenciada que contemple a realidade e os saberes de seu povo. Atualmente os indígenas possuem direito a uma educação escolar diferenciada que contemple o patrimônio cultural indígena em suas

práticas pedagógicas, no qual se inclui as narrativas enquanto mecanismo de memória individual e coletiva dos grupos culturais. O presente estudo tem como objetivo discutir acerca das narrativas orais enquanto fontes de memória para o povo indígena Pataxó Hãhãhã.

METODOLOGIA

Este estudo constitui-se em um desdobramento da dissertação de mestrado (SOUZA, 2016) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana-Bahia, a qual tinha como objetivo analisar as funções dos contos fantásticos para o povo indígena Pataxó Hãhãhã. Foi realizada uma pesquisa de caráter etnográfico, com imersão na comunidade indígena e diálogo através de entrevista com adultos e anciões para identificar o papel dos contos para este grupo cultural. Para tanto, foi imprescindível discutir acerca do conceito de memória, bem como a função das narrativas enquanto fonte de transmissão de valores e cosmologias culturais do povo Pataxó Hãhãhã, foco deste estudo.

O Povo Pataxó Hãhãhã é resultante da união de diferentes grupos étnicos que se reuniram no território da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu, localizada na zona rural do município de Pau-Brasil, sul da Bahia, em busca de sobrevivência de seus valores culturais. Os grupos étnicos que compõem o referido grupo cultural são: Kariri-Sapuiá, Tupinambá, Baenã, Kamacã, Pataxó Hãhãhã, entre outros que vem se juntando a partir das relações interculturais (CARVALHO et al., 2012).

Ao longo do texto, serão mencionados depoimentos de membros do povo Pataxó Hãhãhã, como forma de demonstrar o papel das narrativas como fontes de memória e organização social deste povo. Os depoimentos mencionados foram autorizados para divulgação através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Feira de Santana-Bahia e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), através do CAAE: 39143814.5.0000.0053.

A seguir, será discutido acerca do conceito de memória enquanto mecanismo de organização coletiva de uma comunidade. Posteriormente, enfatiza-se o papel das narrativas orais, especificamente os contos, enquanto fontes de memória do povo Pataxó Hãhãhã a partir de depoimentos de membros do referido grupo cultural. Ao final,

analisa-se um conto oral narrado por um membro da comunidade indígena, participante desta pesquisa e, finaliza-se com as considerações acerca da realização deste estudo.

CONCEITO DE MEMÓRIA

Estudiosos (ARARIPE, 2003; HALBAWSCH, 2003; JUSTO, 2012) têm discutido acerca do conceito de memória e sua função da organização de grupos sociais. Halbwachs (2003, p. 71) a partir de suas discussões acerca do conceito de memória, conceitua esta em coletiva e individual.

As lembranças [podem] se organizar de duas maneiras: tanto se agrupando em torno de uma determinada pessoa, que as vê de seu ponto de vista, como se distribuindo dentro de uma sociedade grande ou pequena, da qual são imagens parciais. Portanto, existiriam memórias individuais e [...] memórias coletivas. Em outras palavras, o indivíduo participaria de dois tipos de memórias. [...] Por um lado, suas lembranças teriam lugar no contexto de sua personalidade ou de sua vida pessoal. [...] Por outro lado, em certos momentos, ele seria capaz de se comportar simplesmente como membro de um grupo que contribui para evocar e manter lembranças impessoais, na medida em que essas interessam ao grupo.

Para Halbwachs (2003) a memória faz-se presente nos indivíduos, tanto em âmbito coletivo quanto individual. Para o autor, o indivíduo possui uma memória individual construída a partir de seu ponto de vista diante de suas vivências. Por outro lado, o indivíduo participa também de uma memória coletiva, resultante de sua participação enquanto membro de um determinado grupo social.

Araripe (2004, p. 114) discute acerca da importância da memória para a construção de laços de pertencimento dos membros pertencentes à determinada comunidade. Para o autor, “acreditamos dever existir uma relação de reconhecimento e pertencimento – de identidade, daquilo que se constitui como patrimônio com a história do seu povo e as suas práticas cotidianas”. Nesta perspectiva, para organização de um grupo cultural, a memória se constitui enquanto mecanismo de construção de uma identidade representada pelos anseios de seu grupo cultural.

Justo (2012, p. 39) considera “memória como mecanismo de retomada e

compreensão do objeto de estudo, mitos, contos e lendas, enquanto elementos significativos da literatura oral e escrita”. Neste sentido, a narrativa é vista enquanto elemento significativo da memória cultural e social, capaz de possibilitar a criação de relações identitárias entre um grupo cultural.

A importância das narrativas é ressaltada por membros do povo indígena Pataxó Hãhãhã, participantes deste estudo. Aluíso Costa Vieira, membro da etnia Kariri-Sapuiá, ao ser questionado sobre o papel das narrativas para este grupo cultural, afirma que:

[...] a consideração desses conto pra gente... ela é muito especial... porque é a partir daí que a gente consegue entender um pouco do que é a luta indígena... o sofrimento dos nossos anciões... o que passaram... de alguns ancestrais que já se foi... então isso aí pra gente... na maioria das vezes ajuda a gente no conhecimento da cultura e nos dá mais força ainda... pra gente lutar pelos objetivos da nossa comunidade... principalmente na luta territorial que é uma coisa assim... um marco na história da gente.

Compreende-se, a partir da fala do informante, que as narrativas são relevantes ao conhecimento da memória local, constituindo-se como mecanismo de luta social na busca de seus direitos culturais e territoriais. Nesse contexto, o Povo Indígena Pataxó Hãhãhã tem enfatizado a importância da ressignificação da instituição escolar, na busca por uma educação diferenciada que contemple suas memórias locais. Maria Muniz, membro da etnia Tupinambá, primeira professora indígena do Povo Pataxó Hãhãhã, enfatiza que:

O papel da minha escola tá muito longe pelo que quero... e o que penso... e o que eu desejo... porque eu penso muito em uma escola diferenciada de verdade... e ainda a gente ainda tem muita história do Estado ainda é... [...] tenta ainda dizer ainda como é que os índios têm que fazer... como é que nossos professores tem que ensinar... porque nossos professores é capaz de ensinar da forma que a gente acha que é muito bom pra nosso povo e não deixando... sendo uma escola diferenciada e não deixando de falar um pouco de lá de fora... porque a gente tem que enfrentar barreiras difíceis também... e esses alunos também tem que ter um pouco da preparação de lá de fora pra ver como é que pode enfrentar... agora contando que a nossa escola tem que esquecer esses livros que vem de lá e quem faz lá da forma que faz... e lembrar que nós... nossa escola e nossa aldeia tem muita história bonita... tem muitos anciões que ainda conta muita coisa e que isso tem que ter um grande aproveitamento.

A partir desse relato, entende-se que a construção de uma educação escolar diferenciada, mesmo sendo um direito legal, é um processo marcado por dificuldades no que se refere ao diálogo dos saberes construídos socialmente e o acervo cultural indígena. O diálogo entre a escola e a comunidade indígena é enfatizado pela anciã do Povo Pataxó Hãhãhã, Maria Muniz, em seu depoimento anteriormente mencionado, ao enfatizar que a escola deve trabalhar com as histórias dos anciões da comunidade local. Prosseguindo, a informante ainda destaca que:

Nós temos muitos velho... muitos anciões que têm muita história bonita e a escola ainda tá deixando a desejar... porque não tá assim... digamos... dizendo a cada época e a cada mês [...] dizendo que tem uma noite cultural pra gente tá sentado contando e conversando... cantando as nossas roda de antigamente né? [...] esse povo mais velho tem que chegar perto também da escola... pra tá lá ajudano os professores nesse sentido...

Compreende-se, portanto, a importância do diálogo entre os anciões e a escola, tendo em vista o objetivo de construir uma educação diferenciada que contemple em seu currículo, os conhecimentos socialmente construídos pela sociedade envolvente, bem como os conhecimentos locais das comunidades indígenas. Nessa perspectiva, destaca-se a importância do trabalho pedagógico com a memória e as narrativas locais, na busca de possibilitar à comunidade a construção de uma identidade cultural coletiva, vinculada ao seu patrimônio social, histórico e cultural. A seguir, será enfatizado acerca da importância das narrativas enquanto fonte de memória local, especificamente os contos orais.

OS CONTOS ORAIS

“O conto foi, em sua forma primitiva, uma narrativa oral, frequentando as noites de lua em que antigos povos se reuniam e, para matar o tempo, narravam ingênuas estórias de bichos, lendas populares ou mitos arcaicos” (REIS, 1992, p. 8). Pensando nas funções que o conto assumia nas sociedades primitivas, Reis (1992, p. 12) aborda que o conto atuava como:

Veículo de transmissão de ensinamentos morais, valores éticos ou concepções de mundo, sendo fortalecida na memória de consecutivas gerações, a cada noite, a cada serão, espécie de legado passando de pais a filhos. [...] Através do contar se articula uma fundamentação religiosa, quando os mistérios divinos, transcendentais, os “feitos dos deuses” se misturam à simples episódios imaginativos. As noções do bem e do mal, o estímulo à formação de um senso de justiça natural e humano transparecem na maioria dos chamados contos maravilhosos os contos de fadas, com que a infância de vários séculos foi alimentada. E, ao lado destas funções de ordem educativa, sobressai a sua atuação como válvula de escape, resposta do homem à sua necessidade básica de sonho e fantasia, evasão e retorno ao espaço idealizado de um paraíso perdido – mundo melhor que este moldado nas leis do “ganharás o teu pão com o suor do teu rosto”.

Notam-se as funções do conto nas sociedades primitivas como forma de transmissão de saberes culturais, morais e religiosos, mas também enquanto manifestação das fantasias e sonhos humanos presentes em sua imaginação. No entanto, a autora destaca que a prática de contar tem se extinguido ao longo do tempo e afirma que isso se deve à mudança no modo de vida das sociedades tradicionais através da inserção de novas tecnologias em seu cotidiano.

Vários autores (REIS, 1992; CASCUDO, 2004; TRAVAGLIA, 2007) têm discutido as características estruturais e o papel do conto em diferentes grupos culturais. Cascudo (2004) conceitua o conto popular enquanto produção coletiva que assume a função de testemunho da atividade espiritual do povo em sua forma espontânea e cotidiana.

Travaglia (2007), ao tratar da caracterização de distintas categorias de texto, conclui que os contos apresentam várias espécies que se definem tendo em vista o conteúdo temático, sendo estas:

a) Históricos: falam sempre de fatos ligados à história da humanidade ou de um país, região, etc. b) Psicológicos: que fazem estudos de personagens do ponto de vista da sua psique; c) regionalistas: tratam temas muito ligados à cultura de uma região [...]. d) Indianistas: cujo tema é o índio [...]. e) Fantásticos em que acontecem fatos mágicos ou estranhos sem muita explicação dentro do senso comum e/ou científico [...]. f) De ficção científica, em que o tema gira em torno de viagens espaciais, alta tecnologia no futuro ou no presente, experimentos científicos, etc. g) de capa e espada, em que se tem as aventuras de espadachins; h) policiais, em que se trata em casos de crimes e sua solução; i) eróticos, cujo tema é intimamente ligado à sexualidade [...]. (TRAVAGLIA, 2007, p.46)

Nota-se que o gênero textual conto possui suas especificidades: a função de transmitir saberes e valores espirituais, históricos e culturais; bem como possibilita aos seres humanos a manifestação de seu imaginário; possui diferentes espécies a partir de seu conteúdo temático, além de suas especificidades, quando narrado em sua forma oral, possibilitando o uso de diferentes linguagens em sua função comunicativa.

Durante a pesquisa realizada para construção da dissertação de mestrado (SOUZA, 2016), a qual desencadeou o presente estudo, foram coletados contos orais. Com base na classificação de Travaglia (2007) categorizou-se os contos narrados pelos membros da comunidade Pataxó Hãhãhã, em contos históricos e contos fantásticos. Os contos de cunho histórico trazem em seu conteúdo relatos de lutas e retomadas do território da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu, além de acontecimentos cotidianos. Já os contos de cunho fantástico trazem elementos sobrenaturais e refletem o imaginário deste povo indígena. Diversos contos foram coletados tratando de variados personagens fantásticos: onça cabocla, bicho, caipora, cavaleiro, saci, lobisomem, zumbi-grande, menino pagão, príncipes e princesas, bode, caixão, corujão, mula sem cabeça, pé de garrafa, vento e bruxa.

Dentre estes contos, escolheu-se o conto da mula sem-cabeça para análise das características socioculturais e linguísticas no presente estudo. A análise do conto escolhido será realizada com base nos parâmetros de caracterização das categorias textuais e orais propostos por Travaglia (2007), a saber: a) o conteúdo temático; b) a estrutura composicional; c) os objetivos e as funções sociocomunicativas; d) as características da superfície linguística; e) as condições de produção.

CONTO MULA SEM CABEÇA

Como as pessoas contam né?... da mula sem cabeça... mainha já viu... mainha já mandou a gente entrar pra dentro de casa ligeiro... mainha mandou pra gente entrar

– “Não! entra! corre... corre” – e a gente deitado assim em cima de um... que a gente gostava... ela gostava de ficar contando caso pra gente e eu deitava no colo dela... eu e minha prima chamada Cida deitava no colo dela e ela ficava ali catando uns piolhinho na gente e conversando... e junto mais meu avô... tio e tudo... conversando... aí a gente ficava em cima de uma ruma de ternite... que na época a FUNAI dava pra gente... e aí conversando... aí daqui a pouco ela ligeiro...

– “Bora... bora... bora Antonio... bora Antonio” – aí meu avô ia ligeiro...

pegava um facão e ela entrava com a gente e aí fechava a porta e meu avô também entrava pra dentro de casa... aí só ela falava com meu avô – “Você viu Antonio? e aquela dali era grande” – falou bem assim... só que eu nunca vi né?... nunca vi mula sem cabeça... mas ela já viu... ela contava pra gente da mula sem cabeça. (Aluíso Costa Vieira, Etnia Kariri-Sapuiá)

O conto tem como temática a visualização da mula sem cabeça por membros do povo indígena Pataxó Hãhãhã. O narrador inicia explicitando a mula sem cabeça como o elemento fantástico de sua narrativa, considerando que este personagem já foi visualizado por sua mãe. O lugar em que ocorre a narrativa é a casa da família do informante. Já o tempo não é explicitado, no entanto é possível notar a partir do uso de verbos marcadores de tempo na superfície linguística do conto, de que este ocorria no dia-a-dia da vida em família. Os personagens da narrativa são o narrador, a sua mãe, Cida, seu avô e o elemento fantástico.

A narrativa inicia a partir de um conflito da personagem ao visualizar a mula sem cabeça e notar que precisava resolver a situação de tensão, que seria a presença esquiva de um animal grotesco, e termina por restaurar o comportamento da família na segurança do lar. A solução encontrada foi orientar que as crianças entrassem em casa. O conto foi produzido oralmente e, posteriormente, transcrito em prosa.

O narrador tem o objetivo sociocomunicativo de contar um ato vivido com um elemento sobrenatural, nominado por ele como mula sem cabeça. Destaca-se que o conto traz como conteúdo a transmissão de um valor cultural e regras de comportamento do povo Pataxó Hãhãhã, que é a valorização dos saberes dos anciões, visto que a mesma ao visualizar o elemento fantástico, foi a responsável por orientar os membros de sua família de como agir de acordo com os valores culturais da comunidade indígena. Enfatiza-se também que não se trata de ficção, mas de vivências de membros do povo Pataxó Hãhãhã com o fantástico.

A narrativa foi realizada por Aluíso Costa Vieira, 37 anos, liderança da etnia Kariri-Sapuiá, realizada no dia 19 de agosto de 2015, na casa do informante, localizada nas imediações da sede da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu, onde reside desde 1982. O conto foi narrado intencionalmente para esse estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a memória materializada em narrativas orais/textuais tem se

constituído em mecanismo de organização social através da transmissão de saberes e valores culturais. Os contos do povo indígena Pataxó Hãhãhã constituem-se em enunciados capazes de possibilitar a função comunicativa de transmissão da cultura local entre seus membros, bem como a possibilidade de criação de laços de pertencimento ao território em que vivem através do conhecimento das histórias locais.

Entende-se assim que o trabalho com as narrativas orais é um tema relevante para a educação escolar indígena, assim como qualquer instituição de ensino, na medida em que buscam uma educação diferenciada capaz de contemplar a cultura local e universal. O trabalho pedagógico com os contos orais poderá facilitar o diálogo entre a escola e o acervo cultural do povo brasileiro. Destaca-se a importância do trabalho pedagógico organizado através dos contos do povo indígena Pataxó Hãhãhã para o ensino formal nessa comunidade, possibilitando a estes o conhecimento de valores culturais de seu grupo cultural, bem como o estudo da estrutura formal da língua, através do ensino/aprendizagem de gêneros e tipologias textuais.

Neste sentido, destaca-se a importância da relação entre memória, oralidade e Educação, visto que a educação escolar indígena, na medida em que almeja a constituição de um processo pedagógico diferenciado, deverá pensar em metodologias que possibilitem o diálogo com a memória do grupo cultural local, o que poderá acontecer através do diálogo e mediação através dos contos orais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARARIPE, Fátima Maria Alencar. Do patrimônio cultural e seus significados. **Revista Transinformação**. Campinas, v. 16, n. 2, p. 111-122, ago. 2004.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75, dez. 2010.
- BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988
- BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96 – 24 de Dezembro de 1996**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Maria Rosário de; SOUZA, Ana Cláudia G. ; SOUZA, Jurema Machado de A. ; PEDREIRA, Hugo Prudente. **Mapeando parentes: Identidade, memória, território e parentesco na Terra Indígena Caramuru Paraguaçu**. Salvador: EdUFBA,

2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Global, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro Editora, 2003.

JUSTO, Rosangela Ribeiro da Silva. **Sol e Lua: Reflexos das mudanças sociais no mito Cosmogônico do Povo Aikanã**. 2012.114 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Editora Paulinas, 2012. (Coleção Educação em foco: Série Educação, História e Cultura).

REIS, Luiza de Maria R. **O que é conto**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992. (Coleção primeiros passos).

SOUZA, Gabriela Barbosa. **Os Contos do Povo Indígena Pataxó Hãhãhã: Um Diálogo Intercultural**. 206f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto : tipos, gêneros e espécies. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 1, n. 51, p. 39-79, 2007.

BIOGRAFIA INTELECTUAL

Keila Andrade Haiashida | keilandrade@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Neste estudo postularemos a instrumentalidade educativa da biografia, que para Carino (1999) pode ser traduzida tanto na intenção implícita de um biógrafo (a biografia de um educador, dificilmente deixará de ser intencionalmente educativa), quanto na força educativa do trabalho biográfico produzido.

O estudo biográfico aborda trajetórias individuais, já a educação embora lide com o indivíduo, trata o coletivo: normas, valores, através dos quais o indivíduo participa da vida em sociedade. Um desafio tem sido identificar as intersecções entre a trajetória individual e sua relação com práticas mais amplas como a educação. Dessa forma, nosso objetivo foi identificar que aspectos da trajetória individual do professor Luiz Oswaldo influenciaram sua ação educativa.

Para Pucciarelli (1944, p. 21) “o espírito do tempo atua sobre todos os indivíduos de uma época [...]”. Assim, cada indivíduo é o resultado de uma simbiose entre o momento histórico que viveu, ou seja, das características políticas, culturais e sociais de uma época e de seus atributos pessoais, sua subjetividade.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE) foi fomentada no final da década de 1970, por um grupo de pessoas lideradas pelo professor Luiz Oswaldo Santiago Moreira de Souza. O final da década de 1970 foi um período de intensa efervescência política e cultural, destacava-se a atuação do movimento estudantil protagonizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que nesse período vivenciou o processo de reconstrução da instituição marcado por grandes passeatas com destaque para a de 1976 e, principalmente, a de 1977. Nesse mesmo ano foi realizado o III ENE (Encontro Nacional de Estudantes) na PUC-SP. Os estudantes lutaram pela reforma universitária, pela legalidade da instituição, por liberdade de expressão, autonomia e no início da década de 1980 pela redemocratização do país. Paralelamente, nas esferas governamentais defendia-se a ideia de que a educação seria importante instrumento de desenvolvimento e modernização do país. Assim, empreenderam-se esforços para que a situação econômica nas regiões menos

desenvolvidas como o nordeste pudesse figurar nos projetos nacionais. As IES passaram a ser reconhecidas como instrumentos de inserção de diferentes regiões no projeto de modernidade nacional.

“Na biografia é onde se expressa de maneira mais simples esta valoração independente da pessoa [...]” (DILTHEY, 1945, p. 356). Assim, a biografia tida como arte de narrar vidas, embora aborde particularidades e especificidades, extrai de cada experiência tipicidades. Para realização da coleta de dados foram adotados alguns procedimentos como: revisão da literatura sobre as teorias e categorias teóricas abordadas; pesquisa documental com levantamento a partir de fontes primárias e secundárias, como entrevistas, fotografias, análise de jornais publicados na época da criação das instituições, dentre outros.

PREÂMBULO DE UMA HISTÓRIA

A história de vida do professor Luiz Oswaldo nos ajuda a entender sua “imaginação”. Para Bronowski “o que faz com que a máquina biológica do homem seja tão poderosa é o fato de modificar as suas ações por meio da *imaginação*¹⁵, tornando-o capaz de simbolizar, de projetar-se às consequências de seus atos, de conceber planos e sopesá-los [...] (1998, p. 07). O autor propõe que pela imaginação podemos inventar, criar, conceber, simbolizar, podemos antever ações e analisar consequências. Significa que o homem pode imaginar situações diferentes daquelas que estão diante de seus olhos e mais, podem evocar objetos ausentes. É a partir dessa perspectiva que apresentamos o professor Luiz Oswaldo como importante ator social para os investimentos educacionais em Quixadá e em toda região do sertão central cearense.

Sem qualquer intenção de mitificá-lo esperamos, apenas, explicitar que pessoas e instituições tiveram relevância para a interiorização do ensino superior nesse município. E por intermédio da análise de narrativas e documentos evidenciar que não foram quaisquer pessoas ou quaisquer instituições que participaram desse movimento, mas sim pessoas e instituições com *imaginação* na ótica de Bronowski, ou seja, capazes de imaginar uma cidade/região diferente e de evocar uma instituição ausente para esse espaço.

O professor Luiz Oswaldo teve e tem um papel de destaque na educação, especialmente superior, no município de Quixadá. Ele afirma ter feito parte de uma

¹⁵ Grifo nosso.

juventude (década de 1960) “que se julgava democrata, que tinha brigado contra a ditadura, e que entendeu que a revolução não era tomar o poder, mas era transformar profundamente tudo¹⁶”. Para ele, essa juventude fez a “revolução da moda, do sexo, das drogas, da igreja ou das igrejas, da cultura, música, literatura, de tudo, é uma juventude que marcou as juventudes que vieram depois”. Por ter feito parte desse movimento ativamente, tendo sido expulso da Faculdade e impedido de estudar por 15 anos ele acreditava “poder vencer certas coisas”.

Um de seus grandes desafios foi à criação de uma faculdade em Quixadá, essa proposta foi gestada, como dito anteriormente, na década de 1970, quando a sociedade quixadaense reclamava a ausência de cursos superiores para formação de seus filhos. Nessa época, a educação era reconhecida como possibilidade de ascensão social e as famílias que tinham recursos enviavam seus filhos para estudar em Fortaleza ou outras cidades e morar geralmente na casa de parentes. Os que saíam de sua cidade natal para passar 4, 5 anos estudando, não acreditavam que valia a pena empreender tamanho esforço para ser professor. Frequentemente, as famílias ansiavam a volta de um “doutor” que, nesse caso, era sinônimo de médico, advogado, engenheiro ou qualquer outra profissão que historicamente tenha alcançado *status* social.

Nas escolas, entretanto, era comum associar os problemas educacionais a falta de qualificação do quadro docente e a falta de qualificação dos professores a inexistência de Instituições de Ensino Superior na região, isso impulsionou debates e mobilizações em defesa de uma instituição de ensino superior que atendesse aos municípios integrantes do sertão central cearense.

A FECLESC começou de uma queixa que havia na cidade, ou melhor, no município de Quixadá com relação a sermos a única região do Estado que não tinha curso superior para formação de professores. No litoral tinha Fortaleza com suas universidades, à zona norte tinha, não lembro como se chamava se era Faculdade de Filosofia Dom José uma coisa dessa que deu origem depois a UVA, o Cariri tinha também algumas faculdades que depois deram origem a URCA, a região do Jaguaribe tinha a FAFIDAM e ali morreu coincidentemente. Na zona norte, Cariri e a região do Jaguaribe tinham unidades de ensino superior implantadas pela Igreja Católica, quando eu cheguei aqui à igreja católica não entrava mais nessa discussão sobre criar faculdade, voltou depois [...] (SOUZA, 2012).

¹⁶ Para escrita do projeto utilizamos trechos da entrevista feita pela autora com o professor Luiz Oswaldo em 2012.

Nesse trecho e em outros da entrevista realizada em 2012, o professor Luiz Oswaldo evidencia aspectos importantes da criação da FECLESC: seu protagonismo no movimento de criação da Faculdade, os anseios da sociedade quixadaense, as instituições existentes na época e a ação da igreja católica.

Luiz Oswaldo foi partícipe de todas as ações que culminaram na criação da FECLESC, dentre as quais destacamos *sua atuação nas escolas da região*: no Colégio Sagrado Coração de Jesus, Colégio Estadual Coronel Virgílio Távora e Ginásio Municipal como palestrante e orientador pedagógico. A experiência nas escolas possibilitou conhecer as reivindicações dos professores por melhor qualificação e vivenciar os problemas da educação básica, inclusive no tocante a sua oferta. A *assunção do cargo de diretor do Departamento de Educação*, na gestão do prefeito Aziz OkkaBaquit (1973-1977) cargo que lhe permitiu empreender ações que garantissem a expansão das matrículas na educação básica e conseqüentemente criassem uma demanda por ensino superior. A *presidência da Fundação Educacional do Sertão Central (FUNESC)* criada pela lei municipal nº 842/76 com o objetivo de ser a mantenedora da Faculdade de Filosofia João XXIII¹⁷ (criada por intermédio de uma lei municipal de 1973). A *direção da Faculdade de Filosofia João XXIII* e, posteriormente *a direção da FECLESC*.

Conforme dito anteriormente a história de vida, as referências e experiências do professor Luiz tornaram-no uma figura de grande relevância para educação. Em um dos trechos da entrevista suas influências chamam atenção, primeiro quando cita Geraldo Vandré e suas canções “Porta Estandarte”, “Arueira” e “Pra não dizer que não falei de flores” músicas que se tornaram ícones da oposição ao regime militar de 1964. Para ele a temática de Vandré nessas três canções era a esperança; depois quando menciona *Pedagogia do Oprimido* uma das obras mais conhecidas de Paulo Freire, na qual apresenta a contradição entre opressor e oprimido; a educação bancária como instrumento de opressão; a dialogicidade como essência de uma educação libertadora, dentre outros conceitos que influenciaram profundamente a educação.

[...] o Vandré começa compondo uma canção no início da vida dele, onde ele fala de *certezas e esperanças pra trocar por dores e tristezas que eu bem sei um dia ainda vão findar, um dia que vem vindo, que eu vi pra contar*. Na minha dissertação de Mestrado eu chamo isso de concepção infantil de

¹⁷ Faculdade que foi incorporada pela Universidade Estadual do Ceará.

esperança, eu sento, espero que o dia mude e quando o dia mudar vou cantar, o dia não muda. Ele evolui e escreve outra, a primeira foi “Porta Estandarte” e a segunda é “Arueira” *vim de longe, vou mais longe, quem tem fé vai me esperar, escrevendo uma conta, pra junto à gente cobrar, no dia que já vem vindo, que esse mundo vai mudar é a volta do sertão de arueira no lombo de quem madrugar*. Eu chamo isso de concepção adolescente de esperança ele continua esperando o dia mudar, mas inquieto, fazendo conta pra cobrar. Então ele cria uma concepção adulta de esperança *vem vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora não espera acontecer*, muito condizente, não é nem saber o dia, é saber cada hora do dia, muito condizente porque na mesma época o professor Paulo Freire dizia na “Pedagogia do Oprimido” *movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança alcanço* (SOUSA, 2012).

A partir dessas referências, o professor Luiz Oswaldo afirma que a esperança “não era um cruzar de braços, a esperança é construí-la” e partindo dessa ideia ele lançou um desafio a seus pares - o de construir uma Faculdade em Quixadá. Desde então foram mais de 3 décadas de contribuições à educação. Em minha tese de doutorado fica evidenciada a importância da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FECLESC) unidade acadêmica da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Quixadá para toda região do sertão central cearense e a pessoa insistentemente citada pelos entrevistados ao resgatar a história da instituição foi o professor Luiz Oswaldo. Pelas razões brevemente anunciadas defendemos a relevância de biografar e fazer conhecer esse educador.

A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR LUIZ OSWALDO NA CRIAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR EM QUIXADÁ

O município de Quixadá não se tornou uma cidade universitária abruptamente, esse adensamento de Instituições de Ensino Superior foi consequência de um processo anterior de evolução da educação que criou uma demanda por formação de professores. Para compreendermos como os investimentos em ensino superior tiveram origem, foi necessário uma digressão histórica que resgatasse trechos desse percurso instrucional.

Os desafios educacionais que Quixadá enfrentou na década de 1970 foram consoantes com o atraso da região Nordeste em relação às regiões Sul e Sudeste. Segundo o professor Luiz Oswaldo, Quixadá “era um município tratado a pão e água”. Na entrevista, questionamos como ocorreu a expansão das matrículas na educação básica, primeira ação para criar a demanda do ensino superior.

Veio do departamento municipal de educação, abri sala de aula, eu agrupei salas de aula, fiz todo um movimento para isso e, paralelamente a isso a

gente brigava nas comunidades, brigava não, atiçava as comunidades no sentido da gente criar uma faculdade de educação. Tentei avançar no ensino do primeiro grau e tivemos atos que eu refuto muito corajosos para a época. Na época nem todos os municípios tinham uma escola completa de primeiro grau até a oitava série, poucos nesse interior nosso do Nordeste tinham segundo grau, geralmente um cursinho, normal então na época nós começamos a criar o que chamávamos de ginásio, na época da zona rural, a gente pagava melhor professores que iam para zona rural e a gente criava escola de primeira a oitava série na zona rural e subia todo ano uma série. Implantamos ginásio no Banabuiú, uma consequência disso é que três municípios se separaram da gente porque voltaram a crescer. Itapiuna era um município que voltava a crescer [...] Encampeí um ginásio particular da Fundação Maximiliano lá do Banabuiú e criamos o ginásio do Choró Dom Bosco, que de repente passou a ser considerado o melhor de todos os municípios, aí no ano seguinte criamos o São Luis lá em Ibareta no outro ano Custódio e Nova Vida também em Ibareta. Ibareta separou-se; Choró separou-se, Banabuiú separou-se. Quixadá foi dividida em quatro eu credito muito isso a essa mudança (SOUSA, 2012).

Nessa fala podemos identificar algumas ações que visavam à expansão da educação básica no sertão central cearense, por intermédio da multiplicação na quantidade de vagas a partir da ampliação no número de séries ofertadas e de escolas.

Conforme já mencionado na campanha eleitoral de 1972, Aziz Baquit, inscrito pela legenda do MDB, enfrentou o candidato do ARENA e venceu. Baquit tinha em sua campanha se comprometido com a criação de uma Escola Superior no município e contou com a colaboração do professor Luiz Oswaldo, que assumiu a Diretoria de Educação e Cultura do município, e, por causa de seu prestígio, conseguiu o apoio dos quixadaenses para criação de uma faculdade, sonho antigo dos moradores da região. Inicialmente, a prefeitura de Quixadá criou, através de uma lei municipal de 1973, a Faculdade de Filosofia João XXIII, posteriormente (pela lei municipal nº 842/76) foi instituída a Fundação Educacional do Sertão Central (FUNESC). A FUNESC foi idealizada para funcionar como mantenedora da Faculdade, tendo como presidente e vice-presidente o professor Luiz Oswaldo Santiago Moreira de Sousa e o Bispo de Quixadá Dom Joaquim Rufino do Rêgo.

Após a criação da FUNESC, a população local e os representantes da fundação começaram um processo de articulação para a construção de uma sede própria. A primeira conquista foi à doação do terreno por um morador local, o senhor Joaquim Gomes da Silva (mais conhecido como seu Quinzinho). O terreno onde havia funcionado um antigo matadouro possui área de 10.000m², na zona urbana de Quixadá. Na época, essa era uma área pouco povoada, com rua de terra, relativamente distante do

centro da época, onde se localizava a igreja matriz. Os materiais para construção do prédio foram doados e a mão de obra foi composta por voluntários e pessoas contratadas, o pagamento destes contratados era feito com doações feitas por dom Rufino, Aziz Baquit, dentre outros.

No dia 13 de agosto de 1978 ocorreu a solenidade de lançamento da Pedra Fundamental da Faculdade de Filosofia João XXIII. Na oportunidade, seu Quinzinho recebeu o título de membro benemérito da FUNESC. Estavam presentes o prefeito de Quixadá Renato de Araújo, professor Luiz Oswaldo, o bispo dom Rufino, dentre outros.

Seu Quinzinho doou, além do terreno, material de construção e livros. A construção do prédio da qual a comunidade participou ativamente foi concluída em 1980, quando o governo do estado e o Banco do Brasil doaram móveis e equipamentos. A Faculdade foi então inaugurada com muitas festividades.

“Apesar do sacrifício imposto pelas dificuldades que foram enormes, o prédio estava concluído. Não poderíamos avaliar a ferrenha batalha que nos esperava para satisfazer a burocracia e conseguir a aprovação dos cursos que deveriam ser oferecidos” (SOUSA apud COSTA, 2002, p. 271). Os trâmites burocráticos dificultaram muito a aprovação do projeto, as informações eram incompletas e as reivindicações ignoradas. Assim, a direção da FUNESC começou a refletir acerca da possibilidade de agregar a recém-criada faculdade a uma das universidades do estado. Duas instituições demonstraram interesse: a Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e a UECE. O governador Luiz Gonzaga Fonseca da Mota autorizou a encampação pela UECE em 1983, ano em que, mesmo sem estrutura, várias unidades no interior foram criadas pela UECE, destacamos a unidade de Quixadá que não manteve a denominação Faculdade João XXIII, nem o nome da FUNESC, as unidades de Cedro, Ipu, Redenção e Ubajara, essas quatro últimas fecharam, por absoluta falta de condições de funcionamento. Somente se mantiveram as sedes de Quixadá, Iguatu, Itapipoca e Crateús, todas criadas na mesma época. Os primeiros cursos ofertados pela faculdade, que depois de encampada pela UECE foi denominada Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) foram de especialização e eram voltados para os professores da região. Os cursos aconteceram a partir de um convênio da então Faculdade de Filosofia João XXIII com a Faculdade de Filosofia em Fortaleza.

Dessa forma, no primeiro semestre de 1983, a FECLESC realizou vestibular para os cursos de Licenciatura Curta em Ciência e Licenciatura Plena em Pedagogia. No segundo semestre do mesmo ano foi ofertado o curso de História. Ainda em 1983 foi realizado o primeiro concurso público de provas e títulos para professores da UECE no interior do estado.

Em janeiro de 2005, a FECLESC realizou pela primeira vez, vestibular para os cursos de Biologia e Física. Para o coordenador do curso de licenciatura em Ciências, Salim Hissa Neto, o fato representava uma vitória para o sertão central.

A abertura desses cursos é importante não apenas para Quixadá, mas também para as cidades circunvizinhas, como Ibareta, Quixeramobim, Itapiúna e Choró. Temos uma carência grande de professores de ensino médio nas áreas de ciências exatas e naturais, daí a importância de formarmos esses profissionais”. “Ademais”, explica Hissa Neto, “é estratégico que formemos biólogos com sólidos conhecimentos sobre a ecologia da caatinga, para que os municípios do sertão central possam contar com quadros especializados na promoção do desenvolvimento sustentável. (HISSA NETO *in* Diário do Nordeste, 2004, p. 01).

A citação precedente ilustra a importância da FECLESC para formação de professores do sertão central e a preocupação com o conhecimento das particularidades regionais. Outro aspecto interessante enunciado na época era o perfil dos estudantes pela coordenadora acadêmica:

Até cerca de 5 anos predominavam estudantes de faixas etárias mais elevadas, geralmente professores de ensino médio próximos da aposentadoria. Hoje, percebemos uma mudança importante, a maioria dos calouros são jovens do Sertão Central, ou seja, estão interessados em seguir uma carreira acadêmica e muito podem contribuir para o desenvolvimento da região (ANA LÚCIA *in* Diário do Nordeste, 2004, p. 02).

De fato, esse perfil de jovens recém-saídos do ensino médio é o que persiste até hoje. Cremos que a demanda represada foi formada nos primeiros anos de funcionamento da faculdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRONOWSKI, Jacob. **O olho visionário**: ensaios sobre arte, literatura e ciência. Tradução: Sérgio Bath. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- CARINO, Jonaedson. **A biografia e sua instrumentalidade educativa**. Educação &

Sociedade, ano XX, nº 67, Agosto/99. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL20N67/EDS_DEBATES20N67_4.PDF. Acesso em: 22/11/2014.

Diário do Nordeste online. **Sertão Central se consolida como polo universitário.** Diário do Nordeste online, 2004. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/07/19/502176/serto-central-consolida-como-polo-universitario.html>. Acesso em: 19/02/2011.

DILTHEY, Wilhelm. **Psicología y teoría del conocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica, 1945.

PUCCIARELLI, Eugenio. **Introducción a la filosofía de Dilthey**. In: DILTHEY, Guillermo. La esencia de la filosofía. Buenos Aires: Losada, 1944.

CULTURA E SABERES NA FESTIVIDADE DE SÃO TIAGO

Marlon Assis Pastana | marlonpedagogo2@gmail.com

Nazaré Cristina Carvalho | n_cris@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Entender que a criança tem em seu mundo cultural uma autonomia significa que ela apenas não recebe o que lhes é dado como resultado de uma construção social e cultural dada e significada pelos adultos, mas são capazes de reconstruir o mundo que a cerca, atribuindo-lhe significado próprio, sendo que os sentidos que expressa partem de um sistema simbólico partilhado pelos adultos. Criando assim, um mundo propriamente humano, que é o mundo da cultura. (BRANDÃO, 2002, p.40).

Este presente artigo intitulado “Cultura e Saberes na Festividade de São Tiago: o lugar do brincar nos dizeres das crianças”; objetivando identificar quais os saberes culturais manifestados pelas crianças durante a Festividade de São Tiago no Município de Mazagão Velho. Especificamente analisar os saberes presentes nas práticas lúdicas pelas crianças a partir da Festividade e descrever de que forma se manifestam os saberes das crianças durante as manifestações religiosas na Festa de São Tiago.

Esta pesquisa justifica-se por sua relevância acadêmica e social, uma vez que, consiste em chamar a atenção da sociedade sobre a carência de estudos em relação à cultura popular local e os saberes das crianças que vivem e se relacionam neste contexto a partir de suas experiências lúdicas enquanto construção social e cultural. Sendo elas as protagonistas dessa ação. Tal escolha justifica-se por compreender que ainda há pouca produção acadêmica na região norte, sendo necessários estudos sobre a temática apresentada para compor bancos de consulta mais especificamente em nossa região.

Referenciando as pesquisas de Geertz (2015) sobre o estudo da cultura como transformadora da natureza, sendo homens e mulheres seres incompletos e inacabados

que se complementam nos mais diversos processos culturais e as ideias de Brandão (2002), onde enfatiza que a educação não se dá somente nas instituições escolares, mas também acontece em outros ambientes, em todos os lugares onde há redes sociais que favorecem a transmissão dos saberes e das experiências que vão de geração à geração, sendo as festas populares parte desse processo.

É nessa perspectiva que este projeto de pesquisa se insere na área de estudos sobre cultura lúdica e a criança, a partir da realidade vivida, que estão voltados ao problema de estudo: De que forma os saberes culturais estão presentes nas práticas lúdicas das crianças na festividade de São Tiago em Mazagão Velho?

MEMÓRIAS E IDENTIDADE DE UM POVO: A FESTA DE SÃO TIAGO

Mazagão Velho, no sul do Estado do Amapá guarda uma parte da história da colonização brasileira pouco conhecida: uma cidade foi “transplantada” do continente africano para a Amazônia.

Por volta de 1769, cerca de 340 famílias¹⁸ – aproximadamente 1.200 pessoas entre brancos e seus escravos, vieram do Marrocos numa longa jornada de barco até chegarem as margens do rio Mutuacá, na região sul do Amapá, depois de uma breve passagem por Belém do Pará. A imigração forçada se deu pela guerra entre mouros e cristãos, durante a implantação do cristianismo português no continente africano. A vila de Nova Mazagão – hoje Vila de Mazagão Velho, foi fundada em 23 de janeiro de 1770, pelo rei de Portugal, Dom José I.

Nas palavras de Almeida (2011):

(...) Mazagão do Marrocos resistiu à soberania dos mouros à custa de grande esforço e investimento da Coroa portuguesa, para servir aos navegadores que faziam a rota do Cabo. A prova de sua inexpugnabilidade foi a resistência a um forte cerco dos mouros em mil quinhentos e sessenta e dois. Em mil setecentos e sessenta e nove, o Marques de Pombal, estrategista durante o reinado de D. José, decidiu que toda a cidade seria transferida para a Amazônia, no Brasil, outra região sob o controle português que necessitava de garantia de

¹⁸ Esse modo de classificação logra, de algum modo, neutralizar o espaço social: nada permite distinguir o estatuto dessa ou daquela família, nem os vínculos que elas podem ter umas com as outras. Não há tamanho demográfico fixo para esse grupo, que pode aumentar indefinidamente pela simples adição de famílias suplementares (VIDAL, 2008, p.59).

soberania. Assim, a fortificação foi abandonada e destruída, tendo os seus habitantes partido para o Brasil, onde fundaram a Vila de Mazagão Novo. (p.44).

A Festa de São Tiago foi criada pelos colonos lusos, estabelecidos em Mazagão Velho tendo como objetivo principal homenagear o misterioso soldado anônimo, São Tiago que aparecia durante as batalhas no continente africano, em companhia de São Jorge lutando ao lado dos cristãos contra os mouros e favorecendo assim, a vitória dos seguidores de Jesus Cristo. Faz parte obrigatória do ritual da Festa, a representação cênica da batalha entre mouros e cristãos pelos moradores do município pelas ruas históricas, revivendo assim, simbolicamente o confronto ocorrido na cidade- forte Lusitana.

Desde a conquista das terras africanas, os lusitanos, fervorosos católicos, tentaram converter os mulçumanos ao cristianismo e aceitar a fé em Cristo e o batismo de sua religião. Fato esse que despertou o descontentamento nos seguidores de Maomé, que declararam guerra aos cristãos, sendo estes liderados por Jorge e Tiago. Segundo a lenda as batalhas duraram muitos dias, com grande vantagem para os lusitanos, que resistiram heroicamente aos ataques dos mouros, chefiados pelo Rei Caldeira, sendo que estes armaram uma cilada que consistia pedir o fim da guerra e entregar aos capitães cristãos presentes em formas de iguaria, contados e protagonizados pelos habitantes de Mazagão Velho culminam com a vitória dos cristãos sobre os mouros através de um teatro a céu aberto e dos arraiais, acompanhados pelas procissões, romarias, novenas e missas em homenagem aos santos padroeiros: São Jorge e São Tiago.

A primeira festa ocorreu em 1777, realizada pelas famílias de colonos negros vindos da costa africana em decorrência de conflitos religiosos e políticos existentes na região, desde então, ela se mantém numa periodicidade anual. Nesse contexto dominado pela oralidade, é difícil afirmar com certeza datas ou períodos.

Essa festa também tem um lugar em um calendário festivo sobrecarregado. Em Mazagão Velho, ela tem realmente um papel social essencial: faz parte do cotidiano dos moradores. Sendo que os rituais e a história da festividade passam de geração á geração através de um processo de oralidade, presente mesmo nos dias atuais, com o advento da modernidade.

Como afirma Tedesco e Rosseto (2007:25):

Não é demais lembrar que uma função essencial da memória é conservar, através das lembranças e dos esquecimentos, o passado do indivíduo da forma mais apropriada e mais fiel. Ao conservar certas informações na memória, guarda-se também um conjunto de funções psíquicas através das quais conservamos e atualizamos informações passadas.

A Festa, como a maioria das manifestações populares no Brasil, é composta por um lado religioso presente nas procissões, novenas e nas encenações teatrais sobre a guerra entre mouros e cristãos e por outro lado, o profano presente nos bailes, nas beberagens, nas músicas *techno*, no brega, nas músicas religiosas, sendo que na Amazônia o sagrado e o profano se misturam formando muitas vezes um único elo presentes nas mais variadas manifestações pagãs e cristãs.

Na visão de Duvignaud (1983):

A festa foi incorporada ao sagrado e, daí, às regulamentações coletivas. Ninguém reparou que o conhecimento da vida social implicava o conhecimento do não-social e do anti-social. A festa é tudo isto, quer utilizando provisoriamente os signos coletivos ou as classificações consagradas e, aproximando-se das cerimônias rituais, quer colocando-se, de passagem, ao serviço de um poder, quer atingindo o transe, o êxtase, quer tornando-se a festa privada dos corpos e das volúpias. (p.69).

A procissão em homenagem à São Tiago inicia a programação: dois rapazes vestidos de túnicas brancas, entram a cavalo na capela (fundada em 1935), para buscar as estatuas de São Tiago e de São Jorge, sendo que as famílias dos jovens protagonistas pagaram a promessa á comissão de organização da festa para que assim os dois pudessem encarnar as figuras desses dois santos.

Brandão (1989:40) enumera essas atividades da seguinte forma: a reza, a festa, a folia, a procissão, a romaria, a visitação, o cortejo e o folguedo como situações cerimoniais básicas dos cultos religiosos coletivos do catolicismo popular, articulados, segundo o autor como um todo.

No entanto, Brandão (2010) nos revela a origem dessas festas, procissões e romarias no Brasil:

O que acontece a partir de então na Europa Medieval vamos ver depois no Brasil. As proibições da hierarquia cristã não extinguem de todo os rituais com canto e dança da massa festiva de fiéis. Elas empurram seu cenário para outros cantos de culto popular. Expulsos da nave dos templos, os devotos dançadores refugiam-se nos adros.

Expulsos dali, vão para as praças, as ruas, as beiras de cidade, os campos. Alguns ritos de dança voltarão timidamente incorporados a procissões. Outros irão fazer parte dos festejos devocionais, que muito mais tarde vieram a ser chamados de Catolicismo Popular. (BRANDÃO, 2010, p.37).

Dessa forma, o cortejo e a procissão se formam cercados por crianças que levam luminárias azuis, verdes e vermelhas, pulam, gritam e manifestam com altos e bons sons sua felicidade de ali estar, os cavaleiros vestidos de branco e vermelho tomam seus lugares. Para Tinhorão (2000), no Brasil, esse deslocamento da teatralização ritual dos episódios da história sagrada, das igrejas para as ruas, podia ser comprovado já no primeiro século da colonização.

De acordo com Geertz (2015):

A força de uma religião ao apoiar os valores sociais repousa, pois, na capacidade dos seus símbolos de formularem o mundo no qual esses valores, bem como as forças que se opõem à sua compreensão, são ingredientes fundamentais. Ela representa o poder da imaginação humana de construir uma imagem da realidade, na qual, para citar Marx Weber, “os acontecimentos não estão apenas lá e acontecem, mas têm um significado e acontecem por causa desse significado.” (GEERTZ, 2015, p.96).

Os preparativos consomem de alguns dias ou semanas para as festas mais importantes, quando não de toda a comunidade, no caso da Festa de São Tiago essa preparação envolve a todos os moradores, que serão os grandes protagonistas desse grande evento.

Para Geertz (2015, pp. 103- 104), os símbolos sagrados, ligados aos rituais, servem para “sintetizar o ethos de um povo – o tom, o caráter e a qualidade de vida, seu estilo e disposições morais e estéticos – e sua visão de mundo.” Na crença e na prática religiosa, os valores de um povo ajudam demonstrar a vida de uma sociedade adaptada ao seu cotidiano”.

A FESTA DAS CRIANÇAS: O LUGAR DO BRINCAR

Depois do dia 25 de julho, quando encerra a Festa de São Tiago feita pelos adultos, é hora das crianças aprenderem a tradição que um dia será responsabilidade delas perpetuarem. Durante os dias 27 e 28 de julho, respectivamente, elas também encenam a Entrega dos Presentes e a Batalha entre mouros e cristãos, “montadas” em

cavalinhos enfeitados com papel de seda e feitos de miriti¹⁹.

Também há a alvorada festiva e a dança do Vomine²⁰, enfim, as crianças reproduzem exatamente o desenvolvimento da cerimônia com a mesma cenografia, tudo o que os adultos fazem. A “Festa de São Tiago Mirim” também tem direito aos figurantes de São Tiago, São Jorge e o Atalaia e aos uniformes brancos e vermelhos dos mouros e cristãos. Os rituais são repetidos pelas crianças. A memória segundo Zunthor (1997,p.13) implica em um saber coletivo, ligados a preservação de laços sociais atualizados através de rituais para assegurar as tradições, sobretudo às de fatos ligados à cultura oral.

É a tradição levada a sério pelas crianças da comunidade, sendo que há uma preocupação dos pais e mães com que elas aprendam desde cedo a respeitar a tradição de São Tiago, garantindo assim que a Festa nunca acabe. (PENHA, 2016).



Figura 01- criança vestida de São Tiago e seu cavalo
Fonte – Arquivo do pesquisador/2016

Figura 02 – cavalos de miriti
Fonte – Acervo do pesquisador/2016

Depois de realizada a encenação (28/07) é realizada com as crianças a novena em louvor à São Tiago e São Jorge, onde é lida a carta passando a festa para a próxima família (festeiros do ano seguinte) em seguida é oferecido um jantar às crianças e entregue as “caixas”²¹ também na casa dos novos festeiros.

A Festa das crianças é feita por uma família que a cada ano se oferece para

¹⁹ Palmeira comum na região ribeirinha amazônica, utilizada na fabricação de brinquedos e artesanatos.

²⁰ É a dança que reproduz a comemoração da supremacia cristãos após a consolidação da vitória sobre os mouros. Durante os doze dias da festividade é dançado em residências de famílias tradicionais de Mazagão Velho, por volta de cinco horas da manhã, nas alvoradas festivas – sempre coadjuvas por salvas de tiros.

²¹ Caixa de marabaixo: instrumento percussivo confeccionado de madeira, com a cobertura de pele de animais, tendo a sua afinação com corda, tocado com baquetas tipo bastão.

realiza-la(os festeiros ou promesseiros) e é desse grupo familiar que sai os personagens principais que vão representa-los durante a encenação mirim. Segundo relatos de alguns pais e mães, as famílias levam mais de dois anos de preparação para a realização da Festa mirim e se responsabilizando por toda a organização da mesma.

Ainda nesse processo ritualístico as crianças realizam o círio mirim, a missa direcionada a elas, o leilão, o chocolate feito pelas famílias e oferecido às crianças que saem de casa em casa dançando o Vominê, fazem da festa uma manifestação social, um modo de expressão da substância coletiva integrando a vida ardente do não-social á vida comum. (DUVIGNAUD, 1983, p.72).

Brandão (2010) acrescenta sobre os ritos realizados pelas crianças durante a realização das festas religiosas:

O saber flui sem o ensino e, às vezes, parece que quanto menos é evidente, tanto mais é efetivo. Na festa dos gestos de uma equipe, na qual o ritual de cada um é fração do ofício de todos, as perguntas da teoria do saber (a doutrina, o fundamento) emergem das questões que a prática direta do fazer ritual levanta. Muitas vezes, vi meninos ocupados com um instrumento em um momento de descanso do grupo, procurando exercitar um toque, um som, ou procurando aprender uma habilidade não desenvolvida. Fora da escola, o saber tem alma, e o ensino é música. (BRANDÃO, 2010 p.124).

Essa manifestação religiosa-folclórica é protagonizada pelas crianças filhas e filhos dos moradores não somente do município de Mazagão Velho, mas também das comunidades ribeirinhas próximas da região. Sendo que as crianças sem nenhuma técnica de interpretação conseguem emocionar turistas, nativos e os adultos que com suas coreografias, cores, indumentárias, seus gestos, suas danças e toda a sua teatralidade inserida em uma ingenuidade peculiar de suas infâncias. São “atores” que motivados pela fé e tradição no padroeiro do lugar, imprimem seu simbolismo e imaginário nas cenas de confronto. Mantendo viva a festa, alenda e o percurso de seus vários personagens revividos a cada ano (entre eles São Jorge, São Tiago, o Atalaia, o Bobo Velho e o menino Caldeirinha), garantindo assim a secularidade desta festa religiosa e cultural.

Nas palavras de Loureiro (2001):

A festa favorece a identificação, a congregação e a objetivação do sensível. O instante vibra e se liga a um sentimento de perenidade. São relações fortalecidas pela aparência, que estabelecem os liames de uma comunidade ritual, um modo de particularizar universalizando um momento no tempo, conferindo ao momento da festa um caráter coletivo de signo. (...) O acontecimento assume os contornos objetivos de um signo em torno do qual as sensibilidades se congregam. Uma densa carga de significados se concentra num determinado espaço social, num momento de contemplação emocionada. A festa plurivalente do olhar. (LOUREIRO, 2001, p.167).

Vale ressaltar que a participação das crianças durante a festividade de São Tiago não acontece somente nos dois dias destinados a elas, mas ocorre durante toda a programação desde a abertura com o grupo infantil “Raízes do Marabaixo”²² e durante os outros dias através de atividades esportivas, recreativas, artísticas- culturais e lúdicas.²³

Assim, pretende-se compreender a grandiosidade, a integração e a importância da Festa no seio da comunidade de Mazagão Velho e de seu lugar na cultura regional local, bem como os saberes presentes no fazer-brincar das crianças através de suas experiências e dos dizeres sobre a ludicidade presente na festividade de São Tiago. A festa, além de celebrar o outro, a quem se homenageia, celebra a si próprio, a quem se quer manter vivo. (ALMEIDA, 2011 ,p.108).

Neste sentido ritos e festas nos dizem algo, são falas e meios pelos quais as pessoas se comunicam, vivem as celebrações coletivas da cultura e o aprendizado do seu próprio modo de ser. De alguma coisa, que segundo Brandão (2010, p.28) não é a identidade e nem sequer a ética de um povo, mas seu próprio ethos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base algumas análises sobre as vivências lúdicas pelo viés de seus saberes culturais requer uma compreensão das relações culturais, sociais e religiosas, bem como das inter-relações que se dão entre cultura lúdica e festas religiosas produzidas pelas crianças enquanto sujeitos situados socialmente e historicamente,

²² Grupo Folclórico que mantém as tradições do lugar como o Marabaixo, sendo composto por crianças entre cinco a doze anos de idade sob a coordenação do Sr. Josué Videira, figura ilustre do lugar.

²³ Durante a programação de novenas, arraiais e eventos da Festa ocorre atividades diversificadas e direcionadas ao público infantil como atividades no rio, torneio de futebol, cabo de guerra, canoagem, corrida, queimada, tamanco chinês, pinturæ outras modalidades.

sendo assim, os verdadeiros protagonistas de sua ação e atuação nos processos de constituição de seus saberes bem como a preservação através dessas vivências de suas memórias e de sua tradição secular.

Assim, ressalta-se que a pesquisa aborda apenas um fragmento, parte de uma versão da história da Festa de São Tiago, registrada aqui através do olhar e dizeres das crianças como seus atores principais, já que a história de Mazagão Velho se reconstrói e se ressignifica em uma multiplicidade de versões, resíduos de uma memória que resiste ao tempo através de suas narrativas orais contada por seus moradores, preservando-a no tempo e no espaço por meio de suas práticas religiosas e culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Mazagão Velho: Diásporas Negras, Performance e Oralidade no Baixo Amazonas**. Curitiba: Juruá, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. **Prece e Folia, Festa e Romaria**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2010.

DUVIGNAUD, Jean. **Festas e Civilizações**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação da Cultura**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

PENHA, Gabriel. **Festa de São Tiago: uma epopeia no coração da Amazônia -239 anos**. Mazagão/AP, 2016.

TEDESCO E ROSSETO, João Carlos, Valter. **Festas e Saberes: artesanatos, genealogias e memória imaterial na região colonial do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Méritos, 2007.

TINHORÃO, José Ramos. **As Festas no Brasil Colonial**. São Paulo: Ed.34, 2000.

ZUMTHOR, Paul. **Tradição e Esquecimento**. Trad. Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Hucitec, 1997.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES POSSIBILITANDO A TRANSFORMAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

Isolina Costa Damasceno | zozofortes@hotmail.com

PROJETO PRÉ CAP: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O projeto PRÉ CAP é a materialidade da ideia de adoção de uma escola da educação básica para servir como embrião do primeiro Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Piauí em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina-Pi, e dentre outras ações, objetiva a formação de professores no contexto da própria escola.

Muitas universidades brasileiras já contam com escolas de aplicação com corpo docente próprio, constituído por professores pesquisadores que funcionam como preceptores dos estudantes de Licenciatura, submetidos à prática, vivenciando situações reais, com estudantes reais em uma escola real, no percurso formativo de sua carreira profissional.

Antes mesmo de a implantação ser pensada e relacionar-se a parâmetros de avaliações externas, no ano de 2009 foi elaborado por professores e coordenadores da Universidade Estadual do Piauí do *Campus* “Clóvis Moura” um projeto que se adequasse à realidade do nosso Estado, para a implantação de uma Escola de Aplicação com características bem definidas quanto aos encargos dos professores e pessoal envolvido, e toda a proposta de desenvolvimento, não tendo sido concretizado por questões administrativas e viabilidade para aquele momento.

Em 2013, conforme acordo estabelecido, o projeto foi elaborado com o intuito de firmar parceria entre a Secretaria Municipal de Educação – SEMEC e a Universidade Estadual do Piauí – UESPI, por meio de uma experiência piloto, tendo uma escola da Educação Básica como Escola de Aplicação, como forma de instituir um laboratório completo para experiências docentes, viabilizando a universidade ser canal mediador frente ao compromisso e responsabilidade social quanto à formação de professores.

Dessa forma, a instituição destinada a transformar-se em Colégio de Aplicação passa a ser um espaço de trabalho e reflexão e cria condições para que a formação

continuada aconteça no espaço da escola, e os profissionais envolvidos se tornem pesquisadores de sua própria prática, produzindo novos saberes de como ensinar e de como aprender a ensinar, transformando o professor em um leitor crítico e não apenas consumidor passivo da produção didática que somente reproduz de forma mecânica práticas ultrapassadas e inadequadas ao contexto atual.

Considerando que as práticas dos professores se realizam por meio de suas experiências vivenciadas em contextos educacionais, e que a educação é um fenômeno sócio Histórico e cultural, é no contexto da escola, com todos seus sujeitos e sua dinâmica, o local ideal para que essa formação ocorra, e por meio de processos reflexivos e colaborativos mediados pelo diálogo entre os sujeitos envolvidos, que são criadas condições para que todos se tornem mais conscientes de suas reais necessidades e compreendam que em interação produzimos teorias sobre as práticas profissionais, bem como interpretamos as práticas desenvolvidas no processo de ensinar e aprender.

Nesse sentido, a intervenção realizada teve como objetivo possibilitar a criação de uma cultura crítico reflexiva das práticas de ensino das disciplinas de Matemática, Português e Ciências, bem como a apropriação dos conteúdos das disciplinas citadas, e o desenvolvimento de competências de alunos e professores com relação a apropriação e utilização dos conteúdos das referidas disciplinas em suas atividades cotidianas e como forma de desenvolvimento de alunos e professores no que diz respeito aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

O projeto de intervenção aconteceu durante os meses de maio e junho de 2015, na escola José Nelson de Carvalho, por meio de vivências que aproximaram a Matemática formal, presente nos livros didáticos da matemática referencial que se apresenta no cotidiano dos alunos possibilitando a existência e a utilização de uma matemática mediatizada, em que o conhecimento pode ser construído aos poucos, por meio de interações dos alunos com o meio e com seus pares, mediado pela ação do professor, aproximando os conteúdos sistematizados da Matemática com os conhecimentos matemáticos presentes no cotidiano os alunos.

FORMAÇÃO E APRENDIZAGENS: MEDIAÇÃO PELO DIÁLOGO

A proposta do projeto intervenção buscou realizar de forma colaborativa o envolvimento entre professores, formadores alunos, de modo a potencializar a ação

educativa no espaço da escola, tendo em vista que a articulação entre teoria e prática pode ser consolidada, e ganhando significado a partir das circunstâncias que constituem a cotidianidade de cada sujeito histórico. Segundo Tacca (2006), a possibilidade de mudança na natureza do trabalho pedagógico poderá implicar em profundas mudanças na relação educação e trabalho. A proposta de educação na atualidade precisa superar modelos que dão continuidade as proposta de educação do passado, baseadas no caráter ideológico de dominação, para dar lugar à utilização de práticas transgressoras (SANTO, 2003), e da ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos (D'AMBRÓSIO, 2015), mediadas pelo diálogo, por conflitos e negociações, e que ultrapassem os livros didáticos e os limites da sala de aula.

Nessa perspectiva, buscamos desenvolver de forma colaborativa, por meio de projeto de intervenção realizado na escola José Nelson de Carvalho, um trabalho de formação diferenciada, tendo o diálogo como instrumento mediador de todo o trabalho de formação.

Trabalhar em colaboração possibilita a criação de contextos formativos de professores, visa à produção de conhecimentos e a transformação de ações e contextos. Conforme Ibiapina (2008), os professores deixam de ser meros objetos, compartilhando com os pares a tarefa de transformar a práticas, a escola e a sociedade, tornando-se pesquisadores de sua prática e transformando-se em produtores de conhecimentos sobre a teoria e a prática de ensinar.

Acreditando que trabalhar em colaboração é ter a oportunidade de interagir com outros indivíduos, de forma a criar uma compreensão que nenhum deles sozinho conseguiria. Formadores, professores e alunos desenvolveram atividades que envolveram emoções, conflitos, contradições, e que criaram possibilidades de culminar em uma transformação dos sujeitos e das práticas realizadas na escola..

Realizar este projeto em contexto colaborativo criou condições para o desenvolvimento de todos os envolvidos, uma vez que em contexto de colaboração, conhecimentos são produzidos e aprendizagens se materializam, quando os sentidos de ensinar e aprender são negociados. Para Magalhães (2006), nesse processo não implica que todos os participantes tenham a mesma 'agenda' ou o mesmo poder institucional ou de saber. Porém, é necessário que haja possibilidades de apresentar e de negociar os sentidos elaborados em suas experiências pessoais e sociais.

Usar a colaboração no trabalho que realizamos com os professores e alunos criou condições para que todos se apropriassem dos próprios saberes, e mediados pelo diálogo, possibilitou a expansão de experiências individuais, permitindo ir além do nível de desenvolvimento em que se encontravam.

Em contexto colaborativo, a hierarquização cedeu lugar à liderança compartilhada, sendo o pensamento e a linguagem os instrumentos utilizados para a formação mútua de ideias, originando evolução criativa, com possibilidades de transformação das situações e dos sujeitos, por meio do diálogo, que possibilitou a reflexão crítica de suas práticas.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto sua relação eu-tu. [...] Por isso o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir dos sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 78-79).

Para o autor, o diálogo é uma exigência existencial, é o encontro em que o refletir e o agir de seus sujeitos buscam um mundo a ser transformado, não se reduzindo a uma simples trocas de ideias, mas à conquista do mundo para a libertação do homem. É o encontro dos homens para ser mais.

MERCADINHO DA MARIA

O projeto de intervenção realizado com alunos e professores do quarto ano da escola José Nelson de Carvalho ano surgiu da necessidade de apropriação dos conteúdos matemáticos por parte dos alunos e da proposta de formação de professores que constitui um dos objetivos da criação de uma Escola de Aplicação no município de Teresina-Pi.

A Escola Municipal José Nelson de Carvalho é uma instituição pública pertencente ao município de Teresina, com mais de 30 anos de fundação. Atuando do 1º (primeiro) ao 9º (nono) ano do ensino fundamental nos turnos manhã e tarde, e a Educação de Jovens e Adultos – EJA, funcionando no horário noturno. Os alunos matriculados na escola são 544, distribuídos da seguinte forma, no turno da manhã 208, turno tarde 225 e turno noite 115.

O contexto que a escola está inserida é um meio de conflitos por conta do tráfico de drogas na região circunvizinha e de vulnerabilidade social. Diante dessa situação a escola busca ser o local privilegiado para formação do cidadão, além de contribuir no processo de desenvolvimento da atividade da leitura e escrita, apropriação e utilização das operações com números e a compreensão do mundo em sua volta, criando possibilidades de formação e transformação dos seus sujeitos. Para Saviani (1980, p.51), a escola tem a função de “ordenar e sistematizar as relações homem/meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações[...]. Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção”, que ocorre em contextos educacionais institucionalizados e que deve promover a sua transformação e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos.

A Escola de Aplicação em parceria com Universidade Estadual do Piauí – UESPI com início em 2014 trouxe um incentivo às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da escola, através das formações e propondo meios e/ou desafios que melhorasse as aulas a partir do planejamento bimestral. Além disso, o trabalho com projetos específicos por ano e tema tem levado os atores envolvidos desenvolveram novas formas de abordagens dos conteúdos posto pelo livro didático.

Os alunos que participaram do projeto de intervenção estudam no quarto ano do ensino fundamental, composto por trinta e três alunos matriculados, sendo dezoito do sexo masculino e quinze do sexo feminino, com idades entre nove e dez anos.

Participaram do projeto o professor das disciplinas de Matemática e Ciências, a formadora da disciplina de Matemática, e a professora de Português que contribuiu produzindo com os alunos convites e cartazes para divulgar a feira.

A ideia da realização de um projeto que trabalhasse os conteúdos de matemática relacionando com o cotidiano do primeiro bimestre letivo, surgiu durante diálogo realizado pela professora formadora e de e pelo professor das disciplinas de matemática e ciências, que denominaremos de professora Flor e professor Cravo respectivamente, e se desenvolveu por meio de ações negociadas e compartilhadas com os alunos.

A discussão sobre as dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos matemáticos referentes às operações fundamentais de adição, subtração e multiplicação, números decimais, polígonos e sistema monetário, apontadas pelo professor Cravo,

possibilitou a ideia da realização de uma feira de produtos diversos realizada na escola, com a participação ativa dos alunos e a mediação dos professores da turma e da professora Flor.

No primeiro encontro com os alunos que aconteceu em 16/05/2015, realizamos o convite para os mesmos participarem de uma feira no modelo de mercearia em que eles iriam vender e comprar produtos. Diante da aceitação imediata e do entusiasmo dos alunos, discutimos as estratégias de trabalho e negociamos o próximo encontro e a primeira atividade: uma pesquisa de preços dos produtos utilizados em suas casas em que deveriam anotar em seus cadernos para discutirmos posteriormente, o que caracterizava a intenção de estabelecer a relação dialética teoria e prática no estudo com os conteúdos matemática.

A relação dialética teoria e prática, leva à imersão dos sujeitos no processo de reflexão crítica de suas ações no mundo, em que ocorre a transformação e a produção de novos conhecimentos, por meio de atividade material, consciente e adequada aos fins almejados, em que a prática enriquece a teoria e ambas, teoria e prática formam uma unidade indissolúvel, em que são ao mesmo tempo autônomas e dependentes uma da outra (VASQUEZ, 2007).

A discussão realizada durante o segundo encontro, em 22/05/2015, versava sobre os preços pesquisados e as possíveis causas que determinava a diferença de preços entre os mesmos tipos de produtos, e foi mediada por Flor, que por meio de questionamentos, buscou a compreensão dos alunos sobre a atividade realizada e a apropriação de novos saberes.

As atividades seguintes realizaram-se no contra turno de estudos dos alunos, para que não fossem interrompidas as aulas do período regular, e constaram da análise de folders de supermercado e elaboração de lista de compras em 29/05/2015; a exploração de informações numérica contidas em rótulos de produtos em 12/06/2015; a definição dos preços dos produtos que seriam utilizados na feira em 19/06/2015; a produção de sacolas retornáveis em 24/06/2015 e a organização e vivência do mercadinho da Maria em 29/06/2015, representando a culminância do projeto. Nesse artigo, apresentaremos a discussão e análise da atividade realizada com os folders de supermercados.

APRENDIZAGENS MEDIADAS POR FOLDERS: COMPRA À VISTA OU A PRAZO?

O trabalho foi realizado em duplas, em que cada participante recebeu um folder de supermercado diferente. A tarefa era comparar preços, e elaborar uma lista contendo dez produtos, anotar os preços no caderno e depois realizar a adição desses preços. Ao realizar a comparação de preços, os alunos começaram a perceber as várias marcas e os diferentes fabricantes, e que poderiam estar relacionado aos preços diferenciados. Em seguida, cada aluno elaborou uma lista de compras dos produtos contidos nos folders, compartilhando os mesmos, e realizaram a adição dos preços desses produtos, conferindo as somas com utilização de calculadoras.

Durante essa atividade, um aluno questionou o preço do computador, que no folder apresentava a possibilidade de comprar a prazo ou à vista. A partir do questionamento, discutimos outros conteúdos que não havíamos planejado, como juros, descontos, acréscimos.

Considerando que a aprendizagem dos sujeitos implica em integração da subjetividade, como aspecto importante do processo, pois os sujeitos aprendem como sistema e não só como intelecto (TACCA, 2006), o investimento emocional do sujeito no processo de aprendizagem associa-se não apenas com suas vivências, como resultado da experiência de aprender, mas tem origem em sentidos subjetivos diferentes, que trazem para o momento de aprendizagem, a subjetivação produzida em outros momentos. Envolver o sujeito é afetá-lo, dando a ele a possibilidade de transformar sua vivência e sua experiência (GLEIZER, 2005). Apresentamos a seguir o depoimento de dois alunos após o término do projeto:

“Aprendemos diversas atividades, como colocar preços, as aplicações matemáticas de somar, diminuir e multiplicar, valores, porcentagens, datas de validade de produtos, a importância de analisar as formas de pagamentos observando os descontos em compras à vista ou juros nas parceladas, além de termos aprendido sobre os alimentos e nutrientes e sobre a importância das sacolas retornáveis”, dizem os alunos J. F. e D. V

Realizar esse trabalho nos fez acreditar que é possível transformar o ensino de matemática por meio da formação continuada de professores e de realização de práticas que se apóiam na concepção de homem baseada na perspectiva Sócio-Histórica, que se desenvolve nas interações estabelecidas em seus contextos de ação, possuindo níveis de desenvolvimento diferentes e que devem ser considerados no processo de ensino dos

conteúdos matemáticos. “O grau de consciência e criatividade dos sujeitos sobre si mesmos e suas ações é diferenciado de modo que a capacidade de criação e apropriação do conhecimento é igualmente diferenciada.” (TACCA, 2006, p. 21). Os saberes produzidos são decorrentes da prática social e reflexiva do professor e dos alunos, em relação dialética, na qual a teoria norteia a prática e a prática transforma a teoria, possibilitando a produção de conhecimento em diferentes níveis, de acordo com as compreensões dos alunos.

Compreendemos assim, que no ensino dos conteúdos matemáticos, esse tipo de prática possibilita a construção da autonomia dos alunos, permitindo-lhes enfrentar situações novas na resolução de problemas, dentro e fora do contexto escolar. “O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções” (VASQUEZ, 2007, p. 267). Ao encontrar solução para determinados problemas, professores e alunos não se limitam a repetir ou a imitar a forma como resolveram, mas criam novas necessidades que a repetição ou a imitação já não bastam para solucionar os novos problemas, que surgem por meio das exigências produzidas no processo de reflexão sobre a ação que realizam. Dessa forma, as práticas utilizadas nesse projeto foram criativas, reflexivas, e transformadoras.

PROJETO PRÉ CAP: POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

O projeto PRÉ Cap, idealizado para a implantação de uma escola de educação básica que possa ser referência na qualidade da educação e no trabalho realizado por seus profissionais, está se materializando por meio de ações dos coordenadores, formadores, professores, estagiários e toda comunidade escolar. Nessa perspectiva, buscamos desenvolver por meio do projeto realizado na escola José Nelson de Carvalho, um trabalho de formação diferenciada, por meio de práticas inovadoras, tendo o diálogo como instrumento mediador de todo o trabalho de formação.

Torna-se evidente que a Matemática que hoje ensinamos nas escolas precisa ser refletida como conhecimento que não está pronto e acabado, e que deve o professor buscar por meio de formação continuada, metodologias e práticas que possibilitem sua aprendizagem pelos alunos.

Produzir ensino de Matemática que possua características da Matemática

formalizada e sistematizada com a Matemática referencial utilitária, é criar possibilidades do ensino de Matemática ocorrer mediatizado por saber matemático formalizado e saber matemático referencial, dando ao professor e aos alunos a condição de chegar ao nível de abstração dos conceitos matemáticos por meio do conhecimento espontâneo, utilitário e com sentido para o aluno.

Constatamos que, por meio das vivências realizadas em contextos colaborativos, foi possível produzir conhecimentos que vão além do ensinar conteúdos matemáticos propostos nos programas de ensino e nos livros didáticos, e estabelecervínculos entre os problemas reais e a apropriação dos conteúdos matemáticos, como também a possibilidade de ocorrer a formação de professores no contexto da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- D'AMBRÓSIO, B. S; LOPES.C.E. (Orgs.) **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. Campinas, SP; Mercado das letras, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GLEIZER, Marcos André. **Espinosa e a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- IBIAPINA. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livros. 2008.
- MAGLHÃES, M. C. C. Sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, p. 97-113, 2006.
- SANTO, R. C. do E. **Pedagogia da Transgressão: um caminho para o autoconhecimento**. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980.
- SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. UFPE, 2009.
- TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006.
- VÁZQUEZ, A. E. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

HISTÓRIA DA ACADEMIA DOS CORDELISTAS DO CRATO

Célia Camelo de Sousa | celitapedagoga@hotmail.com

José Rogério Santana | rogerio@virtual.ufc.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo revisitar a história da Academia dos Cordelistas do Crato (ACC), instituição cultural que existe a vinte e cinco anos, estando localizada na cidade do Crato-CE, possui a função de propagar e divulgar o cordel. Esta entidade surgiu através do folclorista Elói Teles, pois percebeu que os folhetos populares estavam desaparecendo. Foi criada em 1991, em que pensou em realizar as produções, prevalecendo sua forma original, ou seja, o cordel é um folheto que em sua estrutura possui uma métrica e surgiu na Europa, sendo a região nordeste brasileira o lugar com maior propagação desses versos.

Temos como problemática: Como surgiu a ACC? Para o desenvolvimento desse estudo utilizamos o Estatuto da ACC (2014), Maxado (2012), Joseph (2007) e entrevistas. Quanto á metodologia, valorizamos a pesquisa oral, pois para revisitar essa história é fundamental esse tipo de técnica, pois proporciona uma maior interação com o objeto estudado, como também realizamos uma pesquisa bibliografia para que pudéssemos adentrar na História Cultural.

Para o desenvolvimento desse estudo dividimos o artigo em dois momentos: primeiro uma breve origem do cordel; segundo destacamos a origem da Academia dos Cordelistas do Crato. No entanto, a academia faz parte de um movimento cultural que vem ao longo dos seus vinte e cinco anos contribuindo para que o cordel permaneça presente em nossa região.

ORIGEM DO CORDEL

O cordel por ser uma poesia popular teve sua origem no século XVI com Renascimento, através dos cantadores, que depois passaram escrever poesias, sendo que com a invenção da tipografia, as lendas, poemas, romances, contos, fabulas, parlendas e outras criações foram impressas e vendidas nas feiras livres. Nas tipografias haviam

sempre um mestre que possuía a palavra final das criações, em que havia os familiares que trabalha na produção. Essa cultura era utilizada por gente que não pertenciam a burguesia.

Segundo Maxado (2012) havia três lugares que começaram a introduzir a literatura popular, ou seja, ao sul da França, ao norte da Itália e ao norte da Espanha, Galícia. Esses três lugares eram onde havia a concentração de poetas nômades. Mas foi em Portugal que passou a ser desenvolvido, sendo vendido e propagado nas feiras, sendo um meio de recursos para muitas pessoas. No Brasil essa arte chegou através da Família Real, em Salvador, mas como a capital mudou-se para Rio de Janeiro, foi lá o início da criação de tipografias que passaram a propagar esse ofício para muitas pessoas.

Podemos destacar também a literatura popular em outros países como em países africanos, como a Nigéria que possui uma grande literatura popular crioula, em que é apresentada em forma de peças de teatro, que podemos destacar trabalhos como: Steps for thefreedomof Nigeria, que conta a historia dos passos da independência da Nigéria; O engraçadíssimo The Trialof Hitler, reporta a história do chefe nazista julgado na Nigéria; The lastdaysof Lumumba, que retrata os últimos dias de Lumumba líder anticolonialista do ex-Congo Belga; Sylvanus Olympio, destaca o libertador e presidente assassinado da república do Togo.

Com a invenção da imprensa em 1450 na Europa, inicia as primeiras impressões de versos populares. Na cidade de Troyes, em 1483, na França passa produzir numerosos folhetos populares. Os livretos como eram chamados possuía a denominação de BibliothèqueBleue (biblioteca azul), reportando as capas de folhetos. Havia como características que “vendedores dos livretos costumavam carregá-los numa caixa diante do peito, prendendo-a com uma corda que passava pela nuca (como alguns camelôs de nossos dias)” (JOSEPH, 2007, p. 36). Essa parte da história é bem retratada, pois essa forma de vender os cordéis em corda de barbante era comum. O mesmo autor afirma que na cidade de Troyes foram publicados aproximadamente 1500 títulos, em comparação ao Brasil, foi pouco, pois no Brasil foram publicados entre 15mil a 20 mil.

Na Inglaterra a literatura de cordel foi expressiva, sendo comparada com a França, que houve produções em verso e em prosa, sendo percebida no final do século, passado o desaparecimento dessa literatura. Ainda, essa literatura foi confundida como

obras ou novelas de escritores famosos daquele período. Esse tipo de produção foi expandido para os demais países britânicos.

Segundo Joseph (2007, p. 38) cita que

Na Península Ibérica que vem o nome literatura de cordel, pois os livretos eram expostos em lugares públicos, pendurados em barbantes. No Brasil, o costume sempre foi expor os folhetos no chão, sobre folhas de jornal ou dentro de uma mala aberta. Isso permitia ao vendedor poder evadir-se rapidamente quando aparecia algum guarda ou fiscal. Mesmo assim, os estudiosos persistiram no nome literatura de cordel, e, hoje, dificilmente alguém a chama por outro nome.

Como bem foi descrito pela citação abaixo, os livretos que foram vendidos em ambientes públicos, ligados aos barbantes. Em outros lugares como Brasil, foram expostos no chão ou dentro de malas abertas, temendo algum guarda ou fiscal, pois pensavam que assim facilitaria desloca rapidamente. Houve tentativas de mudanças quanto seu nome, mas os estudiosos foram valentes em deixar literatura de cordel.

ORIGEM DA ACADEMIA DOS CORDELISTAS DO CRATO

Quando fala em grupo pensamos logo em um número determinado de pessoas que passam atuar com alguma finalidade. Foi pensando na fragilidade que o cordel passava no final da década de 1980 que o poeta Elói Teles²⁴ teve a intenção de criar um grupo para propagar, preservar e publicar cordel no município do Crato-CE. Maxado (2012) destaca que crise se alastrou, causando o fechamento de várias editoras.

Segundo a ata de fundação da ACC (1991, p. 2), destaca sua criação

Em 1 de janeiro de 1991, as 16 horas da data acima, o presidente José Esmeraldo da Silva, abriu os trabalhos pedindo á acadêmica Josenir Lacerda, que deveria este assumindo a presidência explicasse os motivos da permuta do mesmo como o mesmo. Esta qualificou plenamente o que foi aceito pelos presentes. Como primeiro assunto, tratou-se da definição do nome dessa entidade que até então e provisoriamente estava cogitado como Grupo de Cordelistas do Crato.

²⁴Segundo Josenir Lacerda “Eloi era um folclorista, cordelista é... assim... uma pessoa muito focado na cultura popular... ele tinha um amor muito grande...e fazia acontecer realmente com os grupos folclóricos e tudo... ele tinha o... ele fazia parte do clube dos amigos do folclore, Instituto Cultural do Cariri... e era muito atuante e muito preocupado com essa cultura e ele percebeu... e ele tinha um programa “ Coisas do meu sertão” onde ele divulgava os poetas, não só os do Cariri... não só os do Crato... mas os grandes poetas populares, como: Catulo da Paixão cearense, Pompilo Diniz, Alberto Porfírio, Zé da Luz, Zé Laurentino é... e ele... os cordéis né?... Entrevista realizada na residência da cordelista Josenir Lacerda, no Crato em 14/01/2016.

Depois de muitos debates, opiniões e sugestões ficou definido ser Academia dos Cordelistas do Crato. Na hora foram aprovados os estatutos e os doze componentes, se submeteram ao sorteio para se saber em quem em qual mês vai ter publicado o seu cordel...

Diante do documento percebemos na primeira reunião da academia a preocupação em definir um nome para o grupo. Como também, houve a preocupação dos doze componentes em sortear o mês das publicações dos cordéis, ou seja, cada mês havia um poeta que teria que lançar um cordel. Segundo o cordelista Willian Brito “... os 12 cordéis saíram, isso aqui é importante né?... em 91 nós lançamos 12 cordéis. É... inclusive Cícero Jorge, Tancredo, depois saíram da academia lançaram em 91”.

Nas reuniões seguintes houve a idéia de criar uma biblioteca de cordel, porém a idéia não foi desenvolvida. Além disso, foi criado um estatuto, em que seria contido as normas dos membros da ACC. Foi estabelecido que cada mês do ano haveria um presidente para assumir as atividades. Segundo o poeta Willian Brito isso não deu certo

Elói não gostava muito de protocolo, de burocracia, ele detestava isso né? Então ele era muito democrata... ele foi preso político durante a ditadura, ele era um cara realmente democrata e aí qual era a ideia dele?... a ideia era que a cada mês um assumisse a presidência... seria muito bom se desse certo... se a pessoa realmente assumisse e tal... só que rodou o ano todinho e ninguém assumiu a presidência...

Houve a preocupação em criar um logotipo, em que segundo ata do dia 26 de janeiro de 1991 o poeta Elói Teles mencionou na reunião a criação do logotipo. Na reunião seguinte 24 de março de 1991 o poeta Esmeraldo sugeriu que criassem um jornal para divulgar as atividades da academia. Mas a idéia foi colocada em prática pelo poeta Willian Brito que executou afirmando,

a gente não tinha também uma identificação... não tinha... dizia: olha vamos criar né? Ai boleii dois modelos, o mapa do Crato, que é Academia dos Cordelistas do Crato, meti um pequi, que é pra representar o nativo, a cana de açúcar que é pra... foi o colonizador né?... o nativo e o colonizador, o espaço né? O território... bom pra um geógrafo...

As idéias quanto ao logotipo da ACC foi finalizada e todos decidiram democraticamente quanto a identificação da academia. Ficou decidido um mapa e no centro a viola, do lado direito palha de cana de açúcar, do lado esquerdo a fruta típica da região do Cariri o piqui e em cima do mapa o cocá do índio. Esse logotipo passou ser a identificação da academia.

Figura 1: Símbolo da Academia dos Cordelistas do Crato



Fonte: Estatuto da ACC

Em janeiro de 1998, houve mais uma reunião para discutir as mudanças no estatuto, em que criassem um novo quadro de associados. Atualmente o estatuto da ACC é composto de quatro categorias de sócios: a) sócios fundadores; b) sócios efetivos; c) sócios contribuintes; d) sócios beneméritos, ou seja,

Art. 7º São considerados sócios fundadores, os doze membros a seguir relacionados, que participaram da história assembléia geral de fundação e que assinaram o livro de atas. Por ordem de cadeira: (1) Francisco Willian Brito Bezerra; (2) Luciano Carneiro de Lima; (3) Josenir Amorim Alves de Lacerda; (4) Sebastiana Gomes de Almeida Job; (5) Cícero Jorge; (6) Geraldo Moreira de Lacerda; (7) Eloi Teles de Moraes; (8) José Alexandrea Costa; (9) Francisco Valdemiro do Nascimento; (10) Eugênio Dantas de Medeiros; (11) José Esmeraldo da Silva e (12) Tancredo Lobo. Art. 8º - São considerados sócios efetivos, os sócios fundadores, os ocupantes das vagas por estes deixadas e os que ingressarem nas novas vagas... Art. 11- São considerados sócios contribuintes, aqueles que asseguram a manutenção regular da ACC mediante contribuição mensal; Art. 12- São considerados sócios beneméritos, aqueles que vierem a prestar relevantes serviços á ACC (ESTATUTO DA ACC, 2014, p.3-6).

A academia preocupou-se em valorizar outras pessoas que admiram e pertence ao cordel. Dessa forma destacou contribuições de pessoas que como eles estão desenvolvendo ações que propaguem o cordel como uma literatura viva.

Em 2000 houve uma das maiores perda para a academia, pois o idealizador desse grupo havia falecido e a tristeza tomou conta de todos. Na reunião os membros presentes

mencionaram a tristeza da perda de Elói Teles e a necessidade de continuar os sonhos do poeta e realizar uma nova eleição para formar a direção. No mesmo dia realizaram publicamente uma eleição e por unanimidade decidiram escolher Willian Brito como novo presidente

da academia para cumprir o mandato de novembro de 2000 a novembro de 2001 (ATA DA ACC, 2000).

No ano seguinte houve mais uma reunião para definir o poeta que iria ocupar a cadeira de Elói Teles. Anilda Figueiredo e Dr. Napoleão Neves candidataram²⁵ a vaga, então como é de costume teve que enviar uma carta e um cordel de autoria do candidato para concorrer a vaga. Após a análise o parecer favorável foi para poetisa Anilda Figueiredo, que a partir daquela data (21/4/2001) ocupou a cadeira nº 7 do poeta Elói Teles.

No dia 14 de dezembro de 2002, tomou posse o novo presidente da ACC, Eugênio Dantas. No momento, o presidente empossado convidou o poeta Hairton Carvalho para lançar o cordel “Peleja virtual”, em que o autor do cordel justificou a escrita ter sido feito por meio da internet. Isto mostra que a tecnologia mais uma vez faz parte a produção do cordel, que destaca o cordelista inserido no mundo virtual.

Um duelo inserido pela rede social facebook foi Bastinha Job que mencionou,

Eu inclusive fiz um cordel com Dalinha Catunda na internet e naquele tempo eles não tinham recurso né? Era só... os cordelistas eram quase todos repentistas também e... tinham dificuldade de editar. Tinha aquelas gráficas que patrocinava, mas eles ...ainda hoje pra você fazer um cordel patrocinado é difícil, e naquele tempo ainda era pior...agora a gente pode pagar para fazer...a profissão foi reconhecida como profissão... e ninguém quer comprar cordel, o povo só faz é pedir.

A poetisa abordou algo importante que faz parte da atualidade que é a internet e o cordel feito através das redes sociais é algo novo, pois antigamente não se pensava em fazer uma peleja²⁶ com dois poetas na mesma hora e em lugares diferentes. Também a poetisa destaca os recursos escassos para a produção do cordel e o patrocínio quase zero

²⁵Segundo o Estatuto da ACC (2014, p. 3-4), o artigo 8º são considerados sócios efetivos, os sócios fundadores, os ocupantes das vagas por estes deixadas e os que ingressarem nas novas vagas. § 1º - São requisitos para aceitação como sócio efetivo: a) ser reconhecidamente poeta popular; b) ter, pelo menos, um cordel publicado quando da postulação de ingresso na ACC; c) ser cidadão idôneo e de conduta reconhecidamente ilibada.

²⁶A peleja, às vezes chamada de desafio, é um aspecto da cantoria, isto é, quando dois cantadores se encontram e vão revelar, então, seus conhecimentos através de sextilhas, martelo, décimas, martelos a galopados, gemedeiras, e o que mais a estilística permitir. Estes são os chamados gêneros ou “regras” da cantoria. É de observar que cada cantoria ou desafio apresenta aquelas mesmas duas formas apontadas: uma tradicional, outra improvisada, de momento... São versos que o cantor pode lançar ou mostrar perante seu público, em qualquer oportunidade, quase como um desafio ao seu contendor ou a outros cantadores. Ver mais sobre o assunto: ALVES, Aline Cristina Ribeiro. De repente: a música de improviso através do cantor popular. Anais do 5º Encontro de música e mídia: E(st)éticas do som –UFMA.

para publicar cordel, mas o que tornou gratificante foi o reconhecimento da profissão²⁷ de cordelista em que hoje está legalizado.

No dia 11 de dezembro do mesmo ano corrente houve mais uma reunião para escolher o novo presidente que iria assumir as atividades do biênio 2007/2008. Foram sugeridos como presidenciáveis: Pedro Ernesto Filho, Maria do Socorro Bezerra Brito Matos (Williana) e Luciano Carneiro. Por unanimidade foi escolhido para o biênio Luciano Carneiro e empossado.

Em novembro do mesmo ano o poeta Luciano Carneiro mencionou sua diplomação como mestre da cultura popular²⁸, sendo o único membro da academia com

²⁷ **LEI Nº 12.198, DE 14 DE JANEIRO DE 2010.**

Dispõe sobre o exercício da profissão de Repentista.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica reconhecida a atividade de Repentista como profissão artística...

Art. 3º Consideram-se repentistas, além de outros que as entidades de classe possam reconhecer, os seguintes profissionais:

I - cantadores e violeiros improvisadores;

II - os emboladores e cantadores de Coco;

III - poetas repentistas e os contadores e declamadores de causos da cultura popular;

IV - escritores da literatura de cordel...

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 14 de janeiro de 2010; 189º da Independência e 122º da República. Ver mais no site: www.planalto.gov.br, acesso em: 30/08/2016.

²⁸ A Secretaria da Cultura do Ceará define como “Tesouros Vivos da Cultura” as pessoas, grupos e comunidades que são, reconhecidamente, detentoras de conhecimentos da tradição popular do Estado. Através de edital público, a Secult identifica e recebe inscrições para o processo seletivo que confere o título e um auxílio financeiro temporário ou vitalício aos selecionados no valor de um salário mínimo. Este reconhecimento é o primeiro passo para que se consiga, futuramente, reivindicar o direito à proteção da propriedade intelectual dos artistas populares. O programa de reconhecimento e apoio aos artistas que tem suas artes ou ofícios ligados à cultura imaterial foi reconhecido no ano de 2007, pelo Ministério da Cultura, com o prêmio Culturas Populares. Legislação - O Ceará deu um passo adiante de outros Estados brasileiros na preservação e proteção do seu patrimônio imaterial. Com a Lei nº 13.351 (27 de agosto de 2003), o Governo do Estado, através da Secretaria da Cultura (Secult), garantiu o registro dos Mestres da Cultura Tradicional Popular, apoiando e preservando a memória cultural do nosso povo, transmitindo às gerações futuras o saber e a arte sobre os quais construímos a nossa história. Em 2006, esta Lei foi revisada e ampliada, trazendo a manutenção dos grupos e coletividades. Publicada no Diário Oficial do

essa titulação. Foram lançado os seguintes cordéis: “ Quando a missa era em latim”, de Mana e Vicelmo; “ O pulo do santo”, de Jozenir Lacerda; “ Estórias engraçadas de Edésio da Gentil”, de Eugênio Dantas; “ Projeto Nova Vida”, de Aldemá de Moraes; “ Oito estrofes de otimismo”, de Maércio Siqueira;

Em fevereiro do mesmo ano houve uma reunião extraordinária para uma nova eleição com a finalidade de eleger um novo presidente, pois o atual por motivo de ter sido aprovado no mestrado acadêmico da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, teria que se afastar de suas atividades, tendo cumprido apenas um ano, sendo escolhido como sucessor para finalizar as atividades do biênio 2010/2011 foi Edésio Batista.

Na reunião do dia 22 de agosto de 2014 a sessão ordinária de reunião teve como pauta a aprovação das alterações no Estatuto da ACC, segundo o novo código civil, sendo por unanimidade sua aprovação.

Mais uma posse de acadêmico foi realizada no ano de 2015, ou seja, o poeta Regiopidio que já possuem uma história com ACC devido seu pai (poeta Maranhão) ter sido membro da academia. Ele citou que sua,

Depois do lançamento do meu primeiro cordel em 2014, eu pedi pra ser analisado pra ter ingresso em 2015 , e foi aceito ai... e a posse foi em outubro de 2015. Na verdade é um reencontro com a história da academia... vinte e.... quase 25 anos depois da fundação.

O poeta Regiopidio passou ocupar a cadeira nº 17, tendo como patrono Silvino Pirauá. Com isto a cerimônia ocorreu na residência do poeta, em um ambiente harmonioso e agradável. No momento a madrinha do poeta leu sua biografia, ou seja, segundo o poeta “a madrinha é um dos membros da academia que o novo integrante escolhe pra fazer a sua apresentação... E a partir dessa... do momento da posse ela acaba tendo... você acaba tendo uma relação meio que de afilhado mesmo...”.

Atualmente o presidente da ACC é o poeta Willian Brito que estará conduzindo as atividades para o biênio 2016/2017. Eleição essa realizada em janeiro de 2016, tendo como direção: Paulo Ernesto Arrais, vice-presidente; Maria do Socorro Bezerra

(Williana), secretária; Anilda Figueiredo, tesoureira e orador oficial Pedro Ernesto Filho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao voltar a perguntar inicial de nossa problemática, ou seja, como surgiu a ACC? Percebemos que surgiu por meio da mobilização do folclorista Elói Teles que percebeu na década de 1980 o desaparecimento do cordel. Logo, fez uma reunião com poetas do Cariri e fundaram a Academia dos Cordelistas do Crato, em 1991, entidade esta que preocupa em propagar e deixar o formato dos folhetos em sua forma tradicional. Este grupo já existe a vinte e cinco anos, contribuindo com a cultura popular da região Caririense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Aline Cristina Ribeiro. **De Repente**: a música de improviso através do cantor popular. Anais do 5º Encontro de música e mídia: E(st)éticas do som-UFMA, 2006.

ATAS DA ACADEMIA DOS CORDELISTAS DO CRATO.

BRITO, Willian. Entrevista realizada no Crato, em 8/8/2016.

ESTATUTO DA ACADEMIA DOS CORDELISTAS DO CRATO, Crato, 2014.

JOB, Sebastiana. Entrevista realizada no Crato, em 21/01/016.

JOSEPH, M. Luyten. **O que é Literatura de Cordel**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LACERDA, Josenir. Entrevista realizada no Crato, em 14/01/2016.

LUSTOSA, Rosário, Entrevista realizada no Crato, em 13/03/2016.

MAXADO, Franklin. **O que é cordel na literatura popular**. Rio Grande do Norte, Queima-bucha, 2012.

www.planalto.gov.br, acesso em 30/08/2016.

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4631/chagas-batista>, acesso em:30/08/2016.

<http://www.secult.ce.gov.br/index.php/tesouros-vivos-da-cultura>, acesso em 30/08/2016.

<http://dandinhavilar.blogspot.com.br/acesso>, acesso em: 30.08.2016.

**MEMÓRIAS DA VIDA ESCOLAR DE ESTUDANTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA**

Francisca Mayane Benvindo dos Santos | mayanebenvindo@yahoo.com.br

Francisca Risolene Fernandes Queiroz | risolene.fernandes@bol.com.br

Keline Rodrigues da Silva | keline.rodrigues@aluno.uece.br

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca realizar uma discussão concernente as memórias da vida escolar vivenciadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. Buscou-se refletir e discutir acerca das experiências e relações exercidas no âmbito escolar e suas respectivas influências na escolha profissional dos graduandos. Justificamos a escolha da temática em voga tendo em vista a pouca discussão acerca das memórias e histórias de vida na formação inicial a docência, sendo poucas consideradas/versadas na formação de professores por se tratar de questões subjetivas, todavia, sabemos que as aprendizagens biográficas e de saberes obtida na escola são complementares (DELORY-MOMBERGER, 2008).

É necessário salientar que os indivíduos são produtos de suas experiências socializadoras, que se realizam nos diversos locais em que estão inseridos. A escola configura-se como um locus de integração e socialização por ser o primeiro contato social externo as relações familiares, sendo determinante para a identificação que incorpora os sujeitos no mundo social, histórico e cultural.

Procurou-se dar voz as estudantes do curso de Pedagogia fazendo-as narradoras de suas histórias vivenciadas na escola. Ao retomarem as experiências passadas através das lembranças, vão sendo resignificadas as experiências e influências da vida escolar das estudantes para a atual e futura prática docente. Ao lembrar não somente se revive, mas também se reconstrói o que passou com as experiências atuais, deste modo, é trabalhada as representações de suas experiências de formação, reinscrevendo-as em suas narrativas.

METODOLOGIA

O presente trabalho utilizou a abordagem qualitativa que conforme salienta Minayo “[...] se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os homens fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.” (2006, p.57). Foi feito um estudo de caso com o intuito de conhecer e compreender as experiências vivenciadas no período dos anos iniciais do Ensino Fundamental da vida escolar dos estudantes de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará- UECE, na cidade de Fortaleza, Ceará (CE). Metodologicamente, a descrição de cada caso particular transmite a estrutura social através de uma individualidade que é distinta (MYNAYO, 2006).

O local escolhido para realização da pesquisa foi a Universidade Estadual do Ceará, no centro de educação-CED. Foram entrevistadas três estudantes do curso de Pedagogia, sendo uma professora de uma instituição pública de ensino municipal de Fortaleza, cursando o último semestre. As outras duas entrevistadas se encontram uma no quinto semestre, sendo bolsista de iniciação científica e outra no sétimo semestre também bolsista. O critério de escolha das entrevistadas foi por estas estarem na graduação. Previamente, as entrevistadas foram explicadas sobre o objetivo da pesquisa, e assinalaram o termo de consentimento livre. As entrevistas foram realizadas com o uso de equipamento digital, no qual foram transcritas, textualizadas, analisadas e validadas. Por questões éticas, os nomes das participantes da pesquisa não foram identificados, sendo substituídos por nomes fictícios.

A pesquisa foi desenvolvida por intermédio da metodologia da história oral temática, que "Durante muito tempo, desde a perspectiva positivista predominante no século XIX, a história preconizou o escrito em detrimento do oral [...] (Alberti, 2006, p.163). Thompson, infere que "As possibilidades da história oral estendem-se a todos os campos da história. [...] E oferecem uma tendência que é básica a todos: em direção de uma história mais pessoal, mais social, mais democrática." (1992, p.336). Nesta perspectiva, a história oral nos possibilita a compreensão do contexto histórico em que o entrevistado esteve inserido, a partir, de suas percepções e experiências, indo além das fontes documentais. Deste modo, torna-se relevante para a sociedade em geral a sua

utilização, pois não é necessário maiores titulações dos entrevistados, e é preciosa exatamente porque não pode provir de nenhuma outra fonte. (THOMPSON, 1992).

Para a coleta de dados realizaram-se entrevistas semiestruturadas com base nos seguintes questionamentos que nortearam a pesquisa: 1) Qual era o perfil da sua professora preferida dos anos iniciais do Ensino Fundamental? 2) Qual era a postura da sua pior professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental? 3) Como era sua relação com os seus professores? 4) Quais as influências dos seus professores na sua escolha profissional?

As entrevistas foram realizadas com o uso de gravador digital, no qual foram transcritas, textualizadas, analisadas e validadas. Os resultados e discussões foram feitos com base nas entrevistas semiestruturadas e fundamentado a partir das ideias dos teóricos relevantes nas temáticas discutidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando as experiências de vida que nos marcam, essas são compreendidas como as que possuem algum significado sejam este positivo ou negativo. A memória como discorre Bosi, "[...] é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento". (1987, p.39). O referido autor assinala que o "homem afastado dos afazeres do cotidiano se dá mais habitualmente á refacção do seu passado. (1987, p.63). Desta forma, as pessoas com maiores ocupações são as que menos recordam as vivências passadas, assim, importa trazer a discussão acerca das memórias de pessoas inseridas na formação inicial a docência, evidenciando a necessidade de considerar os significados subjetivos dos eventos já passados.

No que concerne aos processos formativos de professores, é notória a pouca valorização das vivências dos docentes como indivíduos que estabelecem relações com os outros através da alteridade. As práticas educativas pouco consideram os sentimentos e as experiências como sendo significativas para o desenvolvimento pessoal. Quando se trata da relação docente e discente, percebemos que o docente tem uma grande repercussão na aprendizagem dos alunos de modo a interferir ou não na relação do aluno com os conteúdos estudados. (SCOZ, 2004).

Ao relembrar suas vivências na escola, as entrevistadas passaram a ressignificar suas experiências. "[...] a memória permite a relação do corpo presente com

o passado e, ao mesmo tempo, interfere, no processo "atual" de representações" (Bosi, 1987, p. 46). Os relatos proferidos pelas entrevistadas, apontam a postura da professora considerada preferida.

A minha professora preferida foi a da terceira série, eu me identifiquei muito com ela porque ela além de morar perto da minha casa já tinha aquela proximidade. Na questão mesmo da realidade dela era a mesma da minha, digamos assim né. Ela morava no mesmo bairro. Ela era uma professora muito atenciosa, ela via o aluno mas também quando estava um pouquinho triste a questão dos sentimentos. Ela se importava muito com isso, ela trabalhava de uma maneira que os alunos interagissem, as aulas não eram tão tediosas, ela sempre colocava uma dinâmica, alguma coisa que fazia a aula ser diferente. (Carla)

Outra entrevistada também aborda a questão dos sentimentos em sua narrativa a seguir:

O que eu lembro de uma professora muito querida era a minha professora da alfabetização, eu não me lembro muito como era o método dela trabalhar. Eu me lembro que ela era muito carinhosa e muito amorosa comigo. Eu não me recordo se ela era com as outras crianças. Mas, eu sei que gostava muito dela, tenho até foto com ela no meu abc, eu sempre me lembro dela da aparência e do nome dela. Ela é considerada a minha professora preferida por causa do seu contato digamos que amoroso e carinhoso com a minha pessoa. (Alice)

Um outro depoimento se assemelha com a da entrevistada Carla, na qual diz que sua professora preferida mora próximo a sua residência.

A minha professora preferida era a do primeiro ano (antiga alfabetização), ela morava perto da minha casa. Mas o fato de eu gostar dela, era porque ela sempre se preocupava com os alunos, com o sentido pessoal, se importava se estávamos bem, buscava relacionar os conteúdos com as nossas vivências, era nossa amiga mesmo. (Gisely)

O que se percebe nas narrativas é o destaque a amorosidade das professoras, a aproximação, carinho e atenção como atributos positivos para a relação professor e aluno e aceitação que favorecem diretamente na aprendizagem. Ao ser perguntado sobre o perfil do seu pior professor, as narrativas das entrevistadas se assemelharam nas características negativas de distanciamento, falta de paciência com os alunos, falta de diálogo na escolha das atividades e voz alta. Como segue abaixo:

Eu não gostava de um professor de matemática ele era muito arrogante e

ausente e eu acho que as dificuldades que eu tenho hoje em matemática ainda é um reflexo disso. Ele faltava tanto e todo mundo passou mesmo não tendo aprendido nada. Ele era muito chato. Muito! A matéria em si já é um pouco complicada e quando o professor não tem uma boa didática dificulta a vida dos alunos. (Carla)

A narrativa acima apresenta uma história que se assemelha a muitas outras em relação à aversão a determinadas matérias oriunda da falta de relações significativas com os professores destas matérias. Os outros relatos revelam a perda de controle e falta de atenção das professoras:

Assim eu não considero um professor ruim mesmo né, mas um meio que negativo que me recordo, eu tinha uma professora no Ensino Fundamental I que ela digamos que era muito arrogante com as crianças, né ela era muito impaciente e perdia muitas vezes o controle, falava muito alto com as crianças inclusive comigo muitas vezes, mas assim, ensina de uma forma que a gente conseguia aprender, ela desenvolvia um trabalho muito bom em relação ao ensino e aprendizagem, mas em relação ao contato com os alunos digamos que ela era muito impaciente. (Alice)

A que eu menos gostava, sempre queria nos obrigar a fazer as atividades que ela julgava legal, mesmo que reclamássemos, ela nunca dava atenção para a opinião dos alunos. (Gisely).

Percebemos as representações de situações vivenciadas pelos professores, que marcaram suas vidas em seus momentos de aprendizagem. Todavia, as narrativas relatam que o período de escolarização dessas graduandas foi marcado pela pouca compreensão da subjetividade no processo de aprendizagem. Delore-Momberger (2008, p.75), aponta sobre as finalidades da escola e sinaliza a necessidade da subjetividade na experiência escolar.

As finalidades da escola tornaram-se plurais, heterogêneas e, por vezes, contraditórias: aquisições de uma "cultura", formação do cidadão, socialização secundária, qualificação e adaptação ao mercado. Vista sob o ângulo de seus usuários, a escola não é mais objeto de um consenso institucional definido em termos de valores e objetivos partilhados; ela é o lugar de uma "experiência" individual onde cada um, alunos e, em grande parte, professores, constrói a significação subjetiva.

Devemos compreender que as relações estabelecidas no âmbito educacional são tão cruciais e relevantes quanto os conteúdos estudados e não devem ser menosprezadas pelos assuntos abordados nas aulas. Ou seja, a postura do professor e sua relação com os alunos são refletidas na aprendizagem do aluno. A afetividade no

ambiente educacional deveria ter uma maior atenção por parte de todos, para que aconteça uma melhor compreensão de sua relevância no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. O desenvolvimento humano se dá por meio das relações dos indivíduos uns com os outros e com o meio em que estão inseridos, e é a partir dessa interação que se formam as personalidades e o comportamento.

A experiência dos estudantes de Pedagogia em representar suas experiências nesta pesquisa marca a formação da docência de modo a proporcioná-los o autoconhecimento que é crucial para a construção da identidade. Só podemos construir a identidade através da construção individual e social por meio da subjetividade e alteridade. Thompson, assinala que "A vida individual é o veículo concreto da experiência histórica." (1992, p. 302). Abaixo as entrevistadas apresentam a relação professor e alunos, apontando também as suas percepções acerca do que é ser um bom aluno.

Eu sempre tive uma boa relação com os professores. Eu sempre fui aquela aluna muito aplicada eu sempre era a queridinha que lia as coisas em voz alta e entregava as atividades no prazo certo. Nunca tive problemas com professores. (Carla)

A minha relação com os professores digamos que não era uma relação muito profunda, muito próxima. Eu me lembro que os professores que sabiam o meu nome, falavam comigo de maneira mais próxima aqueles professores com quem eu tirava notas boas e que eu me destacava e o professor acabava me percebendo de uma certa forma e que a partir dali tinha alguma relação assim digamos que de proximidade por causa de destaque que eu tinha acerca das minhas notas, mas não assim aquela reação de carinho e de real proximidade, mas especificamente meus professores do Ensino fundamental eu era mais conhecida por ser uma boa aluna então a relação era normal e tranquila. (Alice)

Eu sempre fui muito participativa e eles gostavam muito, ao contrário de muitos outros que eram muito tímidos. Na época de escola eu não percebia essa situação de "abandono" para com os outros alunos, porém, só percebi aqui na graduação, eu percebia que a professora se portava mal. Ela dava muita atenção para os alunos mais participativos, enquanto os demais eram excluídos, ela não estava nem aí para eles. (Gisely).

Uma das entrevistadas, demonstra a importância da influência de seus professores do Ensino Fundamental para a sua escolha profissional. Seu relato apresenta a sua admiração pela carreira docente:

Eu tive algumas referências de professores que tinham uma postura que eu admirava muito. Tipo a minha professora da segunda série, ela é alguém em que eu me espelho. Eu sempre quis trabalhar na área da educação só não sabia se era Pedagogia ou outra licenciatura, aí eu uni uma coisa com a outra porque eu gosto muito de criança, então seria uma área que eu me daria muito bem, sei que se hoje eu sou o que sou foi influência de alguns professores. Eu tenho uma admiração muito grande por essa profissão. (Carla)

Divergindo da fala da primeira entrevistada, a depoente abaixo, diz não ter sido influenciada pelos seus professores em sua escolha profissional, sendo evidente ao afirmar:

Para falar a verdade eu não obtive nenhuma influência dos meus professores na minha escolha profissional, assim, se eu puder levantar alguma influência eu não considero nenhuma até porque até eu terminar o meu Ensino Médio não era a vida profissional que eu queria, não era ser professora era outro completamente diferente depois com o tempo que eu vim percebendo meu gosto pela profissão [...]. A partir da faculdade que tive professores que me fazem pensar em ser uma boa profissional e em querer influenciar os meus alunos, em querer ser uma professora destacada que seja lembrada por muitos e muitos anos pelos meus alunos. (Alice)

É notória a influência dos professores na vida profissional e pessoal da entrevistada, a estudante de Pedagogia em seu relato enfatiza a influência dos exemplos de professores no qual ela não quer seguir:

São muitas as influências que alguns dos meus professores me proporcionaram, tanto em âmbito pessoal, quanto profissional. Em relação ao pessoal, o mais importante é o meu gosto pela leitura. Lembro de uma professora que sempre enfatizava a importância de ler para aumentar o vocabulário, para viajar para outros lugares através dos livros, conhecer culturas. Até hoje lembro dela quando leio os meus livros de literatura estrangeira. Já no que diz respeito ao aspecto profissional, enquanto futura pedagoga, a maior influência são os exemplos de professores que tive e que não quero ser: tradicionalista, impositora de regras, sem diálogo com a turma. (Gisely).

As vivências negativas na vida escolar, serviram como exemplos de atitudes a não serem seguidas, as narrativas apontaram para a ressignificação feita pelas entrevistadas, que buscam conduzir uma prática docente que coloque o aluno como o principal sujeito no processo de ensino-aprendizagem. Os relatos proferidos mostram que o período da vida escolar está imbricado na construção da identidade seja docente

ou pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do trabalho foi compreender e refletir sobre a vida escolar de estudantes do curso de Pedagogia no que se refere as suas histórias de vidas escolares, apresentando suas memórias, percepções e reflexões acerca dos perfis de seus professores, a relação professor-aluno, e as suas influências na escolha profissional e vida pessoal.

Os resultados apontaram que as estudantes tentam superar as atitudes que consideram negativas por parte de seus professores, mostrando que as experiências passadas vividas no espaço escolar, servem como exemplos a não serem seguidos na prática docente. Foi evidenciada a relevância de questões subjetivas no âmbito educacional, apontando a real necessidade de interações e afetos na relação professor-aluno, de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos.

A pesquisa aqui desenvolvida sinaliza a necessidade de ampliação de debates que envolvam a memória na educação, pois é importante para a compreensão do indivíduo, grupo de pessoas e a sociedade em geral. Importa, pois, considerar no espaços de formação de professores, seja inicial ou continuada, a utilização da memória como forma de resignificar as experiências de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **História dentro da História**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) Fontes históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p.155-202.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Editora EDUSP, 1987.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo - projeto**. Tradução de Maria da conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Posseggi- Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

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

MYNAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

SCOZ, Beatriz. Histórias de aprendizagem e de não aprendizagem, In **As relações**

interpessoais na formação de professores. ALMEIDA, Laurinda R.de. PLACCO, Vera M. N. de Souza. (ORGS.) São Paulo- Ed. Loyola. 2004.

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

MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR INDÍGENA: A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O POVO ZORÓ¹

Devanir Aparecido dos Santos

Ludimilla de Souza Colodetti

Walter Claudino da Silva Júnior

INTRODUÇÃO

A partir dos depoimentos²⁹, durante a pesquisa de campo, percebeu-se que de certa forma o povo Zoró, frente às necessidades, tomaram iniciativas de contatos, bem como de relações, com a sociedade envolvente de forma ativa, como sujeitos da própria história. Para esta análise utiliza-se do conceito de *agency* de Ortner (2006), no sentido de refletir sobre o protagonismo do povo Zoró no processo histórico decorrente do contato. Fez-se necessário também a utilização do conceito de *fricção cultural* de Cardoso de Oliveira (2006), para a análise das culturas do povo Zoró e da sociedade envolvente em um mesmo espaço geográfico e temporal.

No primeiro momento desta reflexão analisar-se-á, a partir das memórias do professor Edilson Waratã Zoró, o processo do contato do seu povo com a sociedade envolvente e como a educação escolar passou a fazer parte da vida dos zorós. No segundo momento abordar-se-á implantação e o desenvolvimento da educação escolar de 1979 até o ano de 2013. Finalmente, no último momento, tratar-se-á, mesmo que de forma breve, da distância existente entre as normas educacionais e a prática nas escolas que atendem o povo Zoró.

MEMÓRIAS E REMINISCÊNCIAS DO CONTATO COM A SOCIEDADE ENVOLVENTE

O povo Zoró se autodenomina como povo “Pangyjej”. Existem várias definições para esta denominação, porém a mais interessante aqui e que merece atenção

²⁹ A autorização referente ao depoimento e o próprio depoimento do professor encontram-se armazenados no banco de dados do Laboratório de Pesquisa em História Oral (LAPHO) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

é aquela cunhada por Tressmann (1994). Para o autor o nome Pangyjej significa “nós comemos carne moqueada”. O povo Zoró pertence ao tronco linguístico Tupi Mondé e habita a Terra Indígena Zoró, situada no Parque Indígena Aripuanã no noroeste do Estado de Mato Grosso.

O contato do povo Zoró com a sociedade envolvente, agentes históricos (ORTNER, 2006), se deu não sem conflitos no final da década de 1970. Neste sentido Praxedes (1977), sublinha que o contato entre o povo Zoró e os empregados da fazenda Castanhal foi conflituoso, diz que os peões da fazenda foram atacados e pelo menos três morreram no conflito. Em certo grau os conflitos foram advindos da situação de ameaça de se ter o território tradicional cada vez mais reduzido devido às invasões constantes de fazendeiros.

De acordo com o professor Edilson Waratã Zoró o contato com os não índios se tornou inevitável visto que estavam cercados pelos fazendeiros. [...] Isso aconteceu porque não tinha onde eles correr, porque estavam tudo cercado, dum lado a fazenda Castanhal, noutro a Muiraquitã e cercou, aí meu pai pensou: “Vamos fazer contato”, fez contato em mil novecentos e setenta e oito (EDILSON WARATÃ ZORÓ, 05/07/2013).

Não se pode deixar de considerar alguns pontos que parecem evidentes no discurso do professor Edilson Waratã Zoró. Um ponto importante é o fato de que o mesmo possuía pouca idade para se lembrar dos detalhes que procura pontuar na sua fala, sua idade neste período era de apenas 4 anos aproximadamente. Porém, ao levar em consideração a organização da memória do entrevistado Pollak (1992:2), dá conta de que:

A memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. [...] a memória deve ser entendida também, ou sobre tudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. [...] Quais são os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer.

Por esta perspectiva é possível perceber, primeiramente, que o testemunho do professor Edilson Waratã, em boa parte, é fruto dos acontecimentos vividos por tabela,

ou ainda, é fruto das reminiscências do mesmo. As experiências vividas e revividas pelos mais velhos e didaticamente repassadas, por meio da oralidade conforme é prática dos povos ágrafos, aos mais novos da tribo, provocam constantes reorganizações da memória coletiva e individual dos sujeitos pertencentes ao grupo.

Pode-se perceber que o povo Zoró via sua terra ser reduzida devido às instalações das grandes fazendas na região, sabe-se que a terra é vista por povos tradicionais como elemento fundamental para sua existência, o meio de procurar evitar a extinção é combater a possível ameaça. Se a guerra era uma prática entre os povos tradicionais para manutenção ou conquistas de territórios, não seria diferente com os não-índios.

As pressões exercidas pela sociedade envolvente e a ineficiência dos conflitos em produzir bons resultados para o povo Zoró levou-os a tentar de forma amistosa estabelecer novos contatos. O contato amistoso parece ter sido, por algum motivo, a que permaneceu na memória do depoente, ou pelo menos no seu discurso. Neste sentido Pollak sublinha que:

[...] a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento mostra que a memória é um fenômeno construído. [...]. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização (POLLAK, 1992:4-5).

O contato oficial entre a FUNAI e o povo Zoró aconteceu um ano após os contatos com os empregados da fazenda Castanhal, no ano de 1979. Como estratégia, a FUNAI utilizou-se da presença de outros povos indígenas para facilitar a aproximação.

[...] chegou outras tribos pra fazer esse contato. Foi o pessoal do Catarino, Suruí, Cinta-Larga. Esse pessoal foi fazer contato [...] quando a gente pensou de novo: - vamos visitar de novo a fazenda Castanhal. Aí já tinha a FUNAI, já era outro ano. Em 1979 a FUNAI já estava lá acampado na beira do rio, [...] escutou na língua quando o pessoal do Gavião estava falando na língua. Aí [...] ele chegou lá, coragem, chegou lá até que outros índios viu eles. Aconteceu assim com contato. De repente chegou lá, já apareceu, pegou a mão deles, aí fez contato com a FUNAI [...] (EDILSON WARATÃ ZORÓ, 05/07/2013).

Um dos povos utilizado pela FUNAI foi o povo Gavião³⁰. Depois de estabelecido o contato oficial o povo Zoró foi convencido a deixar sua terra para juntar-se ao povo Gavião. Nas palavras do depoente:

[...] a partir desse contato o Catarino e o pai dele [...] falou que nós podemos ir pra aldeia dele, dos Gavião, [...] de repente eles falou assim: então vamos mudar pra lá, vamos pra lá, [...]. Aí veio pra Gavião todo mundo Zoró, Zoró veio todo mundo, [...]. Então ficou mais ou menos um ano lá no Lurdes [...] (EDILSON WARATÃ ZORÓ, 05/07/2013).

A semelhança entre o povo Gavião e o povo Zoró, para o depoente são parentes próximos, facilitou a comunicação com a FUNAI. Quase um ano depois, os zorós foram obrigados a voltar para a Terra Indígena Zoró porque a mesma estava sendo invadida. Durante a estadia junto com os gaviões houve o primeiro contato do povo Zoró com a educação escolar.

IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O POVO ZORÓ

O povo Gavião já contava com a educação escolar, de acordo com as memórias do professor Edilson Waratã Zoró (05/07/2013), “a FUNAI fez prédio da escola lá, implantou a escola do Gavião aí eu tava eu era pequeno né? Aí meu pai falou, até Catarino falou pra mim estudar lá, estudar lá nessa escola lá junto com o filho dele aí eu fiz o primeiro contato com a escola.”

A alfabetização do professor Edilson Waratã aconteceu durante o período em que morava na aldeia dos gaviões, mesmo quando o povo Zoró voltou para sua terra tradicional o professor que na época era criança, permaneceu com sua família junto com os gaviões, decorrendo assim o tempo necessário para ter um contato mais efetivo com a leitura e com a escrita. No ano de 1985 a família do professor Edilson voltou para a Terra Indígena Zoró, onde já estava todo o seu povo. No retorno levou consigo os materiais didáticos que utilizara na escola entre os gaviões para continuar treinando a escrita e a leitura. Em suas palavras, afirma o seguinte:

³⁰ O povo Gavião pertence também ao tronco linguístico Tupi Mondé, habita a Terra Indígena Igarapé Lurdes em Ji-paraná, Rondônia. O povo Zoró e o povo Gavião se comunicam com muita facilidade devido a aproximação entre as línguas faladas pelos mesmos.

Aí levei o livro, na língua do Gavião, e outro livro que eu tinha pegado lá na escola, eu estava lendo [...] o Manoel falou pra mim, ele ia me visitar lá em casa, né? Ele falou assim: o Waratã você sabe ler? - Eu falei: sim, eu sei um pouco. Aí ele fala assim pra mim: [...] você não pode ensinar nosso filho não? – Eu falei: com o quê? Não tem nada material [...]. Onde eu trabalhar? Aí ele falou: eu vou fazer, eu to interessado que você ensina meu filho [...] (EDILSON WARATÃ ZORÓ, 05/07/2013).

O depoente dá conta de que o início da educação escolar entre os zorós se deu a partir da iniciativa da própria comunidade que construiu uma cobertura específica para que as aulas pudessem ocorrer. Os primeiros materiais utilizados pelo mesmo foram encontrados no escritório da FUNAI, em Ji-paraná – RO. O professor sublinha ainda “[...] de repente eu achei um quadro velho lá na casa da FUNAI, na sede de FUNAI, né? Tinha giz tudo quebrado lá, achei, juntei do chão aí eu levei pra casa [...]”.

Com a aproximação do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e da FUNAI, facilitou a aquisição de materiais didáticos para alfabetização dos alunos. De acordo com a memória do depoente:

[...] quem mandava livro pra mim era o Orestes, Orestes missionário. [...] no mês de julho de noventa e dois eu fui chamado pra fazer curso em Cacoal, [...] eu não sabia falar português nada, não entendia nada nem cumprimentar [...], quem traduziu pra mim foi Zacarias, [...] Aquele dia passei vergonha e dificuldade, não sabia entender, não sabia falar nada [...] (EDILSON WARATÃ ZORÓ, 05/07/2013).

Por mais que o professor já tinha contato com a língua portuguesa e com isto tentava alfabetizar os demais interessados da tribo, apresentava limitações que se evidenciaram no momento em que se viu entre outros povos indígenas e não indígenas, realizando um curso de formação e aperfeiçoamento docente.

Segundo Santos (2014), a contratação do professor Edilson Waratã ocorreu no ano de 1992, pela prefeitura de Aripuanã – MT. Foi uma mudança significativa para o mesmo, principalmente do ponto de vista do compromisso institucional, diferente do modo de vida tradicional vivido até então. Criou-se a primeira instituição formal, portanto alienígena, dentro de uma aldeia tradicional Zoró e assalariou um membro do povo.

Tudo isto demandou mudanças de hábitos. Sabe-se que não existe cultura estática, mesmo que não haja fricção entre culturas diferentes, as mesmas tendem a se alterarem no transcorrer do tempo. Esse processo de mudanças ocorrem ainda mais

rápido quando diferentes culturas se friccionam (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006).

Um elemento de grande importância para a educação escolar do povo Zoró foi a construção de uma ortografia para a escrita da língua materna.

[...] ele³¹ me ajudou fazer ortografia do povo Zoró nesse tempo, noventa e três. Construí ortografia na nossa língua, a gente pesquisou, trabalhou muito fizemos livro [...]. Aí a gente conseguiu fazer ortografia. [...] Quem ajudou a gente montar depois é Ruth Monserrat, ela sempre vinha [...]. Ela ajudou um pouco [...]³². (EDILSON WARATÃ ZORÓ, 05/07/2013).

Durante o período de contato com a escola e de implantação da mesma nas aldeias dos zorós percebeu-se o esforço e a participação da comunidade no processo. Além, obviamente da ação da FUNAI e das igrejas, especificamente as igrejas católica e luterana.

Com a ortografia da língua materna pronta a escola para o Zoró se desenvolveu significativamente. Segundo Santos (2014), a soma das duas escolas estaduais³³ que oferecem o ensino básico com as municipais o número de estabelecimentos de ensino chega a vinte e três. O número elevado de escolas se justifica pelo número de aldeias espalhadas por toda a extensão Terra Indígena Zoró. Até o ano de 2014, Santos (2014:71), da conta de que:

Em um quadro geral, as escolas municipais e estaduais da Terra Indígena Zoró possuem um corpo docente atuante de 33 professores indígenas e 04 professores não-índios. Esses professores atendem uma clientela de aproximadamente 245 alunos da rede municipal de ensino e 215 alunos da rede estadual de ensino. O total geral de alunos Zoró é de aproximadamente 460 alunos.

Em pouco mais de 40 anos de contato com a sociedade envolvente, o povo Zoró se adaptou rapidamente frente às novas necessidades. Esta relativa facilidade de se adaptar foi a garantia do sucesso educacional alcançado por esse povo. A educação escolar para os zorós não está isenta de falhas, pode ser percebido a falta de materiais didáticos, falta de acompanhamento técnico efetivo do Estado, falta de formação docente de qualidade, entre outras necessidades. Frente a tudo isto, o aperfeiçoamento

³¹ Edilson Waratã fala da ajuda concedida pelo linguista Ismael Tressmann.

³² Ruth Maria Monserrat é pesquisadora na área de Linguística Indígena.

³³ São chamadas de aldeias escolas. Segundo Santos (2014:60), “As aldeias-escolas foram edificadas com uma estrutura característica muito próxima das aldeias existentes na Terra Indígena do povo Zoró. As aldeias-escolas estão sempre abertas para a participação da comunidade no processo educacional escolar”.

da educação escolar para o povo Zoró é um ideal a se buscar continuamente, porém não se pode fechar os olhos para os avanços que ocorreram até o momento.

LEGISLAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E PRÁXIS ESCOLAR: BREVE ANÁLISE

Sabe-se que no Brasil a educação escolar para os indígenas passou por vários momentos, desde a catequização pela igreja católica, passando pelas organizações religiosas protestantes de cunho missionário evangelizador, pelo SPI e FUNAI até se tornar efetivamente responsabilidade do Ministério da Educação.

Os últimos anos foram marcados por muitos debates sobre a educação escolar para os indígenas brasileiros. O resultado destas discussões foram significativos quando se compara a legislação atual que versa sobre o assunto com a legislação anterior ao ano de 1988. Neste processo de discussão por uma educação de mais qualidade os indígenas tiveram participação efetiva, assessorados, muitas vezes, por instituições governamentais e não governamentais. Mesmo com todos os avanços ocorridos no mundo dos direitos ainda não se alcançou um resultado satisfatório quando se trata das realidades locais (SANTOS, 2014).

Com a Constituição Federal de 1988 os indígenas conquistaram os direitos a uma cidadania plena e ao reconhecimento da identidade específica, diferenciada. Somando a esta conquista, a LDB, no seu art. 78, preconiza:

[...] desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científico da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

Até pouco tempo a educação escolar indígena serviu ao propósito daqueles que pensavam a homogeneização cultural desrespeitando as diferenças, a diversidade brasileira. Na atualidade, mais especificamente depois da CF/88 percebe-se que passos importantes foram dados, como exemplo tem-se o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases que enfatiza uma educação escolar que respeite as “características regionais e locais da

sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Esta normatização tenta sanar, por exemplo, as dificuldades relacionadas a métodos de ensinos próprios de cada cultura, e as dificuldades relacionadas aos conteúdos específicos da cultura de cada povo.

Outro elemento importante nas normas é a valorização da interculturalidade. A interação respeitosa entre culturas diferentes enriquece o conhecimento de todos a partir da democratização dos saberes. Para Fleuri (2013:11), esse processo de educação intercultural em relação ao indígena no Brasil tomou novo fôlego nas últimas décadas [...]”. O bilinguismo preconizado no art. 78 da LDB, já apresentado à cima, vem garantir alfabetização aos povos indígenas na própria língua materna. Uma forma de manter vivo elementos culturais importantes para a própria existência do grupo. Além da valorização da língua, valoriza-se também os conhecimentos tradicionais de cada povo, a proposta é não substituir o saber tradicional indígena pelo saber da sociedade não indígena. Percebe-se um respeito maior pelas diferenças agora, do que em tempos mais remotos.

O cotidiano da comunidade escolar do povo Zoró, do ponto de vista do ensino-aprendizagem apresenta-se distante do ideal expresso nas leis. Em acompanhamento no período da pesquisa de campo foi possível notar que as escolas possuem grandes quantidades de livros didáticos que são utilizados nas escolas para os não índios. Porém não existem materiais didáticos específicos para os alunos zorós. Este fato traz consigo uma grande dificuldade a ser transposta, os professores que atuam nestas escolas, por falta destes materiais específicos, acabam trabalhando sempre no improviso de materiais didáticos e conteúdos referentes as suas disciplinas. Desta forma os alunos não conseguem ter aproveitamento adequado durante o ano letivo.

Quando o professor se esforça para suprir as necessidades existentes devido à falta de materiais e acompanhamento dos órgãos responsáveis acaba esbarrando nas próprias limitações impostas pela má formação, ou até mesmo pela falta de formação. Tudo isto desestimula o professor que por sua vez influencia negativamente também os alunos.

A falta de materiais didáticos, a falta da presença do Estado e a deficiência na formação docente não são as únicas dificuldade da escola zoró, porém se fossem resolvidas já seria um grande passo para a solução dos demais problemas existentes.

Os resultados da escola para os zorós, no ano de 2013, são preocupantes.

Santos (2013:109), da conta de que “após o fechamento do ano letivo de 2013 da aldeia-escola Zarup Wej³⁴, os resultados foram alarmantes chegando a 60% o número de reprovação entre os alunos [...]”. Este resultado reflete a realidade das demais escolas do povo Zoró. Em suma, existe uma distância expressiva entre as leis educacionais para os indígenas e a práxis escolar analisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato do povo Zoró com a sociedade envolvente se tornou inevitável, visto que as instalações das grandes fazendas acabaram ilhando este povo em uma reserva que com as sucessivas invasões ia minguando cada vez mais. Frente a este desafio os primeiros contatos foram violentos, levando trabalhadores da fazenda Castanhal à morte. O emprego da violência não gerou resultados satisfatórios para os indígenas, então a via diplomática tornou-se a única opção a se efetivar.

Após o contato oficial o povo Zoró foi remanejado de sua terra tradicional e passou a conviver com o povo Gavião por aproximadamente um ano. Lá conheceram a educação escolar. O primeiro a ser alfabetizado foi Edilson Waratã Zoró. Hoje a escola zoró é uma realidade, porém precisa de aperfeiçoamentos para se tornar mais efetiva e corresponder aos anseios do povo a quem serve. Em suma, a aproximação da realidade local com o ideal expresso nas leis é um alvo e perseguir sempre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição (1988)** - Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 39/2002 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 – 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003. 382 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9394/1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 11/07/2013.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O Trabalho do Antropólogo**. 2 ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006. 222 p.

FLEURI, Reinaldo Matias. (org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

³⁴ A aldeia escola Zarup Wej é a maior escola construída para o povo Zoró e a que possui a melhor estrutura.

ORTNER, Sherry B. Poder e projetos: reflexões sobre a agência. *In*. GROSSI, Mírian Pillar (Org.). **Conferências e práticas antropológicas** / textos de Bárbara Glowczewski, ... (et.alli.); organizadores Miriam Pillar Grossi, Cornelia Eckert, Peter Henry Fry. – Blumenau : Nova Letra, 2007. p. 45-80. Disponível em: <<http://www.abant.org.br/conteudo/livros/ConferenciaseDialogos.pdf>> Acesso em 10/04/2013.

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

PRAXEDES, Cesarion. **Primeiro encontro com os índios Zorós**. Revista Geográfica Universal, v. 38, p. 68-79, Nov. 1977.

SANTOS, Devanir Aparecido dos. (Dissertação). **Zoró - aldeia escola Zarup Wej: ensino médio, currículo e ensino de história (1989-2013)**, Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História das Sociedades Ibéricas e Americanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

TRESSMANN, Ismael. **Pangyjěj kue sep: a nossa língua escrita no papel**. Brasília: Assessoria de Educação Escolar Indígena, 1994.

ENTREVISTA

Edilson Waratã Zoró. Professor da aldeia-escola Zarup Wej. Entrevista realizada na cidade de Ji-paraná – RO, em 05 de julho de 2013. Entrevistador: Devanir Aparecido dos Santos.

MEMÓRIAS DOCENTES EM FORMAÇÃO: OS CADERNOS REFLEXIVOS DA LEC/UFRRJ

Fabírcia Vellasquez Paiva | fabriciavellasquez@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

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 reflexivos³⁵, podem se

³⁵ Os cadernos reflexivos, na primeira turma, se constituíram como importantes instrumentos de composição escrita em que cada estudante poderia sistematizar seu pensamento, via escrita, para a

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.

DOS OBJETIVOS: O LUGAR DA NARRATIVA

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

tentativa de organização de um discurso que era, ao mesmo tempo, livre, dialógico, estético e reflexivo. Nesses espaços, portanto, cabiam desde de pequenos textos em fichamento das leituras realizadas até as impressões individuais e/ou coletivas da turma sobre determinado conceito, situação específica, disciplina especial. Compõem-se, por fim, como inventários formativos que guardam, consigo, não apenas o registro, mas as subjetividades de olhares desse primeiro grupo em sua relação com a UFRRJ.

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.

DISCUSSÃO E RESULTADOS: (OUTRAS) POSSIBILIDADES DE 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 Aurélio³⁶ 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 ardiloso – 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

³⁶ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o dicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2006.

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: APENAS UMA 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 DOS ASSENTADOS DE ALVAÇÃ GOIABEIRAS: A CONQUISTA PELA TERRA.

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida | nadjarinelle_234@hotmail.com

Inambê Sales Fontenele | inambe@hotmail.com

Ana Célia Sousa Freitas | acmartins366@gamil.com

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como propósito apresentar a história do assentamento rural Alvaçan Goiabeiras, localizado no município de Santana do Acaraú, no Ceará, utilizando-se das memórias de dois assentados, tendo em vista que os dois participaram ativamente de todos os momentos da luta pela conquista da terra.

A partir da abordagem qualitativa foi possível lançar olhares para as posturas e para as falas desses dois/as assentados enquanto discorriam sobre os fatos, que nos remetiam ao passado e ao presente. Percebemos que, apesar de terem orgulho pela conquista da terra e de se sentirem satisfeitos por ter seu espaço para plantar e uma casa para morar, demonstraram uma grande insatisfação sobre os problemas que ainda são vivenciados atualmente, como as terras distribuídas de maneira desigual, que segundo eles ocorrem por “heranças passadas”.

Nota-se que os momentos de relatos se mostravam como uma oportunidade para os assentados de não apenas revisitar a história deste assentamento, tocar em suas memórias, mas principalmente ser um canal de denúncia, ou seja, a presença do pesquisador seria uma ótima ocasião para que eles/a apontassem os problemas enfrentados no cotidiano, como demonstraram as falas destas duas lideranças:

É importante colocar as dificuldades que a gente passa aqui em um trabalho de universidade federal, só assim as pessoas vão saber o descaso que a gente sofre do INCRA, por exemplo, o projeto de fruticultura que há anos estamos esperando, os grampos já estão enferrujando, esse projeto ia ajudar demais a desenvolver o

assentamento e dar trabalho para os jovens, mas nada aconteceu. (Lideranças do assentamento de Alvaçan Goiabeiras).

A partir deste percurso, que se pautou mais em denúncias, buscamos escavar um pouco mais para chegarmos a história da desapropriação das terras, interesse que nos movia na pesquisa. No encontro com estas vozes descobrimos que estas terras tinham uma forte ligação com a igreja diante desta fala.

Assim essa terra aqui ela é diferente das outras, porque as outras terras têm só um proprietário, um né se apropria e pronto, já essa daqui não, é tudo diferente porque assim, ela não tinha dono, era da paróquia, como a terra é da paróquia, essa questão religiosa né, e assim, o padre era como se fosse dono da terra toda, e tinha os rendeiros. A nossa luta foi então diferente, porque não teve uma ocupação propriamente dita, porque todos nós já morávamos aqui, mas a luta não foi nada fácil. (Assentada, 55 anos, liderança do assentamento Alvaçan Goiabeiras).

Segundo os moradores desse assentamento, no século XIX, em 1895, o Coronel Manoel Frota de Maria, através do termo de Doação-Legado da Santa, concedeu essa terra à Paróquia de Santana do Acaraú. A terra então ficou conhecida por “terra das almas” por pertencer à Igreja. Elas foram administradas inicialmente pelo Padre Arakén da Frota, neto e legalmente o único herdeiro de Manoel da Frota de Maria. De acordo com os assentados, no documento, constava que toda a renda da terra teria dois destinos: uma parte ficaria na paróquia de Bela Cruz³⁷ e a outra custearia batizados e casamentos de quem não pudesse pagar. O dinheiro também seria destinado ao cuidado de uma criança órfã até a idade adulta, caso ela morasse na rua.

Quando a terra passou a ser administrada pelo vigário Francisco José de Aragão e Silva, cerca de 600 ha da terra era gerenciado por um vaqueiro por nome Bernardino de Sousa Oliveira, contratado pelo padre. O restante da área foi arrendado a terceiros que passaram a explorar a terra, definindo o local onde os moradores poderiam brocar seus roçados e lhes cobrando altas rendas. (PDA/PRA, 2005). Segundo a assentada, desde então muitos conflitos tiveram início.

³⁷ Bela Cruz é um município brasileiro, do estado do Ceará, localizado às margens do Acaraú, na microrregião do Litoral de Camocim e Acaraú mesorregião do Noroeste Cearense. Informações fornecidas pelo site: http://pt.wikipedia.org/wiki/Bela_Cruz. Acesso em: 10 abr. 2013.

Na história ficou assim, o documento dizia que a terra não era para ser vendida, mas era para ficar para fazer doação, para dar moradia aos pobres, fazer casamento de viúva e cuidar de pessoa, órfão que não tem nem pai e nem mãe, naquela época todo mundo disse isso, na nossa época foi o contrário, esse padre era doido por dinheiro, um padre possessivo, que Deus me perdoe, e foi um período muito ruim. (Assentada, 55 anos, liderança do assentamento Alvaçon Goiabeiras).

Esse período corresponde à década de 1970 quando os rendeiros³⁸ e a paróquia, proprietária legal da terra, passaram a exigir pagamento de renda aos trabalhadores, na proporção de 3:1³⁹ para diversas culturas. Cobraram ainda renda mais injusta sobre a colheita da castanha de caju, a metade, em favor da paróquia. O poder era, então, centralizado nas mãos da paróquia e sublocadores, ocasionando uma concentração de terra nas mãos de uma minoria e formando um forte esquema de sujeição aos trabalhadores da área, expressas nas formas de falta de terra para plantar, proibições de construções e benfeitorias e a colheita de castanhas de caju. (QUEIROZ, 1992).

Inconformados com essa situação, os moradores dessa terra onde nasceram, cresceram e construíram suas histórias de vida, começaram a questionar a postura da paróquia e dos tais rendeiros. Esses questionamentos surgiram primeiramente no culto dominical chamado “Dia do Senhor” ministrado pelo Sr. Venâncio e, anos depois, por seu filho na própria casa na comunidade da Floresta.

A noite nos domingos celebrava a palavra do senhor, aí com isso a gente conversando, discutindo, fazendo umas análises na vida da gente. A gente viu que não estava certo, tudo que nós fazíamos estava fazendo mais para os outros do que para gente, por exemplo, nós trabalhávamos aqui essa terra era da paróquia né que hoje é assentamento, era a paróquia que administrava e nós pagávamos renda cara né, além de pagar caro ele ficava com toda a forragem né da gente. No caso, tudo que pagasse uma renda até uma madeira do

³⁸ Contam os assentados que estes “rendeiros” arrendaram parte das terras da paróquia, pagavam renda ao padre e passavam a cobrar renda aos moradores que não podiam arrendar as terras da paróquia. Nesse caso, eles não podiam plantar sem pagar a essas pessoas, reconhecidas como “patrões”, ou à paróquia. Com isso, os moradores passaram a trabalhar para o padre ou para esses “rendeiros”, porque não tinham condições de arrendar um pedaço de terra para plantar, sendo, portanto, explorados. (Grifo meu). Na literatura camponesa, o arrendamento é uma relação de trabalho tradicional que garante o acesso à terra a não proprietários. O rendeiro é aquele que paga a renda ao dono da terra. O dono da terra arrenda a terra para um pequeno produtor rural que não possui seu pedaço de terra para plantar. (MOREIRA e TARGINO, 2000).

³⁹ Conhecido como “terço”, esta expressão significa que a cada três quadros plantados, um fica para o camponês trabalhador e dois ficam para o dono da terra. (QUEIROZ, 1992).

roçado quem tem direito é quem pagou a renda, mas ele ficava com tudo, o patrão né, ele era um rendeiro aqui de uma área de terra da floresta, nós pagávamos um tanto para ele, que não compensava, aí ele cobrava e até dizia mais: só broca se tiver dinheiro, tinha que trazer o dinheiro na volta da foice né, levar o dinheiro no dia que fosse tirar o roçado lá, com isso a gente no sindicato discutindo a questão do agricultor direitos e deveres e etc e no evangelho também né, descobrimos, eu até me lembro no evangelho que tem, que foi os primeiros discípulos né como eles viviam em comum aquela coisa, a gente interpretou aquilo ali ficamos montado naquilo ali todo tempo, sei que quando a gente viu que não estava certo, a gente começou a se mobilizar né, conversar, discutir como nós iríamos sair dessa e tal, o sindicato orientava também. (Assentado, trabalhador rural, 63 anos, liderança do assentamento Alvaçan Goiabeiras).

No início do ano de 1978, nas celebrações do Dia do Senhor, alguns moradores das comunidades de Águas Belas, Alvaçan, Córrego das Almas e Floresta iniciaram, através da leitura da Bíblia, reflexões sobre a pressão que estavam recebendo da paróquia pela terra que consideravam sua por direito, organizando-se para a luta pela terra.

Passamos os anos de 81, 82, 83, 84 nessa discussão pagando renda e tudo, quando foi de 85 pra 86 aí a gente já tinha um conhecimento mais profundo então eu como celebrava a palavra do dia do senhor era o dirigente e tal um dia surgiu uma proposta lá da gente de começar a pressionar né, procurar os direitos da gente, aí pra começar um cunhado meu foi fazer uma cerca lá dentro do quintal dele e o patrão mandou derrubar e aí começou por isso, mandou derrubar e nós não aceitamos, ele juntou um monte de gente e nós não aceitamos o cara derrubar, aí começou a história, nós se preparamos 15 famílias, eu reuni as 15 famílias e disse para eles: pessoal nosso direito é por aqui, por aqui, nós não temos direito de pagar renda que estamos pagando e a forragem do roçado é para nós né não é para ele patrão não, a forragem é nossa, se ele não quiser dar nós não vamos pagar isso não, sei que nos reunimos, todo mundo combinou, com a preparação e o conhecimentos que eu já tinha eu disse: nós vamos fazer isso mais vocês podem se preparar porque a gente vai ser chamado para depor na delegacia, o delegado vai mandar chamar a gente e tudo, a gente pode ir preso, só não vai acontecer pancada e pode acontecer ninguém sabe, a gente vai disposto a tudo, vocês estão preparados? Estamos, pois nós vamos tirar na marra um roçado para cada um, ninguém vai pagar a ninguém não, aí fomos, nos reunimos, marcamos um dia, dia de terça-feira, nós vamos tirar um roçado lá, aí fomos, 15 agricultores, 15 pais de família, marcamos uma área de terra lá, marcamos um roçado lá, fizemos o travessão do roçado. (Assentado, trabalhador rural, 63 anos, liderança do assentamento Alvaçan Goiabeiras).

A partir dessa fase, os quinze agricultores passaram a confrontar esses rendeiros ao cercar e plantar seus roçados em pontos estratégicos. O vaqueiro ia até os roçados, derrubava e queimava tudo a mando de um dos denominados rendeiros, o Sr. João Alves. Além disso, os moradores começaram a fazer movimentos de pressão junto à paróquia e à Prefeitura Municipal de Santana do Acaraú. Entretanto, algumas assentadas, por serem catequistas da Igreja, acabavam entrando em conflito entre lutar pela conquista da terra e continuar com sua atuação religiosa.

Quando você luta com um patrão, uma pessoa rica, mais aquela questão de fé religiosa né, esse é um tabu para nós, o padre se revoltou contra a gente, a equipe dele também era contra a gente, e pior que a gente trabalhava para paróquia, era catequista, na reunião da paróquia, chegava lá por trás para evitar piada, porque tanto o padre, que Deus o tenha, mas era um padre possessivo, doido por dinheiro. E aí teve um dia que a Filó se revoltou lá, e disse que era um padre, mas estava tomando as terras do trabalhador, que não queria que o trabalhador conquistasse as terras, não sei o que, esse padre alterou a pressão, ficou todo mundo contra a Filó, contra nós, como se nós realmente fôssemos um monte de irresponsável né, e a gente estava lutando por um direito que é nosso. (Assentada, 55 anos, liderança da assentamento Alvaçan Goiabeiras).

Por volta de 1983, após esse conflito, a comunidade se reuniu e elaborou um abaixo-assinado para o INCRA, requerendo a desapropriação do imóvel. Cerca de um ano depois, ocorreu uma audiência na delegacia. Para a realização desse movimento, os trabalhadores receberam o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município, do Movimento de Educação de Base (MEB) e da Diaconia, entidade mantida pela Igreja Protestante Internacional que possuía um escritório em Santana do Acaraú.

Segundo os assentados, o MEB teve uma contribuição muito importante já que se tratava de um movimento que tinha como objetivo a tomada de consciência do povo brasileiro através do processo de alfabetização de jovens e adultos destinado aos contingentes urbanos, mas também à população rural, como explica Saviani (2010, p. 317):

O MEB, criado pelo decreto n. 50.370, de 21 de março de 1961, assinado pelo presidente Jânio Quadros, tratava-se de um movimento de responsabilidade da Igreja Católica, dirigido pela CNBB, mas cuja

concepção e execução foram confiadas a leigos. Estes, porém, logo se distanciaram dos objetivos catequéticos, imprimindo ao movimento um caráter de conscientização e politização do povo. A educação como passa a ser vista como instrumento de conscientização, a expressão “educação popular”, assume então o sentido de educação para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo a ordem existente.

Segundo Fávero (2006), com apoio do Governo Federal, o MEB propunha-se a desenvolver um programa de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas, a partir de emissoras católicas. Após dois anos de atuação, reformulou radicalmente seus objetivos. Logrou intensa penetração no meio rural, inclusive dando apoio decisivo à sindicalização rural e foi também o único movimento que sobreviveu ao golpe militar de 1964 e à repressão dos anos seguintes, devido exclusivamente ao fato de ser um movimento da Igreja.

Munido desses conhecimentos compartilhados pelo MEB cujo objetivo era oferecer uma educação de base através do “processo de autoconscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade” (FAVERO, 2004, p. 10), muitos dos assentados, dois anos depois do abaixo-assinado direcionado ao INCRA, decidiram ocupar uma quinta de cajueiro na comunidade da Floresta, já que, até aquele momento não houvera nenhum posicionamento do INCRA nem do Ministério Público. Contratados pelo padre, um vaqueiro e dez homens começaram a expulsar os filhos dos agricultores que derrubavam caju. Novamente, os agricultores se reuniram e pensaram uma forma estratégica para enfrentar os homens contratados pelo vigário.

Vamos fazer o seguinte: vamos botar os meninos na frente as mães ficam olhando os menino, nós ficamos olhando as mães, ninguém trabalha nesse dia que nós for, fica tudo na observação, assim a gente fez, os meninos foram na frente a gente comprou umas baladeirinhas para eles e eles foram na frente atirando nas maçãs de caju para derrubar de baladeira e cantando as musiquinhas que a gente cantava, que o MEB ensinou a nós na escola: assim o mundo não vai, não pode sobreviver, sem terra para trabalhar e sem ter pão para comer, eles cantando e atirando porque nós ensinemos a eles como eles cantava. O vaqueiro vendo aquilo que era o procurador do padre não aguentou uma semana, na outra semana ele veio no vigário e disse: padre eu não vou tomar mais de conta daquilo ali não porque é muita gente, não dar

certo, os meninos lá, é mulher lá, a gente não quer fazer besteira, então eu não vou mais não, você arrume outra pessoa e bote lá. (Assentado, trabalhador rural, 63 anos, liderança do assentamento Alvaçan Goiabeiras).

A relação entre a memória, a história de vida desses assentados e o aporte teórico que retrata bem este período, onde se incitou a mobilização política das massas, exige algumas reflexões que devem ser postas em evidência. Percebe-se que a atuação do MEB deu suporte pedagógico para que estes sujeitos conseguissem ter uma leitura de mundo capaz de compreender que estavam sendo explorados nas terras onde construíram suas raízes. Por outro lado, nos próprios discursos foi possível visualizar a disputa política que acontecia entre os dirigentes políticos e a igreja.

Isso se confirma quando o padre propõe que uma das lideranças do assentamento se responsabilizasse pelos cajueiros como uma maneira de mantê-lo ao seu controle, embora o assentado, ao aceitar a proposta tenha mencionado que a reforma agrária estava prestes a acontecer.

Só que, na colheita da castanha de caju, o assentado manteve as castanhas em sua casa e se recusou a entregá-las ao padre e, por esse motivo foi intimado a ir à delegacia para ser interrogado. Mas, ao chegar, Chagas Vasconcelos, um chefe político de Santana do Acaraú, foi avisado do fato e se dirigiu à delegacia. Lá, pegou os papéis, rasgou-os e ainda mandou o delegado trabalhar direito. Para os participantes do movimento, isso foi mais uma vitória.

Para os assentados isto se configurou como uma vitória, mas quem conhece a história de Santana do Acaraú sabe que esta é fortemente marcada pelas relações de poder.

Durante o período em que atuou na política, Francisco Chagas Vasconcelos foi estereotipado por seus adversários como “coronel” e associado à “política atrasada”, que se impunha pelo poder e perseguia seus “inimigos políticos”, a doença de Chagas: “eu afligia Santana do Acaraú”. (SILVA, 2009, p. 63).

Como chefe político do município, Chagas Vasconcelos manteve essas posturas de “coronel” durante trinta anos e a igreja também demarcava suas relações de poder, com isso havia disputas políticas entre essas instituições, o que provocou a falta de desenvolvimento do município.

Mesmo com estas disputas políticas os moradores desta terra conseguiram após três anos uma visita dos técnicos do INCRA, onde fizeram a vistoria do imóvel e, em dezembro do mesmo ano, as terras foram desapropriadas. O imóvel então denominado Alvaçan Goiabeiras, foi objeto de desapropriação por interesse social através do decreto desapropriatório nº. 93.795, publicado no D.O.U. de 12 de dezembro de 1986, tendo o INCRA realizado a sua imissão de posse em 26 de maio de 1987, conforme transcrição nº. 1255 do Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de Santana do Acaraú.

Em 1987, foi instituído o Plano de Ação Imediata (PAI) respaldado no I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) e no Plano Regional de Reforma Agrária para o Estado do Ceará (PRRA). Este plano tinha como objetivos contribuir para melhorar a vida dos trabalhadores rurais, organizar o assentamento por famílias, remanejar famílias excedentes para novas áreas desapropriadas pelo INCRA, implantar infraestrutura, elaborar projeto definitivo de assentamento e período de emancipação do projeto. (QUEIROZ, 1992).

Neste mesmo ano, o INCRA realizou estudos na área e constatou que o tamanho da área era inapropriado para a quantidade de famílias, que totalizavam 114. O assentamento tinha capacidade para apenas 61 famílias, ficando 53 delas impossibilitadas de permanecer no assentamento, ou seja, outros problemas começaram a surgir, pois as famílias excedentes não aceitavam sair do local onde construíram suas raízes de parentesco, amizade e, mesmo que aceitassem sua saída, o INCRA não conseguiu desapropriar as terras vizinhas para assentá-las. Até os dias atuais, o assentamento ainda possui famílias excedentes, aqueles que são considerados agregados irregulares, como mencionou o INCRA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exaltação dessas falas e a realização dessas rotas pelo contexto histórico desse lugar foram reveladoras quando mostrou que todos esses problemas que geraram conflitos apontados por estas duas lideranças e por outros adultos assentados refletiam

negativamente na vida cotidiana desses sujeitos quando interferiam no desenvolvimento deste assentamento, afetando com isso seus modos de vida. Diante desse panorama, eles acabavam deixando de acreditar na possibilidade de mudança desse contexto, embora parte dos assentados ainda estivessem participando ativamente das ações políticas que envolvessem a associação dos moradores, buscando através delas melhorias para o assentamento.

Contudo, é importante destacar que a disputa política e partidária circulou muitos anos pelos arredores do município, o que implicou negativamente no desenvolvimento do assentamento. Com isso, houve uma divisão de grupos entre os próprios assentados, prejudicando o espírito coletivo que deveria prevalecer no assentamento, para que as ações pudessem ser planejadas, articuladas e executadas. Isso seria um elemento fundamental de crescimento para o assentamento.

Para além desta desarticulação, houve um fato que se destacou bastante na fala dos assentados: a ausência dos jovens nas atividades do assentamento. Estes, em sua maioria, desconheciam este contexto histórico e não se interessavam pelas atividades agrícolas. Isso, na visão dos assentados implicava uma descontinuidade das atividades ligadas ao assentamento. Para eles, ficava o questionamento: “Quem vai cuidar dessas terras que lutamos tanto para conseguir? A juventude não se interessa infelizmente, o que vamos fazer, eles não querem trabalhar com a agricultura, não querem cuidar da terra que conquistamos.”

Com isso, eles acreditavam que, se os filhos ou netos não quisessem dar continuidade a esse processo político que envolveu a conquista da terra e a continuidade desta luta, todo o percurso trilhado há 24 anos permaneceria apenas em suas saudosas lembranças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, Roberto C.; BLIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora: Porto, 1994.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)**. Campinas, Autores Associados, 2006.

MOREIRA, Ivan Targino; CARVALHO, Cynthia Xavier de. **Relações de trabalho e irrigação na zona semi-árida do Nordeste**. In: XXXVIII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural, 2000, Rio de Janeiro. Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural, 2000.

Plano de desenvolvimento do assentamento Alvaçon Goiabeiras. PDA/PRA. Terra 3 – reconhecido pelo INCRA, 2005.

QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. **A escola rural e a questão do saber: do saber universal ao saber constituído pelo homem do campo**. 1992. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1992.

SALES, Celecina de Maria Veras. **Criações coletivas da juventude no campo político: um olhar sobre os Assentamentos rurais do MST**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SIAB 2012: **Resultados de famílias cadastradas**. Santana do Acaraú, Ceará: SIAB, 2012.

SILVA, Clodson dos Santos. **Do lado de cá & do lado de lá: tempos e espaços dos conflitos da “política” em Santana do Acaraú-CE**. 2009. 173 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

NARRATIVAS DO QUILOMBO DOS BASTIÕES SOBRE O TRABALHO DO ROÇADO

Samia Paula dos Santos Silva. | samiapaula86@gmail.com

Henrique Cunha Junior | cunhahenrique@yahoo.com

INTRODUÇÃO

Narrativas, história oral, memórias, lugares, espaços geográficos, territorialidade, identidades e identidades de comunidades de quilombo são temas inter-relacionados de interesse acadêmico recente no Ceará, datados da década de 1990 (DELGADO, 2003), (DANTAS, 2009). O que faz de uma localidade geográfica um lugar são as formas de ocupações humanas realizadas e as impressões que os habitantes têm dessa localidade. O espaço geográfico ocupado por uma população constitui um território. As narrativas captam as impressões e os olhares dos habitantes de um lugar sobre as suas experiências, constituindo, assim, a história oral desse lugar, essas empregam no território as suas marcas. A memória exerce um papel individual e coletivo, dentro dos parâmetros da cultura local, de revisão do passado e de atualização deste passado, com um enfoque de pertencimento a localidade. A memória é um patrimônio imaterial de uma comunidade, através dela se processa uma história que situa a coletividade no tempo- espaço e que produz uma identidade coletiva em constante processamento e modificações. As identidades são dinâmicas, sofrem de constantes atualizações, são partes da ancestralidade na medida em que ligam o passado distante, o passado recente, o presente e se projetam para o futuro. A inter-relação dos conceitos sobre as comunidades de quilombo expressam sem uma especificidade histórica, são partes da história de comunidades resultante da experiência de populações negras dentro do período do pós-abolição do escravismo criminoso e em constantes embates com o capitalismo racista, com as questões da propriedade da terra e das políticas públicas do estado brasileiro (CUNHA JUNIOR, 2005).

Neste artigo tratamos das narrativas da comunidade de quilombo dos Bastiões, situada na região do Jaguaribe, dentro da perspectiva metodológica da Afrodescendência (SOUSA, 2015). Esta perspectiva implica em dois pressupostos, o do conhecimento sobre a história dos afrodescendentes e da história africana, ou seja, de contextos

históricos que são relativos a experiência histórica da comunidade estudada e que os sujeitos pesquisadores tenham um envolvimento amplo com o lugar de pesquisa. São pressupostos que influenciam significativamente a pesquisa e as tornam diversas das demais. São pessoas falando das suas realidades e não apenas as interpretando a luz da ciência, de métodos científicos, ou de teorias sociais pré-estabelecidas.

Neste sentido o envolvimento com a temática da pesquisa e do artigo é uma questão que precede o caráter universitário, sendo que os conhecimentos sobre o tema também, fazem parte de uma experiência de vida anterior à preocupação com a pesquisa e organização acadêmica dos fatos históricos. Tomando os conceitos da pesquisadora Narcimaria Luz, existem pesquisadores de dentro da porteira e de fora. Aqueles que convivem com espaço em estudo, portanto de dentro da porteira, e os de fora, aqueles que chegam apenas para pesquisar, sem outra motivação que não sejam a do conhecimento acadêmico em si (LUZ, 1992, p.59), (LUZ, 1998).

CONCEITOS

Consideramos o lugar um Canto envolvido pelo encanto dos ancestrais, que possuem a energia vital do nascimento e da continuidade. O nascimento aqui descrito parte da idéia de surgimento de novas vidas de um mesmo ciclo comunitário (familiar) que tem sua formação possível a partir da existência inicial dos ancestrais, que dentro desse espaço de construíram um modo de ser e viver. Nessa perspectiva os novos seres desse ciclo constroem e reconstroem o espaço junto com suas histórias, permitindo a continuidade do lugar ancestral.

A continuidade do lugar se dá através da ciclicidade em que se coloca a cultura e a identidade dele. O lugar é atemporal, pois mesmo com o passar do tempo e com a inserção de novos sujeitos e de elementos sociais novos o espaço mantém a sua essência, o que lhe dá o sentido de continuidade identitária.

Dentro desse contexto consideramos cultura as práticas sociais desenvolvidas no lugar, essas são determinadas e expressadas através da oralidade e pela cosmovisão de um determinado povo. Por essa razão é um dos elementos essenciais do local prezando pela sua manutenção.

O espaço determina em que localidade (território) se desenvolve tais elementos

socioculturais e é importante observar e analisar sobre quais circunstâncias climáticas, culturais e sociais a comunidade se desenvolveu, pois todos esses elementos são parte da identidade local.

Nessa perspectiva a identidade do sujeito é algo que está ligada ao seu pertencimento, sendo parte do que lhe constitui socialmente e individualmente, como hábitos, tradições, cultura e oralidade. Essa identidade se constitui a partir de diversos fatores, entre esses, se destacam: aspectos sociais, culturais e históricos. Tais aspectos são determinantes para a formação da personalidade individual e social.

A identidade é uma importante forma de resistência cultural do lugar, pois é através dela que se mantém a estrutura de base social onde estão contidos os valores e ensinamentos da educação ancestral da localidade. Ou seja, é a partir da identidade que a sabedoria e a forma de vida de uma comunidade consegue ter a continuidade atemporal ancestral.

A oralidade que aqui falamos trata de todas as formas de expressões tradicionais do lugar, essas se manifestam através dos moradores do espaço e pode ser representada, por exemplo, por contos, mitos, danças e músicas que tenham significados ligados e construídos pelas relações ancestrais do local.

Os signos expressos nos elementos da oralidade por muitas vezes tem seu significado real com entendimento restrito aos sujeitos que compõem a ancestralidade local, por esses serem parte dela e produtores da sua história oral. Desse modo os espectadores dessa oralidade e visitantes do local estão sujeitos a outras interpretações da manifestação oral de um determinado espaço.

A leitura de mundo que é a forma particular em que cada pessoa se posiciona socialmente é específica dele, porém ela só se constrói a partir da identidade, cultura e patrimônio matéria e imaterial que estão ligados ao lugar em que o próprio indivíduo se formou.

Partindo dessas reflexões consideramos história oral como as histórias e ensinamentos de um povo, contadas e vividas cotidianamente por eles desde a ancestralidade e tendo continuação atemporal através da identidade coletiva de seus descendentes.

Considerando o lugar e suas especificidades, pegaremos como exemplo as comunidades quilombolas, observamos a partir delas que a história oral tem como uma

de suas funções importantes a educação não escolar, através dela muitos dos elementos formadores do lugar tornam-se objetivos na vida cotidiana.

Os valores que cercam esses elementos e a história oral do lugar encontram-se imbricados uns aos outros, esses superam e resistem às transformações nas sociedades mundiais. Apesar de não serem alheias a elas as gerações partem desses elementos locais para manter a essência histórica e cultural do lugar.

Em suma o lugar é um espaço ancestral constituído por elementos formadores sociais e historicamente. A ancestralidade na nossa perspectiva são os elementos formadores do território, é o início da vida e percussora da organização social, é a partir dela que todos os outros elementos essenciais do lugar tornam-se intrinsecamente ligados. A ancestralidade, porém, não está presa ao território, como princípio e continuidade a raiz primeira muitas vezes encontra-se em outras terras, territórios e até mesmo continentes, tendo sido trazido para a formação do lugar por descendentes.

NARRATIVAS

A comunidade remanescente de quilombos Bastiões está localizada na região do vale do Jaguaribe. É um dos distritos do município de Iracema no estado do Ceará. O lugar é desenvolvido em uma região serrana e tem como principal atividade econômica a agricultura de subsistência, especialmente com as plantações de milho e feijões. Em menor escala também planta-se artigos como jerimum e a alguns anos atrás arroz.

A prática agrícola como já relatamos é de subsistência e organiza-se através do sistema de meia, onde os proprietários das terras sedem uma parte de suas propriedades para as famílias plantarem, ao fim das colheitas eles recêm uma parte do que foi produzido. Como descrevemos no trabalho dissertativo.

O trabalho da agricultura de subsistência da serra é realizado a partir do sistema de meia, em que o proprietário da terra fica com uma parte da colheita e os agricultores com a outra. A divisão da colheita na Comunidade Bastiões acontece de duas formas diferentes, de acordo com o produto produzido. No caso do milho, a cada três carreiras plantadas os donos da terra ficam com uma carreira, portanto os proprietários da terra precisam pagar funcionários para colher seu produto, pois os agricultores só têm a obrigação de colher a própria parte. (SILVA, 2016, pág.27)

Muitas das terras reservadas para a plantação não se localizam próximo as casas do lugar, por essa razão para chegarem ao local ainda os moradores, homens, mulheres e jovens precisam sair de casa ao amanhecer do dia, pois aproveitariam o Máximo de tempo no trabalho.

Por volta de 04h30min para as 05h00min horas da manhã inicia-se a caminhada nas ruas da comunidade, o dia pra eles, porém tem começado antes, para muitos deles o dia começa ainda mais cedo, as mulheres, por exemplo, antes de sair para o trabalho na roça precisam organizar as crianças para que não percam o horário da escola, por outro lado os homens arrumam os materiais que serão utilizado no dia de trabalho, assim como preparam os animais para acompanhá-los.

Com tudo organizado as famílias (homens, mulheres, jovens e idosos) seguem para o trabalho, o caminho é longo, são muitos passos até chegar ao destino. Das casas se escutam os barulhos dos passos ou os murmúros das conversas entre eles. Vestidos com calças Jeans e blusas de mangas compridas, botas ou sapatos resistentes e bonés que cubram também seus pescoços para proteger-se do sol e dos espinhos, os trabalhadores seguem conversando entre eles e com os colegas que encontram no caminho.

Entrelaçado em seus corpos um membro da família carrega o bornó, uma espécie de bolsa feita com material resistente, especialmente com resto de calças Jeans, dentro dele estão garrafas de água e café, algum tipo de lanche para o meio da manhã, fumo, papel e fósforo para fazerem cigarros de palha. Alguns materiais de trabalhos são carregados nas mãos como as inchadas e a foices.

Ao chegarem próximos as roças, os trabalhadores buscam um espaço plano e com menos espinho onde possam deixar os animais, pois esses não conseguem superar as dificuldades do terreno íngreme, composto por pedras e espinhos. Os trabalhadores então seguem, por entre os matos, as roupas especiais nem sempre conseguem proteger o corpo das adversidades do lugar, e já chegam ao local do trabalho cansados do caminho difícil.

Durante o período do trabalho tínhamos alguns curtos intervalos para a

hidratação e para o lanche, nesse momento alguns adultos preparavam também o cigarro para fumarem coletivamente, em algumas ocasiões uma pessoa do grupo dirigia-se até o animal para saber se continuava bem. Pouco tempo após, o trabalho retornava e seguia-se até aproximadamente 13h00min.

Nesse horário o sol já está bastante quente esse é um dos motivos do encerramento dessa parte do trabalho, outro é a aproximação da hora do almoço, pois os trabalhadores normalmente fazem essa refeição em suas casas. Com os corpos cansados e a alta temperatura, os trabalhadores retornam seguindo o mesmo caminho de difícil acesso até suas casas. Em épocas de colheitas eles ainda precisam subir as ladeiras de pedras e superar os espinhos com sacas de alimentos nas cabeças.

Nas plantações de arroz é necessário terreno especial, e que esteja bastante molhado, pois isso é essencial para a qualidade do produto, por esse motivo nos períodos de seca essa prática não existe no lugar, o terreno molhado é também o que deixa a atividade difícil especialmente para limpar e para colher. Na comunidade os agricultores fazem essa plantação especialmente em um dos sítios locais, conhecido como, Baixio.

Ao chegarem a suas casas em dias de colheita, eles antes de qualquer outra atividade preparam os alimentos para serem estocados. Para dar início a esse processo eles estendem lonas de plásticos no chão, onde em seguida espalharam por cima o fruto da colheita. Como observamos na imagem abaixo:



(Fonte própria, 2015.)

Um dos principais problemas que atinge os agricultores é o fato de muitas vezes eles terem que retirar os produtos antes do tempo, por que os proprietários das terras avisam que colocaram os seus animais dentro da área que ficam os roçados dos meiros. Desta maneira os produtos são colhidos antes de estarem apropriados para o consumo e toda a produção de quem trabalha na roça é perdida.

REFLEXÕES SOBRE A NARRATIVA

O trabalho agrícola, principal atividade econômica dos Bastiões é uma de suas manifestações cultural e patrimônio imaterial, pois as suas configurações e a importância que exerce na vida social tornam-o um bem único e específico do lugar. Como pratica de trabalho e meio de sobrevivência, Ela é facilmente vista em outras comunidades rurais Cearenses, porém suas características intrinsecamente ligadas aos detalhes do território e a cultura local é o que lhe torna parte dele.

Segundo a história oral do lugar a agricultura é a mais antiga e importante atividade econômica da comunidade, desse modo seus valores e costumes são construídos em torno dessa pratica. Assim como a sua organização social que supera as transformações impostas pela sociedade externa e determina o modo de vida dos moradores do lugar.

Essa relação imbricada entre a atividade em destaque e as relações e conjuntura social do lugar é o que torna-o uma de seus patrimônios imaterias, pois entendemos esse como um bem social comum e parte histórica da comunidade. É através dessas relações

de trabalho que partes essenciais da história foram construídas, essa é preservada, através dos contos populares e de manifestações culturais como o teatro juvenil dos Bastiões.

De acordo com Videira (2013) o patrimônio cultural de um quilombo é também parte de sua educação, essa se constitui através da articulação com a prática educativa e seus elementos sociais, ou seja, a educação quilombola parte de seus bens históricos e culturais e se relacionam com as outras dimensões educacionais.

Considerações finais

Deste modo percebemos que o lugar nasce a partir das construções ancestrais e tem sua continuidade através de seus descendentes que tem a função de manter viva, apesar das influências e exigências das sociedades externas.

Os ciclos familiares do lugar confundem-se com a sua continuidade, pois com a inserções de novas gerações (com suas personalidades particulares) trazem novas experiências sobre os elementos culturais e históricos, as interpretações deles, porém são as mesmas dos acedentes, essa manutenção se dá pela renovação da ancestralidade.

Nessa perspectiva as culturas desenvolvidas no lugar ganham novas roupagens, mas a identidade local as mantém com suas essências e significados sociais. Um dos elementos importantes para a conservação desses valores é a oralidade que se manifesta de diversas maneiras como das falas aos toques dos tambores. Ela tem a função de passar pelas gerações os elementos formadores do lugar.

O trabalho nos roçados como patrimônio social e cultural do lugar é uma das práticas resistentes as transformações sociais, esse incluso no território e moldado de modo a adaptarem-se as condições do mesmo, ganha conotações particulares e específicas, estando assim imbricados a cultura local.

Em suma as manifestações culturais do lugar Bastiões tornam-se específicas e únicas, por serem praticadas junto aos elementos formadores da comunidade, essas resistem ao tempo pela ação identitária e oral dos membros que a compõem. Ou seja, mesmo que outras características sejam incorporadas ao território, a essência do lugar permanece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDO, Carolina Maria da Costa. Negras raízes questionam a ciência ocidental. Fortaleza: tese de doutoramento em educação. 2016.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Nós afrodescendentes. IN: História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão.MEC, 2005.

DANTAS, Simone Maria da Silva. Memórias e Histórias de Quilombo no Ceará. Fortaleza: Tese de doutoramento em Educação. 2009.

DELGADO, L.A.N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. HISTÓRIA ORAL, 6, 2003, p. 9-25. https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/mod_resource/content/1/DELGADO,%20Lucilia%20E2%80%93%20Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20narrativa.pdf

LUZ, Marco Aurélio. Da Porteira para dentro, da porteira para fora. In: SANTOS, J. E. (org.) Democracia e diversidade humana: desafio contemporâneo. Salvador : SECNEB, (p. 57-74), 1992.

LUZ, Narcimaria Correa do Patrocínio. Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em educação. In: Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade. Salvador, UNEB, Departamento de Educação, Campus I, ano 7, n. 10, jun-dez, 1998.

SILVA, Samia Paula dos Santos. A juventude remanescente de quilombo da comunidade Bastiões(CE): tensões e identidade. Fortaleza: Dissertação de mestrado. 2016.

SOUSA, Kassia Motta. Por onde andou nossa família: veredas e narrativas da história de famílias afrodescendentes no pós-abolição. Fortaleza: Tese de doutoramento. 2015.

VIDEIRA, Piedade Lino. Batuques, folias em ladainhas: A cultura do Quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação. Fortaleza: edições da UFC. 2013

O GRUPO DE ESTUDO DE MANOEL-UM EMBRIÃO DO PRECE⁴⁰

Ana Maria Teixeira Andrade | anamariaprece@gmail.com

Luiz Botelho Albuquerque | luizbotelho@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Estudantes, professores e líderes comunitários constituem o alvo de minha análise. Pretendo traçar um perfil educacional, cultural e afetivo desses líderes a partir do percurso metodológico das histórias de vida e formação desses sujeitos tendo a minha história como fio condutor. Dessa jornada, exponho um pouco da trajetória do idealizador do PRECE, Manoel Andrade Neto e continuarei em meu trabalho de tese a análise das memórias desse educador e dos sete primeiros estudantes do projeto numa sequência cronológica dos acontecimentos de maior representatividade. Essas memórias e biografias me permitirão flagrar o perfil e as práticas educativas da primeira geração de “precistas” oriunda de famílias agricultoras do espaço rural do Ceará.

Desejo mostrar que a partilha informal de suas histórias de vida influenciaram e impulsionaram esses sujeitos a terem êxito em seus projetos de vida pela via do estudo e a tocarem outros a fazerem o mesmo, gerando assim um ciclo que chamo de “Pedagogia do Exemplo”. Dessa análise, resultarão retratos que facilitarão a uma melhor compreensão de como esse movimento de estudantes se constituiu e se fortaleceu tomando proporções inesperadas a seus pioneiros de luta social.

Nesse trabalho quero mostrar uma compreensão nova acerca da maneira de fazer educação, gerando inclusão social de estudantes de todas as faixas que estavam em posição de atraso em relação aos incluídos socialmente, em maioria, vindos de classe mais abastada. Nessa investigação, pretendo penetrar nos bastidores da interpretação de

⁴⁰Em 1994 o grupo era uma iniciativa que não tinha nome – apenas seus participantes o chamavam “o projeto”. Em 1998, o projeto foi registrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará como Escola Alternativa e feita a constituição estatutária da organização social nomeada de Projeto Educacional Coração de Estudante. Em 2004, cria-se o Programa de Educação em Células Cooperativas e passa a ter novo significado. Conhecido, nacionalmente, como PRECE – um movimento de estudantes, com a colaboração dos professores em geral – do ensino secundário e universitário.

memoriais, biografias, entrevistas, dentre outros sobre essas personagens sociais e sobre mim mesmo em um processo auto-investigativo e auto-interpretativo.

Trata-se de um convite a reflexão sobre esse movimento social educacional do Ceará examinado pelo ângulo original por meio de uma narrativa bastante expressiva, de posse de um instrumental sociológico, cultural e educacional, pretendo ver a trama de relações pessoais e sociais que deram base de sustentação e consolidação ao PRECE por todos os anos de sua existência e propagação a nível nacional e internacional.

Por fim, compartilharei as descobertas dessa viagem ao passado de cada um dos sete estudantes do então Projeto Educacional Coração de Estudante. Viagem que farei com olhos curiosos, inquiridores na procura de entender como surgiu a ideia, quais as reais motivações para se iniciar algo tão ousado, não tão fácil de realizar; o que pensavam sobre a vida, quais foram os desafios, quais eram os sonhos, suas estratégias de resistência, como se sentiam nos encontros de estudo e quem estava mais perto de suas tristezas e alegrias.

O GRUPO DE ESTUDO DE MANOEL ANDRADE: A IDEIA FOISEMEADA EM SOLO FÉRTIL

Na década de 80, o sociólogo francês Pierre Bourdieu trabalhou o conceito de Capital Social partindo do estudo da Teoria da Ação. Ele apresentou a teoria do senso prático, afirmando que o homem não realiza escolhas planejadas, analisadas; ele atua a partir das necessidades da vida diária que sugerem determinadas emergências conforme o seu *habitus*. Ou seja, o autor fala da existência de vários arranjos organizacionais de uma ação que são, em parte, absorvidas pela estrutura social e parte dessa composição são respostas pessoais dos próprios agentes a situações sucedidas no decurso de sua vida. Assim, podemos concluir que o sociólogo expõe contrariedade à teoria da ação racional, em que os agentes sociais agem racionalmente para alcançar seus resultados, suas metas, valorando assim o senso calculista, utilitário de toda ação.

A partir do memorial de Manoel Andrade, observei a importância que teve a ação de grupos sociais dos quais participou e nos quais foi se formando, construindo saberes acionados pelos arranjos organizacionais desses grupos em seu espaço de atuação dentro do Campo social onde giravam os diversos capitais por essa trajetória mobilizados ou não, primeiro pela família na pessoa de seus pais, tias e seus avós e, em

segundo por seus amigos. Acerca da teoria de capital social de Bourdieu, destaco um trecho em que o autor descreve o potencial de um grupo de agentes associados por interesse comum para mobilizar uma ação:

[...] Algo como uma classe ou, de modo mais geral, um grupo mobilizado para e pela defesa de seus interesses, não pode existir senão ao preço e ao termo de um trabalho coletivo de construção inseparavelmente teórico e prático; mas nem todos os agrupamentos sociais são igualmente prováveis e esse artefato social que é sempre um grupo social tem tanto mais oportunidades de existir e subsistir de maneira durável quanto mais os agentes que se agrupam para constitui-lo já estejam mais próximos no espaço social (o que vale também para uma unidade fundada sobre uma relação afetiva, amorosa ou amistosa, seja ela ou não socialmente sancionada). Dito de outro modo, o trabalho simbólico de *constituição* ou de consagração necessário para criar um grupo unido (imposição de nomes, de siglas, de signos de adesão, manifestações públicas etc.) tem tanto mais oportunidades de ser bem sucedido quanto mais os agentes sociais sobre os quais ele se exerce estejam inclinados - por sua proximidade no espaço das relações sociais e também graças às disposições e interesses associados a essas posições - a se reconhecerem mutuamente e a se reconhecerem em um mesmo projeto (político ou outro).[...]
(BOURDIEU, 2008, p.50-51)

O que Pierre Bourdieu fala se aplica bem a trajetória de vida de Manoel Andrade em seu grupo de estudo. Pelo relato de suas memórias do grupo de estudo, percebi ser ele um jovem bastante inquieto, a procura de encontrar uma via de desenvolvimento de suas potencialidades individuais e o grupo do qual fala com, entusiasmo, lhe proporcionou essa defesa de seus “interesses” que também eram os mesmos de todos os participantes convidados por um de seus líderes. Esse “investimento” resultou em um “trabalho coletivo de construção inseparavelmente teórico e prático”. As memórias de Manoel Andrade ilustram bem o que escreveu Bourdieu sobre os grupos sociais, vejamos um trecho do relato do professor:

[...]. E ai nessa história [...] eu consegui encontrar uma pessoa que foi um rapaz, um jovem que, ao conhecê-lo ele me convidou pra fazer....ele chegou pra mim e disse: “ei... você não quer participar do nosso grupo?” Eu disse mas pra fazer o quê? Ele disse: “pra estudar. [...] o que é que você mais gosta de estudar” ai eu disse: “olha eu gosto muito de Biologia,[...] ele disse: “pois então você vai ser a pessoa responsável pra nos ensinar Biologia. Nosso grupo é assim, cada um tem uma função. Cada pessoa tem uma função”. E então eu fiquei maravilhado com aquilo sabe? Pensem bem, fiquei maravilhado porque, primeiro eu era um estudante, um cara [...] que não sabia nem

o que era universidade, [...].(ANDRADE, 2011).

Manoel ainda não tinha recebido um convite tão estimulante quanto esse. Agora o curso de sua vida trazia a ele uma grande oportunidade, a de se unir com outros estudantes de forma cooperativa em prol de um objetivo comum. Ele não havia refletido sobre como encontrar ou formar um grupo de estudo, a experiência surgiu assim, inesperadamente, posso inferir isso pela maneira da abordagem do novo colega, com um chamado objetivo, de senso prático, sem muitas delongas “ele chegou pra mim e disse: ‘ei... você não quer participar do nosso grupo?’ Eu disse mas pra fazer o quê?” Assim, entendo que essa forma direta de relatar a passagem sobre o grupo de estudo não sinaliza para a existência de um prévio plano. Para compreendermos mais a ação coletiva dos agentes desse grupo, leiamos mais um trecho do relato:

[...] quando eu encontrei esse rapaz ele tinha um grupo de estudo, [...]ele se reunia em vários lugares, ele tinha um não, ele tinha vários, o Flávio tinha vários grupos de estudos e ele era um cara muito inteligente, mas [...] além da inteligência, ele tinha uma capacidade de articular pessoas, era muito sorridente, muito amigo, muito alegre certo? E ele conseguia convencer as pessoas e contagiava as pessoas com aquela alegria dele e com aquele estímulo para estudar, estudava muito, mas ele estudava sempre com as pessoas e quando ele me chamou pra participar do grupo dele e [...] me deu uma função e que eu fui estudar e eu vi que aquilo [...] que eu estava estudando era útil para alguém, aquilo [...] fez uma grande diferença na minha vida, [...] muita diferença! [...] e eu comecei a ficar feliz e satisfeito com o grupo, e dai,[...], isso fez uma grande diferença na minha história de vida porque foi nesse grupo de estudo que eu aprendi muita coisa sobre a universidade, o que era universidade, a importância da universidade, do que era o vestibular, como fazer o vestibular, [...] quantas provas tinham, o quê que a gente tinha que observar no vestibular, certo?[...]. (ANDRADE, 2011)

Vemos aqui a força que há no capital de relações sociais na vida de uma pessoa; encontrar um amigo que aponta caminhos para um futuro de êxito, de melhoria de vida é uma força, um tipo de poder. A partir dessa estrutura de ação proposta pelo jovem Flávio ao jovem Manoel, a união dos propósitos foi favorável a uma sinergia de forças positivas que os impulsionariam, certamente, ao momento de chegada ao alvo, a meta sonhada. A empolgação com que Manoel fala sobre suas primeiras impressões do grupo de estudo já adianta para quem não sabe de toda a história de vida dele que o grupo logrará êxito. Vejo o valor de se ter relações sociais, amigos que nos ajudam quando nós temos um objetivo a perseguir, pessoas como o Flávio tinha essa capacidade

de acionar pessoas, tocá-las, “ele tinha uma capacidade de articular pessoas” rumo a um propósito e Manoel Andrade entendeu e buscou ir em frente com o grupo e isso fez uma grande diferença na vida dele.

Miceli (2001), em seu livro, *Intelectuais à Brasileira*, levanta uma análise acurada tomando, além de outros, o conceito de Capital de Relações Sociais de agentes remanescentes de camadas dirigentes do Brasil a partir de publicações memorialísticas e biográficas desses descendentes intelectuais literatos. A esses chama de “parentes pobres” das oligarquias da Velha República que, ao perderem o capital econômico por uma série de razões, agora dispõem somente do capital de relações sociais que para acioná-lo, foi preciso usarem uma série de estratégias de reconversão para tentarem chegar ao *status* anterior. Brilhante trabalho que me aprofundarei na leitura e reflexão com o intuito de, dentro dos limites de meu objeto de estudo, tomar algumas categorias de análise trabalhadas por Miceli.

Em se tratando desse objeto de análise, eu poderia trocar parentes pobres por “deserdados pela pátria”, diferentemente do mote que gerou a obra do ilustre dramaturgo português Norberto Ávila, se trata de uma boa metáfora, deserdados da pátria pela exclusão social que produz centenas de pessoas sem cidadania plena, sem direitos fundamentais enquanto uma classe abastada pelo capital econômico engorda separada, à parte e apática. Vejo que para os jovens do grupo de estudo de Manoel também lhes restou somente acionar os mecanismos do capital de relações sociais, pelos mesmos estarem sem herança não de seus familiares abastados, mas de uma rica nação que não distribuiu, nem distribui seus bens com todos os seus herdeiros. O interesse deles não era o de reconversão de uma condição financeira alta, mas de um lugar melhor na sociedade onde vivem. Vi que o grupo de estudo de Manoel movimentou muito bem esse capital referido antes. Percebo isso na parte relatada do encontro de Manoel com o Flávio e em outro momento em que ele se relaciona com o professor aposentado do Liceu do Ceará, leiamos:

[...] nesse mesmo período, eu tive a grata satisfação e o privilégio de conhecer o Barroso que era o filho do Dr. Domingos Braga Barroso lá de Itapipoca, [...], ex-professor já aposentado [...] do Liceu do Ceará e esse professor, [...] morava [...], na praça do Liceu, e nessa praça do Liceu, [...] atrás da casa dele, tinha uma escola abandonada, então, nós nos reunimos lá e eu comecei a passar mais tempo lá do que na casa da

minha avó, [...] porque lá a gente estudava [...] e ele vendo o nosso esforço, ele comprou uma geladeira, botou lá e botava comida pra gente, botava frutas, verduras, umas coisas pra gente e ai, eu, as vezes, almoçava na casa do Barroso,[...]. (ANDRADE, 2011)

Observei que o grupo foi ampliando as suas relações sociais e que, de modo simbólico, essas interações foram gerando mais empoderamento de seus integrantes que como grupo se constituíam e se consagravam em união e propósitos. Quanto mais “signos de adesão” aconteciamais forte esse grupo se tornava. As manifestações públicas ainda poderiam vir, segundo o relato de Manoel, não houve nenhuma manifestação pública oficial desse grupo. Porém, sei que por esse grupo de estudo ter sido o embrião do PRECE, essas manifestações tem vindo, atualizadas por esse bom projeto social, objeto desse estudo.

Bourdieu (2008) diz que nem todos os grupos podem se efetivar, mas que eles terão mais chance de dar certo se seus integrantes tiverem laços afetivos e se forem “mais próximos no espaço social”. Os participantes do grupo de estudo de Manoel Andrade tinham algo em comum, queriam entrar na faculdade, eles descendiam de famílias populares, não tinham capital econômico favorável para pagarem escolas renomadas, não tinham espaço propício para estudarem em suas casas, portanto participavam de um mesmo espaço social e tinham *habitus* semelhantes. Observemos no trecho a seguir como eles tinham problemas, dificuldades, desânimos, mas a identificação de formas de ser e viver os sustentava, mutuamente:

[...] nós compartilhávamos os nossos sonhos, nós dizíamos o que é que queríamos ser, e quando a gente tava passando por uma dificuldade, tinha algum medo, a gente naturalmente, sem muito arroteio, sem muita conversa, sem muita sofisticação, nós compartilhávamos aquilo, às vezes tava chateado... “ei cara, tô chateado” ou então dizia assim: “não tô muito a fim, não sei o quê, acho que não vai dar certo pra mim, acho que não vou passar” e um dizia lá: “não mas tem...” e começava com aquela conversa...[...] aquelas tristezas, aqueles momentos depressivos iam passando porque nós tínhamos com quem compartilhar. Criamos um círculo de amizade legal [...]. (ANDRADE, 2011).

Retomo da primeira citação de Boudieu quando descreve o grupo como uma “unidade fundada” a partir da afetividade, da amorosidade da qual também fala Freire, não importando aprovação ou não da sociedade. Mas essa participação dos afetos na

grandeza do grupo social também puxa outro ponto destacado pelo sociólogo quando diz que esses sujeitos do grupo tendem a serem exitosos por se “reconhecerem mutuamente”. O reconhecimento de alguém no outro é cultivado pela convivência, pelo conhecimento, pela escuta na hora das confissões necessárias de suas dores. Vejo que quando eles compartilhavam suas “dificuldades”, “medos” e chateações, eles se reconheciam, confiando suas mais subjetivas confissões um ao outro. Quando um é Fortaleza do outro, isso é está no mesmo barco, navegar ou naufragar, pois se trata de se reconhecerem em um mesmo projeto.

Como vimos nas citações do memorial de Manoel, a metodologia de estudo do “grupo embrião do PRECE” era muito simples e trouxe a brilhante e revolucionária ideia de protagonismo estudantil, muito debatido atualmente por vários pensadores da educação, a exemplo, destaco o saudoso professor e escritor Antonio Carlos Gomes da Costa que tem vários trabalhos publicados sobre esse tema. Em *Educação e Vida*, 2001, uma publicação bem mais prática do que teórica, logo nas orelhas do livro, lê-se: “este livro pretende ajudar a todos, e a cada adolescente, a educarem-se para a vida. Educarem-se e não, como normalmente se pensa, serem educados”. (COSTA, 2001). Não somente este livro, mas várias outras publicações, cursos, consultorias, e em cargos de chefias, esse autor se empenhou na luta pelo protagonismo juvenil/estudantil tendo como um de seus pilares teóricos, o pensamento Freireano.

Foi esse protagonismo estudantil de Manoel Andrade e dos componentes de seu grupo que os formou, os constituiu estudantes cooperativos, solidários que, em diálogo aprendiam uns com os outros, ouvindo suas histórias de vida, se alegrando das coisas boas ou se compadecendo das dores humanas de cada um; interagindo nos momentos bons e nos conflitos que surgiam. Todo esse investimento social empreendido por cada um gerou resultados tanto acadêmicos quanto de experiência no modo de auto-gestão do grupo; nos estudos, nas brincadeiras, nos trabalhos, na forma de conseguir aprender a aprender em cooperação e até em gerenciar conflitos, coisas presentes em cada grupo. Baseada em outros relatos de Manoel que me atentarei posteriormente na tese, sei que lograram êxito, vitórias, pois não somente Manoel entrou na Universidade para o curso de Química Orgânica como também os outros estudantes do grupo. Manoel passou no concurso para professor universitário na Universidade Federal do Ceará e os outros também conseguiram adentrar no mercado de trabalho de

suas respectivas áreas de estudo.

O que vejo nessa parte da história de vida de Manoel tem forte relação com o que fala Marie-Christine Josso em seu livro *Experiências de Vida e Formação*(2002 - 1ª.edição) e do qual extraio uma bela passagem em que fala de uma imagem que simboliza “caminhar para si” e isso vemos em toda história de vida de cada ser, um projeto de vida começa e termina em cada um, em um olhar reflexivo. Manoel Andrade em suas memórias conduz esse olhar para dentro de si e busca sua auto-interpretação e novamente aprende e ressignifica fatos em espaço-tempo presente. Leiamos o que escreve a autora:

A imagem utilizada do “caminhar para si” [...] foi escolhida como sendo a que melhor pode condensar as várias ideias que estão no centro do nosso questionamento sobre a formação, [...]. A escolha de um verbo sublinha que se trata, [...], da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas [...] do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário de sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. [...], ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um.

[...] a imagem sugere igualmente a questão temporal e um processo: no caso presente, um processo de conhecimento de si mesmo que tem início a partir de todas as pré-concepções que nos habitam no momento em que empreendemos o caminho biográfico. É este o caminho que, de etapa em etapa, de elaboração em elaboração, favorece a atualização destas mesmas pré-concepções. (JOSSO, 2004,p.58).

O indivíduo traz para o grupo a sua marca, o seu nome, suas idiossincrasias, seu *habitus* familiar e no grupo social tudo isso converge nas particularidades de cada um, gerando algo novo, rico pela “proximidade no espaço das relações sociais”. Agora são não mais vontades somente individuais, mas “interesses associados”.(BOURDIEU, 2008). Essa presença de cada um constitui um “caminhar para si” junto com o outro em “diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem” e nesse caminhar, a viagem coletiva e viajante cooperativo são apenas um por meio da união de propósitos que gera uma energia vital proporcionando o atingimento das metas do projeto de vida de cada

um. Da sua experiência formativa nesse grupo de estudo embrião, Manoel Andrade funda, juntamente com sete estudantes protagonistas, o PRECE. Essa “viagem” de Manoel revela uma “questão temporal e um processo” que no presente traz um auto – revelar que parte de tudo o que aprendeu, em um tempo pretérito, mas que residem no momento do caminhar auto-biográfico. Nesse processo formativo de Manoel, percebo haver uma “atualização” das suas experiências no grupo de estudo por meio de uma nova história – a precista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebi o quanto foi importante o processo formativo de entrada de Manoel Andrade em seu grupo de estudo. O valor que teve o diálogo entre os estudantes Flávio e Manoel pelo fato de haver entre eles uma relação horizontal, sem barreiras hierárquicas, institucionais burocráticas que, usualmente, vemos nas instituições sociais, como, por exemplo, a escola através, comumente da figura do professor ou do diretor. Vi que seus integrantes eram também pessoas de mesmo estrato social, todos com interesses comuns e solidários aos problemas uns dos outros. Entendi que Manoel Andrade e todos os outros componentes do grupo tinham papéis semelhantes, ensinavam o que sabiam para os outros e aprendiam o que não sabiam com os outros. Por fim, Concluo que essa experiência foi um excelente exemplo para a criação de outro grande grupo de estudo chamado PRECE, agora atualizado e ressignificado em espaço-tempo presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a Teoria da ação..** Tradução: Mariza Correa - Campinas, SP: Papyrus. 1996. (9ª.Ed. 2008, grifo do autor).
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da Costa. **Educação e Vida-** um guia para o adolescente. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.
- MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira.** São Paulo, Companhia das Letras, 2001.
- NETO, Manoel Andrade. **Memorial,** Fortaleza, 27 jul. 2011. Relato concedido a equipe do Memorial do PRECE. (transcrição das informações por Ana Maria Teixeira Andrade).
- REPOSITÓRIO ABERTO/ UNIVERSIDADE ABERTA. Os deserdados da Pátria. Disponível em: <<http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4309>>. Acesso em: 28 out. 2016.

O LEGADO DE PIEDADE PAIVA: INVENTÁRIO EDUCACIONAL DE SUAS PRÁTICAS

Haquel Myriam de Lima C. Palhari | haquel@hotmail.com

Paulo Roberto Palhari Aranha | paulopalhari@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Fotos, álbuns de recortes de jornais, relatórios escolares, cadernetas de anotações, textos inéditos, livros didáticos, livros paradidáticos, bonecas de livros, bilhetinhos e cartas compõem o arquivo pessoal de Maria da Piedade Medeiros Paiva. Tais documentos não poderiam ser olvidados da vida dessa educadora que foi professora do pedagógico, autora de livros, inclusive de didáticos, fundadora e diretora do antigo externato João XXIII no município de Guarabira, coordenadora da 2ª região do CRED, professora de didática, palestrante e militante em diversas atividades religiosas. Fundadora também da pastoral do idoso, juntamente com monsenhor Nicodemos, levando o Encontro de Casais com Cristo⁴¹- ECC para a rainha do Brejo, além de ser participante ativa nas atividades da sua paróquia.

O arquivo pessoal da educadora Piedade Paiva estava guardado pela família, encaixotado em seu lar na cidade de João Pessoa, onde passou a residir, após seu afastamento do antigo externato João XXIII. Ela aposentou-se em 1987, mas só veio para morar definitivamente na capital paraibana quando o senhor Bastos, seu marido, também se aposentou em 1998 e residiram lá até o dia do falecimento de ambos.

A unificação desses materiais (auto) biográficos pode denotar a intenção voluntária ou não, da sua vida ser narrada e vislumbrada às gerações futuras. Cury (1995, p.57) ressalta que “arquivo significa ir à frente, guiar”. O exercício de ir ao encontro do arquivo particular da educadora Piedade Paiva reservou surpresas e intempéries. Contudo, concomitantemente, depois de ter conseguido os objetivos, ou seja, as fontes da educadora associando às memórias dos (as) ex-alunos (as), professores (as) e familiares foi possível perceber algumas de suas práticas pedagógicas impressas na coleção de seus livros didáticos. Concordo que as narrativas são tão relevantes

⁴¹ ECC⁴¹ Encontro de Casais com Cristo, movimento católico que congrega casais para reflexão da Bíblia.

quanto às fontes escritas,

Experimentando erros e acertos, limites e possibilidades enquanto praticantes e que, nesse movimento, seus rastros permitem criar conhecimentos através de narrativas que podem contar outras e novas histórias nas e das escolas e de seus/suas praticantes, ainda por serem enunciadas e que são significativas para se conhecer um pouco mais acerca dos processos educacionais e das histórias de vida e formação de professores/as. (PACHECO 2010, p.41)

Logo, utilizando as falas dos (as) entrevistados (as) podemos vislumbrar o cotidiano escolar do Externato João XXIII permeado por rituais, crenças, valores e práticas pedagógicas. Desta forma, intercruzando os dados das entrevistas com as fontes escritas essa escruta, embora árdua, tornou-se gratificante. Esta nos levou a conhecer os livros didáticos de Piedade Paiva e nos inquietou problematizá-lo, contudo esses livros não serão tratados aqui neste artigo.

Nesta senda, comparamos manusear o arquivo como algo similar a encaixar peças de um quebra cabeça que devem estar concatenadas para analisar e compreender o legado da educadora Piedade Paiva. Por conseguinte, ter acesso e manusear o arquivo da docente, possibilitou refletir, através de vestígios sobre suas práticas educativas. Porém, ressaltamos que a escassez e/ou excesso de materiais requer análise minuciosa do (a) pesquisador (a). Neste sentido, a seleção das fontes desvelou, através de sinais e/ou documentos, um pouco sobre o seu *métier* profissional e práticas educativas.

A educadora em tela ao reunir páginas de papéis envelhecidos, a exemplo de tantas outras professoras possuidoras de arquivos femininos, organizou um sentido para ordenação dos arquivos preservados, testemunhou escrevendo sobre suas práticas cotidianas escolares que resultaram na publicação de livros didáticos que circulou pelo Brasil. Logo, o arquivo particular de Piedade Paiva permitiu ser tecido como fio condutor permitindo trazer à baila sua história de vida como educadora, sobretudo no tocante a sua singularidade na escrita de livros didáticos, os quais mesmo após o ano de 1990, época que o antigo Externato João XXIII foi relocado para um grupo de empresários, seus livros continuaram circulando pelo país. Deste modo, Mignot (2000, p. 124) afirma que:

Arquivos pessoais seriam extensões do próprio titular, indicando o caminho, o percurso e os desvios de uma trajetória. A produção envolve censura, supressão, interdição, triagem. Arquivar é guardar, é também esconder.

Nesta linha de raciocínio, o que Piedade Paiva almejava preservar? E o que desejaria suprimir das práticas educativas? O que gostaria em manter em segredo? Por que a educadora guardou papéis importantes de contratos, correspondências entre as editoras, bonecas de livros paradidáticos? Carta do bispo da Paraíba? Em meio a tantas indagações, é essencial conhecermos o seu arquivo para conjecturar o que guardava por considerar importante. É profícuo, perscrutar o arquivo pessoal dessa educadora para que através dos vestígios possamos compreender a singularidade de sua trajetória educativa.

Teria o arquivo da educadora Piedade Paiva sofrido uma triagem e qual a lógica que procurou imprimir? Essas questões derivam da compreensão de que, assim como mulheres que escrevem memórias, a educadora em tela guardou em seus velhos papéis aquilo que talvez almejasse imortalizar. Similarmente a outras professoras autobiógrafas ela também privilegiou os aspectos marcantes de sua trajetória educativa. Sendo Mignot (2000, p 137) os arquivos pessoais encerram a intenção de ser reconhecida pela posteridade por uma identidade digna de nota⁴².

Logo, será que ela tinha a percepção de que seu acervo poderia contribuir com a história da educação e torna-se digna de nota como afirma Mignot? Contudo, salientamos também que “contamos as histórias de nossas vidas de muitos modos formais e informais, no dia a dia preenchemos requerimentos, escrevemos cartas e falamos com colegas e amigos acerca de nossas experiências” (HUBERMAN, 1992, p. 32).

Neste sentido, Piedade Paiva “conta” a história de suas práticas educativas⁴³ por meio de seus registros que foram impressos numa coleção variada de livros didáticos que circulou o Brasil e por meio de inúmeros papéis que revelam sua trajetória pessoal e profissional. Como a educadora encontra-se em descanso “eterno”, associamos essas fontes às entrevistas realizadas com os (as) ex-alunos, ex- professores (as) e de familiares que forneceu indícios sobre suas práticas. E percebemos que a educação praticada por ela na instituição escolar que fundou era tradicional, embora tivesse

⁴² P 137 como afirma Mignot

⁴³ Atuação profissional

elementos "inovadores" advindos da Escola Nova⁴⁴. Observem a fala abaixo,

[...] Eu lembro que numa sexta-feira especificamente ela foi substituir tia Lucinha dando uma aula de matemática. E nesse dia ela entrou na sala, já numa sexta à tarde, todo mundo doido para ir para casa, chega ela com uma bandeja lotada de fruta para dar aula com frutas. Aí começou a pegar os bons de bola e começar a fazer perguntas “multiplicando isso e dividindo. Eu vou dividir com fulano, fulano e cicrano, quantos pedaços de melancia vão ficar para cada um? Aí o que eu achava mais interessante é que além de treinar ela usava aquilo como instrumento lúdico”. (DENISE MEDEIROS, 26/02/2015).

Referente à “inovação” a que os (as) entrevistados (as) se remeteram, acreditamos que se referissem as ferramentas pedagógicas e aos recursos lúdicos utilizados por Piedade Paiva do que propriamente inovação, por exemplo, ela usava a salada de frutas em sala de aula para trabalhar a divisão dos números. O intercruzamento de fontes (orais e escritas) nos possibilitou evidenciar melhor como eram suas práticas educativas, conseqüentemente impressas em seus livros didáticos, contudo, não serão analisadas neste trabalho, posto que nossa intenção é vislumbrar o inventário educacional de Piedade Paiva.

Conjecturamos mais uma vez que ao inventariar o arquivo de Piedade Paiva percebemos certa intenção (auto) biográfica, que pode ter sido ou não de forma voluntária, norteando o seu projeto de acumulação e organização de papeis. Os velhos documentos guardados por sua família, mas construídos pela educadora, permitiram apreender motivações, práticas, representações, apropriações e valores sobre seu exercício profissional. Proclamando uma forma singular de enxergar o mundo compondo-se em uma das muitas formas de tecer a história de vida da referida educadora.

Segundo Artières (1997, p. 11) “arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência”. E assim, a pessoa da educadora mescla-se com a profissional e as duas partes fazem parte de um todo indivisível. Neste sentido, Nóvoa (1992, p. 7), reflete “não é possível separar o seu pessoal do eu profissional”. Deste modo, o que foi e o que está guardado é resultado de suas representações.

⁴⁴ No manifesto dos pioneiros da educação nova, Teixeira (1932) assevera que “a escola nova se propõe a servir aos interesses do indivíduo e se funda sobre o princípio da vinculação da escola como meio social, tem ideal profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação

O conceito de representação para Chartier (1990) reflete que os discursos que apreendem e estruturam o mundo e permitem compreender a relação entre os discursos e as práticas, isto é, como os profissionais de educação interpretavam as concepções pedagógicas e as finalidades da escola, eram empregados para justificar suas condutas e escolhas. Logo, com sua representação ela tinha o “poder” em suas mãos! Posto que tinha a escrita de livros didáticos que circularam pelo país que inculcava valores, culturas, representações, etc. Chartier (1994) reflete ainda o livro didático reproduz conceitos fabricados pela escola, os quais todos esses elementos são transmitidos pelos mesmos.

O livro didático como ferramenta pedagógica faz parte da cultura escolar registra as práticas pedagógicas, os valores, as ideologias, as representações e as estratégias utilizadas pela autora. Adiante, evidenciaremos suas práticas impressas num livro didático. Corroborando, Choppin (2004), reflete que “os livros didáticos são investidos de uma carga simbólica muito grande. Eles participam do universo cultural de uma comunidade assim como uma bandeira, símbolo da identidade nacional”. Logo, as representações dos livros de Piedade Paiva contribuem para a cultura regional e para a história da educação da Paraíba. Enfim, finalizamos este tópico para apresentar de forma breve o inventário de Piedade Paiva para posteriormente abordar Piedade Paiva como escritora, sobretudo de livros didáticos.

NÃO DEIXE O INVENTÁRIO EDUCACIONAL EM UM CANTO QUALQUER

O inventário da escritora, professora Maria da Piedade Medeiros Paiva é constituído de milhares de papéis permeados de riqueza documental. Sua família afirma que ainda há mais arquivos, na antiga residência de sua mãe, localizada na capital paraibana. Porém, foi à família dela que selecionou as fontes que nos emprestaria, em consonância com os questionamentos iniciais que fizemos, sobre quais documentos tinham em casa que desvelavam a sua atuação profissional como professora e escritora. Logo, a peculiaridade de Piedade Paiva que a diferencia das demais educadoras é a escrita de livros, sobretudo os didáticos.

O inventário dessa educadora, similarmente a outras professoras que possuem tal acervo, não deve ser esquecido em um lugar qualquer. Para melhor ilustrar o inventário dela separamos por categorias mencionadas a seguir: álbuns de recorte,

bilhetinhos, bonecos de livros, cadernetas de anotações, certificados, conteúdos programáticos, contratos, correspondências, diplomas, direitos autorais, encartes, fotos, homenagem, jornais, livros caixa, livros didáticos, livros paradidáticos, manuscritos (curso para aperfeiçoamento de professores e Igreja), oração, palestras, recibos e notas fiscais, relatórios escolares, revistas, textos escritos e textos inéditos. Todo esse material de Piedade Paiva está arquivado em pastas e como são inúmeras apenas citamos o que continha o arquivo de Piedade Paiva neste tópico.

Porém, destacaremos a seguir apenas um documento que nos chamou atenção, porque neste espaço não cabe abarcar todo o inventário. Neste sentido, após perscrutá-lo constatamos que a escritora em tela, teve relações comerciais, com 3 (três) editoras brasileiras, a saber: com a Editora do Brasil, com a Editora Cidade Nova e com as Paulinas. Porém, a Editora que encontramos mais documentos que atestam ligação com ela foi a Editora do Brasil e é esse documento que mostraremos. Entretanto, inicialmente essa negou informações sobre sua parceira profissional com ela. A priori, ficamos consternados com tal negação, mas focamos no que era essencial, ou seja, vislumbrar seus livros didáticos que poderia imprimir suas práticas educativas.

Diante de tal fato fomos buscar no seu arquivo particular documentos que atestavam essa relação comercial entre ambas as partes. E encontramos não só os contratos da Editora do Brasil como também os comprovantes dos direitos autorais. Concordamos com Bittencourt (2004, p. 478) que ter acesso aos direitos autorais é algo raro

Os conflitos, tensões, acordos, discriminações, satisfações, fazem parte da história dos autores dos livros e há necessidade de inclusão de outras fontes documentais. Requer uma leitura bastante atenta de catálogos das editoras, de contratos ou correspondências entre editores e autores e, cabe assinalar, que há dificuldades em ter acesso a essas fontes por causa das empresas editoriais, que nem sempre permite a consulta de seus arquivos, além do fato de serem escassas.

Contudo, conseguimos ter acesso e a seguir evidenciaremos, os direitos autorais de Piedade Paiva com a Editora do Brasil, por ter sido a relação comercial mais longa que teve, perdurou mais de 25 (vinte e cinco) anos. Abaixo o demonstrativo dos direitos autorais.

Imagem 1: Direito autoral de Piedade Paiva e a Editora do Brasil, em 21/05/2008.

Editora do Brasil

MARIA DA PIEDADE M PAIVA
AV MANOEL NOROIS 192 AP 502 EDIF VIENA - MANAIRA
JOAO PESSOA - PB
CPF : 58038-230

ACC338

DEMONSTRATIVO DE DIREITOS AUTORAIS				EDITORA DO BRASIL S/A				
PERÍODO: 30/09/2008 até 30/09/2008 até: 30/09/2008 Sem: 01/11/2007				Emissão: 17/5/2008 16:16:55				
LIVRO				LIVRO				
Período (06) Semestral	Código Livro	Mes	Vendido Qtz Valor	Devolvido Qtz Valor	Venda Líquida Qtz Valor	%	Ganho	
ANO 1 DA CRIANÇA - CARTILHA *	10101180021	12/2007	1 15,00	0 0,00	1 15,00	5,00	0,75	
		01/2008	19 285,00	0 0,00	19 285,00	5,00	14,25	
		02/2008	3 45,00	0 0,00	3 45,00	5,00	2,25	
		03/2008	37 555,00	0 0,00	37 555,00	5,00	27,75	
		LIVRO	59	855,00	0	855,00	5,00	42,75
NOVAS IDEIAS 2 ANO (1 SERIE) *	10136280011	12/2007	42 63,00	0 0,00	42 63,00	5,00	3,15	
		01/2008	27 40,50	0 0,00	27 40,50	5,00	2,02	
		02/2008	25 37,50	0 0,00	25 37,50	5,00	1,87	
		03/2008	21 31,50	0 0,00	21 31,50	5,00	1,57	
		LIVRO	115	172,50	0	172,50	5,00	8,61
NOVAS IDEIAS 3 ANO (2 SERIE) *	10236280041	12/2007	21 31,50	0 0,00	21 31,50	5,00	1,57	
		01/2008	21 31,50	0 0,00	21 31,50	5,00	1,57	
		02/2008	21 31,50	0 0,00	21 31,50	5,00	1,57	
		03/2008	21 31,50	0 0,00	21 31,50	5,00	1,57	
		LIVRO	84	124,50	0	124,50	5,00	6,28
NOVAS IDEIAS 4 ANO (3 SERIE) *	10336280071	12/2007	20 30,00	0 0,00	20 30,00	5,00	1,50	
		01/2008	20 30,00	0 0,00	20 30,00	5,00	1,50	
		02/2008	20 30,00	0 0,00	20 30,00	5,00	1,50	
		03/2008	20 30,00	0 0,00	20 30,00	5,00	1,50	
		LIVRO	80	120,00	0	120,00	5,00	6,00
NOVAS IDEIAS 5 ANO (4 SERIE) *	10436280001	12/2007	31 46,50	0 0,00	31 46,50	5,00	2,32	
		01/2008	31 46,50	0 0,00	31 46,50	5,00	2,32	
		02/2008	31 46,50	0 0,00	31 46,50	5,00	2,32	
		03/2008	31 46,50	0 0,00	31 46,50	5,00	2,32	
		LIVRO	124	184,50	0	184,50	5,00	9,20
Total Geral (Todos os Livros)			208	2.727	0	2.727	5,00	136,37

(=) Total: 137,33 Valor depositado na Conta Corrente discriminado em 21/5/2008
 (=) Valor Conta Corrente: 12,09 BANCO: 001 - BANCO DO BRASIL
 (=) Adiantamento: 0,00 Agência: 18385
 (=) V-Total Bruto: 139,42 Conta Corrente: 00387-1
 (=) Imposto de Renda: 0,00 Titular: CPF: MARIA DA PIEDADE M PAIVA - CPF: 367.647.794-49
 (=) Valor Total a Receber: 139,42

Rua Conselheiro Nébias 887
 São Paulo - SP 05323-0211

http://192.168.1.14/ebsa/direitosautorais/prest_tela.asp 17/5/2008

Fonte: arquivo pessoal da família Medeiros, 2012.

Os livros que mencionamos acima foram os livros didáticos intitulados: *Novas Idéias Português*, de 1ª a 4ª série (nomenclatura das séries da época). Estes livros de Piedade Paiva são exemplos de que ela não se restringiu à esfera privada e se inscreveu na sociedade. De tal modo, foi considerada a única mulher do agreste paraibano a ter seus livros didáticos reconhecido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Finalizado este breve escopo do inventário de Piedade Paiva, explanaremos adiante a mulher, entre papéis, livros e rabiscos, ou seja, a autora de livros, inclusive de didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa revelou que o arquivo pessoal de Piedade Paiva pode ser compreendido como uma forma particular e ímpar de escrita (auto) biográfica permitindo problematizar como uma educadora do município guarabirense atuou de forma diferenciada em relação a outras professoras, onde a sua principal peculiaridade com relação as demais era ser escritora de livros didáticos. Ela escreveu um pouco da sua vida em papéis quando guardou documentos referentes à sua trajetória educacional e pessoal.

No entanto, não temos a resposta por que a educadora em tela guardou tantos papéis, documentos, fotos, álbuns de recortes de jornais, relatórios escolares, cadernetas de anotações, textos inéditos, livros didáticos, outros gêneros literários, bonecas de livros, bilhetinhos e cartas. De modo que, ficaremos com uma dúvida se foi ou não de forma intencional este seu arquivamento, posto que a mesma não se encontra mais neste

plano terrestre. E apenas vestígios não podem falar pela educadora, por isso não tivemos esta ambição.

O que queríamos é levar o leitor a refletir sobre o seu inventário e evidenciar que o mesmo contribui para a História da educação. Esse arquivamento através de sinais e vestígios pode contribuir para elucidar questões referentes à sua trajetória profissional⁴⁵ e ao seu métier na educação, embora neste estudo não ter sido possível mostrar as partes que formam o todo desse inventário e nem problematizar os seus livros didáticos. Quando guardamos os nossos papéis estamos nos (auto) biografando e possibilitando outras pessoas (sobretudo nossos pares) a vislumbrar através dos rastros a tessitura da nossa trajetória pessoal, profissional e/ou educativa. E dessa forma, Piedade Paiva se “imortalizou” quando guardou seus documentos a tornou-se uma mulher entre canetas, livros e papéis.

Enfim, ratificamos que a (auto) biografia revela aspectos pessoais, culturais e sociais e através do que foi exposto neste artigo, descobriu-se a singularidade dessa professora Piedade Paiva, que semelhante a tantas outras educadoras, contribui com a história das mulheres e com a história da Paraíba. É relevante refletir que as práticas educativas a atuação destas, teve um propósito, ocorreram em determinado tempo e espaço histórico, influenciando e sendo influenciados pela sociedade da época. Destarte, revelar seu inventário possibilitou conhecer que ela foi uma militante no seu exercício profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTIÈRE, Phillipe. “Arquivar a própria vida”, Estudos Históricos, nº21: Arquivos Pessoais. Rio de Janeiro, Cepdoc/FGV, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>. Acesso em 01/05/2013.

_____. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte Autêntica, 2008.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. **A história hoje: dúvidas, desafios e propostas**. Estudos históricos. Rio de Janeiro. V. 7, n. 13. 1994.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros didáticos e das edições didática: sobre o estado**

⁴⁵ Prática educativa

da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.)

Vidas de professores. Porto: Porto, 1992.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena. **Refúgios do eu**: História e escrita autobiográfica. Santa Catarina: Mulheres, 2000.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Codex, 1992.

PACHECO, Dirceu Castilho. **Arquivos pessoais de praticantes docentes**: espaçostempos do (auto) biográfico. In: Raquel Lazzari Leite Barbosa; Mônica Apezatto Pinazza. (Org.). **Modos de Narrar a Vida**: Cinema, Fotografia, Literatura e Educação. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. p. 35-50.

O LÚDICO MEDIANDO A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marinalva Chaves da Silva Rolim | marinalvarolim@ig.com.br

Isolina Costa Damasceno | zozofortes@hotmail.com

DO LIXO AO BRINQUEDO: O COMEÇO DE TUDO

As pesquisas atuais relacionam a utilização de brincadeiras no contexto da escola como recurso importante na formação da criança, e no processo ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva o projeto “Brinquedos alternativos para o ensino e aprendizagem dos conteúdos de matemática”, apresenta o relato de experiência em que utilizamos brinquedos alternativos construídos pelos alunos a partir de materiais recicláveis, como estratégia desengateadora do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de matemáticos.

As ações deste projeto foram norteadas a partir da seguinte problemática: Como a construção e utilização de brinquedos alternativos contribuem para o ensino e aprendizagem dos conteúdos de matemática na Educação Infantil? O objetivo geral foi investigar importância da construção e utilização de brinquedos alternativos pelas crianças, que possibilita o ensino e aprendizagem dos conteúdos de matemática. Dessa forma, a tríade: construir, brincar e educar orientou as experiências vivenciadas durante a realização do projeto, proporcionando o desenvolvimento criativo, imaginativo, social e alegria de poder utilizar brinquedos construídos por elas, momento em que também puderam aprender, desenvolvendo o raciocínio lógico-matemático, bem como no seu processo de abstração.

As crianças não aprendem conceitos numéricos com desenhos. Tampouco aprendem conceitos numéricos meramente pela manipulação de objetos. Elas constroem esses conceitos pela abstração reflexiva à medida em que atuam (mentalmente) sobre os objetos (KAMII, 1998, p 58).

A autora citada ancora-se na teoria de Piaget, para explicar que a apropriação do conhecimento lógico-matemático ocorre por meio da abstração empírica, a partir das

informações das propriedades do objeto e da abstração reflexiva, a partir do momento em que ela constrói essas relações com o objeto.

As experiências vivenciadas pelas crianças durante a realização do projeto contribuíram para o desenvolvimento desses processos mentais de apreensão e reelaboração dos conhecimentos matemáticos.

Apliação desse projeto se deu pela necessidade de criar situações na sala de aula, que promovesse maior concentração e interesse por parte dos alunos em participar das atividades nas aulas de matemática, de maneira a contribuir no processo de desenvolvimento das potencialidades na faixa-etária de cinco anos, período em que estão na Educação Infantil.

Na busca de resposta às inquietações que impulsionaram a realização do projeto, encontramos no brinquedo uma ponte facilitadora para exploração da linguagem matemática de maneira lúdica, pois construindo e aprendendo, e, orientando o processo de abstração, as crianças, por meio das experiências lúdicas, produziram conhecimentos nas várias situações apresentadas, de maneira prazerosa e significativa. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, verificamos que:

Aprender matemática é um processo contínuo de abstração no qual as crianças atribuem significados e estabelecem relações com base nas observações, experiências e ações que fazem, desde cedo, sobre elementos de seu ambiente físico e sociocultural (BRASIL, 1998, p. 217).

Diante deste desafio, nosso trabalho não se limitou apenas ao cumprimento do conteúdo programático estabelecido pelas diretrizes educacionais, pois sabemos que o professor tem um papel importante de intermediar a relação da criança com o objeto do conhecimento, de forma a ajudar em seu processo de desenvolvimento.

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (BRASIL, 1998, p. 30).

Essa mediação é de responsabilidade do professor e ocorre por meio da ação intencional e da criação de situações e espaços de aprendizagem. Acreditamos ser importante que o professor tenha clareza sobre o que pretende ensinar, os objetivos que se propõe alcançar, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, suas

individualidades e a diversidade do contexto da sala de aula.

O ensinar Matemática, fazemo-lo (ou deveríamos fazê-lo) com um objetivo determinado. Isto exige a intencionalidade por parte do educador. E a visão geral do processo de ensino requer que o dominemos, tendo em vista o sujeito que aprende (sujeito cognoscitivo) o conteúdo primeiro (conceitos já dominados pelo sujeito) e o conceito científico (aquele que se pretende sistematizar).

A transformação dos conhecimentos prévios em conceitos científicos dos conteúdos matemáticos requer a compreensão desses conceitos, que ocorre, nesse nível de ensino, por meios da manipulação dos objetos, da interação com seus pares, de experiências concretas e na utilização de atividades lúdicas.

Diante dos expostos, para efetivação deste projeto de intervenção, foi necessária a participação de alunos e professoras, enriquecidos a partir do envolvimento dos pais e funcionários da escola, tendo como instrumentos metodológicos registros escritos, observação, vídeos e atuação do pesquisador em lócus.

Ao verificarmos a insuficiência de brinquedos na escola, optamos por utilizar materiais recicláveis, de fácil aquisição e custos mínimos para a construção de brinquedos, tendo em vista que esses materiais existiam na escola ou foram adquiridos a baixo custo.

Optamos também por realizar brincadeiras que faziam parte do contexto sócio histórico dos alunos: amarre o rabo no boi, brincadeira conhecida e adaptada do amarre o rabo no burro, construído a partir de retalhos de pano, feltro, e papel com desenho do boi; o bilboquê confeccionado com o material de garrafa pet, cortada ao meio, sendo aproveitada a parte do gargalo e o barbante, instrumento no qual exige coordenação para impulsionar a tampinha pet atrelado ao fio de barbante ao gargalo da garrafa, jogo do boliche e lanchonete divertida.

Nesse artigo apresentaremos a descrição e análise da atividade denominada Lanchonete Divertida, por considerarmos a riqueza de conhecimentos matemáticos envolvidos.

Entendemos que a intenção da construção desses brinquedos foi possibilitar o maior envolvimento dos alunos com os conteúdos matemáticos, de forma que em interação, sua capacidade imaginativa e criativa fossem estimuladas no processo de construção dos brinquedos e no decorrer da brincadeira, dinamizando as atividades em sala de aula e desenvolvendo as diversas linguagens próprias do currículo exigido na

educação infantil, dentre elas a matemática.

A seguir apresentamos a discussão intitulada: “Reciclando o lixo e o conhecimento a respeito do brincar” em que procuramos justificar a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, bem como sua contribuição na aprendizagem dos conteúdos de matemática.

RECICLANDO CONHECIMENTO A RESPEITO DO BRINCAR

O pensamento a respeito do conceito do brincar ao longo do tempo, passou de entretenimento, diversão ou perda de tempo até ser percebido e valorizado como importante e fundamental na visão de pesquisadores que consideram as atividades lúdicas como fonte de desenvolvimento da criança em suas capacidades motora, cognitiva, social e afetiva.

Pontuamos que o brincar é também visto como possibilidade para que a criança experimente novos sentimentos, reproduza situações vividas, criando e recriando essas situações como meio de compreensão do mundo em que vive.

Em consonância a esta afirmação destaca-se no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) que diz:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27).

Segundo a concepção vigoskiana (1998), o brinquedo é um suporte à brincadeira, que ganha novos significados através dela. Ao ver o brinquedo a criança reinventa, analisa, faz comparações, flui a capacidade imaginativa enriquecendo seu mundo interior e servindo de ponte para que se aproprie melhor do mundo em que a cerca.

Ressaltamos ainda outros aspectos relevantes da prática lúdica, que é a criança sentir-se feliz, ter prazer no brincar, e dar possibilidade a ela de trocar experiências, socializar-se com outras crianças. .

Compreendemos que, no âmbito educacional, apesar das vantagens que as atividades lúdicas oferecem, em muitas escolas de Educação Infantil, reduz-se o brincar

a uma atividade de menor importância, acontecendo apenas nos momentos livres ou no recreio ignorando que uma das vantagens da brincadeira é também uma forma de aprender, pois ela não é somente uma atividade cognitiva da criança, em consonância com essa visão está a situação dos professores que se sentem cobrados pelos pais, pois querem conteúdos como garantia de bom trabalho, uma vez que na visão deles, a brincadeira é o inverso do trabalho ou mero passatempo. Como remete Borba (2007):

A brincadeira é uma palavra estritamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar (BORBA, 2007, p.34).

Nesta ótica, a atividade lúdica é uma aliada muito forte para o aprendizado da criança, sendo fundamental, pois a mesma contribui em todas as funções mentais e viabiliza a construção do conhecimento aprimorando habilidades, proporcionando o desenvolvimento da linguagem.

Sabemos que, há algum tempo, o único modelo de ensino da Matemática configurava-se de maneira restrita à memorização e repetição. Por meio de pesquisas, esse pensamento a respeito da educação matemática vem se modificando e atualmente, existem muitas outras formas para o ensino da matemática, dentre elas a utilização dos brinquedos como forma de promover um ambiente de interação e aprendizado.

Podemos perceber que a criança brincando nas aulas de matemática, além da ludicidade, vivenciam situações onde ocorrem a necessidade social de realizar contagens, comparações, identificar algarismos, adicionar ponto no desenvolvimento da brincadeira, aplicar medidas, situar-se espacialmente e outros.

Compreendemos ainda que no mundo em que vivemos, somos consumidores de produtos descartáveis e conseqüentemente jogados no lixo, quando deveria ser reaproveitado, por meio das artes manuais das crianças, que vão construindo artesanalmente E constatam como lixo se transforma em um brinquedo alternativo. Assim a criança brinca com o brinquedo de valor maior, pois foi construído por ela e ao mesmo tempo se educa para a construção de um mundo melhor.

O uso de material reutilizável para construção de brinquedos foi uma ferramenta que também contribuiu significativamente no processo de conscientização sobre as questões ambientais que vivenciamos no atual contexto.

Verificamos que, durante a realização do projeto, a presença da ludicidade nas aulas de matemática foi decisiva não somente para a aprendizagem de conteúdos matemáticos, mas envolveu outros conteúdos e permitiu a aquisição de valores ao realizarmos as atividades em ambiente de socialização.

Em seguida discutiremos sobre o processo da experiência de construção dos brinquedos e realização das brincadeiras nas aulas de matemática.

TRILHANDO CAMINHOS: DO FAZER AO APRENDER

Por meio do Projeto de Intervenção “Brinquedos alternativos para o ensino e aprendizagem dos conteúdos de matemática na educação infantil”, intermediamos a aprendizagem em matemática a partir da ludicidade com o brinquedo alternativo, de forma que as crianças participando da construção de seu próprio brinquedo, realizaram um trabalho criativo, dando um valor educativo e afetivo a ele, despertando o interesse e envolvimento diante das situações vivenciadas durante e mediadas pela professora.

A criança, portanto, tem de explorar o mundo que a cerca e tirar dele as informações que lhe são necessárias. Nesse processo, o professor deve agir como interventor e proporcionar-lhe o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para que suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção de seu conhecimento. Sua interação com o meio se faz por intermédio de brincadeiras e da manipulação de diferentes materiais, utilizando os próprios sentidos na descoberta gradual do mundo (ARANÃO, 2004, p. 16).

Ao utilizarmos a construção de brinquedos e sua utilização como recurso para trabalhar os conteúdos matemáticos, motivamos cada um dos alunos a participar de forma criativa e enriquecedora do seu processo de aprendizagem.

Para realização deste trabalho, tivemos a participação dos pais e funcionários da escola, que ajudaram a minimizar os custos, contribuindo na coleta de materiais destinados ao lixo e que foram reciclados de forma criativa e utilizados nas atividades realizadas.

Iniciamos as atividades a partir do conhecimento que os alunos tinham a respeito do brinquedo, suas preferências, que brincadeiras poderíamos realizar com o

brinquedos citados pelas crianças, quais materiais seriam utilizados, como também foram considerados os objetivos didáticos previamente definidos com a equipe pedagógica.

Na aprendizagem da matemática o problema adquire um sentido muito mais preciso. Não se trata de situações que permitam “aplicar” o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que já se tem e em interação com novos desafios [...] (BRASIL, 1998, p.211).

Consideramos que foi importante ouvir o que as crianças já sabiam, seu conhecimento, a respeito do brincar, e a observação e o diálogo foram meios eficazes de adquirir informações a respeito de suas preferências com relação aos brinquedos.

Como resultado da verificação do conhecimento prévio dos alunos, foram escolhidos dentre tantos brinquedos citados por eles, quatro para que fossem construídos, e em seguida efetivadas as brincadeiras, dentre elas, a lanchonete divertida que iremos apresentar a seguir.

Uma das atividades realizadas durante o projeto de intervenção, foi a criação de um espaço para a brincadeira simbólica, onde elas puderam vivenciar experiências do cotidiano por meio da construção de uma lanchonete, atividade que nomeamos de “Lanchonete Divertida”. A partir desse cenário pudemos ampliar as possibilidades de brincadeiras de faz de conta dando a oportunidade aos alunos de assumir vários papéis em situação e espaço de uma lanchonete, como garçomete ou garçom, caixa, clientes do comércio imaginário, havendo troca de função dentro desse espaço “Lanchonete divertida”.

Os materiais de sucata como caixas de papelão, copos descartáveis, dinheiro de papel, aventais e toucas, contribuíram para representação da brincadeira e as crianças puderam interagir com todos esses materiais, sendo possível perceber que materiais simples, de fácil acesso puderam ser transformados em brinquedos e ajudar a criar um cenário que aguçou a imaginação e criatividade das crianças.

Os brinquedos de faz de conta funcionam como elementos introdutórios e de Essa atividade possibilitou rica interação observada pela participação ativa e troca de conhecimentos, por meio de conflitos e negociação das crianças, representando os diversos papéis durante a brincadeira.

Nesta experiência, as crianças puderam vivenciar o mundo adulto, sendo

clientes da lanchonete do faz de conta, comprando, vendendo, passando troco, se expressando e pagando pelos serviços prestados e interagindo com os colegas e com isso ampliando o conhecimento de mundo que a cerca.

Finalizamos o projeto com uma roda de conversa com as crianças perguntando qual brinquedo mais gostaram de fazer e de brincar. Pedimos que cada criança manifestasse oralmente sua escolha e em seguida colasse uma tampinha PET no gráfico já construído para representar sua preferência. Depois fizemos análise da brincadeira mais escolhida, amenos escolhida, quantos escolheram em um determinado brinquedos e outros questionamentos que envolveram operações matemáticas de somar e subtrair

Esta atividade possibilitou o uso do gráfico, sua leitura e interpretação, proporcionando a utilização da linguagem matemática pouco ou até nunca usada no nível da educação infantil, que faz parte do bloco de conteúdos denominado Tratamento de Informação.

REFLEXÃO DA AÇÃO: PROSSEGUINDO O CAMINHO

Durante a realização do projeto de intervenção, verificamos que possibilitar à criança construir seus brinquedos, e utiliza-los como material pedagógico para produzir conhecimento, estimulou a criatividade e imaginação. A experiência que ocorreu por meio de conflitos e negociações promoveu também a aquisição de valores como cooperação, companheirismo e respeito. As atividades realizadas não somente atenderam aos objetivos estabelecidos com relação ao ensino da matemática, como também outras áreas do conhecimento como a Educação Ambiental através da discussão sobre o reaproveitamento de materiais recicláveis.

Constatamos um maior envolvimento na realização das atividades nas aulas de matemática, e no decorrer do projeto tivemos a oportunidade de nos aproximarmos mais de nossos alunos e a conhecê-los melhor, suas preferências, suas dificuldades e suas descobertas, suas construções e desconstruções utilizando o suporte da brincadeira e da construção de materiais acessíveis a todos, intermediamos suas falas nas indagações, argumentos e construção de hipóteses.

Voltando a tríade comentada na seção 2, construir, brincar e educar serviu como base durante a realização do projeto. As crianças não receberam em suas mãos um brinquedo pronto, elas tiveram a oportunidade de construir, criar o seu

brinquedo, em seguida, através das brincadeiras proporcionadas pelos brinquedos puderam vivenciar situações lúdicas e educativas, com destaque para o ensino da matemática.

A realização desse projeto significou uma experiência profissional muito rica, pois oportunizou um trabalho de intervenção dentro do ambiente de sala de aula enriquecido pelo contato direto com o sujeito inserido dentro do meio pesquisado, possibilitando desconstruir e reconstruir nossas ações e assim achar caminhos e possibilidades de refletir e transformar as práticas cotidianas no contexto da escola

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANÃO, Ivana Valéria Denófrio, **A matemática através de brincadeiras e jogos**, 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004 – (Série atividades).

BORBA, A.M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese de doutorado. Faculdade de Educação Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, Niterói: 2005.

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, volume: 3.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990.

KISHIMOTO, TisukoMorchida (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p045-053_c.pdf. Acessado em: 07 abr. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO MÉDIO: CAMINHO PARA A AVALIAÇÃO MEDIADORA-FORMATIVA

Priscila da Silva Oliveira

Edileusa Ma. Sampaio Lucena | edileusasampaio@bol.com.br

INTRODUÇÃO

A ação de avaliar faz parte do nosso cotidiano, pois está presente nas atividades humanas, através das reflexões e tomada de decisões por meio do julgamento ou comparação, não se restringindo apenas ao ambiente educacional.

Como prática organizada e sistemática, a avaliação no contexto escolar constitui elemento necessário ao desenvolvimento do aluno, sendo complexo e não se resumindo apenas à atribuição de notas. A avaliação da aprendizagem deve fazer parte da rotina de sala

de aula e deve ser utilizada de forma contínua, pois se trata de um componente indispensável ao processo educativo.

Ao longo da história, avaliação tem sido um dos temas mais discutidos, seja por professores e alunos, seja por estudiosos da educação. Muitos educadores compreendem a avaliação como uma forma classificatória e punitiva, que tem como aspecto principal a nota, descaracterizando-se quanto a sua principal função que é diagnóstica, com caráter de reflexão, ou seja, investigar os fatores que impossibilitam o sucesso dos alunos e auxiliá-los no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação desempenha função de aliar aprendizagem com ensino e não apenas para prestar contas de seu trabalho.

Essa problemática tem motivado os estudos da autora sobre a temática da avaliação escolar, tendo como principal resultado científico a formulação de uma proposta de avaliação mediadora-formativa com a descrição dos principais rasgos que devem caracterizar o processo avaliativo nessa dimensão (SAMPAIO, 2012) e o presente trabalho da continuidade a esses estudos no intuito de analisar as

concepções e práticas dos docentes de ensino médio e as suas possibilidades para servir de alicerce a uma mudança nas práticas avaliativas.

Nesse direcionamento, procurou-se pesquisar as experiências avaliativas na disciplina Física do ensino médio, na busca de resposta a indagações, tais como: quais as concepções dos docentes acerca da avaliação? Como os alunos são avaliados? Que tipo de avaliações e instrumentos são mais utilizados? Qual o principal objetivo dessas avaliações? Mediante estas indagações objetivou-se proporcionar uma reflexão acerca do processo avaliativo adotado pelos professores e quais as mudanças necessárias no caminho para poder instrumentalizar práticas avaliativas na perspectiva mediadora-formativa.

O direcionamento para a disciplina Física se deve à percepção de que os conteúdos desta disciplina, muitas vezes, são ensinados de forma esquemática causando vários problemas e dificuldades, pois os professores transformam os conceitos físicos apenas em fórmulas matemáticas, desprovidos de qualquer significação, esquecendo-se da importância de um ensino interdisciplinar para a compreensão e a aprendizagem da Física.

O problema científico que norteou este estudo consiste em saber quais as concepções e práticas dos professores de Física do ensino médio em relação à avaliação da aprendizagem. Buscou-se através de entrevista, observação e questionário coletar informações relacionadas com as concepções e as práticas da avaliação da aprendizagem e contribuir para uma reflexão acerca das práticas avaliativas que permeiam o contexto escolar, mostrando os benefícios de uma avaliação consciente que priorize a modalidade mediadora-formativa. Definiu-se como objetivo geral deste trabalho analisar as concepções e práticas avaliativas de uma amostra de professores de Física do ensino médio identificando as fortalezas e fraquezas para implementar a avaliação mediadora-formativa. Para isso foi necessário caracterizar a avaliação escolar; identificar as concepções dos docentes, bem como os tipos e instrumentos de avaliação mais utilizados por eles, a fim de propiciar uma reflexão acerca da importância e utilização da avaliação mediadora-formativa.

A fundamentação teórica sobre as concepções e práticas avaliativas apoia-se em estudos realizados por Hoffmann, (2010 e 2014), Hadji, (2011),

Luckesi, (2011), e Sampaio, (2012), entre outros.

Foram feitas observações, aplicados questionário com 40 estudantes do 2º e 3º ano nos turnos manhã e tarde do ensino médio, que representam 11% dos que estudam nestes anos na escola selecionada, além de entrevistas com 10 professores, representando 100% dos docentes que lecionam a disciplina Física na referida escola objeto da pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

O educador tem o importante papel de ser um mediador da aprendizagem e despertar no aluno a curiosidade de aprender, de forma que este chegue a elevados níveis de conhecimento através do estímulo, sem a necessidade de sufocá-lo com a memorização de conceitos e fórmulas. Hoffman, (2014) também defende esse ponto de vista, quando fala que é necessário que haja compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando, numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização.

Apenas a aplicação de provas e registro de notas não favorecem a construção do conhecimento. Na maioria das vezes as notas, graus, conceitos são apresentados aos alunos sem explicações e questionamentos quanto ao seu significado e poder. O professor cumpre assim uma tarefa de exigência burocrática, e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo, descaracterizando a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento.

Luckesi, (2011) afirma que a avaliação praticada nas escolas é a avaliação da culpa e as notas são utilizadas para classificar os alunos, comparando-se os desempenhos e não os objetivos que se pretende atingir. Esta prática de avaliação é explícita em uma relação autoritária e conservadora que permite ao professor manter a disciplina e atenção dos alunos. Portanto, a avaliação da aprendizagem torna-se um instrumento de controle que tudo pode, de forma que oprime o aluno, não lhe dando alternativas para que alcance o aprendizado.

Para mudar sua postura, o educador necessita compreender o real sentido do ato de avaliar, desenvolvendo uma relação dialógica e cooperativa fundamentada na avaliação mediadora e não na concepção de verificação de respostas certas e erradas.

Segundo Hoffmann, (2010, p. 21) “Na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político.” A autora propõe uma avaliação numa perspectiva de construção de conhecimento, que tem como foco a confiança na possibilidade de os educados construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses.

Avaliar não é uma tarefa simples, pois ao avaliar um aluno, espera-se dele resultados positivos quanto à construção de sua aprendizagem frente à sua visão de mundo. Hadji, (2011) afirma que avaliar não é medir um objeto, nem apenas observar uma situação, ou mesmo pronunciar julgamentos de valor. É pronunciar-se, tomando partido sobre a maneira como expectativas são realizadas, ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada.

Muitas vezes, porém, a avaliação se resume num instrumento de classificação e escolhas de melhores, faz-se necessário uma avaliação mediadora, onde o professor busca conhecer o aluno, sem desprezar seus conhecimentos adquiridos com sua realidade, mas aproveitando cada conhecimento para formar novos conhecimentos. Cabendo ao professor incentivar e ser o mediador dessa busca, ao mesmo tempo, prestar atenção no aluno e buscar conhecê-lo, conversar com ele, fazendo-lhe perguntas desafiadoras, o ouvindo e respondendo suas perguntas, sempre na busca por uma educação voltada para a autonomia moral e intelectual, pois segundo Hadji, (2011), uma avaliação sem mudanças ou intervenções por parte do educador não pode ser considerada formativa.

Sampaio, (2012) considera que a avaliação formativa prepara o aluno para estudos posteriores. Também possibilita ao professor detectar deficiências no processo de ensino, cabendo ao mesmo realizar os ajustes necessários em seu planejamento, garantindo o sucesso escolar de seus alunos, está intimamente ligada à formação do homem através das funções pedagógicas, inovadoras e de controle, que são as responsáveis pelo aperfeiçoamento constante do homem em sua atividade produtiva e comunicativa.

O professor tem o dever de oportunizar momentos de discussões entre os próprios alunos, ocorrendo uma interação e troca de ideias entre eles mesmos, colocando diante deles situações problemas e encaminhando-os para encontrarem

soluções entre várias alternativas colocadas, acabando com as avaliações classificatórias, que são as responsáveis pela exclusão de muitos alunos desse processo de ensino.

A avaliação formativa só acontece quando o professor entende que o seu papel não é medir o conhecimento dos alunos por meio de números, mas sendo um mediador, nesse processo de busca de conhecimento, possibilitando oportunidades de diálogo e troca de ideias, considerando o aluno como um agente ativo e em processo de evolução.

Com base nas pesquisas desenvolvidas, Sampaio, (2012) identifica os traços que devem caracterizar uma avaliação mediadora-formativa como sendo aquela que tem no professor como guia que estimula e implica aos alunos de maneira consciente na valorização de sua aprendizagem, é propiciadora da interação e confiança de todos na aula, é sistemática, qualitativa e procesual, leva em conta o nível potencial e real de cada aluno e estimula o processo de regulação e autorregulação, favorecendo a formação da sua personalidade.

A pesquisa desenvolvida numa escola de ensino médio na disciplina Física evidenciou que o principal instrumento avaliativo usado pelos professores são as provas, cheias de cálculos e fórmulas e em algumas ocasiões são utilizados os seminários, relatórios, trabalhos em grupo e individual, mas quase nunca a aprendizagem dos educandos é realmente considerada. O que percebemos é que professores e alunos estão mais preocupados com resultados quantitativos do que qualitativos.

A concepção de avaliação de 40% dos docentes são muito restritas, assim por exemplo P1 e P11 consideram o ato avaliativo apenas para verificação da aprendizagem de conteúdos, ou seja, comprovar. Em contrapartida o P2, P3 e P8 opinam que é um processo amplo que não se resume apenas à atribuição de notas, deve ocorrer durante todo o processo de ensino aprendizagem, como podemos observar na fala do P8: *“Avaliação é um processo muito dinâmico, pois avaliar não é só quantificar e repassar as notas, mas acompanhar o aluno no dia a dia, durante todo o ano letivo, acompanhando o seu desenvolvimento e ajudando em suas dificuldades.”*

Todos concordaram que a avaliação deve ser durante todo o ano e de forma sistemática, como afirma o P5: *“Não existe uma data, eu não posso avaliar só na*

semana de prova, pois o aluno deve ser avaliado sempre, a cada instante, a cada comportamento.” De fato a avaliação deve ser contínua e progressiva, pois se trata da continuidade da aprendizagem dos alunos.

Quanto aos enfoques que são mais apropriados no ato de avaliar, todos concordaram que tanto a forma quantitativa como a qualitativa são necessárias no processo avaliativo. Mas, infelizmente, em alguns casos a quantitativa é a mais utilizada, devido a alguns fatores, como podemos observar na fala do P1: *“Ambas as formas, com ênfase na forma quantitativa, é o ideal para trabalharmos com turmas grandes, com poucas horas-aula por semana. Avaliar de forma qualitativa é quase impossível, mas sabemos que é importante o uso da avaliação qualitativa e que esta deveria estar mais presente no cotidiano da escola”*. Para Luckesi, (2011), *“A média então é realizada a partir da quantidade e não da qualidade, não garantindo o mínimo de conhecimento”*. Tanto professor quanto aluno precisam caminhar junto com um mesmo objetivo, de forma que estes atuantes e modificadores da realidade em que vivem.

A respeito da importância de ambas as formas serem utilizadas, o P4 acrescentou: *“Todo professor trabalha a parte qualitativa e a quantitativa. A qualitativa é referente à assuidade, participação do aluno, os trabalhos de exposição. A quantitativa são as questões normais”*. Para Libâneo, (2010, p. 199) *“O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre aspectos quantitativos e qualitativos.”* Portanto, a avaliação é um instrumento para melhorar a qualidade do ensino, não oprimindo, mas sendo um guia para o avanço.

No que diz respeito à caracterização da avaliação formativa, observamos que quase todos os professores demonstraram não compreender o que é avaliação formativa, pois os mesmos se atrapalharam e se confundiram ao apresentar suas respostas. Observamos que o P1 e o P3 confundiram a avaliação formativa com provas e trabalhos e P2 e o P10 a relacionam com a interpretação dos problemas propostos e com a transmissão de conteúdos. Hadji, C. (2011, p. 20) coloca: *“A avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”*.

Referente às formas e instrumentos de avaliação, apenas o P5 e o P8

afirmaram tomar em consideração a participação do aluno, a resolução de atividades, o comportamento em sala. Os demais professores utilizam a prova como principal instrumento avaliativo, seguido dos trabalhos individuais e coletivos. Em relação aos seminários, alguns alegam não utilizá-los devido à carga horária ser complicada e às dificuldades que muitos alunos têm de compreender e explicar os conteúdos.

De tal forma a maioria dos entrevistados utilizam as provas como principal instrumento avaliativo e consideram a avaliação mediadora como uma prática impossível, devido a estrutura curricular do ensino médio não favorecer aos professores tempo suficiente para atender as dificuldades dos alunos, deixando de lado outros métodos avaliativos que poderiam ser muito eficazes na aprendizagem se bem utilizados. Libâneo, (2010) complementa que o processo de avaliação inclui instrumentos e procedimentos diversificados, de forma que atenda às necessidades dos educandos, a fim de melhorar o processo de ensino, como afirma Hadji, (2011) “é preciso que o professor mude e se adapte aos alunos e às suas necessidades educacionais para melhorar sua aprendizagem.”

Segundo nossas observações, concluímos que a prática dos professores revela que os mesmos ainda não compreenderam o real objetivo da avaliação, pois suas práticas ainda estão presas a uma educação conservadora, tradicional e classificatória, precisam resgatar o principal sentido da ação avaliativa, que é a transformação, mudança de prática.

A pesquisa com alunos revelou que 55% gostariam de ser avaliados sistematicamente durante todo o ano, 27% ao final de cada semestre e 18% ao final de cada conteúdo. A respeito da forma como o professor deve avaliar, 15% dos alunos responderam de forma qualitativa, 7% de forma quantitativa e 78% responderam de ambas as formas e, frente a isso, 66% dos alunos afirmaram que a prova é a forma mais usada pelos professores, outros 18% citaram os trabalhos individuais, 11% os trabalhos em grupo e apenas 5% citaram os seminários.

Por outra parte nas respostas dos alunos se identificam como pontos positivos nas práticas avaliativas de seus professores a possibilidade que oferecem a eles de autoavaliação, assim como as análises das respostas nas avaliações com ênfase nos avanços e dificuldades como ponto de partida para a continuidade do processo de ensino- aprendizagem.

Alguns reclamaram da falta de atenção dos professores em relação aos alunos. Muitos querem aprender, mas enxergam uma barreira entre aluno e professor ocasionada pela falta de diálogo. Outros disseram que os professores selecionam os alunos inteligentes e conferem notas boas apenas para esses. A maioria das vezes a ação do professor é limitada a transmitir e corrigir sem diálogo e mediação, sem permitir uma ação investigativa e reflexiva em relação às manifestações dos alunos, ainda há o perigo das notas atribuídas por métodos comparativos: o aluno ideal, nota dez, que serve de referência para outros alunos. Os demais recebem notas conforme forem piores ou melhores do que ele.

As observações constataam que muitos alunos reclamam do uso excessivo de provas e da grande quantidade de notas baixas ao longo do ano. Observa-se que infelizmente a nota ainda é vista como a principal forma de avaliar, limitando-se apenas à verificação de erros e acertos. Na maioria das vezes apenas o aluno recebe a culpa por não aprender e recebe advertência para estudar mais, fazer as atividades, procurar aulas de reforço, se dedicar mais e prestar atenção nas aulas. É necessário que os professores estabeleçam os objetivos a serem alcançados, considerando o mínimo necessário a ser aprendido para que educador e educando não se percam durante o processo avaliativo.

Percebe-se que há falta de interesse por parte do professor, como se o mesmo estivesse ali apenas para cumprir o seu papel de passar conteúdos, sem a necessidade de conhecer seus alunos. O professor deve considerar o compromisso de conhecer o educando, sua realidade, sua vida para além dos muros da escola. Chegar a uma sala de aula, repassar conteúdos para os alunos, exigir várias tarefas e boas notas nas provas, não garante a aprendizagem dos alunos. É necessária uma aproximação, uma prática avaliativa de observação e registro de dados, considerando os pontos importantes e por meio deles, ajudar os alunos em suas dificuldades.

As observações identificaram também problemas na estrutura física que é tão importante quanto a prática educativa dos professores, pois o ambiente deve ser acolhedor e agradável para o bom desenvolvimento da ação avaliativa, ou seja, deve estimular o intelecto do aluno de forma que o mesmo avance na construção do seu conhecimento construindo sua autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho para instrumentalizar uma prática avaliativa medidora-formativa no que diz respeito às concepções teóricas foram constatadas como fortalezas a concepção de avaliação como um processo constante dinâmico, formativo e com enfoque quantitativo e qualitativo. Por outro lado, como principal fraqueza identificou-se o desconhecimento por parte da maioria dos pesquisados do conceito de avaliação mediadora-formativa, o que evidencia a necessidade de capacitação a esse respeito.

Nas práticas avaliativas dos pesquisados se identifica como fraquezas uma avaliação tradicional como ato restrito à verificação da aprendizagem, sendo a prova escrita o principal instrumento avaliativo. Quando utilizada a avaliação qualitativa, os fatores que levam em consideração são: interesse, pontualidade, assiduidade e frequência, que, mesmo sendo importantes, não são suficientes para atender as diferenças individuais. Segundo os pesquisados, em virtude das poucas horas aulas disponíveis, torna-se mais fácil quantificar os resultados obtidos pelos alunos, ao invés de acompanhá-los de forma contínua.

Como fortalezas referentes às práticas avaliativas dos professores está a oportunidade do próprio aluno se autoavaliar durante o processo de aprendizagem, bem como a possibilidade dos mesmos realizarem uma autoavaliação quanto à prática do professor, favorecendo o desenvolvimento crítico, participativo, dialógico e cooperativo entre os envolvidos. Outro aspecto relevante é a discussão acerca dos erros e acertos, após a realização de atividades avaliativas, usando o erro como ponto de partida para novos conhecimentos.

Comprovou-se que há uma contradição entre o discurso e a prática dos professores acerca do ato avaliativo, pois, mesmo cientes da importância de uma avaliação contínua, suas práticas ainda refletem uma avaliação voltada à obtenção de notas, reforçando a ideia de classificação e seleção. Assim, as respostas dos alunos corroboram que, de fato, a maioria dos professores utiliza a avaliação de forma classificatória e punitiva, sem considerar outros critérios que poderiam ser utilizados no ato de avaliar, exigindo dos alunos apenas a memorização de conteúdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática da construção da pré-escola a universidade. 26ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 44ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014

LIBÂNEO, J.C. **Didática velhos e novos temas**. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17ª ed. São

Paulo: Cortez, 2011.

SAMPAIO, E. **Estratégia didáctica para renovar la concepción y las prácticas evaluativas en los cursos de licenciatura en ciências de la universidade estatal do Piauí**, Brasil. Tesis de Doctorado, ICCP, Habana, Cuba, 2012.

REIZADO CORDÃO DO CAROÁ: PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA NA CULTURA POPULAR?

Vuldembergue Farias | vuldembergue@gmail.com

INTRODUÇÃO

Observando o desempenho, a ludicidade e a leveza dos integrantes do Reizado Brincantes Cordão do Caroá (Programa de Extensão da Universidade Federal do Ceará, localizado no Campus do Benfica, em Fortaleza), - adiante explicação sobre reisado - em suas apresentações públicas, verificou-se que ali poderiam estar presentes aspectos relacionados com inovação pedagógica a partir de benefícios que aquela prática social (reisado) traria para seus participantes.

Entendeu-se que a opção por uma metodologia de análise foi uma pesquisa de caráter etnográfico, a forma mais adequada para compreensão dessa cultura, envolvendo um total de 14 integrantes do grupo, ao mesmo tempo em que é o ambiente propício para uma investigação em que a presença ou não de aspectos pedagógicos inovadores poderiam ser observados. O objetivo geral foi então, investigar as práticas pedagógicas no contexto de aprendizagem do Programa de Extensão Reizado Brincantes Cordão do Caroá na perspectiva de uma mudança nas tradicionais práticas escolares ainda que se considere ser de grande dificuldade haja vista o enraizamento profundo do paradigma instrucionista.

A ANCESTRALIDADE DAS MANIFESTAÇÕES POPULARES - O REISADO

A história nos conta que as raízes das festividades e tradições populares brasileiras foram plantadas no período colonial brasileiro com a chegada dos portugueses e para o entendimento do nascedouro dessas manifestações Vainfas e Souza (1998) descrevem que as festas populares, principalmente o reisado, são apenas uma amostra do que a história nos reserva e para tanto faz-se necessário retornar ao século XV e à África, quando da conversão do rei do Congo à religião católica adotada por

Portugal e imposta às culturas onde sua autoridade política e religiosa se impunha, ou seja nos territórios descobertos e/ou conquistados pelo reinado português (VAINFAS e SOUZA, 1998).

Apesar da presença africana em Portugal ser muito menos do que nas Américas, não tendo quase deixado marcas no tipo físico da população ou nas suas tradições culturais, os escravos africanos buscavam formas de se inserir na nova sociedade, o que fizeram combinando elementos das culturas em contato (SOUZA, 2006, p. 161).

Essa combinação de culturas e tradições terminou por surgir variadas manifestações como a capoeira, as festas, as danças, os cânticos, os reisados, etc. que inicialmente foram impedidas de apresentações pelos senhorios e autoridades políticas e eclesiais.

Originalmente denominavam-se Reisados pequenos grupos de brincantes que, à semelhança dos Ranchos de Animais, reuniam-se em torno de um personagem (um animal, no caso dos ranchos), para apresentar espetáculos cantados, dançados e dramatizados, construídos de um único episódio. “Sílvia Romero, em Cantos Populares do Brasil, cita vários Reisados como se fossem entremezes encenados isoladamente, entre eles o ‘Reisado da Borboleta, do Maracujá e do Pica-pau’, o ‘Reisado do João do Vale’, o ‘Reisado do Antonio Geraldo’ [...], o ‘Reisado do Cavalo-marinho e do Bumba-meu-boi’” (BARROSO, 1996, p. 41).

O NASCIMENTO DO REIZADO BRINCANTES CORDÃO DO CAROÁ

A manifestação cultural reisado surgiu em meio a atribuições políticas, trabalhistas e religiosas do período colonial e o embrião que desencadeou o surgimento do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, também está ligado a perturbações políticas que se iniciaram nos anos de 1990 do século XX através de diversos encontros culturais, artísticos e sociais promovidos pelos alunos da Faculdade de Pedagogia e pertencentes do Centro Acadêmico Paulo Freire da Faculdade de Educação, que inconformados com a situação pedagógica da Universidade Federal do Ceará buscavam, além de chamar a atenção da sociedade, protestar e ao mesmo tempo se divertir através de pequenas apresentações durante os encontros de estudantes, durante as programações de introdução ao Curso e durante as semanas de Educação.

Bem, eu penso que o Cordão começa no movimento de estudante de

Pedagogia do CA Paulo Freire da Faculdade de Educação. É lá que[...]vão pensar em começar a fazer pequenas apresentações durante os encontros de estudantes, durante as programações de introdução ao curso, do CA de Pedagogia, durante as Semanas de Educação. Então, é esse buscar, né? ter uma linguagem artística para falar da Educação e da Faculdade, para falar da Pedagogia que vivia naquele momento uma grande disputa, né? Até sobre a existência ou não do curso, chegou até a isso. E aí esse trabalho desaguou numa greve da Universidade, nacional (LEITÃO, 2013⁴⁶).

Esse foi o impulso que os estudantes tiveram para a criação de um conjunto que representasse essa ideia, posto que, paralelamente, os alunos, através do Diretório Central dos Estudantes já promoviam Encontros Estaduais de Estudantes de Pedagogia. Essa efervescência coincidiu com um longo período de greve dos professores e estudantes da Universidade Federal do Ceará - UFC, pelos idos de 2001/2002, quando os alunos, apesar da greve, frequentavam as dependências da UFC, especialmente aqueles cujas unidades escolares se situavam no bairro Benfica, na cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará.

Durante esse período de greve, “houve uma grande mobilização dos estudantes no sentido cultural. Essa preocupação da gente ficar em movimento durante essa greve” (Brincante A). Muitos estudantes e professores participaram de uma grande mobilização cultural com a preocupação de movimentarem-se e não pararem ou acomodarem-se com a situação de greve que chegou a atingir aproximadamente 120 dias de paralisação, conforme depoimento do integrante do Reizado, ao afirmar “[...] se eu não me engano foi em 2002 ou foi em 2003 que houve uma greve muito grande aqui na UFC onde os professores pararam as aulas por quatro meses, quase cinco meses” (Brincante A).

Ainda de acordo com o depoimento desse integrante (Brincante A), a partir desses encontros que informalmente se autodenominavam de movimento cultural, foram criados os saraus de poesias, além de outras manifestações culturais que começaram a ganhar corpo coincidindo com o encerramento da greve, momento em que o Diretório Central dos Estudantes convocou reunião para deliberar sobre o aproveitamento do semestre, tendo decidido pela continuidade das aulas e com a respectiva manutenção do semestre.

Esse acontecimento fez efervescer a ideia de um movimento cultural mais

⁴⁶ Entrevista gravada em vídeo para a TV União, em 26/12/2013.

encorpado que foi o legado deixado pela greve e que apontava para as raízes culturais nordestinas e “também um interesse muito grande mútuo de saber as raízes cearenses, dessas culturas cearenses e o que nos motivou foi ir em busca das raízes das culturas tradicionais cearenses” (Brincante A). A opção por uma linguagem cultural, mais próxima das raízes cearenses cujas características agradavam os estudantes foi o reisado. De acordo com o Brincante A,

[...] uma brincadeira tipicamente cearense, tradicional de grande impacto de público e com grande aceitação não só na mídia, mas também na Universidade, nas pesquisas científicas e também na sua busca espiritual, na sua busca religiosa também, e aí foi que as pessoas começaram a intensificar mais as pesquisas no reisado porque lá no Juazeiro (do Norte) o ápice da brincadeira do reisado é o dia 1º de janeiro, que é uma manifestação chamada quilombo. E nessa manifestação do dia primeiro, você tem que abdicar do réveillon, da sua família para participar da maior manifestação de reisado aqui no Ceará (Brincante A).

Foram essas características que chamaram a atenção do grupo de estudantes para a escolha do reisado como brincadeira a ser estudada, pesquisada e seguida por aqueles integrantes, o que proporcionou nova reunião na qual foi decidida a criação e prioridade a um grupo de reisado deixando em segundo plano manifestações como os bumba bois, os maracatus, os “cocos”, haja vista que a escolha de um reisado implica no aprendizado de certos rituais, certos cânticos e certas danças em que o reisado se assenta para despertar seu fulgor junto aos quantos observam e admiram.

O ritual para chegar na casa, ritual para sair da casa, peças de reisado homenageando o nascimento do menino Jesus, outras para depois do nascimento, outras para a Páscoa, outras falando dos Três Reis Magos, peças essas que são de criação do próprio grupo e outras de domínio público e outras de criação dos brincantes do Juazeiro do Norte (Brincante A).

Tendo se decidido pela criação de um reisado, os estudantes criaram o grupo inicialmente denominado Grupo Brincantes que posteriormente se transformou no atual Reisado Brincantes Cordão do Caroá, cuja denominação atual foi decidida e aprovada pelos estudantes.

OS PERSONAGENS DO REISADO

São personagens do reisado o Mestre, o Contramestre, o Rei, a Rainha, os Mateus, os Batuqueiros, o Anjo, a Burrinha, o Jaraguá, as Princesas e os Guerreiros que

tocam seus instrumentos ao mesmo tempo que cantam e dançam, na maioria das vezes, de modo harmonioso. Contudo, o Reizado Brincantes Cordão do Caroá não conta, neste momento, com os Mateus, mas a animação dos demais entes fantásticos é feita, em revezamento, pelos próprios integrantes do grupo em que cada membro dá vida a um ou mais entes. Gaspar (2005) afirma que as figuras dramáticas são tipos humanos ou animais e entes fantásticos, que humanizadas, se apresentam com animação e energia.

O Mestre é a figura central do reisado, posto que ele é quem o governa e deve conhecer tudo sobre a brincadeira, incluindo sua gênese, seus entremezes, os cânticos, os rituais, as lutas, o figural e o figurino, a espiritualidade contida nas diversas fases das festas, etc. Além disso, cabe ao Mestre, quando proprietário do reisado, a orientação administrativa quanto ao acerto de apresentações, à marcação de ensaios, à admissão e dispensa de brincantes, à designação de papéis, à aquisição e à guarda de figurinos, à preservação das normas comportamentais e à disciplina grupal (BARROSO, 1996).

Como se percebe, o Mestre é um líder que detém a incondicional aceitação grupal até mesmo em relação à vida comunitária, fazendo o papel de conselheiro e orientador da vida dos brincantes. Não é por acaso que os mestres mais novos têm verdadeira devoção, reverência e admiração pelos mestres antigos, especialmente aqueles que os iniciaram na brincadeira.

Uma das figuras de maior destaque no reisado é a Rainha que de acordo com Barroso (1996), no Reis de Congo toma parte de maneira passiva. “A Rainha, como dissemos, é uma menina, com vestido ‘de festa’, branco ou rosa (de preferência), pequena coroa na cabeça e ramalhete de flores na mão” (BARROSO, 1996, p. 93).

Os Mateus são também figuras extraordinárias dentro do reisado porque são eles que, na linha de frente, apresentam “o mundo invertido” (BARROSO, 1996, p. 93) porque inventam brincadeiras, sentam no trono do Rei (quando existe o trono), provocam o público, fazem palhaçadas, etc. promovendo “um contraponto entre o sagrado e a ironia do Mateus, que quebra essa dimensão do sagrado pra criar um equilíbrio com o profano”, conforme depoimento do Mestre do reisado Paulo Henrique Leitão.

Interessante observar que normalmente os Mateus são uma dupla, em que um deles recebe o cognome de Cravo Branco e se caracteriza por ser esperto, astucioso,

ligeiro, e o outro, com o nome de Flor do Dia se apresenta como um bobo e assim, desempenham papéis importantes nas apresentações da brincadeira, despertando alegria e interesse do público. “Mas o Mateus, no Reisado, tem ainda outras atribuições. É ele um dos principais responsáveis junto com o Mestre, pela organização da brincadeira. [...] Interessante, o responsável pelo riso no Reisado é também o responsável pela ordem” (BARROSO, 1996, p. 96).

Em relação aos personagens, o reisado compõe-se ainda dos Batuqueiros que são os encarregados da percussão e dos ritmos e dos Guerreiros que são os brincantes que cantam e dançam à frente do reisado e executam as lutas de espadas, além dos brincantes que são integrantes sem função específica que dançam e cantam à frente do grupo, servindo como uma espécie de abre alas. Há, ainda, outros entes fantásticos como o Anjo, a Burrinha e o Jaraguá, que são alegorias travestidas dos respectivos personagens e animadas pelo “miolo”⁴⁷, designação para a pessoa que se veste com aquela fantasia.

Faz-se interessante observar que o funcionamento de um reisado não implica na existência de todos os personagens, isto é, para que o reisado cumpra sua função não é necessário que todos os personagens estejam presentes, podendo faltar alguns.

OS ARTEFATOS QUE OS BRINCANTES CONSTROEM

Além da participação como compositores de músicas típicas, como mediadores ou como incentivadores, ou ainda como aglutinadores e ativos participantes das atividades do Cordão, seus integrantes têm participação ativa e particular na construção, através da técnica da bricolagem, de seus próprios adereços como capa, coroa, vestes diversas, etc. criando desde o *design* até a elaboração final desses adornos, atribuindo-lhes “vida” e “alma” através de suas vivências e suas crenças místicas, tornando-os objetos sagrados para eles. O mestre do reisado Paulo Henrique sintetiza esse momento, através desse depoimento dado à TV União.

Isso é uma metodologia de trabalho de cada um vai compondo a partir dos elementos que seleciona uma representação sobre os signos e símbolos do Nordeste, do Ceará em especial. Então cada pessoa, você

⁴⁷ Designação mais usual na cidade de São Luís, Estado do Maranhão, nas brincadeiras de “bumba-meuboi”.

vê que varia o formato, os elementos, é através de uma construção coletiva [...] agora no Benfica, continuando na sede, fazendo as coroas na sede do Programa de Extensão tem uma metodologia realmente de bricolagem, mas de criação coletiva. O que a gente quer dizer? É o tempo, são as romarias, são as representações dos valores que estão nas moedas, então tem todo um significado que é bem profundo (LEITÃO, 2013⁴⁸).

Dessa forma, o figurado é sempre um dos maiores destaques visuais dos reisados haja vista que cada manifestação tem suas características, mas todas são ricamente elaboradas, demonstrando muita criatividade, interesse, desenvoltura e dedicação tanto na criação e confecção quanto na maneira de exibição no ato das apresentações.

No Reizado Brincantes Cordão do Caroá o figurino é confeccionado pelos próprios brincantes a partir dos materiais disponíveis (moedas, pequenos espelhos, bijuterias, cruzeiros, santos, colas, arames, botões de diversos tamanhos e cores, fitas, cordas, etc.), sendo que cada brincante compõe a sua própria simbologia e crenças através da técnica bricolagem.

COMO SÃO INICIADAS NOS “MISTÉRIOS” - PRÁTICA CULTURAL DO GRUPO?

O ingresso no Reizado Brincantes Cordão do Caroá se dá, basicamente, de duas formas: por seleção pública, através de editais ou por convite de um dos membros do reisado. No caso de seleção pública, é necessária uma entrevista com futuro integrante para sondagem e conhecimento das razões e interesses que o levam a ingressar na brincadeira. No entanto, em ambos os casos (seleção e convite), “o Mestre tem a palavra final quanto à aceitação do novo integrante, ou seja, o Mestre é quem aceita ou não” (Brincante G, em conversa informal não gravada).

Apesar de todo o empenho e garra com que os brincantes se dedicam ao reisado, não são, por outro lado, nativos de uma comunidade de reisado, ou seja, os brincantes não nascem dentro da brincadeira, como o índio nasce numa tribo, por exemplo. Isso implica que o brincante desse reisado precisa adquirir um conhecimento e uma desenvoltura quanto à confecção de adereços, aos cânticos, as práticas místicas, as danças, as lutas, enfim, o brincante não é nativo de uma comunidade que tenha o reisado

⁴⁸ Entrevista gravada em vídeo para a TV União, em 26/12/2013.

no seu DNA.

COMO SE DÁ A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM?

O Reizado Brincantes Cordão do Caroá, pesquisa, principalmente em algumas cidades do Cariri cearense (Juazeiro Norte, Crato, Milagres, Missão Velha, Brejo Santo e Barbalha) as tradições culturais, notadamente as manifestações que envolvem o reizado para difundir esse conhecimento e preservá-lo, replicando em diversos lugares e momentos num esforço para que as culturas popular e religiosa permaneçam vivas e presentes na comunidade, dando-lhes suporte à efetiva autonomia política, cultural e religiosa.

Os brincantes se apropriam e ao mesmo tempo transmitem as culturas populares na perspectiva de uma educação de qualidade, da tradição cultural e do surgimento de novos mestres da cultura, em que o conhecimento popular possa modificar o meio social em que vivem, transformando pessoas apáticas em protagonistas da sua arte, da sua vida, tornando-os politicamente conscientes. “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (FREIRE, 1979, p. 14).

No entanto, a simples observação indicou que dentro do grupo do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, o aprendizado não se iguala à escola tradicional posto que não acontece em uma sala de aula convencional, nem com professor externo e às vezes estranho ao grupo, mas como se uma família fosse, pela proximidade, pela amizade e pelo convívio considerando que “todos los observadores que han recorrido los países salvajes comprueban que la familia es la base de la sociedad” (TYLOR, 1874, p. 50) e nesse caso, o grupo continua como se fosse uma família, a base do reizado, reconhecendo que “o que na realidade liga os homens é a sua cultura - as ideias e os padrões que têm em comum” (BENEDICT, 2000, p. 28).

Percebe-se o quanto é importante observar que a aprendizagem no Reizado Brincantes Cordão do Caroá se dá de forma não tradicional em que não existe necessariamente um professor, mesmo que o Mestre do reizado ou outro membro do grupo faça esse papel, ou seja, os novos aprendizes ou os aprendizes novos aprendem da mesma forma que as crianças no seio da família. Dewey (2008, p. 41) destaca que “la

experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida”, significando dizer que a interação e as experiências grupal e individual constituem parte integrante das vidas particular e coletiva dos integrantes do reisado.

CONCLUSÃO

O questionamento proposto para este trabalho - Reizado Cordão do Caroá: prática pedagógica inovadora na cultura popular? foi interpretado como algumas situações que indicam um estado de inovação pedagógica no grupo, haja vista que comparando as práticas que existem na escola/educação hoje em dia com as do Cordão do Caroá, percebe-se uma larga diferença, posto que, são duas instâncias de conhecimento que diferem sobretudo quanto as práticas pedagógicas nos quesitos relacionados com a construção do conhecimento e com a aprendizagem.

Outro ponto importante que foi observado no Reizado Brincantes Cordão do Caroá é que, apesar de provocar a ruptura do paradigma instrucionista, a inovação pedagógica não implica na erradicação do ensino, mas na possibilidade de reduzi-lo obtendo-se maior aprendizagem (COMENIUS, 2001; PAPERT, 2008).

Assim, julgamos não apenas ter encontrado inovação pedagógica no ambiente do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, mas ter localizado aspectos inovadores ou atuais que permitem um aprendizado conforme a ciência demonstra, isto é, tomando consciência da natureza da aprendizagem que afirma ser o conhecimento algo individual não podendo ser transferido de uma cabeça para outra.

Finalmente, concluímos que, através da tradição oral, o Reizado Brincantes Cordão do Caroá com suas especificidades reordena e refaz suas características básicas constituídas por danças, cânticos, rezas, lutas, simbolismos, experiências, mitos, músicas, adereços e organizações diversas, formando o seu *ethos* coletivo em que se materializa a aprendizagem e a composição e sedimentação da cultura do reisado. Assim, a transmissão do conhecimento e a sua compreensão constitui-se como um modo de viver especial em que a experiência se transforma em aprendizado e formação dos membros do reisado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROSO, Oswald. **Reis de Congo**. Fortaleza (CE): Ministério da Cultura/Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais /Museu da Imagem e do som, 1996.
- BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 2000.

- COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Versão para eBooksBrasil.com. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- DEWEY, John. **El arte como experiencia**. Trad. Jordi Claramonte. Barcelona (ES): Ediciones Paidós Ibérica, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. S. Paulo: Paz e Terra, 1979.
- GASPAR, Lúcia. **Reisado**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2005. Disponível em: <<http://migre.me/oJha4>>. Acesso em: 07 Abril 2014.
- LEITÃO, Paulo Henrique. **Entrevista à TV União**. 26-Dez-2013.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SOUZA, Marina de Mello. **Reis negros no Brasil escravista: História da festa de coroação de Rei Congo**. Editora UFMG: Belo Horizonte (MG), 2006. Disponível em <<http://migre.me/oJhrA>>. Acesso em 119-Dez-2014.
- TYLOR, Edward Burnett. **La Sociedad primitiva**. Revista Europea n° 20, 1874.
- VAINFAS, Ronaldo; SOUZA, Marina de Mello e. **Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do Congo da conversão coroada ao movimento antoniano, séculos XV-XVIII**. In: Tempo. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, v.3, n.6, dez/1998.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MEMÓRIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS APOSENTADAS

Milton Valençuela | milton.v@uol.com.br

Maria Gladis Sartori Proença | m.gladis@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Consideramos relevante e necessário ouvir as vozes de professoras alfabetizadoras aposentadas, pela carência de estudos sobre esse tipo de memórias. Temos como objetivo da pesquisa, analisar as representações sociais e memórias de professoras alfabetizadoras aposentadas do município de Dourados/MS e cidades circunvizinhas.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia desta pesquisa tem como base as discussões da epistemologia qualitativa de González Rey (2005) e das características das pesquisas qualitativas de Bogdan e Biklen (1999). Nesta pesquisa adotamos como procedimento de coleta dos dados a entrevista semiestruturada com a participação de dez (10) professoras alfabetizadoras aposentadas que atuaram nas redes públicas de ensino.

De posse dos dados empíricos fizemos a análise propriamente dita com o auxílio do software NVivo10⁴⁹. Importamos individualmente as entrevistas transcritas das professoras alfabetizadoras aposentadas as quais denominamos de (P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7), (P8), (P9) e (P10) ao interior do software para constituir as *Fontes* como material de pesquisa. Após a constituição desse material a partir das dez entrevistas, auxiliada pelo software NVivo10, realizamos a busca de frequência das cem (100) palavras que mais apareceram nas entrevistas incluindo os sinônimos, a partir de seis letras, como extensão mínima de consulta e nas coberturas de percentuais das

⁴⁹NVivo10 é um software desenvolvido para facilitar os pesquisadores com técnicas qualitativas na organização, análise e compartilhamento dos dados independentemente do método de pesquisa. Como ferramentas básicas do NVivo10 as *Fontes* importam e organizam dos dados e os *Nós* identificam e codificam os termos de análises.

categorias de análise.

Com a assistência do software NVivo10, elegemos doze (12) categorias empíricas de análise a partir das perguntas contidas no roteiro de entrevistas: 1. Desejo de ser professora. 2. Dificuldades no início da profissão. 3. Relação professor e aluno. 4. Diferentes tipos de alunos em sala de aula. 5. Indisciplina dos alunos. 6. Metodologia e Conteúdo de Alfabetização. 7. Reuniões Pedagógicas. 8. Valorização da profissão de professor. 9. Formação continuada. 10. Boas lembranças como professora alfabetizadora. 11. Más lembranças como professora alfabetizadora. 12. Conselhos para um (a) professor (a) alfabetizador (a).

Analizamos essas categorias a luz do referencial teórico da teoria das representações sociais de Moscovici (1978, 2001, 2003) e de Jodelet (2001), teoria da memória coletiva de Halbwachs (1990) fazendo a interface entre as duas teorias embasados nas propostas de Alba (2011), bem como nos autores que estudam a formação e memória de professores como: Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008), Catani e Vicentini (2003).

As representações sociais para Moscovici (1978) circulam, cruzam e cristalizam-se por meio de uma fala, gestos e encontros no cotidiano. Jodelet (2001, p.21) traz a noção de “[...] representações sociais como fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social.”

Para Moscovici (2003) a ancoragem e objetivação são dois processos que geram as representações sociais. De acordo com o autor, o primeiro mecanismo tenta ancorar as ideias estranhas com um contexto familiar. O segundo objetiva essas ideias estranhas, transformando o abstrato em quase concreto e transferindo o que está na mente em algo com existência no que existe no mundo físico. Assim, a ancoragem e a objetivação são maneiras de lidarmos com as nossas memórias que são vivas, dinâmicas e imortais.

Já a memória coletiva para Halbwachs (1990) são as imagens vivas que estão na mente humana e que se transforma em lembranças. Buscamos em Alba (2011) a ponte necessária para explicar a interface entre a teoria das representações sociais de Moscovici a memória coletiva de Halbwachs. O processo de ancoragem proposto por Moscovici destaca o papel da memória social nas construções simbólicas e permitem a compreensão do mundo vivido pelo homem contemporâneo.

A rememoração no campo da formação de professores desempenha importante papel em relação a formação dos profissionais do ensino. Trata-se de um processo de reelaborar um percurso vivido pelo sujeito e retomado por meio de sua memória. Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008, p.69) afirmam que: “[...] a memória não se constitui como algo pronto. Ela é flexível, pode ser reconstituída.”. Assim, lembrar é um processo construído e re-significado.

Para Catani e Vicentini (2003) ao realizarem seus estudos sobre as lembranças de sala de aula como dimensão da prática docente, a articulação dos aspectos relativos à experiência em sala de aula e a facetas da profissão de professor corroboram com a reconstrução da trajetória profissional após o término das atividades docentes culminando com a aposentadoria da profissão de professor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos os resultados da pesquisa com o auxílio do software NVivo10 elegemos doze (12) categorias empíricas de análise. Essas categorias empíricas foram organizadas a partir das perguntas do roteiro de entrevista como *Nós*, para a codificação necessária a partir dos depoimentos de cada professora alfabetizadora aposentada que foram transcritos e importados para as *Fontes* do software NVivo10.

Desse modo, foram utilizadas as *Fontes* individuais de cada entrevista transcrita para codificação dos *Nós*. Com as respectivas categorias empíricas revelou-se em ordem decrescente o total das coberturas de percentuais de cada participante da pesquisa que apresentamos a seguir.

Percebemos que a categoria empírica Metodologia e Conteúdo de Alfabetização da (P1) representa a maior cobertura percentual de 14,01%. A indisciplina dos alunos tem a cobertura de percentual de 10,65%. A Relação professor e aluno 8,96%. A Formação continuada 8,92%. Dificuldades no início da profissão 7,32%. Diferentes tipos de alunos em sala de aula 5,82%. Conselhos para um (a) professor (a) alfabetizador (a) 5,74%. Boas lembranças como professora alfabetizadora 4,42%. Más lembranças como professora alfabetizadora 4,01%. Valorização da profissão de professor 2,48% e, com menor cobertura de percentual de (P1) está o desejo de ser professora 1,35%.

A (P2) apresenta a categoria Metodologia e Conteúdo de Alfabetização com

19,89%. A Valorização da profissão de professor tem 9,66% de cobertura. A Indisciplina dos alunos tem 9,30%. Reuniões Pedagógicas 8,98%. Relação professor e aluno 7,38%. Conselhos para um (a) professor (a) alfabetizador (a) 6,91%. Dificuldades no início da profissão 5,90%. Desejo de ser professora 5,18%. Formação continuada 4,37%. Diferentes tipos de alunos em sala de aula 4,26%. Boas lembranças como professora alfabetizadora 2,74% e, com menor cobertura estão à categoria. Más lembranças como professora alfabetizadora 0,72%.

A (P3) nos revela que a categoria Boas lembranças como professora alfabetizadora tem o maior percentual de cobertura, 12,45%. A Relação professor e aluno têm 10,45% de cobertura. Más lembranças como professora alfabetizadora 7,41%. Valorização da profissão de professor 6,94%. Reuniões Pedagógicas 6,46%. Metodologia e Conteúdo de Alfabetização com 6,33%. Formação continuada 6,27%. Indisciplina dos alunos 5,39%. Diferentes tipos de alunos em sala de aula 3,24%. Dificuldades no início da profissão 3,10%. Conselhos para um (a) professor (a) alfabetizador (a) 3,07% e, com menor percentual de cobertura está o Desejo de ser professora 1,83%.

A (P4) tem o maior percentual de cobertura é a categoria Más lembranças como professora alfabetizadora 13,87%. A Metodologia e Conteúdo de Alfabetização com 12,18%. Reuniões Pedagógicas 10,13%. Diferentes tipos de alunos em sala de aula 7,07%. Desejo de ser professora 6,28%. Conselhos para um (a) professor (a) alfabetizador (a) 6,25%. Valorização da profissão de professor 6,19%. Formação Continuada 5,40%. Dificuldades no início da profissão 3,86%. Indisciplina dos alunos 3,43%. Relação professor e aluno 3,05% e, com a cobertura de menor percentual está em Boas lembranças como professora alfabetizadora 0,64%.

Já (P5) revela que o maior percentual está em Conselhos para um (a) professor (a) alfabetizador (a), é de 10,03%. E com as outras categorias percebemos uma constante nas coberturas de percentual como em: Dificuldades no início da profissão 7,90%. Formação Continuada 7,45%. Metodologia e Conteúdo de Alfabetização com 7,34%. Boas lembranças como professora alfabetizadora 7,13%. Reuniões Pedagógicas 7,10%. Desejo de ser professora 6,91%. Valorização da profissão de professor 6,44%. Más lembranças como professora alfabetizadora 5,62%. Relação professor e aluno 5,18%. Indisciplina dos alunos 5,13% e com menor cobertura percentual está Diferentes

tipos de alunos em sala de aula 2,82%.

A (P6) apresenta a maior cobertura percentual está em Metodologia e Conteúdo de Alfabetização com 25,17%. Conselhos para um (a) professor (a) alfabetizador (a) 8,97%. Valorização da profissão de professor 7,14%. Formação Continuada 7,00%. Relação professor e aluno 6,42%. Boas lembranças como professora alfabetizadora 5,90%. Más lembranças como professora alfabetizadora 5,56%. Desejo de ser professora 5,24%. Diferentes tipos de alunos em sala de aula 5,07%. Reuniões Pedagógicas 4,25%. Indisciplina dos alunos 3,43%. Dificuldades no início da profissão 2,85%.

A pesquisa nos revela que (P7) tem 16,40% de cobertura na categoria Metodologia e Conteúdo de Alfabetização. Más lembranças como professora alfabetizadora 9,94%. Reuniões Pedagógicas 9,19%. Dificuldades no início da profissão 7,73%. Diferentes tipos de alunos em sala de aula 6,94%. Indisciplina dos alunos 6,43%. Desejo de ser professora 6,16%. Relação professor e aluno 5,53%. Boas lembranças como professora alfabetizadora 4,00%. Conselhos para um (a) professor (a) alfabetizador (a) 3,90%. Valorização da profissão de professor 3,13% e Formação continuada com mínimo de percentual 2,61%.

A (P8) tem o maior percentual em Reuniões Pedagógicas com a cobertura total de 14,64%. Metodologia e Conteúdo de Alfabetização com 11,03%. Valorização da profissão de professor 10,50%. Indisciplina dos alunos 8,44%. Desejo de ser professora 5,44%. Diferentes tipos de alunos 5,10%. Conselhos para um (a) professor (a) alfabetizador (a) 4,81%. Boas lembranças como professora alfabetizadora 4,05%. Relação professor e aluno 2,98%. Dificuldades no início da profissão 1,79%. Diferentes tipos de alunos em sala de aula 1,79%. Formação Continuada 1,79%. Más lembranças como professora alfabetizadora 0,52%.

A (P9) tem a maior cobertura de percentual em Formação Continuada 19,41%. Metodologia e Conteúdo de Alfabetização com 16,50%. Diferentes tipos de alunos em sala de aula 8,12%. Conselhos para um (a) professor (a) alfabetizador (a) 8,09%. Valorização da profissão de professor 7,86%. Indisciplina dos alunos 5,95%. Más lembranças como professora alfabetizadora 5,33%. Reuniões Pedagógicas 3,93%. Desejo de ser professora 3,88%. Relação professor e aluno 3,65%. Dificuldades no início da profissão 3,25%. Boas lembranças como professora alfabetizadora 2,33%.

E por fim a revelação de (P10) evidencia que a maior cobertura de percentual está em Boas lembranças como professora alfabetizadora 16,29%. Formação continuada 11,91%. Metodologia e Conteúdo de Alfabetização 9,05%. Valorização da profissão de professor 6,28%. Conselhos para um (a) professor (a) alfabetizador (a) 5,87%. Indisciplina dos alunos 5,46%. Dificuldades no início da profissão 3,77%. Reuniões Pedagógicas 3,20%. Diferentes tipos de alunos em sala de aula 2,28%. Relação professor e aluno 2,13%. Desejo de ser professora 1,47% e, a menor cobertura percentual está em Más lembranças como professora alfabetizadora com 0,92%.

Ilustramos a seguir alguns depoimentos qualitativos de memória das professoras alfabetizadoras aposentadas, organizados em sequência das categorias empíricas analisadas.

a) Do desejo de ser professora

Ao serem questionadas sobre o desejo de ser professora, a participante da pesquisa (P1), mencionou o sonho como um dos motivos para essa escolha e (P2) afirmou ter o dom para de ser professora:

Olha sinceramente, desde pequenina eu já tinha vontade de ser professora. Estudava e meu sonho realmente era ser professora. (P1).
[...] Em 1954 tinha nove anos quando fui para escola a primeira vez, porque meus pais moravam na fazenda, de lá para cá comecei sentir aquela vontade, via a professora dar aula para mim, queria ser professora, é daí vem o dom [...]. Eu amo ensinar [...]. (P2).

b) Dificuldades no início da profissão de professora

Ao lembrar-se das dificuldades no início da profissão de professora (P8) se reportou como precariedade, as estruturas e materiais, carência de recursos didáticos-pedagógicos e a falta de experiência:

Sim. Porque no início da profissão a gente não tinha muito material e não tinha muita experiência. Tinha que partir daquilo que já tinha. [...]. (P8).

c) Da relação professor e aluno em sala de aula

A relação professor e aluno são lembrados pelas participantes da pesquisa, muito diálogo em sala de aula, regras combinadas com os alunos marcados pelas rotinas de sala de aula, pelas lembranças do respeito e valor que o aluno tinha com o professor, da autoridade do professor. Citamos como exemplo, o depoimento de (P6):

[...] então eu tinha autoridade e na minha sala tinha disciplina, apesar

de que os alunos de antigamente não serem como os alunos de hoje. [...] era como respeitar o pai e a mãe. [...] os alunos aprendiam melhor, eram bem mais fácil do que hoje. Hoje a gente não tem autoridade em sala. [...]. (P6).

d) Dos diferentes tipos de alunos em sala de aula

A visão de sala heterogênea requer um tratamento didático-pedagógico diferenciado com mais atividades e repetição dos exercícios foram considerados pelas participantes da pesquisa, a seguir apresentamos como exemplo, a declaração de (P6):

Eu sempre dava uma maneira de ter umas atividades extraclases. Aqueles que iam mais rápidos eu sempre tinha uma atividade diferente ali para eles. [...]. Eu gostava e gosto muito da literatura infantil [...] Isso em 1969 e 1970.

e) Da indisciplina dos alunos

A indisciplina dos alunos está representada na memória das participantes da pesquisa pela autoridade do professor conquistada pelo diálogo, como bem afirma (P1) nesse exemplo:

[...] É a disciplina era assim, eu chamava conversava com eles, muitas vezes quando eles estavam eufóricos, às vezes eu gritava. [...] O amor e a paciência eram mais importantes. (P1).

f) Da metodologia e conteúdo de alfabetização

As participantes da pesquisa têm lembranças da metodologia e conteúdo de alfabetização no concreto como recreação, cantos, jogo e brincadeiras. Percebe-se que o método mais frequente apresentado por elas é o silábico, por exemplo, como afirma (P8):

Quando comecei a trabalhar vinha àquela listagem de conteúdo. A metodologia como era a alfabetização, começava pelo alfabeto e gostava de pegar o nome das crianças, começando a trabalhar ensinando o nome deles. Então era época de bê-á-bá, mesmo. Ensinava o alfabeto, depois as sílabas simples, as complexas, mas usando o nome da criança ou de alguma coisa que ele gostava. [...]. (P8).

g) Das reuniões pedagógicas

As reuniões pedagógicas foram rememoradas como atividade quase inexistente no início da profissão das professoras alfabetizadoras aposentadas. Se havia algum tipo de reunião era para fins de cumprimentos burocráticos de secretaria e dos planos de aula, como ilustra a fala de (P6):

[...] trabalhei de 1964 e 1971 não tinha reunião pedagógica. Só tinha reunião no final do ano quando [...] não tinha conselhos, não tinha nada, cada um trabalhava por si [...] só aquela documentação que a Secretaria de Educação pedia [...]. (P6).

h) Da valorização da profissão de professor

Sobre a valorização da profissão de professor para as professoras alfabetizadoras aposentadas foram lembradas como uma profissão não valorizada o suficiente em termos salariais, como demonstra o depoimento da (P1) a seguir:

[...] O professor não está sendo valorizado, para dizer a verdade o suficiente, porque o salário precisaria ser o dobro do que eles ganham. O dobro porque o trabalho é imenso. [...]. (P1).

i) Da formação continuada de professores

A categoria formação continuada de professores foi rememorada pelas participantes da pesquisa, como um pouco recente ao mencionarem o contato com os estudos de Emília Ferreiro e Psicogênese da Língua Escrita como podemos observar o depoimento de (P9):

[...] os desafios da Psicogênese que a gente começou um estudo 1985 com um grupo em Minas Gerais [...]. sofri várias mudanças entre lidar com métodos analíticos, sintético, método misto, enfim método. [...] se um é pré-silábico, ou outro silábico. Piaget, Emília Ferreiro nos ajudou muito [...]. (P9).

j) Das boas lembranças como professora alfabetizadora

No caso da memória, é necessário entender que esta é reencontrar-se com o passado e imaginá-lo mais belo ainda. As boas lembranças das professoras como alfabetizadoras estão ancoradas na relação quase maternal, valorização e respeito pelos alunos. Vejamos como exemplo a afirmação de (P5):

[...] A gente encontra aquelas pessoas que passaram e foram os meus alunos e hoje falam professora estou formado. [...] Tem muita gente que gosta do professor, quando o professor é querido você cativa eles. [...] A gente passava verdade para eles, os valores. [...]. (P5).

k) Das más lembranças como professora alfabetizadora

Poucas foram as Más lembranças comentadas pelas professoras, algumas citaram ressentimentos pela falta de apoio dos pais e gestores da escola, como podemos observar o depoimento de (P6):

[...] eu tenho de ressentimento é dos pais e do chefe. Porque quando o pai vai reclamar, em vez do diretor ou da supervisão ajudar o professor e nos defender, eles vão a favor dos pais. [...]. [...] Quando a gente faz

de bom ninguém vê [...]. (P6).

l) Dos conselhos para um (a) professor (a) alfabetizador (a)

A (P10) diz que, além de estudar, o alfabetizador deve gostar da alfabetização.

Para ela a vocação também é um elemento que contribui nesse processo:

[...] tem que gostar mesmo, se não gostar os alunos não vai conseguir [...] porque não é fácil é uma coisa repetitiva. Porque alfabetização é repetir, fazer, tentar de outra maneira de outro jeito, tem que ter vocação [...]. (P10).

Estudar as representações sociais e a memória de professoras alfabetizadoras aposentadas nos remeteu a ativação das lembranças, fatos históricos particulares e épocas de professoras na recuperação das origens de seus projetos de vida pessoal e profissional como marcas registradas, que merecem cuidados acadêmicos no campo da formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a categoria empírica como: Desejo de ser professora está ancorado em sonhos, dom, o gosto pelo ensino. Já as dificuldades no início da profissão estão marcadas pela precariedade de recursos materiais e financeiros. A relação professor e aluno foram rememorados com liberdade, diálogos e afetos. O tratamento com diferente tipo de alunos está ancorado nas atividades diferenciadas. A indisciplina era conduzida com diálogo com os alunos e pais, sem perder a autoridade. A metodologia e conteúdo de alfabetização estão ancorados no método indutivo, revelando indícios de contatos com o método dedutivo de alfabetização por meio da leitura de alguns textos de Piaget, Emília Ferreiro.

As reuniões pedagógicas foram lembradas pelas poucas vezes que aconteceram no início da profissão e quando existiam eram para tratar das questões de natureza burocráticas da escola. Sobre a valorização da profissão de professor, a questão recai sobre o salário do professor, também marcada por greves e poucas conquistas pela categoria profissional. Na formação continuada as professoras com aposentadoria mais recente apontaram em suas lembranças os estudos de Emília Ferreiro e inexistência de cursos de formação para professores em início de carreira.

As boas lembranças estão ancoradas nas recordações do reconhecimento do trabalho, carinhos, afetos dos pais e dos alunos. Já as más lembranças como professora

alfabetizadora estão ancoradas na falta de apoio de alguns pais e gestores da escola.

Os conselhos dados para quem quer ser um (a) bom (a) professor (a) alfabetizador (a) se reportam para o afeto, dedicação e paciência com as crianças, mas também apontam a necessidade dos estudos teórico-práticos do processo de alfabetização.

Ao finalizar esta pesquisa consideramos necessárias outras investigações que revisitem as representações sociais e memórias de professoras aposentadas, alfabetizadoras que também contribuam para os avanços dos conhecimentos no campo da formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBA, M. **Representações Sociais e memória coletiva**: uma releitura. In: Oliveira, Â. M. de; Santos, M. de F. de S; TRINDADE, Z. A. (Org.) **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos, Brasília; Technopolitik, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BLIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Editora Porto, 1999.
- CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. **Práticas de memórias docentes**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GONZALEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade – os processos de construção da informação**. 1ª Ed. São Paulo: Thomson, 2005.
- GUEDES-PINTO, A. L., SILVA, L. C. B.; GOMES, G. G. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, São Paulo; Mercado de Letras, 2008.
- HALBWACHS, M. **Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice: Editora dos Tribunais, 1990.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- MOSCOVICI, S. **A representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- _____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.) **As Representações Sociais**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- _____. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TRAJETÓRIA DA EDUCADORA GRACINHA ATRAVÉS DO MOBREAL

Cristine Brandenburg | crisfisio13@gmail.com

José Rogério Santana | rogerio@virtual.ufc.br

Antonio Luiz de Oliveira Barreto | alobarreto@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Os debates sobre educadores e as questões frente a educação, assim como métodos de ensino sempre foram um tocante muito importante para reflexão e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que ocorreu no período equivalente à sua implantação e extinção (1967 -1985) não pode ficar singular à história. Santos (2014) destaca que o MOBREAL apresentava a finalidade de alfabetizar adolescentes e adultos e em um período contido como muito breve, um espaço de dez anos, com uma meta de erradicar o analfabetismo do país e se sobressair diante do peso do fracasso de dezenas de programas anteriores. Procurava-se acolher a população de jovens e adultos, entre quinze e trinta e cinco anos de idade, marcada pela faixa etária de pessoas que poderiam atender a demanda de mão-de-obra existente.

O escopo biográfico se desenvolveu por meio da metodologia história oral (ALBERT, 2006) para contar a história de vida da professora Maria das Graça Costa Lima com enfoque no período do MOBREAL. Esta metodologia conformou-se relevante para o ensaio investigativo por permitir o trabalho com memórias e narrativas, possibilitando trazer à tona acontecimentos importantes da história da vida da professora, assim como, admitir outro olhar acerca dos fatos narrados pela história oficial (FERREIRA, 2006).

A história oral trabalha com lembranças e esquecimentos, subjetividades, abordando um universo de significados, significações, ressignificações, representações psíquicas e sociais, simbolizações, simbolismos, percepções, pontos de vista, perspectivas, experiências de vida e analogias (TURATO, 2003; LOZANO, 2006), que liberam comentários que os homens constroem sobre si e sobre seus atos, esclarecendo o

que sentem e pensam acerca das vivências pessoais e sociais.

Importa esclarecer que “grupal”, “cultural”, “social” ou “coletivo”, em história oral, delibera o significado de experiências que vinculam umas pessoas às outras, segundo conjecturas articuladoras de construções de identidades decorrentes de memórias apregoadas em termos comunitários (MEIHY, HOLANDA, 2007).

O *locus* da pesquisa foi o Instituto Dom José vinculado a Universidade do Vale do Acaraú na cidade de Fortaleza-CE, local em que trabalha a professora Maria das Graça Costa Lima. A coleta de dados foi realizada, no mês de outubro de 2016, por meio de entrevistas híbridas, ou seja, procedimento que utiliza a oralidade como epicentro da pesquisa, mas permite que as narrativas sejam transcritas e mantendo a fidelidade das informações (MEIHY, HOLANDA, 2007).

UMA BREVE BIOGRAFIA DE MARIA DAS GRAÇA COSTA LIMA

Em 11 de dezembro de 1947, em Limoeiro do Norte no estado do Ceará, nasceu uma menina chamada Maria das Graça Costa Lima, ela era a 1ª filha de treze irmãos e pertencia a uma família tradicional católica da cidade de Antônio Limoeiro do Norte. Seus pais, Antônio Andrade Costa e Maria do Carmo Maia da Costa trabalhavam respectivamente, como agricultor e como professora. Por influência dos pais todos os irmãos de Maria das Graça concluíram nível superior.

Na sua infância, Conceição sempre esteve rodeada pela fraternidade familiar, liberdade e amparada na fé católica, Maria das Graça diz: *“Sempre aprendi com o meu pai a lidar com tudo, a ser corajosa ao ponto de saber laçar em vaquejadas, todos os meus irmãos e eu aprendemos a nos defender, inclusive a atirar na boca de uma garrafa”*.

Maria das Graça como muitos professores do período começaram muito cedo ainda na adolescência a trabalhar ou exercer a profissão de magistério em escolas rurais ou domésticas. Neste contexto Maria das Graça relata que:

“Meu nome é Maria das Graça Costa Lima nasci em 11 de dezembro 1947, sou Especialista em Administração Escolar, Orientação Educacional e Psicopedagogia. Iniciei minha vida profissional como professora leiga aos treze anos de idade em uma comunidade rural, Sítio Bom Jesus, no município de Limoeiro do Norte-CE”.

O método MOBREAL de acordo com Jannuzzi (1979), tem como meta o

processo que auxilia o homem a explicitar suas capacidades. E a professora Maria das Graça soube desde cedo a valorizar os seus alunos e utilizar-se do método para exercer o magistério com jovens e adultos. Segue relato de Maria das Graça:

“Foi no MOBREAL que comecei a ministrar aula para alunos com idade entre 24 a 60 anos. O método de ensino naquela época era bem diferente e os alunos por serem adultos não aceitavam a forma que o MEC ditava, então diante das circunstâncias fiz uma enquete e cheguei à conclusão de que, o que os alunos queriam era aprender, as quatro operações (soma, subtração, divisão e multiplicação), ler um pouco e principalmente aprender a escrever o seu nome para se tornar eleitor e votar”.

Este método MOBREAL tinha como base a influência da pedagogia de Paulo Freire, pois utilizava “palavra geradora”, o que determina palavras buscadas por educandos, para educar. Entretanto existia um empasse marcante, pois o Método Paulo Freire utilizava palavras tiradas do dia a dia dos discentes. No MOBREAL, segundo Corrêa (1979), as palavras eram escolhidas por técnicos da educação que as selecionavam a partir de estudo das necessidades do ser humano. Porém, como demonstra o relato de Maria das Graça ela utilizou-se para ensinar a escrever coisas que os alunos necessitavam aprender para as atividades da vida diária.

A professora Maria das Graça demonstra com a sua fala que as dificuldades que enfrentavam para lecionar a noite eram muito adversas, mas sempre superadas com a força de vontade da turma e da professora. Maria das Graça diz:

“A escola era muito precária, não tinha energia, e em virtude da situação eu ensinava com uma lamparina na cabeça e toda a turma levava de casa a sua lamparina. Não tinha carteiras os alunos escreviam em cima de tábuas suspensa por tijolos e sentava-se no chão... piso da sala de aula. Lecionei por dois anos até eles aprenderem a ler e escrever, como também as quatro operações. O tempo passava e cada dia a turma era mais entusiasmada, feliz por conseguir se alfabetizarem e poder com o aprendizado negociarem, abrir lojas, olarias, mercearias e outros comércios”.

O carinho da turma e o respeito pela professora Maria das Graça que era chamada de menina Gracinha vem com emoção no exposto em que diz: *“A felicidade dos alunos contagiava toda a comunidade e a professora que me chamavam de “menina Gracinha, que realmente era uma graça”, assim diziam-me os alunos ao meu respeito”.*

Com o reconhecimento do seu trabalho embora muito nova a professora Maria

das Graça foi chamada para Brasília Encontro Nacional do MOBREAL. De acordo com Beluzo e Toniosso (2015) o estado deveria realizar um encontro para que se pudesse diagnosticar as metas e ações necessárias para o próximo ano. Segue narrativa:

“Fui requisitada para participar no Encontro Nacional do MOBREAL em Brasília, lá neste encontro o coordenador Geral me perguntou: Como eu lecionava? Visto que eu era uma menina. Respondi que os meus alunos não concordavam com o método tradicional de juntar as letras, formando sílabas para depois formar palavras. Começava pelo nome de cada um, pela tabuada... Diante do exposto ele concordou que eu continuasse da maneira que os alunos fossem beneficiados e alfabetizados”.

Com o tempo o reconhecimento profissional e a responsabilidade aumentavam e a vida também passou a ser dividida a dois. Maria das Graça diz:

“Depois com a minha experiência fui promovida de professora para coordenadora do Núcleo de Educação de Sobral na cidade de Limoeiro do Norte – CE. Permaneci por mais dois anos trabalhando como coordenadora. Continuei estudando e fiz o Curso Normal na Escola Normal Rural de Limoeiro do Norte e em seguida fiz vestibular para o curso de pedagogia Centro de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará em 1980. Mas neste período conheci meu príncipe encantado com qual me casei e fui morar em Brasília. Transferi a faculdade para a UNB - Universidade de Brasília, fiz concurso para o DASP e me tornei funcionária Pública Federal do MEC - Ministério da Educação e Cultura onde permaneci na capital Federal por 10 anos. Com o passar do tempo fui transferida para a Fundação de Assistência ao Estudante FAE/MEC onde desenvolvi o cargo de secretária executiva. Como eu era dinâmica fiquei muitas vezes a disposição de várias chefias assessorando gabinete da superintendência e outros. Voltei para o Ceará e coordenei por 15 anos consecutivos a Coordenação Pedagógica da FAE/MEC/CE nos 184 municípios cearenses, orientando, avaliando e supervisionando”.

Atualmente a professora “menina Gracinha” como era gentilmente chamada pelos seus alunos, com seus 69 anos ainda sente que tem muito para transmitir para seus discentes e também perpassa o cunho de atuar na defesa do magistério, onde exerce o cargo de vice-presidente da Associação Brasileira de Pedagogia e Áreas Afins.

“Hoje ministro aulas no curso de Pedagogia e Recursos Humanos da Universidade do Vale do Acaraú, como também ministro palestras em qualidade de vida, sucesso profissional, marketing virtual e distribuição interativa para o Norte e Nordeste. Sou uma facilitadora alegre, extrovertida, tenho uma auto estima elevada e sou feliz com as bênçãos de Deus. Tenho um esposo que é companheiro de todas as horas, duas filhas e três netos e duas netas. Este ano completo 69 anos de vida bem vividos apesar das adversidades do percurso e da existência eu ainda tenho muito para transmitir para os meus alunos,

colegas de trabalho e aos que me rodeiam. Atualmente faço parte da ABRAPA – Associação Brasileira de Pedagogia e Áreas Afins, como vice-presidente, trabalhando por uma real valorização do profissional da Educação. Onde a nossa missão é promover a valorização de classe, a prática democrática, a valorização social, lutar por uma melhor política econômica dos profissionais da educação, tendo como visão ser a melhor representação ao profissional pedagogo, que nunca antes definida de forma determinante em nosso país. Agradeço a Deus as oportunidades que alcancei e todas as pessoas que de uma forma ou outra influenciaram a minha trajetória como educadora”.

Em nosso país, a educação sempre foi utilizada como um meio de transmissão das ideias (PAIVA, 2003). Signifiquem eles arquitetados por estudantes, filósofos ou políticos, cada um com objetivos específicos, procuravam influenciar beneficemente no procedimento de transformação da realidade brasileira, seja na recomposição ou na legitimação das ideologias de cada grupo (SANTOS, 2014). Dentro destes contextos existem os atores, que são muitas vezes representados pelos professores, como a professora Maria das Graça, que teve durante a sua vida discente e docente obter diferentes posições políticas e metodologias de ensino no seu percurso de vida e sempre mantendo o ânimo pela profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que sua contribuição formativa com o método MOBAL para adultos na condição de docente de Maria das Graça Costa Lima, mostrou-se como cidadã atuante na sociedade, com acentuada participação educacional onde exprimida sim, por ações concretas de transformação social reconhecida com carinho pelos seus alunos e toda a comunidade rural escolar, Sítio Bom Jesus em Limoeiro do Norte-CE.

O método baseado no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que ocorreu no período entre 1967 - 1985, foi um período muito curto na história da educação, mas com bases consolidadas. Um exemplo de sucesso no aprendizado de adultos e jovens foi demonstrado pela professora Maria das Graça com seus relatos de sucesso em que alfabetizava e ensinava as quatro operações matemáticas – subtração, adição, multiplicação e divisão – em apenas dois anos.

Outro ponto relevante é que nem sempre os professores seguem a cartilha, ou seja, devemos analisar a turma, fazer um mapeamento dos seus conhecimentos prévios e desejos e, a partir dos resultados obtidos é que se deve estipular estratégias para alcançar

os objetivos propostos. O que se torna muitas vezes um malabarismo em que Maria das Graça demonstrou quando disse que ela ensinava o que eles queriam saber. Com esta tática ela conseguia ir além de somente ensinar o nome, contudo conseguia alfabetizar.

Enfatizar as narrativas de um professor aparentemente anônimo é recuperar um pouco da memória histórica da educação. Além de contrapor com métodos usados no passado e fazer a luz ao futuro da educação com base em acontecimentos passados.

É muito inspirador para nós acadêmicos os relatos de vida de professores, portanto fazem com que estimule a paixão pela docência, trazem lição de obstáculos vencidos e ocorre uma transmissão de experiências. Bem como estimula novas pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, V. **História dentro da história**. In: PINSKY, C. B. (Org.). Fontes históricas. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BELUZO M. F; TONIOSSO J. P. **O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro: SP, nº 2, 2015.

CORRÊA, A. L. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAI. 1979.

FERREIRA, M. M; AMADO, J. **Usos & Abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa** (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed, 2009 (Obra original publicada em 1995).

JANNUZZI, G. S. de M. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire NOBRAI. São Paulo: Cortez e Moraes. 1979.

LOZANO, J. E. A. **Práticas e estilo de pesquisa na história oral contemporânea**. In: Usos & Abusos da História Oral. AMADO, J; FERREIRA, M. M. (coord.). 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA F. **História Oral: Como fazer como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

PAIVA, V.P. **História da educação popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SANTOS, L. R. dos. **Mobral: a representação ideológica do regime militar nas entre linhas da alfabetização de adultos**. Revista Crítica Histórica Ano V, nº 10, 2014.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003.

**VOZES DO ENSINO SECUNDÁRIO NA EDUCAÇÃO FEMININA CARENTE
EM CRATO-CE**

Antoniele Silvana de Melo Souza | antonielesouza@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Uma das mais antigas atividades humanas é a ação de ensinar. Nesse sentido, ensinar e aprender se consolida como uma das primeiras necessidades humanas. Os registros da História da Educação revelam que estas atividades foram sendo ampliadas e consolidadas, acompanhadas da modernidade específica a cada época, em consonância com o desenvolvimento intelectual e tecnológico conceitualizado pelo próprio homem.

Entretanto, a complexidade da vida em sociedade vai impor a especialização dos processos educacionais e a figura do mestre, ensinante, professor, passando a integrar o cenário educativo, configurando a criação das primeiras instituições escolares.

No estudo que apresentamos, tomamos como objeto de investigação o Colégio Madre Ana Couto, da cidade de Crato-CE⁵⁰, diante de sua trajetória social e educativa no período de 1958 a 1998, no tocante de sua atuação formadora para a mocidade feminina carente da Região do Cariri.

Ao abordar a história da educação do Ceará no Cariri consideramos a necessidade de contribuir com esses registros nos mais diversos lugares, facilitando o embasamento de ideias intelectuais que podem, em plano geral, possibilitar discussões em seus paradigmas influenciadores nos aspectos da educação regional. Esses elementos se tornaram significativos para essa construção e reprodução da sociedade Caririense, visto em uma época com mudanças e transições nos perfis profissionais e ideologias pedagógicas, estruturas sociais e familiares.

É por vez, através desse campo historiográfico, na reflexão e na vivência entre o resgate do percurso da instituição escolar⁵¹ e suas relações com os sujeitos que a referida instituição formava, que me permite abordar o caminho percorrido pela

⁵⁰ O Crato é um município brasileiro do interior do estado do Ceará, distante 567 km da capital, Fortaleza. Localiza-se na Microrregião do Cariri que faz fronteira com o estado de Pernambuco, Piauí, Paraíba e Pernambuco.

⁵¹ Cf.: Le Goff (1994).

população feminina e economicamente desfavorecida. Nesse sentido, o processo de estudo para a historicidade educacional da Região do Cariri Cearense, através do Colégio Madre Ana Couto, concebe a processualidade da formação identitária feminina versada pela instituição, que direcionava o olhar instrucional em suprir de maneira assistencial uma formação de conhecimentos básicos do ginásio e contemplando a oferta com o grau profissional de Professor Primário, em seus primeiros anos de atuação, sem deixar desprender em sua estrutura curricular a orientação religiosa “cristã católica” e das prendas/trabalhos manuais domésticos;

Portanto, acreditamos que o presente estudo tem sua relevância não só por explorar e resgatar a história da educação do Colégio Madre Ana Couto, especificando no seu bojo os artifícios filosóficos da instituição educativa, mas também por trazer ao debate questões tão prementes na sociedade contemporânea que é a formação feminina, muitas vezes relegada a um segundo plano, o que nos possibilita fazer novas convicções fundamentais, no trabalho, a fim de formar conjecturas somativas para desvelar visões extensivas ao alcance da pesquisa acadêmica e social na apreensão e discernimento histórico educacional da Região do Cariri.

O COLÉGIO MADRE ANA COUTO

As questões que envolvem o resgate histórico educacional do Ceará no Cariri, precisamente por meio do Colégio Madre Ana Couto, pressupõem um entendimento da história transcorrida na sociedade Caririense através de uma instituição.

No Cariri, até a década de 1950, a predominância estudantil oportunizava os homens, através do Seminário Diocesano São José (criado 1875), e para moças, filhas de fazendeiros e famílias de boas condições econômicas, designava-se o Colégio Santa Teresa (fundado em 1923).

Vale salientar que a Igreja Católica atuava por intermédio das obras da Fundação Padre Ibiapina e atendiam a variadas camadas sociais, que aos utilizarem-se dos serviços da Casa de Caridade, pagavam com doações de terras e rendas e com serviços, estes últimos reservados aos pobres (DELLA CAVA, 1976, p. 34).

Assim, em 1958, foi criado o Colégio Madre Ana Couto nos delineamentos administrativos confessionais Católicos, no qual intitulava uma homenagem a uma religiosa conterrânea da Região do Cariri e ex-aluna do Colégio Santa Teresa. A Madre

Ana Couto era referenciada como um modelo de mulher e educadora, já que seu percurso de vida foi dedicado à ordem religiosa e ao exercício funcional nos setores educacionais mantidos pela Igreja Católica. Em Louro (2001), é completada a ideia do “modelo feminino”, no qual a mulher casada ou solteira teria como disposição a seguir os preceitos religiosos, uma vez que, se fosse seguido o caminho do matrimônio, a esposa era responsável pelo acompanhamento educacional dos filhos primando por seu servilismo às diretrizes Católicas. Porém, como solteira, teria que proceder como boa filha subserviente às ordens dos pais e normas da Igreja.

De fato, previsivelmente a honrosa nomeação designada ao Colégio Madre Ana Couto, fazia-se digno a uma mulher que representava o auge das prescrições esplendorosas determinativas da época, que por sua vez, pretensiosamente o intuito institucional era formar mulheres nesses padrões educativos humanos. Assim, a instituição já demonstrava à sociedade sua estrutura de formação e princípios morais a serem seguidos e instruídos para suas alunas. A esse respeito Saviani (2005, p. 28) diz:

Além de ser criada pelo homem, a instituição se apresenta como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer.

O trecho mencionado demonstra que o Colégio Madre Ana Couto, como instituição educacional para atendimento de mulheres carentes, tentava contribuir com a superação diante da necessidade que emergia através do progressivo desenvolvimento da Região Caririense, ou seja, uma necessidade que, levando em consideração a época inicial de sua fundação, o Ceará⁵² ajustava-se em meio às mudanças políticas e econômicas, no qual, e com efeito, refletiria na Educação, desde a concessão de sua oferta, para o alunado, como para o “produto humanizado”, que seria lançado para a sociedade, assim, defendo a ideia apresentada por Magalhães (2004, p.15) quando diz que a “educação/instituição traduz [...] marcas socioculturais e civilizacionais que os estados e outras organizações mantêm em funcionamento para fins de permanência e mudança social”.

Portanto, ao fazer alusão à perspectiva de Magalhães (1999, p.69), no qual é

⁵² Parente (2000, p.120) menciona: “A atuação de Virgílio Távora à frente do governo do estado foi decisiva para a para a aceleração do Ceará na rota do III Pólo Industrial no Nordeste, que se consolidara apenas na sua volta ao governo em 1979, indicado por Geisel. Távora plantou, naquele primeiro momento – 1962/66 –, as bases desse processo que culminara numa industrialização mais intensa.”

focalizada a importância de “comprendermos que a instituição educativa constrói um projeto pedagógico, indo ao encontro de um determinado público, constituindo-se desse modo a relação e a razão fundamentais para manutenção e desenvolvimento de seu projeto educativo”, é que a profusão dos elementos educativos proporcionadores para história da educação se virtua para a contextualização identitária de um povo com suas especificações e métodos, práticas e reflexos.

REVIVENDO A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ESCLARECENDO A DISCUSSÃO

Levando em consideração a falta de pesquisa com estudos específicos sobre o Colégio Madre Ana Couto(1958-1998), da cidade de Crato-CE, que teve sua representação inicial, em uma instrução voltada para a educação de mulheres desprovidas socioeconomicamente foi que, ao iniciarmos os estudos na Disciplina História da Educação na Universidade Regional do Cariri-URCA, nos deparamos com a necessidade de constituir estudos acerca da educação na região.

E na possibilidade de realizar uma catalogação dos registros, documentos e experiências de vida através da história oral, traduz a complexidade da questão norteadora “*Qual o papel do Colégio Madre Ana Couto, da cidade de Crato-CE, na formação educadora da mocidade feminina na Região Caririense?*”, assunto esse que destaca perspectivas para análise, estabelecendo a articulação entre os fatos, sujeitos, documentos e a dimensões de um espaço-tempo para um estudo social educativo. Assim, concomitante com a pergunta anterior, a ideia do estudo remete a outras questões: Como se deu processo histórico de criação e atuação do referido Colégio? Qual a concepção pedagógica da instituição e sua relação com a formação do alunado? E qual era a percepção da formação basilar das educandas e os aspectos referentes a (re)construção do universo feminino da época? Lopes e Galvão(2001) vêm nos situar na problemática “[...] sobretudo nos últimos quarenta anos, passa-se cada vez mais a valorizar os sujeitos ‘esquecidos’ da História, como crianças, mulheres e camadas populares [...]”.

Sendo assim, as indagações que circundam o “Colégio Madre Ana Couto” destacam essas reflexões como fundamento para a compreensão não só a identidade institucional, mas também seu desvelamento de repercussão histórica na sociedade Caririense.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A trilha metodológica percorrida nesta pesquisa foi pautada em investigação do tipo exploratório, numa abordagem qualitativa.

O enfoque exploratório possibilitou a reconstituição da História Educacional da Região do Cariri através do Colégio Madre Ana Couto. Nessa perspectiva, Magalhães (1999, p. 64), afirma que, “sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, [deve-se] contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, [...] por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico”. Nesse sentido, o autor reforça a importância das instituições escolares como um retrato para entendimento histórico, que irá tracejar uma época e uma comunidade.

A pesquisa, ainda, utilizou os relatos orais. Segundo Lang (1996, p.37) os relatos orais tornam-se importantes por exprimir valores a uma realidade que muitas vezes não são expressas ou registradas em documentos formais, elevando assim o nível subjetivo e isso relacionamos através do conceito abordado pelo autor para os sujeitos diáfanos historicamente, no qual esse tipo de memória constitui um reviver de testemunhas que participaram de um contexto social, trazendo a percepção de si e de outros em suas compreensões da realidade.

A forma adotada para levantar os dados necessários à realização desta investigação foi à catalogação documental (atas, registros, boletins e etc) e a pesquisa bibliográfica, através de autores que embasem o escrito, tais como Le Goff (1994), Magalhães (2004), Louro (2001), Saviani (2005), Della Cava (1976), entre outros.

Os documentos e registros são aportes representativos históricos do Colégio Madre Ana Couto, ou seja, objetos de pesquisa vivos, contendo de informações preciosas, mesmo que não seja subjetivamente neutra, mas propiciarão o entrecruzamento de dados que, em meio a um contexto cronológico de mudanças e ideologias, marcaram a educação e a sociedade em meados do século XX, não apenas na Região do Cariri, mas também no Brasil.

HISTÓRIA DO COLÉGIO MADRE ANA COUTO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO

O Colégio Madre Ana Couto foi um importante estabelecimento de ensino que, desde sua fundação em 1958 até o encerramento de suas atividades em 1998, tinha sob o comando na direção escolar as Irmãs da Casa de Caridade⁵³, iniciando assim, como diretora a Madre Gonçalves, que era a Madre Geral da Congregação, e posteriormente substituída pela Madre Maria Carmelina Feitosa, conhecida como Madre Feitosa⁵⁴.

Em meados da década de 1950, assumiu a Diocese de Crato o Bispo Dom Vicente de Paulo Araújo Matos, e conseqüentemente, recebeu a condução da gerência das atividades relativas à Casa de Caridade. A Madre Feitosa em uma entrevista relata que:

Dom Vicente, era uma pessoa calma, serena, mas empreendedor, muito empreendedor, e começou a fazer o projeto de renovação da Instituição, e dentro desse grande projeto ele inseriu a criação e um Ginásio para moças pobres, dentro da visão do Pe. Ibiapina. Naquele tempo, ter um Ginásio para moças pobres, já subtendia que não podia ser cobrado. Dentro da Visão dele, que foi dentro da visão do Pe, Ibiapina, tinha um Pensionato, Ginásio, Escola de Líderes Rurais, e criação de Escolas Radiofônicas. (FEITOSA, 2016, p.01).

Assim, o Colégio Madre Ana Couto foi projetado pelo Bispo Dom Vicente, como memoravelmente relembra a Madre Feitosa: “Em abril de 1957, Dom Vicente levou o projeto pronto do Colégio Madre Ana Couto, e em fevereiro de 1958 o Colégio funcionou no prédio” (FEITOSA, 2016, p.01). O Colégio Madre Ana Couto se dedicava ao ensino Ginasial e, em pouco tempo, aderiu à formação do Ensino Normal ao público feminino carente, conferindo por conseguinte, a titulação de Professora Primária⁵⁵ as formandas.

Dentro de uma concepção pedagógica renovadora da Igreja Católica, suas atividades obtiveram projeções com enorme notoriedade e admiração na sociedade Caririense, como é expresso em uma matéria do Jornal A Ação: “O Colégio Madre Ana Couto prestou notáveis serviços no campo da educação à mocidade feminina do Crato e

⁵³A Casa de Caridade foi criada pelo Pe. Ibiapina, em 1868, com finalidades sociais e consistia em uma obra de assistência e promoção aos necessitados e principalmente para moças.

⁵⁴A Madre Carmelina Feitosa ou Madre Feitosa, foi diretora do Colégio Madre Ana Couto e Madre Geral da Casa de Caridade-instituição provedora do referido estabelecimento de ensino.

⁵⁵Autorização concedida ao Colégio Madre Ana Couto pela portaria de 19 de outubro de 1961, publicado no Diário Oficial em 04/11/1961.

do Cariri, espalhando a sua sombra benfazeja no setor educacional”⁵⁶. Na mesma matéria, é mencionado o nível de formação educacional do núcleo docente da instituição:

O professor do Colégio Madre Ana Couto é recrutado entre os melhores da cidade, quase todo ele formado pela Faculdade de Filosofia. Passou, assim, a época da improvisação de professores do ciclo Ginásial e Colegial. Ali só ensina mesmo quem tem curso especializado e o resultado é o índice de aproveitamento cultural e de todos quando freqüentam ou freqüentavam aquele renomado estabelecimento. (Jornal A Ação. 1970. p.03.)

Ainda nesse mesmo contexto, a repercussão diante da reputação e admiração de suas atividades e do núcleo docente, a instituição educativa resplandecia uma visão para um novo modelo de mulher dentro da família e da sociedade, conforme Sonia Maria⁵⁷, ex-aluna, expressa em uma entrevista ao dizer: “eu fui para me formar, era o sonho de papai, era me formar lá” (SANTANA, 2016, p.01). Assim, as Irmãs da Casa de Caridade tinham como incumbência a missão de educar, orientar, e formar as alunas do Colégio Madre Ana Couto como mulheres na vanguarda da essência dos princípios renovadores da Igreja Católica, sem exaurir sua natureza divina e afazeres sociais.

Logo, o estabelecimento de ensino, em sua processualidade temporal de atuação, transpassava um modelo de formanda que atendia às perspectivas sociais e familiares, que mesmo ainda dentro dos padrões requestados pela religiosidade, a Madre Feitosa continua em seu relato dizendo que “antes das aulas o corpo todo, docente e discente, fazia a oração diária, e aos sábados faziam o Ofício da Imaculada Conceição” (FEITOSA, 2016, p.1).

O cotidiano da prática escolar da instituição, emblemava a relação do padrão social feminino reluzente de cada época que, mesmo sendo um colégio com princípio confessional, tinha seus traços de renovação e modernidade, essa afirmativa é narrada pelo ex-coordenador escolar Paulo Tadeu⁵⁸, ao dizer que “os conteúdos e a forma de se

⁵⁶ Jornal A Ação. Colégio Madre Ana Couto. Crato-Ce.07/02/1970. p. 03.

⁵⁷ Relato de Sonia Maria de M. Santana (nascida em 1951) que em 1969 foi estudante do Colégio Madre Ana Couto, no qual cursava o Ginásial na instituição. Entrevista com Sonia Maria de Melo Santana concedida em 22/06/2016.

⁵⁸ Relato oral do ex-coordenador Paulo Tadeu Boteiro Rabelo que atuou em 1988 como professor, e em 1989 até 1993 no Colégio Madre Ana Couto como Coordenador Pedagógico Geral. Entrevista com Paulo Tadeu Boteiro Rabelo concedida em 01/07/2016.

trabalhar era muito moderna, [...] tinham eleições de Grêmios, a participação de alunos às decisões, [...] havia um trabalho bem diferenciado perante as outras escolas” (RABELO, 2016, p.01). Decerto, a concepção pedagógica do Colégio Madre Ana Couto convergia para a renovação que a Igreja Católica sugeria em seus trabalhos sociais e educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão que o campo da História da educação, no limiar de atuação das instituições escolares, fornece uma rememoração do movimento evolutivo de uma sociedade e cultura. O Colégio Madre Ana Couto, perfazendo a face de sua temporalidade histórico educacional, é representativo de vários fatos importantes que marcaram a educação brasileira.

Nesse sentido, destacando previamente, a propensão de incumbência educativa que a Igreja se dispunha perante a sociedade, entre as primeiras décadas do século XX, e que essa detenção educacional revivifica o olhar clerical para as camadas sociais desfavorecidas e abandonadas historicamente, indo além da cultura letrada a abrangência dos valores morais e religiosos, como prevalecente para formação humana, familiar e social.

As informações obtidas pelos relatos orais foram fundamentais para (re)construção histórica educacional, que no desvelar de suas contextualizações, entre as memórias vividas e os arquivos documentais escritos, foram geradores interpretações.

O tratamento processual em estudo, apresenta no cerne de seus sujeitos e objeto da pesquisa, variados segmentos analíticos culturais e sociais, por suplantar o poderio detentor estudantil da elite, coabitava em uma parte de seu alunado, uma mocidade feminina com origem adjacente à cidade de Crato, delineava preceitos religiosos patriarcais, entre outros tópicos característicos que aprimoram o campo científico para múltiplos interesses em diversas áreas.

Enfim, na pesquisa em curso é latente a sinalização que expõe aos cuidados e trato do acervo, tendo em vista o relevante resgate histórico educacional da educação do Ceará na região do Cariri.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELLA CAVA, Ralph. **Milagre em Joaseiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Org.). **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p.33-47.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SANFELICE, José Luís, SAVIANI, Dermeval e LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTERDBR, 1999.
- _____. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **Instituições Escolares: Conceitos, História, Historiografia e Práticas**. Cad. Hist. Educ., nº 4, jan./dez., 2005, p. 27 – 33.

FONTES

Entrevistas

- Entrevista com Madre Maria Carmelina Feitosa. Crato-CE: 06/07/2016.
- Entrevista com Paulo Tadeu Boteiro Rabelo. Crato-CE: 01/07/2016.
- Entrevista com Sonia Maria de Melo Santana. Crato-CE: 22/06/2016.

Acervo – Jornal a Ação

- JORNAL A AÇÃO. Colégio Madre Ana Couto. Crato-Ce.07/02/1970. p. 03.

DIREITO DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Angélica Aparecida Rocha Tavares⁵⁹

Cícero Antonio Santos Tavares⁶⁰

INTRODUÇÃO

Pensar sobre os direitos da Criança e do Adolescente, e seus inúmeros desdobramentos sociais é, necessariamente, fazer uma reflexão histórica sobre a evolução desses sujeitos enquanto categorias sociais e jurídicas. Tal reflexão possibilita uma ampliação analítica que vão além das matérias jornalísticas contemporâneas, especialmente no que se trata do deslocamento, inclusive jurídico, de que esses sujeitos não pertencem aos seus pais ou responsáveis, em uma visão *paterfamiliae romano*, e sim sujeitos sociais que, assim como todos os outros, são possuidores de direito.

E quando essas evoluções se relacionam com os direitos de crianças e adolescentes, nota-se o gigantesco fosso existente entre o estampado nas normas legais e a efetivação dessas garantias no mundo real, onde o ideal, de fato, não acontece.

A idealização do Direito e do mundo do Dever Ser, muitas vezes, não se realiza, tampouco se materializa como deveria se proceder na realidade. Nesse sentido, podemos analisar o estabelecido no artigo 227, caput da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de

⁵⁹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri – Urca e em Direito pela Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central – FACHUSC. É professora Efetiva do Estado do Pernambuco. Email: RRRTavares@hotmail.com

⁶⁰ Graduado em Direito pela Universidade Regional do Cariri – URCA e Especialista em Direito Processual Civil e do Trabalho pela Faculdade CHRISTUS. É Técnico Jurídico do TRT 6ª Região – PE e atualmente está a frente da direção da Secretaria da Vara do Trabalho de Salgueiro – PE. Email: tonicrato@gmail.com

negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 74).

É através do supracitado artigo da Constituição Federal que o ordenamento jurídico adota a doutrina da proteção integral para crianças, adolescentes e jovens adultos. No entanto, quando analisamos esse preceito legal frente aos acontecimentos do cotidiano e aos dados estatísticos referentes à violência em todas as suas formas contra esse grupo de indivíduos é notória a discrepância entre os dois. Haja vista que é justamente nesse fosso existente entre a norma e a realidade que caem um imenso número de indivíduos os quais deveriam estar a salvo e protegidos integralmente.

De acordo com o Mapa da Violência elaborado pela UNESCO no ano de 2015, cento e dezesseis brasileiros morrem todos os dias por disparos de armas de fogo. O estudo revela ainda que os adolescentes e jovens adultos são as maiores vítimas das mortes por armas de fogo no Brasil. Ainda segundo o estudo, do total de 42.416 (quarenta e dois mil, quatrocentos e dezesseis) óbitos por disparo de armas de fogo em 2012, 24.882 foram de pessoas na faixa etária de 15 a 29 anos, o equivalente a 59%. Em termos demográficos, os jovens correspondiam a pouco menos de 27% da população brasileira.

Já a taxa de mortalidade de jovens por armas de fogo atingiu 47,6 para cada 100 mil habitantes, no ano de 2012. Portanto, mais que o dobro da taxa registrada para a população total (21,9). Tanto a taxa quanto o número absoluto de jovens mortos por armas de fogo em 2012 são os mais altos já registrados pelo Mapa da Violência desde 1980.

De acordo com o levantamento, os dados de 2012 interromperam um leve movimento de queda, que havia sido constatado nos anos de 2010 e 2011, no número de mortos e nas taxas de mortalidade por disparo de armas de fogo no país, na população em geral e na faixa etária de 15 a 29 anos, conforme demonstra os gráficos abaixo:

Taxa de homicídio de homens jovens (15 a 29 anos de idade) por Unidade da Federação – Brasil, 2004.

Percebemos, portanto, que mesmo diante de todo arcabouço jurídico e da existência dos órgãos e agentes estatais destinados a efetivar a Doutrina da Proteção Integral, grande parte destes indivíduos, ainda assim, permanecem desprotegidos e expostos aos efeitos nefastos da violência em todas as suas formas.

Neste sentido, percebe-se a necessária investigação científica do tema para toda a sociedade, em especial, a salgueirense a fim de que possamos responder o seguinte questionamento: Quais seriam as razões de tantas crianças e jovens acharem-se arrepios à doutrina da proteção integral e seus efeitos benéficos?

O estudo da não efetivação das normas legais de proteção às crianças e adolescentes, leva-nos a refletir sob o enfoque jurídico acadêmico sobre os possíveis fatores determinantes dessa dicotomia realidade e legalidade.

	Taxa de Homicídio de Homens Jovens											Variação %	
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2004 a 2014	2013 a 2014
Brasil	97,7	94,7	95,7	92,9	97,5	98,3	98,5	97,0	106,9	107,9	113,2	15,8%	4,9%
Acre	73,0	61,5	81,2	61,3	67,1	67,0	62,3	59,6	87,0	99,3	90,0	23,4%	-9,3%
Alagoas	131,5	147,0	204,6	232,0	245,2	235,9	276,0	285,9	263,7	287,4	270,3	105,5%	-6,0%
Amapá	127,4	131,9	138,3	115,3	143,5	105,3	161,1	107,2	148,4	124,9	131,3	3,1%	5,1%
Amazonas	59,9	67,6	79,6	78,9	87,2	97,4	110,8	139,3	122,6	110,9	112,2	87,4%	1,2%
Bahia	56,2	72,0	83,0	92,8	130,5	151,9	156,5	142,1	161,2	150,8	159,4	183,6%	5,7%
Ceará	66,9	75,2	75,0	84,7	90,4	92,8	117,0	121,5	183,0	209,9	222,6	232,6%	6,1%
Distrito Federal	141,2	125,8	125,8	134,7	137,6	154,3	128,5	132,1	139,7	128,0	126,3	-10,6%	-1,4%
Espírito Santo	179,3	169,0	181,5	185,7	202,4	210,4	188,7	181,6	177,9	179,0	175,6	-2,0%	-1,9%
Goiás	87,0	90,8	86,9	87,1	106,1	100,6	112,3	124,0	155,8	164,4	157,3	80,8%	-4,3%
Maranhão	37,2	48,2	50,0	59,6	68,2	76,4	80,1	79,0	95,6	116,9	131,8	254,5%	12,7%
Mato Grosso	86,5	88,3	91,6	79,7	90,3	97,2	100,1	96,3	110,5	117,3	132,4	53,0%	12,8%
Mato Grosso do Sul	91,1	83,8	87,9	91,6	93,0	96,9	74,4	78,6	76,1	69,8	80,9	-11,2%	15,9%
Minas Gerais	88,1	85,1	81,6	79,7	74,0	69,5	65,5	76,4	86,2	91,1	91,2	3,5%	0,2%
Pará	73,2	96,2	103,2	108,2	139,5	144,9	160,5	145,8	145,6	146,8	145,9	99,3%	-0,6%
Paraíba	61,7	72,4	80,1	81,2	98,4	124,9	148,2	161,7	163,4	162,4	161,2	161,4%	-0,7%
Paraná	104,8	113,2	114,7	118,7	127,8	136,1	128,6	116,7	121,8	99,5	96,9	-7,5%	-2,6%
Pernambuco	192,2	200,2	201,0	207,2	200,3	173,1	150,0	148,3	141,7	132,5	145,2	-24,5%	9,6%
Piauí	37,1	44,5	49,9	40,3	40,6	43,7	43,6	50,1	59,6	74,8	88,0	137,3%	17,6%
Rio de Janeiro	195,7	189,3	186,7	169,3	139,3	126,9	132,1	107,9	109,5	122,4	131,1	-33,0%	7,1%
Rio Grande do Norte	38,7	47,9	48,5	64,8	82,4	93,3	89,5	120,8	134,6	184,9	205,1	430,7%	10,9%
Rio Grande do Sul	68,1	69,5	66,2	75,4	80,2	70,5	63,4	66,4	75,6	73,5	92,4	35,8%	25,7%
Rondônia	114,3	94,0	98,0	83,0	80,4	84,1	87,5	67,0	82,0	76,0	78,8	-31,0%	3,8%
Roraima	63,4	63,1	66,0	68,8	51,7	63,7	66,6	49,6	89,1	95,7	70,0	10,3%	-26,9%
Santa Catarina	32,2	35,4	34,6	34,3	42,8	44,5	38,1	39,6	41,6	35,6	37,1	15,3%	4,2%
São Paulo	108,7	77,9	69,1	49,3	46,4	46,0	40,6	39,3	45,8	40,6	43,3	-60,2%	6,6%
Sergipe	77,1	82,0	108,3	95,4	99,5	104,5	111,3	115,8	150,8	161,7	198,4	157,2%	22,7%
Tocantins	48,6	42,7	57,0	40,1	50,4	52,9	71,8	65,8	76,2	59,1	76,7	58,0%	29,9%

Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica e MS/SVS/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM. O número de homicídios na UF de ocorrência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35-Y36, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. O cálculo efetuado tanto para o número de óbitos, quanto para a população levou em conta apenas os indivíduos homens entre 15 e 29 anos de idade. Elaboração Diest/Ipea. Nota: Dados de 2014 são preliminares.

Dessa forma, identificar os pontos nevrálgicos nos quais repousam a ineficiência estatal e propor soluções ao dilema social vivido por jovens e adolescentes é de suma importância e relevância para a pacificação social e para assegurar o desenvolvimento integral como bem determina o Estatuto da Criança e do adolescente, vejamos:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, Lei nº 8.069/1990, p. 1043).

As medidas estatais não são suficientemente capazes de impedir que muitas dessas crianças, adolescentes e jovens adultos adentrem o submundo do crime, da dependência química e da exploração sexual.

Enfim, as medidas estatais ainda são ineficazes à proteção integral e a violência continua sendo praticada em todas as suas cruéis formas contra estes, deixando essa parcela da população em estado de permanente vulnerabilidade.

Diante desse quadro, indaga-se: onde estão os erros? Quais são as falhas? Qual ou quais dos responsáveis estabelecidos no artigo 227 da Constituição Federal não está ou não estão cumprindo suas obrigações institucionais e legais? E por fim, como solucionar ou minorar esse problema?

Partindo dessa problemática, o presente trabalho visa a análise da temática sobre Direitos da criança, adolescentes e jovens adultos como torná-los eficazes ao ponto necessário para a proteção integral na forma prevista nas normas legais.

1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A nossa sociedade moderna tem, ao longo do tempo, evoluído no que tange aos direitos de crianças e adolescentes. Cresce, entre nós, a idéia de que é necessária a construção de uma sociedade mais justa e solidária, em contra posição à sociedade individualista baseada somente nos moldes capitalistas.

Nesse sentido, a atual Constituição da República, ao contemplar os direitos fundamentais, reconheceu a criança e o adolescente como sujeitos de direito – direitos especiais, protegidos por garantias especiais. E no seu artigo 227, introduziu um novo paradigma de proteção, até então desconhecido no Brasil, a doutrina da proteção integral.

Cabe ressaltar que a adoção da doutrina da proteção integral é fruto da Convenção Internacional dos Direitos da Criança que influenciou diretamente a mudança no Brasil da doutrina da situação irregular para a da proteção integral instituída pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente.

Faz-se necessário lembrar que todo esse leque de garantias às crianças e aos adolescentes é resultado de longo processo de conquistas recentes da humanidade. Durante séculos, esse grupo de indivíduos não era considerado como sujeitos merecedores de direitos e menos ainda a proteção especial.

Segundo Barros, citando Day et al:

No Oriente Antigo, o Código de Hamurábi (1728-1886 a.C) previa o corte da língua do filho que ousasse dizer aos pais adotivos que eles não eram seus pais, assim como a extração dos olhos do filho adotivo que aspirasse voltar à casa dos pais biológicos (art. 193). Caso um filho batesse no pai, sua mão era decepada (art. 195). Em contrapartida, se um homem livre tivesse relações sexuais com a filha, a pena aplicada ao pai limitava-se a sua expulsão da cidade (art. 154). Deixando evidente que as penas mais cruéis eram aplicadas às crianças. (2003, apud. BARROS, 2005, p. 70-71).

afirmam que:

Na Grécia Antiga era costume que as crianças que nascessem com alguma deformidade fossem sacrificadas. Lembra, ainda, que Herodes, rei da Judéia, mandou executar todas as crianças menores de dois anos, na tentativa de atingir Jesus Cristo, conhecido como rei dos Judeus. Nota-se que nesse período a criança era vítima das mais diversas e cruéis agressões. (2010); (2003).

Durante longo tempo na história os direitos e garantias das crianças passaram por momentos de completo descaso e negação.

A construção e preservação dos direitos e das garantias das crianças e dos adolescentes somente surgem no século XVII, com os mais singelos sinais de evolução da proteção desses indivíduos.

Brugner ressalta que “o sentimento pela infância nasce na Europa com as grandes Ordens Religiosas que pregavam a educação separada, preparando a criança para a vida adulta” (1996 apud BITENCOURT, 2009, p. 37).

Surge no século XVIII a defesa da infância. Nesse período, florescem os primeiros sinais de valorização desse importante período de desenvolvimento humano.

Contudo, somente no século XIX, o infante passou a ser considerado como indivíduo de investimento afetivo. Nasce, por tanto, as primeiras concepções de criança como indivíduo. Ainda que de forma tímida, pois persistem os resquícios da coisificação do infante.

Até o final do século XIX, a criança foi vista como um instrumento de poder e de domínio exclusivo da Igreja. Somente no início do século XX, a medicina, a psiquiatria, o direito e a pedagogia contribuem para a formação de uma nova mentalidade de atendimento à criança, abrindo espaços para uma concepção de reeducação, baseada não somente nas concepções religiosas, mas também científicas.” (DAY et al, 2003 apud BARROS, 2005, p, 71).

No Brasil, durante o período colonial, como em muitos outros países pelo mundo, já se constatava que os direitos dos infantes não eram garantidos, uma vez que:

As primeiras crianças chegadas ao Brasil (mesmo antes de seu descobrimento oficial) vieram na condição de órfãs do Rei, como grumetes ou pajens, com a incumbência de casar com os súditos da Coroa. Nas embarcações, além de “obrigadas a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos, eram deixadas de lado em caso de naufrágio.” (DAY et al, 2003 apud BARROS, 2005, p. 71).

O Brasil, durante os primeiros anos do processo de colonização e povoamento negligenciou crianças e adolescentes como seres dignos de direitos e garantias fundamentais.

Mesmo dentro das embarcações utilizadas pelos colonizadores as condições eram trágicas. As crianças eram abusadas sexualmente sob o pretexto de que não havia mulheres a bordo, existia ainda a situação das órfãs que viajavam trancafiadas, a fim de que não fossem violentadas, segundo Alberton (2005).

Muito sofreram as crianças durante os longos anos em que estiveram no escuro do abandono legal e distantes das condições jurídicas e sociais necessárias ao completo desenvolvimento físico, psíquico, mental e emocional.

Na contemporaneidade inúmeros são os diplomas legais que visam à proteção desse grupo de pessoas, dentre eles a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças

que surge como um documento aprovado por unanimidade pela Assembleia das Nações Unidas, em sua sessão de 20 de novembro de 1989 e dá um salto na promoção dos direitos infantojuvenis.

Esta Convenção, em seu preâmbulo, evoca os princípios básicos, por exemplo, a liberdade, a justiça e a paz, os quais reconhecem que toda criatura humana é possuidora de dignidade e de direitos iguais e inalienáveis. Nesse sentido, os povos e as Nações Unidas decidiram priorizar o progresso social, o que ocasiona elevação do nível de vida desses indivíduos.

A Convenção representa um consenso de que existem alguns direitos básicos universalmente aceitos e que são essenciais para o desenvolvimento completo e harmonioso de uma criança. Representa em definitivo, o instrumento jurídico internacional mais transcendente para a promoção e o exercício dos Direitos da Criança. (PEREIRA 1996, P. 67).

Destaca ainda a mesma autora que o referido documento objetiva a modificação e consolidação de padrões existentes, introduzindo uma série de questões do maior interesse. E continua:

Eleva ainda as obrigações políticas e humanitárias das nações para com suas crianças. Comprometerá os assinantes da Convenção com padrões sociais, econômicos e legislativos mais altos, obrigando-os a se reportarem à comunidade internacional sobre o bem-estar de suas crianças. (PEREIRA 1996, P. 67).

Para tanto, convém salientar o artigo 19 da Convenção, o qual institui a obrigatoriedade dos Estados parte de adotarem todos os meios e medidas possíveis no sentido de salvaguardar as crianças de todas as formas de violência. Vejamos:

Os Estados-Parte adotaram todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra toda as formas de violência física ou mental, abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela. (CDC, 1989, art. 19).

Surge, assim, o primeiro marco concernente à proteção social da criança e do adolescente. A Convenção Internacional dos direitos da criança dita bases para o estabelecimento da doutrina da proteção integral.

No ano seguinte, em 1990, ficou estabelecido pela Cúpula Mundial de Presidentes o plano de ação de 10 anos em favor da infância. Nesse mesmo ano foi instituído no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente, por intermédio da Lei nº 8.069.

Nessa época, nota-se efetivamente a institucionalização das garantias da criança e do adolescente, conforme o entendimento de Tavares (2001); Bitencourt (2009, p. 37-38); Tomás (2009):

1989 – A convenção Internacional relativa aos Direitos da Criança – CDC é adotada pela Assembleia Geral da ONU e aberta à subscrição e ratificação pelos Estados. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança foi o marco internacional na concepção de proteção social à infância e a adolescência e que deu as bases para a Doutrina da proteção integral, que fundamentou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei 8.069, de 13.07.1990).

1990 – É celebrada a Cúpula Mundial de Presidentes em favor da infância, onde se aprova o Plano de Ação para o decênio 1990-2000, o qual serve de marco referencia para os Planos Nacionais de Ação para cada Estado Parte da Convenção.

1992 – É instituído do Brasil o Decreto Lei 678, de seis de novembro de 1992, que Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969.

1996 – São instituídas as Regras Mínimas das Nações Unidas para a proteção dos Jovens privados de Liberdade e o Tratado da União Européia, sobre a exploração sexual de crianças.

Podemos concluir, portanto, que após um longo período de negligência legal e social, esse grupo de indivíduos vai paulatinamente conquistando garantias e direitos individuais que visam a proteção do seu desenvolvimento integral como seres humanos dignos de atenção e cuidado.

No Brasil esse processo de valoração jurídica e social ganhou força com o advento da Constituição de 1988 e O Estatuto da Criança e do adolescente em 1990.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1988, os mais variados setores da sociedade civil, em conjunto com algumas ONGs, mobilizaram-se pela criação de uma nova política para crianças e adolescentes. Eles formaram o Fórum Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente, que foi o principal ator da sociedade civil no Congresso.

A articulação e a mobilização contribuíram para a inclusão na Constituição Federal dos artigos 227 e 228, que versam sobre a garantia, com absoluta prioridade, dos direitos fundamentais e sociais para crianças e adolescentes e a inimizabilidade para menores de 18 anos (Santos, 1992).

Em 13 de julho de 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. A fim de garantir a efetivação dos direitos fundamentais e sociais definidos no Estatuto, um novo ordenamento institucional fora adotado pelo ordenamento jurídico.

A partir desse momento, institui-se a distribuição de responsabilidades estatais que compreendia o trabalho de órgãos como o Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente – que tem participação solidária entre representantes da sociedade civil e do governo – e os Conselhos Tutelares – que contam com representantes eleitos pela população dos bairros que atendem.

O ECA traz ao mundo jurídico o advento da Doutrina da Proteção Integral em contraposição a antiga doutrina da situação irregular sustentada pelo antigo Código de Menores (Lei nº 6.697/79), o qual admitia situações absurdas de não proteção à criança e ao adolescente.

Durante a vigência da antiga legislação os menores infratores eram afastados da sociedade, sendo segregados, de forma generalizada, em estabelecimentos como a FEBEM, desrespeitada a dignidade da pessoa humana e o termo “menor”, inclusive, passando a ser usado pejorativamente. Neste sentido:

A percepção da criança e do adolescente como menor, era reforçada pela doutrina da situação irregular adotada pelo Código de 1979, que concebia como um problema de patologia social a situação de jovens abandonados e delinquentes, tornando-os objeto da política social (Rizzini, 1997).

A nova lei alterou o entendimento ao empregar a concepção de crianças e

adolescentes como sujeito de direitos, adotando a doutrina da proteção integral, assegurando a partir desse momento, efetivamente, a segurança jurídica a esse público.

O paradigma da proteção integral fez um chamando à responsabilidade aqueles que, de fato, devem promover e zelar pelo bom e completo desenvolvimento das crianças e adolescentes e ainda assegurar-lhes as melhores oportunidades de formação cidadã, transformando a organização piramidal hierárquica numa rede de proteção.

Estabelecendo, dessa forma, um salto qualitativo em relação às políticas públicas voltadas para a proteção e prioridade, modificando a gestão monocrática para democrática. Nesse contexto, os infantes são considerados como prioritários quanto à elaboração das políticas públicas, sejam elas educacionais, sociais ou de saúde. Ao menos no papel.

Em outras palavras, é a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente que o direito à vida, à saúde, à liberdade, à educação, entre outros, passaram a ser garantidos, entretanto, para que esses direitos sejam efetivamente garantidos, se faz necessário a construção de novas relações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTON, Maria Silveira. **Violação da infância: crimes abomináveis: humilham, machucam, torturam e matam!** Porto Alegre, RS: AGE, 2005.

BRASIL. **Atlas da Violência 2016**. Brasília: Ipea, 2016. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160322_nt_17_atlas_da_violencia_2016_finalizado.pdf>. Acesso em: 23 de mai. 2016.

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

_____. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Crianças. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 19 de jun. 2016.

_____. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em: 19 de jun. 2016.

_____. **Lei 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: 19 de jun. 2016.

BARROS, Nivia Valença. **Violência intrafamiliar contra criança e adolescente. Trajetória histórica, políticas sociais, práticas e proteção social**. Rio de Janeiro,

2005. 248f. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <www.uff.br/maishumana/acervo/publicacoes/teses/viol_intraf1.pdf>. Acesso em: 18 de jun. 2016.

BITENCOURT, Luciane Potter. **Vitimização Secundária Infanto-Juvenil e Violência Sexual Intrafamiliar: Por uma Política Pública de Redução de Danos.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

PEREIRA, Tânia da Silva (Coord.). **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069/90: estudos sócio-jurídicos.** Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

RIZZINI, Irene. **O século perdido. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Petrobrás/Editora Universitária Santa Úrsula/Amais, 1997.

TAVARES, José de Farias. **Direito da Infância e da Juventude.** Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

TOMÁS, Catarina Almeida. **Dia Mundial da Criança: um percurso difícil.** Disponível em: <<http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=84>>. Acesso em: 18 de jun. 2016.

VANNUCHI, Paulo de Tarso; OLIVEIRA, Carmen Silveira de. (apresentação). **Direitos humanos de crianças e adolescentes – 20 anos do Estatuto.** Brasília, D.F.: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO: INTERVENÇÕES NEUROPEDAGÓGICAS.

Rosane Ribeiro do Nascimento | nanenascimento22@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem das crianças precisa acontecer em um ambiente de tranquilidade, de estabilidade. Mas, nem sempre este ambiente tranquilo está presente na realidade das crianças. Pensando na falta desta estabilidade e relacionando as vivências já apreendidas da experiência na Educação Infantil, comecei a indagar o processo de ensino-aprendizagem, utilizando a metodologia de estudo de caso, envolvendo uma criança de 7 anos de idade, do sexo masculino, que se encontra em uma situação de risco e que por observações realizadas, apresenta alguns traumas psicológicos. Esta criança será denominada de G. no decorrer do trabalho.

Uma criança cujo pai está envolvido com drogas há vários anos e a mãe está na prostituição, foi vítima de maus tratos, o que acarretou traumas psicológicos que refletem no processo de ensino-aprendizagem, pois afetou notoriamente a sua estima e autoconfiança.

Levando em consideração a situação traumática e de risco que esta criança já vivenciou, e vivencia até hoje, torna-se relevante observar e intervir, usando de artifícios neuropedagógicos e lúdicos, a fim de contribuir com o processo de alfabetização da mesma, na perspectiva da superação dos eventos traumáticos sofridos por ela. Quando conheci a criança ela estava na educação infantil, em uma conversa informal com a avó paterna, que é a responsável por sua criação e educação, esta evidenciou sua preocupação com a alfabetização da mesma pois, no momento ela está apresentando também, problemas na fala. Sendo assim decidi focar o trabalho no processo de alfabetização e transição para as series iniciais.

A pesquisa foi desenvolvida tendo como objetivo principal promover uma interferência no processo de aprendizagem desta criança partindo de recursos neuropedagógicos e lúdicos, a fim de diminuir os problemas detectados na

aprendizagem, e contribuir com o processo de alfabetização tentando minimizar as consequências negativas promovidas pelas situações traumáticas e de risco vivenciadas por ela.

A problemática da pesquisa fundamentou-se no como as crianças em situação de risco adentram no ambiente escolar e que tipo de aprendizagem elas desenvolvem, neste caso considerando todas as situações traumáticas vivenciadas e pensando nas possíveis intervenções neuropedagógicas adequadas a este estudo.

CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

Para melhor entender este caso é necessário fazer algumas considerações, que possibilitem a compreensão dos fatos relacionados ao direito da criança de ter uma educação de qualidade, que proporcione situações de aprendizagem. É necessário entender o que é de fato esta situação de risco para proporcionar ações neuropedagógicas que contribuam com a realidade educacional vivenciada pela criança.

De acordo com o artigo 19 do ECA:

[...] toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e excepcionalmente, em família substituída, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes. (1990)

Nesta perspectiva entende-se que G. já iniciou sua vida privado de seus direitos básicos. Toda criança ao nascer tem o direito de estar em um ambiente de tranquilidade, de estabilidade, que lhe ofereça amor, carinho e, essencial e prioritariamente os cuidados básicos.

O Ministério da Saúde (2002) identifica como fatores de risco ao desenvolvimento infantil, diversificadas situações referentes à família e a criança. No que se refere à família acentua: famílias baseadas numa distribuição desigual de autoridade e poder, conforme papéis de gênero, sociais ou sexuais, idade, etc., atribuídos a seus membros; famílias cujas relações são centradas em papéis e funções rigidamente definidos; famílias em que não há nenhuma diferenciação de papéis, levando ao

apagamento de limites entre seus membros; famílias com nível de tensão permanente, que se manifesta através da dificuldade de diálogo e descontrole da agressividade; famílias com estrutura de funcionamento fechada, onde não há abertura para contatos externos, levando a padrões repetitivos de conduta; famílias que se encontram em situação de crise; baixo nível de desenvolvimento da autonomia dos membros da família; presença de um modelo familiar violento na história de origem das pessoas envolvidas; maior incidência de abuso de drogas; história de antecedentes criminais ou uso de armas; comprometimento psicológico/psiquiátrico dos indivíduos; dependência econômica/emocional e baixa autoestima da parte de alguns de seus membros, levando à impotência e/ou fracasso ao lidar com a situação de violência.

No que se refere à criança o Ministério da Saúde – MS identifica como fator de risco: crianças com falta de vínculo parental nos primeiros anos de vida; distúrbios evolutivos; crianças separadas de suas mães; crianças nascidas com má formação congênita ou portadoras de doenças crônicas; crianças com baixo desenvolvimento escolar ou evasão entre outros (Ministério da Saúde, 2002, p. 23 e 24)

Com base nos indicadores apresentados pelo MS fica claro que, o índice de crianças que vivem hoje em alguma situação de risco é muito intenso. Daí a importância de se pensar ações que possam favorecer estas crianças proporcionando-lhes melhores condições de vida.

No caso de G. as ações desenvolvidas estão focadas no processo de aprendizagem, visto que as queixas, tanto escolares quanto familiares foram voltadas para este aspecto.

Sabe-se que a aprendizagem se dá no Sistema Nervoso Central - SNC, *“quando chega uma informação inteiramente nova, e ela nada evoca, e sim produz uma mudança - isto é aprendizagem do ponto de vista estritamente biológico”* (RIESGO, 2006).

Mesmo evidenciando que a aprendizagem acontece no SNC, este nem sempre é o responsável pelo fracasso escolar, ou problemas de aprendizagem.

De acordo com Rotta, os fatores envolvidos nas dificuldades para a aprendizagem estão relacionados à escola, condições físicas, pedagógicas e do corpo docente; à família, visto que esta deve oferecer condições favoráveis para que o ensino-aprendizagem ocorra com sucesso; fatores relacionados à própria criança, tais como,

problemas físicos gerais, problemas psicológicos e neurobiológicos (ROTTA, 2006, p.117,118).

Apesar das condições não terem sido favoráveis para G. em sua primeira infância, parece que o desenvolvimento de ações apropriadas possa ressignificar, em seu contexto, o ato de aprender. Passar de uma obrigação para algo prazeroso.

De acordo com Cassimiro (1979, p. 17):

[...] educar é liberar as potencialidades do indivíduo, tornando-o um agente transformador do meio- ambiente. Essa transformação se opera com o objetivo de produzir a satisfação das aspirações do mesmo indivíduo, estimuladas pelo próprio processo liberador de potencialidades, ou seja, pelo processo educativo. Desta forma, o processo educativo libera potencialidades, que, por sua vez, produz aspirações a cuja satisfação o homem transforma o seu meio ambiente.

Esta perspectiva de liberação de potencialidades colabora com o processo de aprendizagem e proporciona a aquisição de autoconfiança.

De acordo com Relvas, (p.36,2009) “*a aprendizagem é a modificação do comportamento, como resultado da experiência ou aquisição de novos conhecimentos acerca dos meios*”. E as ações interventivas aplicadas corretamente possibilitam essa transformação do comportamento.

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

Este estudo trata-se da análise de caso de uma criança de 7 anos, advinda de uma situação de risco, que vem sendo sujeito de várias queixas escolares e familiares devido ao seu comportamento e desenvolvimento cognitivo.

A responsável pela criança foi informada sobre a pesquisa e assinou um termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando sua participação na mesma. O estudo foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário do Triângulo.

De acordo com Godoy, (1995) “*o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos relevantes*”, e mediante a isto me propus desenvolver uma observação

participativa da realidade da criança, no seu cotidiano familiar e escolar. Sabendo que a criança é advinda de uma situação de risco, foi aplicado um questionário, com perguntas sobre a fase gestacional (como foi a gravidez, qual era a estrutura familiar na época), sobre a primeira infância (fatos relevantes que envolvessem questões de cuidados e afetividade), e também perguntas sobre a fase atual, tanto familiares quanto escolares, a fim de melhor conhecer a história de vida desta.

O estudo de caso possibilitou um período de observação dos fatos, bem como sua descrição e explicação para posterior avaliação, viabilizando uma transformação sobre estes. *A priori* foi entendido que a criança, sujeito da análise, era portadora de um problema de aprendizagem, com incidência sobre a fala, decorrentes de um problema auditivo e, de acordo com sua professora, apresentava, também muita dificuldade na articulação de ideias, articulada a pouca concentração em situações de ensino aprendizagem.

Por observação foi possível detectar alguns dos problemas apresentados nas queixas, tanto da família, quanto da escola e desconstruir outros.

Os problemas na fala e de baixa concentração procedem, já as queixas que foram apresentadas sobre a dificuldade de aquisição de novos conhecimentos, não. Pude observar a partir dos encontros e pelas atividades desenvolvidas que G. é uma criança extremamente inteligente, que não tem comprometimento cognitivo, mas sim apresenta problemas emocionais e afetivos, visto que mesmo efetivando com perfeição as atividades propostas nos encontros, antes que eu fizesse alguma observação ele já me emitia um olhar de desespero e angustia. Pude perceber também que ele sente-se rejeitado e menos importante que as outras crianças. É inseguro e tem sua autoestima extremamente afetada.

A partir do questionário e das observações realizadas evidenciou-se que seus “problemas de aprendizagem e comprometimento da fala” estavam inteiramente ligados ao seu passado e aos eventos traumáticos como serão descritos a seguir.

Quando tinha 1 ano e 4 meses G. falava várias palavras e na falta de cuidados que vinha sendo submetido, sofreu uma grave queimadura com água fervente, que quase o levou a óbito. Desde este dia iniciou-se uma série de eventos traumáticos em sua vida. Ao sair do hospital, G. não mais falava como antes. Seu pai foi preso pelo envolvimento com drogas e sua mãe continuava na prostituição. G. foi recolhido pelo Conselho

Tutelar da cidade após ficar sozinho em casa por várias horas. Com quase 2 anos de idade G. foi entregue aos cuidados de sua avó paterna, mas com grandes sequelas. G voltou a falar quando tinha 4 anos e meio e tinha nesta fase de sua vida uma grande resistência a tomar banho e a lugares fechados.

Tendo conhecimentos destes eventos reforçou-se nesta pesquisadora, a vontade de fazer algo, desenvolver alguma ação pedagógica, ou intervenção neuropedagógica que minimizasse os efeitos negativos provocados por estas situações.

INTERVENÇÕES NEUROPEDAGÓGICAS APLICADAS

As observações sobre o comportamento e conduta escolar da criança foi realizada em 8 encontros, os quais foram organizados da seguinte maneira: Apresentação do Projeto de Trabalho, Percepção da sala de aula e Conversa com a Professora; Observação de Introdução Silábica; Observação da Aula de Leitura; Observações nas Aulas de Educação Física e Observações nas Aulas de Produção e Transcrição de Texto.

No encontro de apresentação e percepção em uma conversa com a professora esta evidenciou sua preocupação com o desempenho escolar da criança diante da inquietação apresentada por esta. Deixou claro um pedido de socorro diante da realidade da sala de aula em que atua, a qual se encontra superlotada e possui uma criança com paralisia cerebral, que necessita de uma atenção especial da professora. Ela também me apresentou várias crianças que considera ter problemas de aprendizagem e expôs suas angústias e indignação com os formatos de organização do nosso sistema educacional.

Nas aulas de Leitura e Introdução Silábica percebi o quanto G. é disperso e possui baixa concentração. Percebi também o quanto G. é uma criança insegura. Quando a professora desenvolve o procedimento didático de “tomar leitura”, notei o quanto ele fica inseguro ao ter que responder, como se tivesse medo de ser punido.

Nas aulas de Educação Física evidenciou-se uma grande transformação no seu comportamento. Ele se mostrou inteiramente confiante nas atividades desenvolvidas e muita alegria no que estava realizando.

Nas atividades de Transcrição de Texto percebi que G. não tem dificuldades na coordenação motora fina e consegue escrever (transcrever) muito bem.

As atividades, extraclasse foram organizadas em 10 encontros onde foram desenvolvidas conversas para a percepção das dificuldades, atividades lúdicas e atividades de leitura e escrita.

De acordo com Kishimoto (2009, p. 36): “*Quando as ações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge à dimensão educativa*”. Nesta perspectiva o desenvolvimento das atividades foi sempre guiado a partir da ludicidade.

Os encontros foram estruturados da seguinte maneira: 1- Conversa e percepção das dificuldades; 2- Atividades de raciocínio lógico matemático (percepção e avaliação); 3- Jogos silábicos- Dominó das Palavras; 4- Leitura- Detecção de problemas na fala; 5- Desenho, Imaginação e Criatividade; 6- Jogos- Baralho dos Animais e Jogo da Memória; 7- Jogos-Quebra-cabeça; 8- Atividades de leitura e escrita; 9- Atividades de leitura e de matemática.

Durante as atividades pude perceber que G. se identifica mais com atividades de raciocínio lógico matemático e jogos, e não se interessa tanto por atividades de leitura, o que pode ser considerado como a razão dele ter dificuldades nesta área.

Sua iniciativa frente aos jogos é boa. Ele sempre diz que sabe jogar antes mesmo das regras serem expostas. Em um dos encontros ele me disse que queria apenas fazer atividades de matemática porque ele é bom em fazer contas, e não queria fazer atividades de leitura porque ele esquece o nome das letras.

Em todas as atividades de leitura percebi que G. antes de tentar identificar a letra que deveria ler, tentava sempre adivinhá-la. Falava 6 ou 7 letras antes mesmo de fixar o olhar sobre a palavra, demonstrando uma grande ansiedade e pressa em acertar a primeira sílaba para “tentar adivinhar o restante da palavra”. Fato que foi trabalhado no decorrer das atividades. Expliquei a ele que se prestasse atenção nas letras para depois estabelecer a junção das mesmas, para então tentar formar uma palavra, leria corretamente.

Nos momentos de leitura percebi que G. compreende os sons produzidos pelas letras, mas tem dificuldades de reproduzir alguns sons, o que causa a dificuldade na fala. (Quando G. pronuncia a letra S, esta sai com som de R, por exemplo: ao ler a palavra sapo ele diz “*rrrapo*”; e a letra Z ele pronuncia como se fosse V, a palavra ZEBRA, ele lê VEBRA).

Diante destas observações conversei com a sua avó sobre a necessidade de G. fazer um acompanhamento com um fonoaudiólogo e ela se comprometeu a leva-lo para tal acompanhamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo pude perceber o quanto ações direcionadas da maneira correta podem minimizar vários problemas escolares e de aprendizagem.

No início do estudo, G. me disse uma frase que sempre me incomoda: “Tia você vai me ajudar a ficar inteligente, e minha vó vai ficar feliz”. Entendi a partir desta frase que as crianças que possuem problemas de aprendizagem estão à espera de socorro. E no caso de G. ele está em busca de algo que vá cauterizar suas feridas e acima de tudo, ele está procurando fazer o outro feliz.

A medida que as atividades foram sendo desenvolvidas, G. foi aprendendo a organizar letras, formar palavras e mediante isto foi se mostrando cada vez mais feliz e autoconfiante. Seus olhos brilham quando ele consegue ler algo.

Em uma conversa com sua avó esta demonstrou sua satisfação frente ao acompanhamento que está sendo realizado e me pediu para continuar o trabalho, pois a criança tem apresentado um comportamento melhor depois que o trabalho foi iniciado. Pediu-me também para conversar com ele sobre os cuidados que ele deve ter com o material escolar e com os jogos que eu tenho lhe dado, pois de acordo com ela, G. é muito desorganizado, o que traz transtornos em casa e na escola.

G. me pergunta em todos os encontros se no ano que vem eu vou ajuda-lo a estudar, porque “ele agora está ficando inteligente” e vai aprender a cuidar de todos os jogos que eu dei para ele.

Em sala de aula G. também tem melhorado gradativamente. Sua professora ressaltou em uma conversa informal o quanto um acompanhamento individualizado proporciona avanços no processo de aprendizagem.

Compreendi que independente dos problemas escolares, não só G., mas crianças em geral, são sujeitos que possuem suas particularidades e que precisam de ações individualizadas para liberar suas potencialidades. O desafio é como promover estas ações na realidade educacional que vivenciamos hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASSIMIRO¹, Maria do Rosário. **O processo educativo**. Goiânia, Ed. Da Universidade Federal de Goiás, 1979.
- DIAS, Marina Célia Moraes. **Metáfora e pensamento: Considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar**. In: Jogo, Brinquedo e a educação/ Tizuko M. Kishimoto(org.); 12.ed.- São Paulo: Cortez, 2009.
- GODOY, Arilda Schimdt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35-p.20. Mai/jun.1995.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**.12.ed.-São Paulo: Cortez, 2009.
- Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*.
- Maia, J.M.D. e Williams, L.C. A (2005). **Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área**. *Temas em Psicologia-2005, vol.13. n° 2, 91-103*.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE (2002). **Violência intrafamiliar: orientações para a prática em serviço**. Brasília: Ministério da Saúde.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **O problema da afetividade em Vygotsky**- In: LA Taille, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- ROTTA, NewraTellechea. **Transtornos da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Nayara Gonçalves Soares | nayaramhos@hotmail.com

Rosane Ribeiro do Nascimento | nanenascimento22@hotmail.com

Michelle Castro Lima | michelle.lima@ifgoiano.edu.br

INTRODUÇÃO

Muitas questões são levantadas quando o fracasso escolar se revela e em muitos casos, o sujeito é apontado como o maior responsável. Nos dias atuais, existem profissionais que se preocupam sobre o assunto e buscam com suas pesquisas contribuir de alguma forma para o desenvolvimento mental dos alunos, encontrando na ciência respostas para que a construção do conhecimento para aqueles que apresentam dificuldades sejam baseadas num processo de adaptação estimulado pela instrução.

A dificuldade de aprendizagem está ligada há alguns fatores, como família, a escola e o próprio sujeito. Quando esse meio apresenta uma inadequação é normal o bloqueio na aprendizagem. Nesse momento, a família e a escola serão os principais alvos para que a criança reconstrua um novo caminho para aprender, sendo que o primeiro passo seja investigar quais obstáculos estão influenciando esses acontecimentos.

Com relação á família, o sujeito tem suas primeiras aprendizagens, a formação da estrutura cognitiva e a formação de valores. Munhoz (2005, p.180) diz que é observando a interação existente entre os membros da família que podemos compreender como se dá a circulação do conhecimento e o acesso à aprendizagem, visto como cada membro familiar tem uma forma própria de aprender e operar ao construir o próprio conhecimento, ou seja, uma modalidade de aprendizagem que o permite se aproximar do desconhecido, para agrega-lo ao saber.

Fernández entende que modalidade de aprendizagem é o resultado das experiências de aprendizagem do indivíduo em interação com o grupo familiar. Desta forma, a aprendizagem irá acontecer na produção das diferenças dos pais e dos filhos, entre quem ensina e quem aprende. O conhecimento de aprendizagem, mantendo o significado que o aprender tem para o grupo familiar. (apud MUNHOZ, 2005, P.180).

Como as primeiras aprendizagens acontecem no âmbito familiar é importante estimular as ideias da criança, ouvir sua opinião e questionamento. À medida que impeça a criança de pensar, questionar, poderá refletir de maneira errada em sua aprendizagem, moldando em uma criança insegura e frustrada.

SAMPAIO (2011) discorre que os problemas de aprendizagem se manifestam de diferentes formas dentro da escola, e sintomas divergentes se apresentam para revelar que algo não vai bem. Segundo a autora, cada criança é única na sua forma de ser, de aprender, bem como de não aprender. No entanto, muitas vezes não é o cognitivo do aluno, mas, o sistema de ensino que influencia na aprendizagem quando falta uma estrutura, não tem apoio da coordenação, falta projeto pedagógico e encarar o erro como algo significativo, pois, o erro é uma oportunidade do professor observar seu trabalho e estimular o raciocínio do seu aluno.

Conforme José & Coelho (2002, p.23), existem inúmeros fatores que podem desencadear problemas ou distúrbios de aprendizagem, quanto ao sujeito, dois fatores estão ligados; a) Fatores orgânicos como saúde física deficiente, falta de integridade neurológica (sistema nervoso doentio), alimentação inadequada; b) Fatores psicológicos como inibição, fantasia, ansiedade, angústia, inadequação a realidade, sentimento generalizado de rejeição e os ambientais como o tipo de educação familiar, o grau de estimulação que a criança recebeu desde os primeiros dias de vida, a influência dos meios de comunicação.

Esta pesquisa por meios de observações e intervenções se propõe a compreender as possíveis dificuldades de aprendizagem que uma criança pode possuir, bem como quais intervenções devem ser feitas pela comunidade escolar. Haja vista que dificuldades de aprendizagem, quando não percebidas, podem acarretar dificuldades de compreensão ligadas ao processo de ensino-aprendizagem na vida adulta, ocasionando então o fracasso escolar e a frustração individual.

Assim, um problema se delinea. Como intervir no na dificuldade de aprendizagem, para amenizar o problema e tentar tornar o aprendizado mais significativo?

OS CAMINHOS DA PESQUISA

A escolha do tema se caracteriza pelo interesse de investigar as questões que

podem justificar o mau rendimento escolar, como fontes de informações sobre o notório conhecimento com respeito da dificuldade de aprendizagem com a finalidade de observar, registrar e analisar, para obter informações e respostas qualitativas sobre o assunto, para proporcionar aos professores e futuros professores, abordagens e discussões sobre intervenções pedagógicas necessárias, para assim formar um educador consciente da importância em as barreiras de aprendizagens de seu aluno, quais as alternativas para trabalhar a questão e tentar suprir suas reais necessidades.

Esta pesquisa possui caráter qualitativo e exploratório, a expressão “Qualitativa” é uma forma genérica que agrupa diversas modalidades de se investigar e compreender a realidade, assim denominadas por partilharem determinadas características quanto à abordagem, à coleta e ao processamento das informações (BOGDAN & BICKLEN, 1999).

Dentre as características da pesquisa qualitativa, destacam-se a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes, a obtenção de dados descritivos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, o que favorece a compreensão do problema central do estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos, agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características.

Esta pesquisa possui caráter qualitativo e exploratório, a expressão “Qualitativa” é uma forma genérica que agrupa diversas modalidades de se investigar e compreender a realidade, assim denominadas por partilharem determinadas características quanto à abordagem, à coleta e ao processamento das informações. (BOGDAN & BICKELN, 1999).

Dentre as características da pesquisa qualitativa, destacam-se a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes, a obtenção de dados descritivos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, o que favorece a compreensão do problema central do estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos, agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características.

A partir do entendimento de Ludke e André (1986), a realização de uma pesquisa demanda o confronto entre dados, a partir de um problema definido que inquieta o pesquisador. Tal confrontação é realizada por um método escolhido, a partir do problema, para buscar as possíveis respostas para o estudo.

Ludke e André (1986) afirmam 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. Em geral isso se faz a partir de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita suas atividades de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, pp. 1- 2).

Conforme Gil (2002), uma pesquisa pode ser classificada com base em seus objetivos e com relação aos procedimentos técnicos adotados. Quanto aos seus objetivos, a nossa pesquisa é compreendida como exploratória. Tais pesquisas têm como objetivo

Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p.41).

Sendo assim, realizamos análise crítica de referências bibliográficas e documentais bem como por meio das observações em sala de aula, verificamos as crianças que eram tidas como fracassadas por não conseguirem compreender os conteúdos propostos em sala de aula.

Por meio das observações, propomos uma intervenção que consistia em aulas de reforço para as crianças que não conseguiam acompanhar a turma.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Vygostsky (2000), o desenvolvimento do pensamento e da linguagem se dá a partir das interações com o meio social. Portanto, o papel das atividades lúdicas ocupa lugar importante no desenvolvimento, pois, representa para a criança um desafio, associado ao prazer em aprender. Teixeira, Martins (2014) afirmam que as atividades lúdicas são ferramentas importantes para o processo de ensino e aprendizagem, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras se fazem necessários especialmente quando a criança

apresenta dificuldade nas atividades que exigem delas uma habilidade mais específica como a codificação e decodificação dos estímulos que fazem parte da sua realidade.

Existem muitas atividades lúdicas que propiciam à criança um melhor desenvolvimento. De acordo com a literatura, o caráter educativo do brinquedo surgido no Renascimento, é entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa. O brinquedo assume função lúdica e educativa, e sua utilização potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna e lúdica, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos.

Considerando-se que o ato lúdico propicia uma experiência plena para o participante, promovendo a sensação de prazer, plenitude e envolvimento pela atividade realizada, em uma concepção de ser humano interno do participante, uma experiência interna de consciência, que possui manifestações no exterior propiciado pelo próprio ato lúdico envolvendo tanto o jogar como o brincar. (LUCKESI,1998,2000).

Autores como Vygotsky, Luria e Lontiev (2001) acreditam que a situação imaginária envolvida no brincar é sempre, também uma situação de relações humanas nela desenvolvidas.

Através desta pesquisa seria possível desenvolver um conjunto de atividades bastante amplo, que interessam os alunos por introduzir um novo contexto, novos métodos, dando assim um sentido ao que aprenderem, fazendo com que o desenvolvimento e as atividades progredissem de forma contínua, tendo uma relação com conteúdo e o cotidiano.

No entanto, é necessário que o professor conheça seus alunos para assim identificar as principais dificuldades enfrentadas por eles e descobrir a melhor maneira de ajudá-los trabalhando o lúdico, por meio de jogos para trabalhar a leitura visual, frases confusas, para ensinar a direção e senso de organização, músicas, livros, histórias que asseguram, por sua vez, uma aprendizagem mais significativa, promovendo a interatividade, a sociabilidade e atenção.

Os educadores precisam trabalhar com um estímulo renovado, para amenizar as dificuldades encontradas em uma sala de aula. O contato das crianças com vários materiais leva a situações positivas e ao ensino de diversos conteúdos. Espera-se que por meio dessas intervenções lúdicas, as crianças possam tentar vencer suas dificuldades, tornando o conteúdo claro e desejável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que este trabalho permita uma compreensão significativa do conceito dificuldade de aprendizagem para que os educadores e escolas possam romper com paradigmas de preconceito, se sentirem preparados para observar seus alunos, para que quando apresentarem seja dificuldade de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem possam encaminhar para os profissionais adequados, para ambos terem uma educação de qualidade.

A escola deve proporcionar um ambiente que desenvolva a autoestima, respeite as diferenças, acredite no potencial de cada aluno e veja no erro um importante passo para a construção do conhecimento. Impulsionar a curiosidade, trabalhar projetos que possam contribuir para o conhecimento da criança é fundamental para o sentido da aprendizagem.

A mudança na prática pedagógica é necessária para contornar a dificuldade de aprendizagem que a criança apresenta. O professor ao trabalhar com os jogos lúdicos na intervenção pedagógica para atingir certos objetivos, proporciona ao sujeito além de percepção, sensibilidade e alegria.

Ao referir sobre o trabalho com atividade lúdica, sabemos que é uma ferramenta importante, porém deve ser levada a sério pelas escolas, não se pode ter o lúdico sem ter profissionais preparados para sua utilização. O desenvolvimento da criança não pode estar somente associado ao seu potencial biológico e suas capacidades naturais. Escola e família precisam compreender que a criança não evolui sozinha e que necessita um ambiente que tenha condições necessárias ao seu desenvolvimento e o professor é o responsável em encorajar e trazer mais sentido e reflexão nas atividades com os seus alunos.

A metodologia aplicada em sala de aula deve ser dinâmica para despertar a atenção dos alunos e a escola não deve culpar o próprio sujeito pela sua dificuldade, não deve ser isenta de modificar a sua forma de ensino.

É importante o educador ser alguém capaz de não apenas transmitir o conhecimento e também construir com a criança este conhecimento, transmitindo valores e emoções, para que a criança não permaneça fortalecida, mesmo com os sentimentos de limitação provocados por suas dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Batista. Porto Editora, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de Aprendizagem: A psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011
- TEIXEIRA, Sirlândia; MARTINS, Solange. **Dislexia na Educação Infantil: Intervenção com jogos, brinquedos e brincadeiras**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- MUNHOZ, Maria Luiza Puglisi. **Educação e família em uma visão psicopedagógica sistêmica**: In Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

**A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA JOVENS
APRENDIZES: DESAFIOS E SIGNIFICADOS**

Lucileila de Sousa Cardoso Almeida | Lucileyla@yahoo.com.br

Elineia Pereira de Souza | Elineia_souza@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho buscou entender a Educação não formal, seus significados e representações sob o olhar da juventude da periferia. E especificamente refletir sobre as práticas educativas não formais e profissionalizantes em Organizações Não Governamentais - ONG's, identificar conceitos e significado da educação não formal, e por fim, pesquisar os desafios dos jovens aprendizes no mercado de trabalho.

Para isso, escolhemos a experiência de um programa social chamado Atos de Aprendiz da ONG ItegraSol que atua na Região V e VI do município de Fortaleza-Ceará e cujas pesquisadoras já tiveram uma relação profissional, por isso a escolha do universo da pesquisa. A metodologia adotada por este trabalho consistiu em pesquisa qualitativa com técnica de aplicação de questionários abertos. A escolha dos sujeitos para responder as perguntas foi aleatória e de acordo com o interesse voluntário e livre de participação da pesquisa, conforme nos orientam os parâmetros éticos da resolução N° 196 do Conselho Nacional de Saúde – CNS. Os jovens aprendizes foram visitados no dia de curso e foi perguntado quanto ao interesse em participar da pesquisa.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA

Marcado por um desenvolvimento histórico de educação social, a terminologia de educação não formal é introduzida no cenário brasileiro nos anos 1960 na reconstrução das nações no período de pós-guerra e preocupação com a crise na Educação uma vez que as demandas do desenvolvimento industrial requeria uma formação de recursos humanos voltados para as novas tarefas da transformação industrial (FÁVERO, 2007).

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980 no Brasil a Educação não formal era principalmente ligada a movimentos de pastorais religiosas ou às comunidades eclesiais de base, a educação não formal estava presente, por exemplo, na aprendizagem para se fazer leituras do mundo. Dos anos 1990 até os dias atuais as Organizações Não Governamentais – ONG's e chamado Terceiro Setor, com seus programas e projetos sociais tem sido mais recorrente na aplicação da Educação não formal.

Gohn (2014) afirma que a educação não formal inicialmente era realizada em organizações não governamentais, terceiro setor, movimentos sociais e populares, bem como em algumas empresas que adotavam a responsabilidade social, sendo objetivo desses equipamentos a luta contra a desigualdade e exclusão social⁶¹. Embora considere que o grande debate sobre a Educação Não Formal consiste em não defini-la, a autora defende a ideia de que a Educação não formal é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania.

E ao refletirmos sobre Educação não formal a partir do olhar de populares, é fundamental lembrar o pensamento de Paulo Freire (2001) sobre esses sujeitos postos à margem da sociedade do capital, que muitas vezes não são valorizados em seus conhecimentos historicamente acumulado, pela sociedade⁶². Essa possibilidade nos instigou a entender como a juventude de periferia pensa a Educação não formal, podendo ter na experiência da Educação não formal uma prática educativa política, que venha a estabelecer prioridades, metas, meios que se infundem em sonhos, conteúdos e utopias, como afirma Paulo Freire (2001, p.24) em sua obra Política e Educação, afirmando que não há educação⁶³ sem política educativa. Este autor ao equiparar a prática social à prática educativa remete a complexidade, a riqueza intrínseca e ao fenômeno típico da sua existência, e por isso,

⁶¹ Com as mudanças recentes do associativismo e as novas formas de governo se relacionar com os grupos e movimentos organizados, a educação não formal pode ocorrer em espaços institucionalizados ou no interior de movimentos sociais, pois a mesma é um processo de aprendizagem, não uma estrutura simbólica edificada e corporificada em um prédio ou numa instituição; ela ocorre num processo dialógico tematizado.

⁶² Paulo Freire nos mostra que é possível a construção do saber e do conhecimento, e portanto, de uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo.

⁶³ Paulo Freire afirma que esta envolve a presença de sujeitos e consequentes aprendizados mútuos entre educador e educando; objetos de conhecimento, ou seja, o conteúdo a ser ensinado e aprendido; objetos mediatos e imediatos a que se destina ou se orienta a prática educativa para a decisão, e, portanto, a ruptura, e a postura de optar sobre as tarefas de sujeitos participantes e não de objeto manipulado; e por fim, métodos, processos e técnicas de ensino, materiais didáticos, que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, utopia, sonho de que o projeto pedagógico está impregnado. (FREIRE, 2001, p.68-69).

fenômeno exclusivamente humano, trazendo à nossa memória a relação da prática educativa com a história, a historicidade.

Historicamente os movimentos sociais e as ONG's no Brasil geralmente tem se posicionado na luta pela defesa dos direitos e promoção de ações culturais, sócio-política, alternativas de trabalho e renda, na educação que influencia na participação direta ou indireta (por representações) dos populares na construção de sua história e por melhorias sociais, que, a partir de sua prática social, acaba desenvolvendo sua prática educativa tanto nas comunidades locais, segmentos sociais, quanto nas decisões políticas a partir da representatividade nos conselhos de direitos e conferências municipais, estaduais e nacionais de políticas públicas.

Como nos lembra Paulo Freire(2001) a prática social das ONG's não pode ser argumento para fazer delas a substituição das obrigações estatais - mas pelo contrário - lutar para o Estado cumprir o seu dever e que a cada dia suas práticas educativas gerem criticidade, emancipação e autonomia dos sujeitos.

O JOVEM APRENDIZ E AS TENDÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

A realidade para as juventudes brasileiras não tem sido fácil. Além de atual crise econômica e financeira que o nosso país atravessa pós-copa 2014, crise política e descrédito internacional devido à história de corrupção das duas últimas décadas, existe nas periferias um cotidiano de resistência e/ou envolvimento de jovens (na faixa etária de inserção ao trabalho e à produção) com a violência, drogas, exploração sexual e tráfico de drogas.

Estudos do IBGE (2016)⁶⁴ comprova que a taxa de desemprego entre a população que entra no mercado de trabalho, de 14 a 17 anos foi de 37,9% e de 18 a 24 anos, foi de 24,1% no primeiro trimestre de 2016. Somando dá 62% dos jovens de 14 a 24 anos estão desempregados. É mais que o dobro da taxa geral de desemprego para o período, divulgada no final do mês passado, que foi de 10,9%. Esta pesquisa comprova o estreitamento de oportunidades via trabalho no sistema do capital, restando para a juventude desempregada a informalidade na renda ou o envolvimento na criminalidade.

⁶⁴ Disponível: <http://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2016/05/19/desemprego-entre-os-jovens-de-ate-24-anos-chega-a-241-diz-ibge.htm?mobile>, consultado dia: 10.out.2016.

Segundo as autoras Silva e Silva Lima (2010, p.140) “pensar o trabalho, o desemprego juvenil e as políticas de Estado remete-nos as atuais configurações do mundo do trabalho e a consolidação do Neoliberalismo”. Ou seja, além das exigências e critérios estabelecidos pelo mundo do trabalho, tem as necessidades da juventude na sociedade de consumo, e o estilo de Estado voltado para a mínima intervenção social e o esgotamento da estabilidade (pleno emprego) devido às privatizações, terceirizações de serviços e precarização do trabalho desmontando os direitos trabalhistas já conquistados. Assim, numa condição de jovem aprendiz tudo se torna ainda mais desafiador.

Estudiosos revelam que a Educação brasileira, de modo geral, tem se adequado a realidade de Estado mínimo na intervenção social, preparando a população para as exigências do mercado de trabalho naquilo que é dito (polivalência, conhecimento tecnológico, qualificação e experiência) e do não dito: submissão à exploração do projeto hegemônico do capital⁶⁵. (SILVA e SILVA LIMA, 2010). Neste cenário, as políticas públicas são elaboradas e executadas para a educação profissionalizante e inserção no mundo do trabalho, e dentre elas, para as juventudes destacamos a Lei da Aprendizagem, ou Lei do Jovem Aprendiz, de Nº 97/2000⁶⁶. Esta Lei em citação apresenta alguns critérios para sua adesão: o adolescente precisa estar estudando em escola de ensino formal, ou matriculado em escola técnica conveniada com a empresa em que irá fazer o programa. As empresas devem estar cadastradas no programa Jovem Aprendiz⁶⁷.

A Educação, seja ela formal ou não formal, pública, privada ou de terceiro setor, no discurso neoliberal e conservador são partes de um processo que envolve a

⁶⁵ O autor Del Pino (2000) ressalta que há toda uma lógica Estatal que investe na qualificação profissional em nome da empregabilidade e que culpabiliza os indivíduos da sua não inserção no mercado, uma vez que o Estado se sente fazendo sua parte na qualificação da população desempregada, gerando na população qualificada a responsabilização individual de seu engajamento no mundo do trabalho.

⁶⁶ Foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.598/2005, determinando que as empresas de médio e grande porte devem ter um percentual de 5% e 15% de jovens aprendizes em suas instalações, para trabalhos ou estágios, exercendo alguma atividade dentro da empresa com vistas a adquirir experiência prática.

⁶⁷ Este programa tem a finalidade de formar na prática uma pessoa que esteja aprendendo a teoria, sendo aplicado a adolescentes e desenvolvido dentro de um plano de trabalho e educação. É feito com o Jovem Aprendiz um contrato firmado, assinado pela instituição de ensino, pela empresa e pelo participante. Dentro do programa, o Jovem Aprendiz tem as responsabilidades inerentes à sua formação, com atividades a serem desenvolvidas para atender a lei nº 8.069/90 e o artigo 428 da Consolidação das Leis do Trabalho.

manutenção da expectativa de melhoria de qualidade de vida e de superação da pobreza. Essa tendência de pensar a Educação como Redentora da sociedade, conforme Luckesi(1994, p.38) expressa a lógica positivista de cunho orgânico e harmônico, integrando os grupos e indivíduos que vivem à margem da sociedade num todo social já existente. Para este autor existem outras duas tendências de Educação além da Redentora, a saber: Educação como Reprodução da Sociedade e Educação como transformação da Sociedade⁶⁸. Diante do exposto, qual a percepção da juventude ali representada a partir do Programa Atos de aprendiz? É o que veremos no item que segue.

O OLHAR JUVENIL SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA NÃO FORMAL DO PROGRAMA ATOS : SIGNIFICADOS, REPRESENTAÇÕES E DESAFIOS.

A Agência de Trabalho e Orientação Solidária – ATOS é um programa da ONG Integrasol que promove a geração de trabalho e renda nas comunidades de Fortaleza, atendendo a jovens com idade entre 16 e 24 anos que desejam ingressar no mercado de trabalho. Através da agência os jovens e adultos fora do mercado de trabalho (com renda família inferior a meio salário mínimo) podem contar com atividades de orientação e qualificação profissional nas modalidades de Inserção de efetivos e como Auxiliar Administrativo, na modalidade aprendiz, além contar com programas associados aos projetos para atendimento da comunidade.

Este programa surge na ONG em 2004 com a proposta de convênio com o Consórcio Social da Juventude, uma iniciativa do Governo Lula para a qualificação profissional e inserção de jovens no mercado de trabalho em parceria com o Terceiro Setor. O Programa ATOS, tanto desenvolve a formação de jovens quanto orienta e promove atitudes que propõe desenvolver suas competências habilidades e aptidões de juventude.

⁶⁸ A Educação como reprodução da sociedade, como o nome afirma é um elemento da própria sociedade que, determinada por seus condicionantes e- ao mesmo tempo – a serviço dessa sociedade e de seus condicionantes. Esta educação é crítica-reprodutivista, que analisa o presente, projetando para o futuro, mas não propõe uma prática pedagógica (LUCKESI, 1994, p.41-42). O autor Luckesi (1994, p.48) na terceira tendência de percepção de Educação como Transformação da Sociedade, explica que esta compreende a Educação como Mediação de um projeto social. Ela nem redime nem reproduz a sociedade, mas serve de meio para um projeto social que pode ser conservador ou transformador, mas prima pela democratização.

Nessa perspectiva aplicamos um questionário com 04(quatro) jovens aprendizes do Programa Atos e, dividimos o resultado da pesquisa em 04(quatro) eixos para reflexão e análise: Conceitos de Educação Não Formal para Jovens, Aprendizados com a prática educativa da Atos, e Desafios de um Jovem aprendiz, Significados e Representatividade da Educação Não Formal Atos para sua Vida.

CONCEITOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA JOVENS

A respeito do conceito de Educação Não Formal a pesquisa revela que os jovens a compreendem como uma educação que não é regular, aquela que não precisa de avaliação, mas que tem resultados e conseguem aprender com as dinâmicas, movimentos e experiências da vida.

Na minha compreensão é um tipo de aprendizagem que não vincula a aprendizagem regular, seria um meio de aprender com as experiências de vida (Aprendiz 1, 2016)

Acredito que seja uma Educação que tem resultados sim. Porém não é formalizada por quesitos de avaliação. Como por exemplo na escola ou faculdade, que ao decorrer do tempo o aluno é avaliado com avaliação e trabalhos. (Aprendiz 2, 2016)

Uma educação não formal pra mim é a forma distinta do estar em sala de aula com um professor e os alunos (Aprendiz 3, 2016).

Penso que a educação não formal é aquela que foge dos padrões do sistema educacional que temos no país, de salas de aula com cadeiras alinhadas, em fila, o professor em pé e os alunos sentados e ele explicando a matéria enquanto os outros prestam atenção. Educação não formal é quando há participação, interação entre aluno-professor, rodas de conversas, enfim, um ambiente em que há dinâmica, vida, movimento, debates, discussões. Acredito que seja isso. (Aprendiz 4, 2016).

APRENDIZADOS COM A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROGRAMA ATOS

A Prática Educativa da Educação não formal no Programa Atos gerou os seguintes aprendizados:

Através deste projeto pude ganhar experiências em diversos segmentos, pude compreender o mercado de trabalho, saber que para estar inserido nele preciso cada vez mais buscar conhecimento e qualificação profissional. (Aprendiz 1, 2016)

Poxa, eu aprendi tantas coisas que é tão difícil citar especificamente. Mas eu nunca esquecerei de algo: você é quem quiser ser ! Tiveram

muitas lições de conhecimentos específicos, só que o que marcou mesmo foi a educação cidadã que nos ensinou, ou no mínimo, nos mostrou o caminho para sermos pessoas melhores que fazem diferença na sociedade. (Aprendiz 2, 2016)

O Projeto Atos me ensinou que devo me inserir no mundo do trabalho de uma maneira responsável (Aprendiz 3, 2016).

Aprendi que todos podem ter oportunidades, ter a chance de fazer sua história, de começar sua caminhada na vida profissional e que com certeza isso vai refletir na vida pessoal. A Atos oferece ao jovem uma perspectiva de possibilidades, dá esperança de seguir em frente. Muitos ali entram perdidos sem saber o que querem na vida, que carreira querem seguir... É um meio transformador. (Aprendiz 4, 2016).

Pela fala dos jovens aprendizes identificamos a prática educativa como geradora de oportunidades, responsabilidades, aprendizados, motivações para a busca do conhecimento, e melhorias nas relações sociais e de trabalho. A educação cidadã foi citada por um dos jovens como uma proposta da prática educativa que revela caminhos para ‘melhorar as pessoas’ e estas fazerem a diferença na sociedade, assemelhando a outra resposta que revela a prática educativa como um meio transformador das pessoas, o que nos lembra o conceito de Paulo Freire(2001) de uma educação transformadora, libertadora.

DESAFIOS DE UM JOVEM APRENDIZ

Relativo aos desafios verificamos a partir da pesquisa que os jovens sentem a necessidade de aceitação enquanto aprendizes que estão em processo de formação e reconhecimento de sua atuação, bem como o cumprimento da sua função na organização para a concretização da relação aprendiz- formação- trabalho, sendo hoje tratados como ‘subutilizados’, desqualificados, não sendo ‘levado a sério’ ou mesmo ‘rebaixado’ no mundo do trabalho, conforme segue as afirmativas:

Os maiores desafios encontrado foram dentro da empresa em que fui inserida...algumas empresas compreendem a real finalidade desta iniciativa... outras empresas já não tem compreensão, veem apenas que são obrigadas a contrata

funcionários desqualificados e que perderão muito de seu tempo para ensiná-los, com isso a aceitação dos aprendizes dentro das empresas torna-se incomoda e ficam “subutilizados” dentro de setores, assim não conseguindo o aprendizado devido. (Aprendiz 1, 2016)

Para mim, o maior desafio foi ser levada a sério. Ser vista como alguém que estava ali fazendo o melhor e trabalhando de verdade. E que, obviamente não sabe de tudo. (Aprendiz 2, 2016)

O maior desafio é o de ser rebaixado pelos funcionários de cargos maiores. (Aprendiz 3, 2016).

Esses jovens de periferia, além de suas condições socioeconômicas e de seletividade próprias do sistema do Capital com o exército de reserva, ao adentrarem a sua primeira oportunidade ainda enfrentam desafios gerados pela exclusão, pela desqualificação, inexperiência ou subalternidade na escala hierárquica profissional.

SIGNIFICADOS E REPRESENTATIVIDADE DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Para os Jovens Aprendizes a Educação Não Formal através do Programa Atos representou muito mais que uma qualificação ou inclusão no mundo do trabalho, significou ‘esperança’, ‘sonhos’ e relacionamentos estabelecidos, conforme vemos a seguir:

Foi através deste Projeto que pude caminhar com minhas próprias pernas, antes de conhecê-lo não tinha expectativas de vida, para minha mãe que apenas concluiu o Ensino Médio era imprescindível que eu também concluísse apenas isso. Não tinha incentivo para fazer vestibular e nem compreensão dessa dimensão que seria cursar nível superior, através da ATOS tive a oportunidade não só de ser inserida numa empresa renomada, mas de ter profissionais em volta que me orientassem, me incentivassem e mostrassem a dimensão da minha capacidade, a partir deste Projeto passei a sonhar, e o mais importante, aprendi a lutar por cada sonho que foi nascendo em mim, consegui ser aprovada em uma universidade Pública, cursei Libras e realizei sonhos menores também, mas hoje tenho a oportunidade replicar minhas experiências para outros jovens. (Aprendiz 1, 2016)

Significou esperança. Um "além" dentro da limitação do meu

cotidiano. (Aprendiz 2, 2016)

Hoje eu percebo o quanto a Atos é importante para mim. Foi por meio dela que arranjei o primeiro emprego e pude entrar nesse universo tão amplo e diverso. Além da ligação que estabelecemos no ambiente de trabalho com as pessoas, no curso fazemos amizades que levaremos para a vida toda. Conexões que sempre vão permanecer entre aluno e professor. Sinto muito orgulho da Atos. (Aprendiz 4, 2016).

A Educação Não formal e sua prática educativa tem representado aos jovens a oportunidade de revelar suas capacidades, de aprender a lutar e a fazer suas conexões relacionais num mundo ‘limitado’ e entrelaçado de condicionantes e determinantes, gerando esperança e sonhos no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa identificou que para as juventudes da periferia, a educação não formal a partir de sua prática educativa representa à motivação, a vivência, a oportunidade e a geração de esperança e sonhos na busca pela sua identidade e reconhecimento profissional num mercado de trabalho que o subalterniza por sua pouca experiência ou ausência de qualificação profissional, na sua condição de aprendiz.

A Lei da Aprendizagem é uma política nacional que incentiva ao jovem aprendiz ter um complemento para sua formação escolar. Mas a pesquisa revela que engajar jovens no mundo do trabalho, requer a superação do processo de exclusão social em que vivem, uma vez que ao tentarem seu primeiro emprego/trabalho o mercado lhes exige qualificação, polivalência, experiência profissional e submissão à ordem (de exploração do capital).

Esse contexto nos levou aos seguintes resultados sobre a educação não formal pois os jovens vinculados ao Programa Atos compreendem que este modelo de educação é diferenciado do modelo formal e não segue os mesmos critérios avaliativos da educação formal, porém apresenta resultados e aprendizados desenvolvidos com base na experiência vivencial do cotidiano.

Dentre os desafios citados, todos convergem para a pouca compreensão das empresas quanto ao significado do trabalho de um jovem aprendiz. Observou-se que os jovens são percebidos em seus locais de trabalho pela funcionalidade que entregam nas atividades da empresa e não como um momento de aprendizado específico no campo

profissional. Sobre os significados e a representatividade da Educação Não Formal do Programa Atos na vida dos jovens, estes destacaram a mediação realizada entre o aprendizado e o mercado de trabalho, não apenas na perspectiva de aquisição de conhecimentos, mas de habilidades e leitura de oportunidades para desenvolvimento pessoal e profissional.

Em suma, as expressões colhidas nesta pesquisa nos oferecem subsídios para debater a educação não formal não como uma alternativa isolada ao ingresso no mercado de trabalho, mas também como prática educativa que fomenta oportunidades, responsabilidades, busca do conhecimento, e melhorias nas relações sociais e de trabalho para jovens em Fortaleza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. A Máquina Infernal. In. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12.Jul.1998. Caderno 4-6.
- BRASIL. Lei nº 11.129/2005. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao>>. Consulta: 02.de outubro de 2016.
- DEMO, Pedro. *Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer*. Porto Alegre: Mediação, 2004.96 p.
- FÀVERO, Osmar. Educação Não-formal, Percursos e Sujeitos. *Educ.Soc.*, Campinas, vol.18, Nº 99, p.614 – 617, maio-ago, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 5ª Edição. São Paulo, Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época: V.23)
- GOHN, M. Glória. Educação Não Formal, Aprendizagem e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação - IIª Série*, Número 1, 2014.
- LIMA, Antônio Bosco de e PALAFOX, Gabriel H. M. (org.). *Estado & Políticas Públicas*. Campinas, SP: editora alínea, 2010.242 p.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. 183 p.

AValiação DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A OBSERVAÇÃO DE UMA ESCOLA PARTICULAR EM FORTALEZA

Scarlett O'hara Costa Carvalho | scarlettoharacc@gmail.com

Francisca Risolene Fernandes Queiroz | risolene.fernandes@bol.com.br

Vitória Chérída Costa Freire | vitoriacherida91@gmail.com

INTRODUÇÃO

Por muito tempo se utilizou provas e trabalhos para classificar o nível do aluno através da sua habilidade em memorizar conteúdos. Mas de acordo com as mudanças sociais que exigem pessoas cada vez mais qualificadas, capazes de aprender, construir e reconstruir o conhecimento, avaliar apenas o aluno através de uma classificação de nota se torna algo restrito, que se limita geralmente apenas a um instrumento de verificação, deixando de incluir outras diversas formas de avaliação que podem contribuir para o desenvolvimento do aluno em diversos aspectos. Desta forma, esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de Fortaleza – CE, onde a partir de uma coleta e análise de dados, buscou-se compreender como ocorre o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos direcionada a turma do Infantil IV.

Na formulação da pesquisa que será apresentada, partimos do pressuposto de que é possível transformar as práticas avaliativas e que as mudanças necessárias a esta ação pedagógica requerem novas concepções de todos os atores envolvidos no processo educativo. Nesse contexto, avaliar faz parte do nosso cotidiano, mas por que ao ser colocado na relação professor e aluno, a avaliação se torna tão assustadora?

Com esse trabalho, pretendeu-se compreender a lógica do ambiente escolar, no universo da educação infantil, em relação à avaliação da aprendizagem.

OBSERVAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A ESCOLA

No primeiro contato com a escola fomos bem recebidos, percebemos que a escola é bastante espaçosa, dividida em salas e setores, com uma estrutura bem preservada.

Ao chegarmos à sala de aula da turma de Infantil IV fomos recebidas pela professora, que logo nos apresentou aos seus alunos. Algo que nos chamou atenção, assim que chegamos ao espaço da educação infantil, foi a divisão das salas de aulas, que no nosso ponto de vista, foi projetada de uma maneira na qual nos causou estranhamento, pois estão lado a lado, apenas separadas por paredes, não tendo portas. São apenas pequenos portões na frente da sala e este aspecto acaba causando certo desconforto. Notamos também que isso acaba atrapalhando as crianças, pois o barulho das salas vizinhas produz dispersão.

As salas de aulas são de frente para o parquinho e pelo fato de não ter paredes, acaba sendo uma forma de distração para as crianças, tanto visual, quanto auditiva, pois os horários do recreio das turmas são diferentes. Atentamos para o fato da sala se tornar pequena para a quantidade de alunos, pois são 4 mesas com cadeiras, um armário, uma estante e um banheiro. Um ponto que achamos bastante positivo foi o fato de que os objetos são todos adequados às crianças, permitindo o acesso destes, proporcionando o desenvolvimento da autonomia.

Durante a observação da classe notamos que não há um local apropriado para a exposição dos brinquedos, porém ao conversar com a professora, esta justificou que na estante havia apenas os brinquedos mais antigos para o acesso das crianças, pois há um aluno que costuma danificá-los.

Em relação à estrutura geral, a escola conta com refeitório, biblioteca, auditório, laboratório de informática, uma quadra esportiva, dois parquinhos e uma sala de vídeo e outra de descanso para alunos do sistema integral.

A avaliação da turma do Infantil IV ocorre de maneira contínua, ou seja, acontece de forma em que o professor avalia a produtividade e o processo de aprendizagem dos seus alunos considerando vários critérios, que são avaliados de diversas formas.

O primeiro material que nos foi apresentado pela professora foram os livros, que contém atividades voltadas para a idade das crianças, sendo estes divididos em Matemática, Linguagem, Natureza e Sociedade e Inglês. Todos esses livros fazem parte de um mesmo projeto que possui personagens que vão contando histórias que se enquadram a realidade da criança e desta forma vão sendo introduzidos conteúdos e atividades voltadas para o desenvolvimento destas. Os livros possuem vários anexos

com livrinhos de histórias, recortes e colagem para serem feitos pelas crianças e até montagem de alguns materiais, atividades que favorecem o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e demais aspectos cognitivos da criança. Ressalta-se que tais atividades auxiliam no processo de avaliação dos professores, que irão acompanhar os alunos na realização das atividades que são propostas.

Na sala de aula a professora utiliza alguns materiais que auxiliam no ensino-aprendizagem, sendo eles o alfabeto que fica exposto próximo a lousa, brinquedos educativos com alfabeto móveis, jogo da memória, brinquedos de encaixe e montagem. Mural onde as crianças podem expor suas atividades e uma caixa com livros, para que as crianças possam ter sempre acesso aos mesmos.

Outra forma de avaliar os alunos é mediante a realização de projetos que duram cerca de um mês. Toda semana a professora trabalha algo com as crianças em relação ao tema proposto, cujo objetivo é alcançar o desenvolvimento social, linguístico, interacional, emocional, agregando assim, valores para a formação dos alunos. Em nossa visita nos foi informado que já tinha sido trabalhado três temas de projeto durante o semestre: *“Eu, minha escola e os meus colegas”*; *“Vivendo em família”*; *“Azul e lindo meu planeta terra”*. Este último projeto é o que está em andamento, que tem como objetivo trabalhar com as crianças a ideia do planeta em que elas vivem, as coisas que nele existem, enfim, trazer uma conscientização em relação à preservação da natureza. A professora nos mostrou no mural do projeto as atividades que as crianças tinham realizado durante a semana onde elas montaram um minimundo e colocaram figuras de coisas que elas gostavam em relação ao planeta em que viviam.

Em sala de aula também se utiliza um livro de leitura e escrita criado pela própria equipe pedagógica, este é direcionado para o acompanhamento dos alunos do infantil IV e V, que objetiva registrar os avanços das crianças nas áreas de desenho e escrita, durante todo o ano. Então, no mínimo duas vezes durante o mês, a professora chama individualmente o seus alunos, para que eles realizem escrita espontânea e desenhos de acordo com a proposta do livro, ao final de cada etapa é possível acompanhar o progresso do aluno no desenvolvimento da sua coordenação motora fina, sua percepção das formas, palavras e o mais gratificante é o resultado final que se pode obter de um trabalho que perdurou um ano inteiro.

Além do livro de escrita, também é utilizado a *Ciranda dos livros* que é uma

maneira de motivar a criança a ter gosto pela leitura e além de auxiliar no letramento das mesmas. Funciona da seguinte maneira: no começo do ano é passada uma lista de livros selecionados pela professora e cada aluno deve ter dois livros da lista, assim é feito um rodízio semanal dos livros e toda sexta-feira a criança leva um dos livros, junto com o caderno da ciranda. Os pais leem o livro com seu filho e em seguida a criança deve fazer uma “resenha” através de uma representação gráfica sobre a história do livro, além de pintar a carinha que pergunta se a criança gostou ou não do livro. Assim, toda segunda-feira, a professora faz a rodinha com seus alunos e pergunta a cada criança o que ela achou do livro e pede para que falem sobre a história. Esse momento serve para que a professora observe e avalie a desenvoltura da criança em contar a história, sua percepção, memorização e representação.

Em sala, a professora também passa atividades gráficas para as crianças, voltadas para os objetivos de cada etapa. Durante esse momento é possível perceber as crianças que já tem maior autonomia em fazer a atividade, outras ainda esperam para que a professora vá até a mesa, pois ainda se sentem inseguras e outras ainda têm muita dificuldade de concentração e mesmo com a explicação acabam algumas vezes realizando a atividade de maneira errada por estarem dispersas. Assim, a professora consegue avaliar a necessidade de cada aluno diante das suas produções e trabalhar de maneira mais próxima àqueles que ainda apresentam essas dificuldades.

A partir de todos esses instrumentos avaliativos apresentados, a professora realiza anotações diárias sobre cada um dos seus alunos, não só em reação as atividades realizadas, mas também ao emocional de cada criança, a maneira que cada uma resolve seus conflitos e situações diárias e, assim, ao final de cada etapa, através do trabalho desenvolvido é realizado um relatório final. Em cada etapa são propostos objetivos específicos a serem desenvolvidos e aprendidos pelas crianças, assim a cada final de etapa esses critérios são avaliados. Desta forma a professora pode saber em que nível cada criança se encontra, quais já alcançaram os objetivos, quais ainda precisam de maior assistência para alcançá-los, para que na próxima etapa possa ser realizado um trabalho com assistência específica junto ao aluno e este possa se desenvolver cada vez mais. Ficou claro, durante a pesquisa, que é importante respeitar o estágio de cada aluno e perceber suas dificuldades e superações, pois o foco da avaliação é a criança e cada uma delas possui o seu tempo e suas especificidades. O boletim registra a identidade e

autonomia do aluno, seguindo alguns critérios, durante as quatro etapas do ano.

Contrastando o modelo de avaliação que a professora da sala de aula utiliza e o que é proposto pela pesquisadora KALENA (2012, p. 1), percebe-se semelhança entre eles, considerando que ambas julgam que a avaliação é um processo contínuo e não o resultado quantitativo dos exames, conforme segue:

A avaliação deve ser um instrumento no qual se possa identificar e analisar a evolução, o rendimento e as modificações do educando, confirmando a construção do conhecimento. Não ser usada apenas para dar satisfação aos pais do que foi aprendido ou não pelo aluno. A aferição de notas aos alunos, quase que na totalidade das vezes, serve apenas para classificar os alunos em aprovados e reprovados e não para medir nível de desenvolvimento. Sendo assim existem algumas modalidades de avaliação, que podem ser aplicadas na instituição escolar. São elas a avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação somativa, avaliação escrita, auto-avaliação e avaliação cooperativa.

A Avaliação deve acontecer de forma abrangente, ou seja, analisando todos os aspectos do aluno e sua atuação em sala de aula, não só utilizando os instrumentos técnicos, mas de forma somatória e contínua, na medida em que considere o conhecimento já adquirido, assim como os princípios morais, sua sociabilidade e o seu processo de construção do saber científico.

METODOLOGIA

Compreendendo que a avaliação da aprendizagem é um processo que envolve não só o protagonista aluno, mas também todos aqueles que de maneira direta ou indireta influenciam na formulação e aplicação deste processo, abordamos outros personagens que consideramos de grande valia, os quais procuramos integrar a composição desta pesquisa.

Diante disso, a metodologia aplicada utilizou como instrumento a entrevista aberta para nortear nosso trabalho. Para avaliar a aprendizagem dos alunos, faz-se deveras oportuno entrevistar o núcleo gestor, a professora, os pais e alguns alunos. Destarte, organizamos algumas questões pertinentes para essa avaliação.

Com o intuito de compreender uma realidade vivenciada no âmbito escolar e conhecer o sistema de avaliação de aprendizagem que a escola escolhida desenvolve na educação infantil, entrevistamos a coordenadora pedagógica do núcleo gestor. A receptividade por parte da gestão e docência foi satisfatória na execução de todas as

etapas da pesquisa. Segue abaixo o roteiro da entrevista, juntamente com as considerações da entrevistada.

O que você entende por avaliação da aprendizagem?

De acordo com alguns teóricos que falam sobre avaliação, entendemos que avaliar é diferente de examinar. Na minha concepção a avaliação da aprendizagem está relacionada a um trabalho provisório e serve como subsídio no processo de busca de resultados. Além de serem provisórios, são também processuais, servindo para que a partir dos resultados se possa dar continuidade para uma próxima etapa. Se entendemos que o aluno é um ser em desenvolvimento constante e em construção, passamos a avaliá-lo como um todo em relação ao seu processo construtivo onde a avaliação deve considerar o antes, o agora e o futuro onde se propõe chegar.

Qual a relação do ppp da escola com as práticas avaliativas?

A nossa escola trabalha uma proposta que está baseada nos RCN'S para a educação infantil, que está de acordo com os pressupostos levantados pelo ministério da educação. E como de acordo com os RCN'S a escola deve ser estimulada a desenvolver vários pontos como afetividade, autonomia, motricidade, coletivo, além de alguns pontos relacionados a informações do cotidiano como: relações lógicas, letramento, natureza e sociedade onde todos esses pontos devem ser trabalhados de maneira lúdica. Portanto, a nossa avaliação acontece em um processo de reflexão cotidiana e por este motivo atentamos a cada situação vivida pela criança na escola como: gestos, brincadeiras, relações um com o outro etc.

Como a escola reage diante dos resultados avaliativos?

Dependendo do resultado avaliativo que os professores nos passam ao final de cada etapa, nós tomamos conhecimento das dificuldades que ocorreram e em caso extremo, temos problemas com alunos com dificuldades em aprendizagem ou passou por problemas emocionais ou necessita de um atendimento especializado. A escola que se refere a equipe pedagógica, juntamente com a professora e a psicóloga chama os pais para conversar sobre a situação, entender o caso apresentado e caminharmos para um melhor acompanhamento do aluno. Pois os resultados não se dão de maneira isolada e sim pelo reflexo de um longo processo com influências internas e externas a escola.

Quem elabora o processo de avaliação da aprendizagem?

O processo de elaboração é formado pela equipe pedagógica, juntamente com os professores nas reuniões de debates e planejamento. Entretanto, o processo de avaliação em si é realizado pelos professores através das suas práticas e observações, avaliando de acordo com o que foi proposto para a sua turma específica e depois nos dá o retorno dos resultados finais. Desse modo, avaliamos e tomamos conhecimento para melhor direcionamento do nosso

trabalho em equipe, pois entendemos que o processo de ensino aprendizagem tem toda uma vertente que passa pelo professor, aluno, escola e sistema de avaliação.

Quais são os métodos avaliativos desenvolvidos na escola?

A avaliação é feita através de observações, registros contínuo e sistemático sobre o processo de aprendizagem do aluno, resultando em um relatório final a cada etapa.

Diante do exposto, consideramos que o processo de avaliação de aprendizagem é visto pela coordenadora pedagógica como algo que deve acontecer diariamente, tendo em vista que o aluno será avaliado em aspectos distintos, não se limitando a uma nota, bem como em atividades conteudistas. É o que também afirma VIANNA (2005), ao discursar que a avaliação não deve ficar restrita a um simples objetivo e metas estabelecidos.

Sabendo da importância da professora nesse processo contínuo (REZENDE, 2012), conversamos com ela após uma manhã de observação na sua sala de aula. Ela explicou toda metodologia utilizada no processo de aprendizagem das crianças. Desse modo, a partir do roteiro elaborado, pretendemos analisar de que maneira a professora avalia seus alunos e em quais aspectos, destacando suas considerações acerca da prática observada.

Em sua concepção, o que você entende e qual a finalidade da avaliação da aprendizagem?

Entendo que é um processo sistemático e contínuo que tem por finalidade obter os conhecimentos e direcionamento de todo os processos de aprendizagem.

Qual é a sua opinião sobre os procedimentos avaliativos utilizados pelos professores desse nível de ensino?

São procedimentos que devem ser seguidos, pois estão relacionados a todos os aspectos que direcionam o trabalho.

De que maneira ocorre a avaliação dos alunos? Quais os instrumentos de avaliação utilizados?

Contínua, passando pela observação do processo de desenvolvimento nos seus diversos aspectos: cognitivo, motor e emocional. A avaliação deverá abordar o domínio do conteúdo, o desenvolvimento das habilidades, os hábitos e as atitudes, com a coleta de dados qualitativos e quantitativos, considerando os aspectos emocionais.

Você nota que seus alunos têm desempenho diferentes dependendo do instrumento de avaliação utilizado? Como você faz para que a avaliação seja justa entre eles?

Sim. Para avaliar o desenvolvimento da criança é necessário compreender como ela constrói suas hipóteses, e que processos utilizam para chegar as suas conclusões, bem como fazer uma leitura das suas manifestações, de seus conflitos e avanços cognitivos em situações de aprendizagem. Além disso, é preciso respeitar os seus feitos e compreendê-las como um ser social ativo em processo de transformações contínuas.

Considerando o aluno como ser em constante aprendizagem, construtor do conhecimento e o centro da avaliação escolar, este não poderia ser excluído desta pesquisa, principalmente por entendermos que, muitas vezes, o aluno serve como “cobaia” da avaliação apenas para que a escola obtenha resultados e possa classificá-los como bons ou maus alunos. Entendemos que o aluno é o agente principal, a avaliação deve girar em torno dele e auxiliar no seu desenvolvimento e não para rotulá-lo.

Durante a entrevista não foi feita nenhuma intervenção, as respostas apresentadas foram mantidas de acordo com as falas das crianças. Como nosso objetivo era observar como elas percebiam as atividades diárias e o que elas achavam, concluímos que as crianças consideram a escola um lugar divertido, onde elas podem brincar e aprender ao mesmo tempo. O interessante é que as crianças não separam a parte da atividade da brincadeira, para elas o aprender acontece brincando, percebemos isso pelas respostas, pois as brincadeiras que elas mais gostam são de escrever na lousa e usar o giz, e todas essas brincadeiras são direcionadas pela professora, que geralmente envolve números ou palavras e serve como forma de avaliar o nível de cada criança.

No que concerne a participação dos pais na vida escolar dos filhos, podemos relatar que a presença deles é de suma importância, tendo em vista o acompanhamento do desenvolvimento de seu filho. Sabe-se que quando os pais estão envolvidos juntamente com a escola, o desempenho do aluno tende a melhorar.

Diante disso, conseguimos entrevistar três pais de alunos, com o intuito de conhecer o que para eles é de fato a avaliação da aprendizagem do filho, isso contribuiu e enriqueceu bastante nossa pesquisa. Seguimos um roteiro que havíamos elaborado, objetivando ter subsídio para esse momento. A identidade dos pais foi preservada. Ao compararmos a resposta dos pais, um mostrou clareza e elaborou melhor suas respostas e demonstrou interesse em acompanhar o desempenho do filho na escola. Entretanto, os

outros dois utilizaram respostas curtas, algumas vezes até monossilábica. Foi bem interessante entrevistá-los, pois percebemos que de fato, elas reconhecem a importância desse processo de acompanhamento. Notamos, a partir das respostas, que elas participam cotidianamente com as atividades, cada um com sua sistemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atribuir um novo significado à avaliação requer, do professor, a análise da sua prática, que, quando voltada para promover a aprendizagem, precisa ser permeada por intervenções junto ao aluno. Com esta finalidade, avaliar não pode ser considerado como um ato mecânico, consolidado na atribuição de notas, mas sim como um momento de parada e análise da caminhada do aluno, no curso da aprendizagem e das formas como o ensino vem sendo efetivado. Obter este olhar para a avaliação é reconhecê-la como um processo, que visa não somente enfatizar aquilo que o aluno já se apropriou, mas identificar a forma como o ensino procedeu. Desta maneira, o processo avaliativo pressupõe a comunicação e a ação direta do professor com o aluno, pretendendo promover a superação de dificuldades.

Ao professor cabe propor uma avaliação reflexiva e dialogante. Para chegar-se a este ponto são necessárias uma vontade de transformação e um saber-fazer em relação à avaliação. Considerar a avaliação da aprendizagem como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, que seja diagnóstica ou processual e que enfatize o sucesso e a não reprovação, que utilize instrumentos de coleta de dados diversificados e que envolva todos os sujeitos do processo educativo, exige quebrarmos o paradigma da avaliação que reprova, pune e exclui.

A partir da análise dos dados coletados para esta pesquisa, é possível concluir que transformar as práticas avaliativas é possível, mesmo que cause estranhamento de início e seja mais dificultoso, os resultados podem ser bem mais satisfatórios onde o desenvolvimento do aluno pode ir muito mais do que classificatório, formando agentes produtores do conhecimento que envolvam aspectos lógicos, sociais, construtivos, afetivos e outros. Concluímos também que as mudanças necessárias a esta ação pedagógica requerem novas concepções de todos os atores envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KALENA, Fernanda. **Especial avaliações externas**. Nova Escola, Outubro 2011. Disponível em: <<https://revistaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 05. Out. 2016.

REZENDE, Ana Geovanda Mourão. **Avaliação do desempenho docente como ferramenta de gestão para melhorar a prática pedagógica dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAED. Programa de pós-graduação em gestão e avaliação da educação pública. 2012. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.>>. Acesso em: 05. Out. 2016.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA ATUALIDADE

Francisca Risolene Fernandes Queiroz | risolene.fernandes@bol.com.br

Francisca Mayane Benvindo dos Santos | mayanebenvindo@yahoo.com.br

Scarlett O'Hara Costa Carvalho | scarlettoharacc@gmail.com

INTRODUÇÃO

Enquanto estudantes e pesquisadoras da educação contemporânea, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo tendo esta como objeto de estudo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob a perspectiva dos educadores da supracitada modalidade de ensino da cidade de Horizonte-CE, região metropolitana do município de Fortaleza-CE. A partir do estudo realizado, formulamos o argumento que para serem almejadas as metas estabelecidas pela EJA, há uma série de fatores que devem ser considerados, estes por sua vez, contribuem de maneira direta para o desenvolvimento do educando. A começar, o interesse de ambos os envolvidos, tanto o professor quanto o aluno, é fundamental. Temos ainda o interesse e investimento pelas instâncias públicas nessa área, que podem fazer a diferença em sala de aula.

Questionamos, pois, investigar como acontece a prática cotidiana dos educadores e educandos em sala, objetivando apresentar um panorama (mesmo que superficialmente) da EJA, atentando para os desafios enfrentados pelos professores, metodologias adotadas e empecilhos enfrentados em tal prática. Assim sendo, esse estudo vêm encaminhar discussões reflexivas a esse respeito, apontando caminhos e descaminhos, que se fazem presentes no desenvolver da ação docente.

Aqui, não buscaremos apresentar o contexto histórico da EJA, mas considerando que é de grande valia conhecer a trajetória da mesma para compreendermos sua função educacional e social hoje, discutiremos alguns elementos político-pedagógicos mais importantes dessa modalidade. Desde o início, a EJA é campo de diferentes visões em relação ao seu objetivo, “é uma história de tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes ideias sobre as finalidades da educação. O Estado sempre esteve na gestão das iniciativas da EJA, como incentivador e

financiador”. (SAMPAIO, 2009).

Desde o início a EJA foi marcada por humilhações entre o dominador e o dominado. Uma das ideologias disseminadas, a partir dessa relação entre a elite e as demais classes foi, que a EJA era uma espécie de favor e não um direito (CURY, 2000). Dessa forma deveria ser ofertado um ensino de menor qualidade para os “cidadãos inferiores”. Por muito tempo esse pensamento impactou (ou ainda impacta?) nas relações estabelecidas em sala, na medida em que o único objetivo da EJA era ofertar a Alfabetização e o desenvolvimento de um conhecimento superficial.

Em meados de 1940, a Educação de Jovens e Adultos foi marcada por campanhas voltadas para a alfabetização, sendo a Constituição de 1934, a primeira a legitimar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos. A EJA é, portanto, um direito assegurado por leis Nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Atualmente a EJA é reconhecida pela Legislação Educacional como uma modalidade “que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país. É destinada a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada.” (Revista Infoescola, 2006-2015).

METODOLOGIA

Esse trabalho foi realizado mediante o desenvolvimento de dois modelos de pesquisa: qualitativa (MARTINS, 2004) e quantitativa (GUNTHER, 2006), que se tornou viável a partir da aplicação de um questionário com educadores da EJA, tendo como objetivo tomar conhecimento da atuação do professor e alunos no desenvolver da prática educativa cotidiana da supracitada modalidade educacional. Tal investigação apoia-se na análise dos dados coletados com 12 (doze) docentes de EJA da rede municipal de Horizonte-CE.

O questionário (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011) de caráter objetivo foi desenvolvido com os professores que se encontravam presentes em uma formação continuada proporcionada pelo município em questão. Foram abordados 15 (quinze) sujeitos, sendo que somente 12 (doze) se prontificaram a responder o documento. Salientamos que sendo um questionário objetivo, em que o participante deveria marcar somente um item correspondente a cada uma das perguntas, optamos por deixa-los à

vontade para acrescentar o que julgarem necessário, alguns responderam aos questionamentos criando um novo item, outros acrescentando frases aos já existentes. Acreditamos que seguindo essa metodologia, esse estudo se torna ainda mais rico e verídico.

O questionário englobava os seguintes questionamentos: (01) Em sua opinião, qual o objetivo da Educação de Jovens e Adultos? ; (02) A partir da sua prática em sala de aula, você acredita que está sendo possível proporcionar a real formação do público atendido? ; (03) Quais as maiores dificuldades enfrentadas em sua prática docente? ; (04) Enquanto professor (a) da EJA, o que você pensa dessa modalidade de educação? ; (05) Como você avalia a relação dos seus alunos com os estudos? ; (06) Qual é o seu perfil de educador? –Os itens serão mencionados e discutidos no desenvolvimento desse trabalho. A escolha em desenvolver essa pesquisa no município de Horizonte deve-se ao fato do mesmo apresentar abertura necessária para a efetivação desse estudo. Vale destacar que por razões éticas, no próprio ato da pesquisa não foi solicitado que os participantes se identificassem, portanto, nesse documento suas identidades serão igualmente preservadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora seja relativamente atual a repercussão das iniciativas de discussão e investimento pelas instâncias públicas na área da EJA, em nível Nacional, essa modalidade de educação não é da contemporaneidade, registros constataam que há muitos anos havia ações educativas voltadas para esse público:

Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários para o funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.27).

Em contra ponto, a obra História da instrução pública no Brasil (1500- 1889), escrita em 1889, de José Ricardo Pires de Almeida (2000), este autor expõe que no mesmo período (Brasil colonial), maior parte dos negociantes ricos não sabia ler, o que nos faz refletir: Se havia interesse na alfabetização e essa instrução era ofertada, porque nem todos eram alfabetizados? Conforme será discutido posteriormente, assegurar

acesso à escola não garante que haja de fato alfabetização.

Mesmo tendo surgido diversos movimentos voltados para erradicar o analfabetismo, como a reforma do ensino elementar de adultos, em 1933; o movimento da Cultura Popular (1960, Recife-PE) que tinha como mentor Paulo Freire e o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, o país chega ao século XXI com um grande contingente de analfabetos absolutos e funcionais.

O índice de analfabetismo no Brasil é alarmante, embora os governos venham investindo em construção de escolas e ampliação das vagas nessas instituições, as razões para esse retrocesso advêm de distintos fatores: o trabalho precoce para ajudar no sustendo familiar, baixa escolarização dos pais que não estimula os filhos a estudar e também o despreparo da rede de ensino para lidar com essa população (GOMES, 2003).

No questionário aplicado nesta pesquisa, uma das indagações direcionadas aos professores da EJA buscou tomar conhecimento acerca da maior dificuldade enfrentada na prática docente. Dos 12 (doze) participantes, 07 (sete) alegam ser o desinteresse por parte dos próprios estudantes o maior obstáculo encontrado; 03 (três) acreditam que é a ausência de materiais didáticos adequados e a má estrutura das instituições, por fim, 01 (um) dos participantes diz que é a ausência de formação continuada para o educador, o maior empecilho da EJA.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 37º § 1º alega que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p.56).

Conforme exposto anteriormente, é assegurado pela maior lei da área educacional o acesso à EJA por aqueles não tenham frequentado à escola na idade correta. Ainda assim, vemos que a frequência não é fator crucial para a efetivação da aprendizagem e principalmente da alfabetização, pois, os sistemas de ensino de modo geral, desde a estrutura das instituições escolares, a oferta de materiais didáticos apropriados, e a formação continuada dos professores, tem se mostrado insuficiente.

No caso do município de Horizonte, os professores da EJA participam de

formação continuada, iniciativa considerada indispensável pelos envolvidos. No que concerne à relação dos alunos com os estudos, os educadores deixam claro que a assiduidade é de fato, um bloqueio. Entre o público que frequenta a EJA existem dois grupos distintos: Os que buscam aprender os conteúdos e sentem entusiasmo em estudar, e os que só querem obter o diploma e não se interessam pela aprendizagem.

Qualquer iniciativa seja ela federal, estadual ou municipal que tenha como objetivo erradicar o analfabetismo deve dar prioridade ao mediador desse processo a partir da melhor qualificação desses alfabetizadores. Mesmo sendo o público alvo o principal sujeito, é de grande valia que esse possa contar com um profissional preparado em sala de aula. O descuido com esse detalhe pode justificar o fracasso que tem sido as tentativas de massificar a alfabetização no Brasil.

Cabe ao educador em meio à sua prática cotidiana atentar-se para a metodologia mais adequada para o seu público. A maneira como ele desenvolve a aula é fator crucial e pode despertar o interesse (ou o desinteresse) dos alunos pelo conhecimento. Entre as metodologias tradicional e construtivista, 08 (oito) participantes da pesquisa dizem que buscam inovar e acreditam que esse é um ponto muito importante para despertar o interesse e estimular a aprendizagem dos alunos. Os outros 4 (quatro) professores apostam no ensino tradicional, alegando que a inovação em sala de aula não ser possível devido os próprios alunos.

O educador deve refletir a respeito da sua docência em ação e perceber qual tem sido o rendimento proporcionado aos educandos, caso o mesmo não seja satisfatório, é indispensável a adaptação da sua prática. Dentre os sujeitos dessa pesquisa, 04 (quatro) acreditam que estão propiciando a real formação do público atendido; 07 (sete) acreditam que esse rendimento está acontecendo de modo relativo, na medida em que alguns alunos de fato aprendem e outros não; 1 (um) dos educadores não acredita que está desenvolvendo a formação necessária dos seus alunos. E ainda, 5 (cinco) professores veem a EJA como relevante para a sociedade em geral, e os outros 7 (sete), consideram muito relevante.

O educador de jovens e adultos deve compreender que a EJA é uma modalidade de ensino muito complexa e está relacionada com uma dimensão que vai além da sala de aula. Até poucos anos, tinha-se em mente que a educação ofertada para os adultos deveria ser aquela que objetivasse unicamente ensinar a ler e a escrever.

Fica evidente que não é interessante desenvolver uma prática educativa sem conexão com a realidade do indivíduo, que por sua vez, busca encontrar na escola uma forma de satisfação, pois, são muitas as restrições postas pelo mundo letrado àqueles que não dominam a leitura e a escrita. Dentre os diversos motivos que levam um adulto a procurar a escola, encontram-se a realização pessoal, a busca por um emprego melhor e as diversas exigências sociais. A partir de tal, o professor deverá considerar a realidade do sujeito no momento de construção do conhecimento. Um dos educadores acrescentou ao questionário: “*Um dos maiores impedimentos que encontramos em nossa prática é a dificuldade de desenvolver atividades no nível necessário dos alunos*”. Esse depoimento nos permite evidenciar o quanto ainda é complicado manter uma relação de proximidade entre a escola e a realidade dos educandos.

Nesse contexto, o educador deve ter em mente qual é a finalidade da sua prática (SANTOS, 2010), que por sua vez, embora direcionada aos adultos, público que, não é tão simples desenvolver a aprendizagem em decorrência de inúmeros fatores, como a falta de interesse, tempo e perspectivas futura, deve ser uma aprendizagem significativa para o sujeito. A respeito da finalidade da EJA, 11 (onze) professores acreditam que o objetivo dessa modalidade é formar o aluno de maneira global, atentando para a formação cidadã do mesmo. Somente 01 (um) dos educadores desenvolve uma prática que subsidia somente a formação superficial, tendo em vista o público atendido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho, desenvolvido mediante questionário com docentes da EJA, atuantes no município de Horizonte, foi compreender o cotidiano dessa modalidade, dando maior ênfase às dificuldades, êxitos e considerações dos profissionais acerca de sua relevância em termos sociais. A partir do uso do questionário apurou-se, que a maioria dos educadores, tem consciência do seu compromisso enquanto educador da EJA e do seu dever de formar o educando mantendo uma estreita relação com a vivência cotidiana do mesmo.

Constatamos que embora a falta de interesse e perspectiva dos alunos seja uma realidade muito presente nessa modalidade de educação, há profissionais que buscam inovar sua prática docente acreditando ser esse, um ponto significativo para desenvolver

a aprendizagem de qualidade e com maior significado. Pelo que pudemos verificar, são inúmeras as dificuldades encaradas pelos envolvidos nesse contexto, sejam eles professores ou estudantes.

Percebe-se que a formação continuada é indispensável para assegurar o sucesso da aprendizagem, pois, é de grande valia que os educandos possam dispor de profissionais qualificados e aptos a atender as suas necessidades particulares. Dessa maneira, se faz necessário que os sistemas públicos de ensino invistam em cursos formativos para esses educadores, uma vez que, conforme aqui foi debatido, não é somente a oferta da educação para jovens e adultos que garante a erradicação do analfabetismo, a qualidade desse atendimento educacional fornecido também assume grande papel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil, 1500-1889**. São Paulo: Ed. da PUC; Brasília: MEC/INEP, 2000. Edição original em francês de 1889.

CHAER, G; DINIZ, R, R, P; RIBEIRO, E, A. *A técnica do questionário na pesquisa educacional*. Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf>. Acesso em: 12. Jul. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro, 2002.

GOMES, I, M. A *Educação de Jovens e Adultos na atualidade: Um desafio para o Brasil*. 2003. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.5/GT5_1_2004.pdf>. Acesso em: 15. Jul. 2015.

GUNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 11. Jul. 2015.

HADDAD, S. e DI PIERRO, M. C. *Escolarização de Jovens e Adultos*. Revista Brasileira de Educação. Nº 14. São Paulo: ANPED, Mai/Jun/Jul/Ago de 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

MARTINS, H, H, T, de S. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. vol.30 no.2 São Paulo Mai/Ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200007&script=sci_arttext>. Acesso em: 21. Jul. 2015.

Revista Infoescola. **Educação de Jovens e Adultos**. 2006-2015. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/de-jovens-e-adultos>>. Acesso em: 05. Jul. 2015.

SAMPAIO, M, N. *Educação de Jovens e Adultos: Uma história de complexidade e tensões*. v. 5, n. 7 p. 13-27 jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/241/253>>. Acesso em: 08.

Jul. 2015.

SANTOS, A, M dos; NOGUEIRA, V, dos, S. *Perfil do educador social: Experiências e reflexões*. 2010. Disponível em: <<https://ww.partes.com.br/educação/perfildoeducadorsocial>>. Acesso em: 12. Jul. 2015.

ENSINAR HISTÓRIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Maria Nahir Batista Ferreira Torres | Nahir701@hotmail.com

Não são as lendas que investigo,
É a mim mesmo que examino.
Platão – Diálogo de Fedro

INTRODUÇÃO

Refletir sobre as práticas dos professores, remete a reflexão sobre a formação inicial, bem como o contexto em que vivem os professores, suas aflições, conflitos, sonhos e dúvidas. Nesse sentido, existem elos entre a formação inicial, recebida na Universidade, e a prática pedagógica constituída no cotidiano da ação profissional.

A formação do professor de História passou por profundas mudanças, sobretudo nos anos 1980 e 1990, fruto das alterações propostas por políticas públicas em Educação. Desse modo os professores têm convivido, ao longo do processo histórico, com a desvalorização profissional, nas condições de trabalho, bem como em relação à sua qualificação. Assim, cabe perguntar: Quais as práticas utilizadas pelos professores de História em sala de aula no Ensino médio? Como se deu a sua formação inicial? Essa problemática instiga o debate acerca da formação dos professores de História, já que eles têm que desenvolver uma prática de ensino na perspectiva de compreender as ações formuladas pelas pessoas de contextos e temporalidades diferentes. Refletir no tocante a esse tema nos remete aos cursos de licenciatura, considerando que esses são o *locus* privilegiado de mobilização e sistematização do conhecimento profissional docente e que formam os professores da Educação Básica.

O objetivo do estudo foi analisar as práticas pedagógicas dos professores de História utilizadas no Ensino Médio. Na composição do trabalho, empreendemos uma discussão sobre as práticas dos professores, sujeitos da pesquisa, considerando seus relatos, saberes e aprendizagens realizadas durante a sua trajetória, dentro e fora da escola, pois vida, trabalho e formação constituem a cultura profissional dos professores.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa pode ser compreendida como a tentativa de interpretar a realidade que está sendo estudada, razão por que o pesquisador qualitativo parte da premissa de que o mundo social é “relativo” e somente pode ser entendido desde o ponto de vista dos agentes estudados. (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013). Nessa perspectiva, este artigo exprime abordagem qualitativa, visto que se propõe analisar as práticas pedagógicas dos professores de História.

É uma pesquisa que implicou em trabalho de campo (BASTOS, 2009), visto que os dados foram coletados no *lócus* onde ocorreram os fenômenos sob exame. Tem, portanto, como lugar de pesquisa, duas escolas de Ensino Médio localizadas numa cidade no interior do Estado do Ceará. Estas pertencem à rede pública estadual, uma das quais funciona desde 1994, localizada na Sede da Cidade, estrutura física que compreende salas de aula, laboratórios, quadra esportiva coberta e ginásio poliesportivo, biblioteca e área administrativa, distribuídos em dois andares. Possui 51 professores. A outra escola iniciou o funcionamento em 2005 e está localizada num Distrito desse Município, com estrutura física composta de salas de aula, banheiros e sala da administração. O quadro docente é composto por 23 docentes.

O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa recaiu sobre os professores de História das escolas descritas, que ministram aulas no Ensino Médio, na disciplina História, totalizando sete sujeitos. Os critérios de exclusão foram os professores de História que não desenvolvem função docente e desincumbem da gestão ou ministram aula em outra disciplina na escola. Sendo assim, todos os participantes da pesquisa possuem Licenciatura em História e desenvolvem função docente na disciplina História no Ensino Médio, possuem de quatro a 15 anos de docência, sendo prevacente o tempo de seis anos. São egressos de variadas instituições formadoras públicas e privadas e de períodos distintos. Para resguardar o anonimato dos sujeitos, eles não foram identificados pelo nome. Utilizamos a nomenclatura professor/a e os números 01, 02, 03, 04, 04, 06 e 07, acrescidos de Escola 1 e Escola 2.

Como estratégia para operar a coleta de dados, recorreremos às entrevistas semiestruturadas. A entrevista consistiu em três momentos: primeiro, a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para lembrar o professor acerca dos

objetivos da pesquisa e da sua participação. O segundo momento consistiu na preparação dos entrevistados, mediante a explicação acerca da temática da entrevista e a gravação em áudio, e o terceiro momento correspondeu à realização da entrevista.

QUAIS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OS PROFESSORES DE HISTÓRIA UTILIZAM EM SALA DE AULA?

As concepções sugeridas por E. P. Thompson possibilitam a reflexão sobre os estudos de formação docente, especialmente em História, como escopo nas práticas dos professores, a partir do conceito de experiência produzido por ele.

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: “experiência humana”. [...] Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo - não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura [...]. (1981, P. 182).

Indagamos os professores a respeito às práticas de História que utilizam em sala de aula, com o intuito de identificar as experiências empregadas e com que frequência elas são aplicadas. Os professores revelaram:

A gente usa vídeos além do livro. Não podemos fugir do livro didático, é um material que tá ali e o aluno tem. Usamos o laboratório de informática pra ter uma aula diferenciada, na sala de aula utilizamos o data show, tem a sala de mídia que é outro espaço que utilizamos, mas se por exemplo, a sala de mídia tiver ocupada a gente não perde tempo, a gente utiliza a sala de multimeios porque lá tem revista de história, tem outros livros de história que podem ser trabalhados com o aluno. [...] Trabalho a imagem, já que as provas do ENEM e as avaliações externas trazem muito isso. [...]. Alguns professores já adquiriram o seu projetor e utiliza seu próprio projetor e computador. [...] Nós temos o horário de planejamento individual e coletivo, uma semana é individual a outra é coletiva, no planejamento individual nós ficamos pra desenvolver atividades que são específicas e, principalmente, preparamos atividades. (...). O planejamento coletivo é com todos os professores da área de humanas e a coordenação pedagógica, aí acontece o planejamento das ações, avaliação e encaminhamentos (PROFESSOR 01 – Escola 1).

As práticas que utilizo são aulas de campo. Eu tenho um projeto, diretor de turma que é sobre o jovem e o mercado de trabalho. [...] Trabalho com imagens. Comecei a trabalhar com histórias em quadrinhos, aí eu parei por um tempo e depois fui pra questão de imagens. (...) Já que as provas do ENEM e as avaliações externas trazem muito isso [...]. Gosto muito de trabalhar projetos.[...]. Utilizo

também as tecnologias, seminários e filmes. [...] Pra que o aluno faça a contextualização. [...] Trabalho o conteúdo do livro, mas eu não pego o livro e fico lendo, lendo, lendo, lendo não (PROFESSOR 02 – Escola 1).

O relato desses docentes revela as práticas cotidianas utilizadas em sala de aula, como o uso do livro didático, da imagem, das tecnologias, aula de campo, projetos, seminários e filmes. O Professor 01 destaca o planejamento individual e coletivo, o que constitui um momento significativo para o trabalho docente, já que possibilita conforme ela relata “o planejamento das ações, avaliação e encaminhamentos”. Com relação ao Professor 02, diferentemente dos demais entrevistados, demonstra a necessidade da não sujeição ao livro didático, destacando a contextualização como um aspecto positivo ao trabalhar os conteúdos, o que nos remete à trajetória da constituição do ensino de História e “perceber suas particularidades e as demandas que estão na base de um projeto que veio a se tornar comum para as sociedades modernas: a necessidade de ensinar história e torná-la parte obrigatória de um currículo.” (GUIMARÃES, 2009, p.36-37)

A constituição do campo de ensino de História no Brasil é assinalada pela historiografia e suas mudanças, bem como pelos aspectos políticos e sociais, movimento que ocasionou mudanças no âmbito escolar e acadêmico. Então, as exigências para ensinar História mudaram ao longo dos anos e surgiu a necessidade de outras aprendizagens para o professor, como a inserção de materiais, os meios tecnológicos no fazer pedagógico e o clima de renovação curricular por meio dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, as práticas dos professores, embora carreguem as marcas da trajetória pessoal e formativa, são influenciadas também pelo contexto, como relata a professora 01, que começou a trabalhar com a imagem, considerando as exigências do ENEM e das avaliações externas. Em certa medida, a formação e as práticas utilizadas pelos professores de História recebeu influência dos caminhos e territórios marcados pela sua disciplina.

Os depoimentos dos professores 03 e 04 revelam a realização de práticas com base no livro didático.

Eu utilizo o livro didático. Trabalho filmes, que tem boa aceitação dos alunos. O laboratório ainda fica um pouco difícil de você controlar porque é só um professor para dar conta de uma turma de trinta

*alunos, ai alguns ficam dispersos, abrem outra página que não aquela que a gente se propôs a fazer, ai fica um pouco difícil, mas, a gente consegue ainda obter algum resultado. (...) **Música eu ainda não cheguei a trabalhar ou literatura de cordel** ou alguma coisa assim, desse tipo, eu ainda não cheguei a utilizar com eles. (PROFESSOR 03 – Escola 1).*

*O livro didático. O trabalho de grupo, o uso de textos. A gente utiliza também **dinâmica e laboratório de informática** para pesquisa... Também filme. (PROFESSOR 04 – Escola 2).*

Pela natureza dos relatos, é possível perceber a relevância do livro didático nas práticas dos professores, que, geralmente, são consumidores das práticas sugeridas pelos autores dos livros, seja pela limitação da formação ou pelas condições de trabalho.

*Ensinar História, a gente sabe que não é muito fácil, até porque com os alunos que temos, eles veem História como algo do passado, como se não tivesse tanta importância, “Pra que estudar a História Antiga se hoje já é outro jeito?” Eu gosto sempre de conversar, de mostrar, e sempre fazer a relação do passado com o presente. Livros didáticos. A prática pedagógica que eu mais utilizo é... **Aulas explicativas, o data show multimídia**, que às vezes, pegamos emprestado para passar filmes relacionados ao tema. (...). Utilizamos o **livro didático. Debates em sala de aula. Não temos outros ambientes de aprendizagem. A única coisa que temos é uma sala de aula de porte bem pequeno, umas mais ou menos trinta carteiras, na qual umas quinze estão sem braço, os alunos apoiam o caderno na perna e nada de recurso pedagógico, computador, internet... Usamos a criatividade às vezes, vou a outras escolas e pego dicionários, livros, revistas que eles não estejam precisando, a gente trabalha com o que a gente tem.** (PROFESSOR 05 – Escola2).*

*A gente usa mais o **livro didático, textos** né? A realidade não é uma das melhores, a gente não tem tanto subsídio com que trabalhar, então, a gente trabalha com **o livro, com xérox, com revistas, com jornais, com dicionários** que pedimos emprestados. Na faculdade os professores trabalham como se gente fosse para uma escola estruturada, os alunos com tablete na mão. A forma que tem de se trabalhar é assim. Vídeo? É bem difícil. Aula de campo também, já que os alunos são de várias comunidades um pouco isoladas. **Nós vivemos em uma realidade que não tem tanta coisa a oferecer, até porque a gente trabalha no prédio do município, embora, a escola pertença à rede estadual, tudo que você quer tem que pedir emprestado, então, são muitas dificuldades.** [...] (PROFESSOR 06 – Escola 2).*

As narrativas dos professores 05 e 06 acrescentam as práticas mencionadas

pelos entrevistados, debates, aulas explicativas, e reiteram o uso do livro didático, citados por todos os entrevistados. O Professor 05 demonstra, ainda, a complexidade de ensinar História, sobretudo, por alguns estudantes considerarem uma disciplina de menor valor.

Além do livro didático, a linguagem dos filmes, aula de campo, os professores do estado ganharam um tablet, gosto de ministrar a aula através dele porque é uma coisa mais chamativa [...]. (PROFESSOR 07 – Escola 2).

O Professor 05 aponta que busca estabelecer a relação passado-presente com os alunos, na tentativa de dar significado ao que é ensinado ou mesmo de despertar o interesse pelo estudo da História. É nessa perspectiva que eles fazem uso de vários materiais, como revistas, textos e vídeos. A Professora 07 reitera o emprego do livro didático, filmes e aula de campo, e acrescenta o uso do *tablet* como instrumento pedagógico.

É importante ressaltar alguns aspectos que envolvem o livro didático, considerando que este é amplamente utilizado pelos professores, que apontam como um material acessível ao aluno e a sua compreensão.

Alguns autores aludem ao livro didático no campo educacional. Para Bittencourt (2006), é um objeto multifacetado e de natureza bastante complexa, e cuja análise demanda uma conduta crítica e atenta ante as múltiplas abordagens possíveis. Na acepção de Thaís Fonseca,

Esse aumento do interesse pelo livro didático tem várias origens, mas, mais recentemente, relaciona-se a alguns aspectos bastante significativos: o crescimento, de ordem quantitativa, da utilização dos livros didáticos nas escolas brasileiras [...]; o crescimento das opções no mercado [...]; as recentes mudanças curriculares promovidas em vários estados brasileiros [...]; a preocupação com a incorporação de tendências historiográficas consideradas mais avançadas [...]; a constatação do papel de destaque ocupado pelo livro didático na prática pedagógica do professor. (1998, p.23).

Nesse sentido, há de se considerar a influência do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, bem como as mudanças provocadas nos livros didáticos, como tentativas de se adequarem aos PCNs para a Educação Básica. É preciso, perceber, no entanto, que “o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo

da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes ao mercado”. (BITTENCOURT, 2006, p. 71). Sobre a complexidade do livro didático, Michel Apple (1997, p.74) menciona:

Eles são, ao mesmo tempo, resultado de atividades políticas, econômicas e culturais de lutas e concessões. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. Eles são publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder. E o que significam o livro e seu uso envolve disputas em comunidades com compromissos evidentemente diferentes e também entre professores/as e alunos/as.

O desenvolvimento do percurso dos manuais didáticos ocorre de maneira diferente dos livros em geral, como alude o autor acerca do seu papel como produto e veículo de lutas e concessões, bem como o envolvimento de sujeitos diversos.

Nas práticas desenvolvidas pelos professores, o trabalho de grupo, projetos e uso de imagem é pouco mencionado, no entanto todos se reportam ao emprego do livro didático, pois é nele que os professores se inspiram para realizar atividades e desenvolver o ensino de História. De acordo com Ana Maria Monteiro (2007), as experiências e os saberes dos professores de História influenciam sobremaneira suas escolhas nas práticas docentes. Assim, as vivências, sua trajetória pessoal e os saberes alcançados influenciam as práticas adotadas em sala de aula.

Há de se considerar, ainda, as mudanças desenvolvidas com o advento dos *Annales*, movimento historiográfico surgido em França, durante a primeira metade do século XX (BURKE, 1997), que buscava entender a sociedade e as maneiras de sociabilidades entre os seres humanos, que os distinguem por serem seres sociais. Assim, a História foi assumindo o estudo de problemas do social e aos poucos deixando de ser uma disciplina preocupada somente com os meandros políticos. Esse movimento preparou, portanto, mudanças significativas na compreensão da disciplina e do papel do historiador. Essas mudanças influenciaram a história cultural, fizeram aparecer a história das mentalidades, das sensibilidades e, até mesmo, a micro-História. Restou ampliado, então, o espaço da História; a narração deixou de ser linear; os eventos políticos deixaram de ser privilegiados e se alargou a concepção de documento. Assim, a Escola dos *Annales* possibilitou ao historiador de hoje buscar fontes variadas, de origens diversificadas, que revelem os vários aspectos das manifestações humanas,

possibilitando a aproximação com o objeto investigado.

Com a Nova História,⁶⁹ foram empregadas mudanças teórico-metodológicas no jeito de conceber a História, no implemento da história-problema. A expressão “História Nova” ou “Nova História”, como proposta teórica aflorou, de acordo com Peter Burke, juntamente com a fundação da revista *Annales*, criada para “promover uma nova espécie de História.” (BURKE, 1997, p. 11). No contexto investigado, coexistem modos distintos de pensar e ensinar a História, refletidos nas falas dos professores, quando se posicionam a respeito do uso livro didático nas aulas.

O Professor 05 se reporta ao uso do livro didático aliado ao emprego de outros materiais, como jornais e revistas, a realização de debates e exercício da criatividade como meios de enfrentar “a realidade que não tem tanta coisa a oferecer”. Em uma narrativa de semelhante teor, a Professora 06 relata a falta de materiais e denuncia o distanciamento da formação acadêmica com a situação real de ensino enfrentada na escola na realidade educacional brasileira, quando expressa a ideia de que, “na faculdade os professores trabalham como se gente fosse para uma escola estruturada, os alunos com tablete na mão”. Embora o nível de consumo tenha aumentado entre as camadas populares, é importante lembrar que as mudanças não ocorrem ao mesmo ritmo em todos os lugares, sendo possível encontrar variadas situações de acesso aos bens de consumo e diversas estruturas escolares.

É intrínseco à prática docente, no entanto, o enfrentamento de situações desafiadoras. No que concerne aos professores de História, também não é diferente. É com base nas experiências pessoais e profissionais que os professores, ao vivenciarem dificuldades, buscam os caminhos e criam as soluções, como recorrer a livros, revistas, jornais, *data-show* multimídia emprestados, como relatam os professores 05 e 06. Por essa razão, é tão importante conhecer os percursos de formação, as práticas e os saberes, as crenças, valores, em que os docentes amparam a sua prática pedagógica no enfrentamento de seus desconfortos, desencontros cotidianos em sala de aula na busca de soluções. Com efeito, as condições de trabalho precárias, as contradições enfrentadas

⁶⁹ A expressão Nova História (em francês *Nouvelle histoire*) é a corrente historiográfica surgida nos anos 1970 e correspondente à terceira geração da chamada Escola dos *Annales*. Seu nome derivou da publicação da obra "*Fazer a História*", em três volumes, organizada pelos historiógrafos Jacques Le Goff e Pierre Nora, seus principais expoentes na França. É a história associada à *École de Annales*, agrupada em torno da Revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*.

e as situações limitadoras incitam e movimentam as emoções, os desejos e a vontade do professor de modificar a realidade difícil em que trabalha, respondendo assim às necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, em torno das práticas dos professores de História do Ensino Médio, tencionamos oferecer algumas contribuições para o debate acerca da formação docente para o ensino de História, dos desafios enfrentados pelos professores no exercício da docência no Ensino Médio. O resultado da pesquisa revelou que entre as práticas cotidianas utilizadas em sala de aula, estão o uso do livro didático, da imagem, das tecnologias, aula de campo, projetos, seminários e filmes. Evidenciamos nas práticas desenvolvidas pelos professores a ideia de que o trabalho de grupo, com projetos e uso de imagem, utiliza pouco esses meios, e o livro didático é bastante empregado, sendo nele que os professores se inspiram para realizar atividades e desenvolver o ensino de História. Mesmo quando utilizam outra linguagem, como, por exemplo, um filme, tal sucede por sugestão do livro didático. Podemos constatar a relevância do livro didático nas práticas dos professores, que, geralmente, são consumidores dos exercícios sugeridos pelos autores dos livros, seja pela limitação formativa ou pelas condições de trabalho.

Investigar as práticas dos professores de História, seus saberes e experiências exigem considerar a sua formação e o contexto em que atuam para desenvolver o seu ensino, não temos, portanto como escopo, desacertos, mas como a epígrafe anotada no início deste texto, é uma busca de examinar a si mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências humanas e complexidades**: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 11 ed. 2006. p. 69-96.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. O livro didático na sala de aula: possibilidades para a prática do ensino de história. **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, n.3, p. 23-29,

out.1998.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da História e ensino da História: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice et al. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p.36-37.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de projetos entre demandas e projetos. O lugar da formação dos professores nos cursos de História. **Revista História Hoje** vol. 1 n° 3, issn 1806-3993. ANPUH Brasil, 2003, p. 19 a 43.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandes; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda., 2013.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 182.

ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: DESAFIOS/PERSPECTIVAS DE DOCENTES DA UNILAB

Vanesca Almeida de Oliveira | vanesca.almeida19@gmail.com

Pedro Henrique Ferreira de Oliveira | pedroh@aluno.unilab.edu.br

Elcimar Simão Martins | elcimar@unilab.edu.br

INTRODUÇÃO

O trabalho se propôs a compreender as concepções de professores acerca do Ensino de Ciências Naturais no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (CNeM) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) no que tange às práticas pedagógicas, suas dificuldades e perspectivas acerca do referido curso de formação inicial de professores.

A sociedade atual exige cada vez mais de seus profissionais. Assim, a formação desses passa ao longo dos anos por inúmeras transformações e complementações de modo a atender as demandas que o mundo do trabalho requer. Com a profissão docente não é diferente, levando-nos a indagar sobre o “perfil de homem que se deseja formar para essa sociedade. Desta forma, esse período recebe também a marca das discussões acerca da formação docente, pois sem uma adequada formação de professores, dentre outros fatores, não há ensino de qualidade” (MARTINS, 2014, p. 54).

É nessa perspectiva de reformulação e adequação às mudanças do tempo presente que surgem cada vez mais desafios. No intuito de nos aprofundarmos acerca de tais desafios no ensino de Ciências Naturais e Matemática, nos detivemos a um Curso de Licenciatura voltado a quatro áreas de ensino: Física, Química, Biologia e Matemática, que foi implementado na UNILAB, uma universidade com seis anos de funcionamento e que visa à formação de pessoas “[...] para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional” (BRASIL,

2010, p. 1).

Pelos aspectos já apresentados acerca de tal curso, podemos evidenciar que o mesmo já se constitui em sua formulação como um desafio para docentes desses campos de saber, principalmente por ter caráter interdisciplinar das quatro áreas, visto que

O saber interdisciplinar é o conhecimento construído na sua ciência. Mas o saber que a interdisciplinaridade busca é aquele que vai além de suas estruturas já construídas, pois ele altera, mexe, recompõe, acrescenta, aumenta, soma as estruturas epistemológicas. O saber interdisciplinar muitas vezes requer desconstruir para construir, para adquirir novos mecanismos de aprendizagem (WOLFFENBUTTL, 2013, p. 64-65).

Os desafios no ensino das Ciências Naturais e Matemática são diversos; as escolas públicas por vários motivos sofrem com a falta de professores devidamente qualificados nessas disciplinas e para preencher essa lacuna no ensino, muitos professores lecionam aulas em disciplinas que não são a de sua formação, o que contribui para um *déficit* no aprendizado dos estudantes, que saem do ensino médio e chegam ao ensino superior com certas dificuldades. Por outro lado, Pontes et al (2008) afirma que a carência de professores de ciências na educação básica além de prejudicar o desempenho dos estudantes, influi na motivação para que estes estudem as disciplinas dessa área.

Outro desafio no ensino das Ciências Naturais e Matemática é motivar os estudantes, fato evidente no curso de Ciências da Natureza e Matemática na UNILAB, pois muitas vezes os estudantes têm mais afinidade como uma determinada disciplina da área e acabam ficando desmotivados por não terem o mesmo desempenho nas demais disciplinas. O papel do professor estaria em manter o aluno curioso, sendo fundamental motivá-lo, mantê-lo interessado, pois conhecimento não se transfere (POLETTI, 2002 apud NETO, 2015).

O ensino de Ciências Naturais é repleto de dificuldades em seu bojo pedagógico e formativo. Essa realidade é muito presente, principalmente no Brasil, onde a formação de professores nessas áreas é mais escassa e defasada. O que muito se vê são profissionais de determinada área lecionando em outra na qual não têm formação em nível superior. Com isso em mente foi desenhado um Curso multidisciplinar, com visão interdisciplinar, para o grupo das Ciências da Natureza e Matemática na Unilab, que teve como objetivo imediato qualificar universitários a se tornarem professores com

propriedade acadêmica suficiente para lecionar: Física, Química, Biologia e Matemática no ensino fundamental, podendo também lecionar uma das áreas no ensino médio de acordo com sua habilitação. Partindo dessa premissa, realizamos um levantamento de dados acerca do que os docentes que exercem o magistério no âmbito do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática concebem quanto às dificuldades e perspectivas do ensino de disciplinas do quadro das Ciências Naturais no referido curso.

CONHECENDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Considerando a complexidade do objeto de estudo, optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa. A partir de um planejamento sistêmico foi possível elencar os elementos essenciais para o planejamento e desenvolvimento da pesquisa.

Dentro do quadro de docentes do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (CNeM) da UNILAB foi-se possível obter o endereço eletrônico de cerca de trinta deles. Com isso, um formulário *online* foi endereçado aos mesmos para a coleta dos dados. Foi possível obter o retorno de dez professores e suas respostas permitiram que a pesquisa se executasse.

O questionário disponibilizado aos docentes era dividido em duas partes: i) questões para o levantamento do perfil docente entrevistado; ii) questões acerca do ensino de Ciências Naturais no curso interdisciplinar proposto pela Unilab.

A primeira parte se mostrou muito importante para entender qual o perfil daqueles que responderam à entrevista. Dentre os professores que receberam o *e-mail*, dez se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Dentre os entrevistados, a divisão por sexo se mostrou igual, e a divisão por idade se mostrou bem variada, ficando dois deles entre 25 e 34 anos, cinco entre 35 e 39 anos, dois entre 40 e 49 anos e um entre 55 e 59 anos.

Dado que cada profissional possui suas visões para o enredo dessa temática, conhecer sua área de atuação também se mostra como algo relevante e pertinente. O resultado mostrou que dos dez entrevistados temos 03 físicos(as), 03 químicos(as), 01 matemático(a), 01 biólogo(a) e 02 pedagogos(as). Para fins de análise dos dados,

visando preservar a identidade dos respondentes, resolvemos nomeá-los de “Professor(a)” e o número correspondente à ordem do questionário respondido.

Por fim, como todo profissional possui, a priori, experiência na profissão, isto também fora questionado no ato da entrevista. O intuito foi saber e ter um panorama do tempo de docência no ensino superior geral e qual a sua comparação quanto ao tempo de docência na Unilab. O resultado mostra que 40% dos professores deram início à sua trajetória no magistério na própria Unilab. Evidencia que existem professores com significativo tempo de ensino no nível superior, permitindo que tenham outras visões de outras universidades. A segunda etapa da pesquisa buscou elencar quais são os desafios e perspectivas para o ensino de Ciências Naturais.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: A VOZ DE DOCENTES DA UNILAB

Retirar um conteúdo teórico dos livros e contextualizá-lo é provavelmente um desafio que todo professor preocupado com a aprendizagem de seus estudantes deva ter. Levar o estudante a compreender que determinado conhecimento é importante, ou ainda que o processo de aprender está intimamente relacionado com a parceria professor-aluno é algo que exige do docente reflexão, planejamento e posicionamento.

Os professores investigados, de modo geral, relataram que o maior desafio para o ensino é a motivação do estudante. Um dos sujeitos ainda enfatizou que “um dos maiores desafios é fazer com que o discente entenda que a busca pelo conhecimento deve ser feita em parceria entre o docente e o discente” (Professor 03).

Para um profissional formador de futuros professores é importante fazer com que a nova geração de educadores não perca métodos conservadores de ensino, pois o fazer docente é um processo dinâmico e não estático. A mudança de métodos de ensino, abordando metodologias para além do giz e do papel é pertinente para a formação de profissionais, posto que a atividade docente “precisa ser constantemente questionada e reformulada para se adequar às novas exigências e atender as necessidades do educando, visando a formá-lo como um cidadão consciente e capaz de lutar por um lugar nesse mundo globalizado e exigente” (COSTA, 2013, p. 124). Dialogando com o exposto, um dos sujeitos investigados enfatiza sobre a importância do uso das Tecnologias da

Informação e Comunicação (TIC's), quando diz “acredito que o uso dos computadores deveria ser maior no ensino, principalmente nas áreas de exatas” (Professor 04).

O processo educativo carece de melhorias em seu bojo inicial. Sucessivas políticas de formação incompleta findam por formar estudantes com alto *déficit* em entender e compreender a Ciência como a maior riqueza e bem da humanidade. Alicerçada a isso, a formação dos professores que exercem o magistério no CNEM é, em sua maioria, no âmbito do bacharelado, o que faz com que não tenham propriedade imediata das práticas pedagógicas necessárias para a formação de futuros professores da rede pública de ensino. Importante mencionar que há exceções.

Com esta premissa, em primeiro plano, alguns professores se posicionaram sobre a qualidade na educação superior, em que

outro desafio é mesclar qualidade e quantidade de formandos. Um ensino de qualidade requer um nível que as vezes compromete a quantidade de formandos, e por isso tem que ser feito um balanço sobre que nível deve ser cobrado dos estudantes para ter o máximo das duas coisas (Professor 04).

A trimestralidade em que o curso foi desenhado, assim como seu currículo, que demanda uma carga horária diária de mais de seis horas do estudante, atreladas às dificuldades pedagógicas de estudar e se apropriar de áreas tão diferentes do saber sem uma real interdisciplinaridade, conforme alguns relatos de professores, pode ser uma das possibilidades para a evasão de estudantes.

Um modo de solucionar, mesmo que parcialmente, os problemas acima mencionados seria fazer um acompanhamento próximo aos estudantes, permitindo que todos entendessem a interdisciplinaridade de modo natural e não forçado, fazendo com que o ensino de ciências dialogue paralelamente com o cotidiano. A interdisciplinaridade, portanto, deve voltar-se a uma orientação epistemológica ao longo do processo, trazendo clareza com relação aos objetivos que se pretende alcançar (LAVAQUI; BATISTA, 2007).

De acordo com o afirmado por um dos docentes, “se não houver um intercâmbio muito detalhado de interdisciplinaridade entre as quatro ciências e as disciplinas pedagógicas, e isso é difícil até para os professores, fica difícil os alunos estudarem de forma motivada aquela disciplina que provavelmente não usarão futuramente” (Professor 04).

Frente ao exposto é preciso compreender o trabalho interdisciplinar com uma construção coletiva, com envolvimento direto dos diversos profissionais da educação, buscando o desenvolvimento de um trabalho integrado, no qual “participaria um determinado número de disciplinas, ou mesmo áreas do conhecimento, que elaborariam uma unidade temática em torno de uma situação problemática –, que exigiria a contribuição de diferentes saberes durante um intervalo de tempo relativamente curto” (LAVAQUI; BATISTA, 2007, p. 10). Corroborando com as ideias dos autores está a compreensão de interdisciplinaridade no Projeto Pedagógico da Licenciatura em CNeM, constando que

A interdisciplinaridade, para além de fazer conhecer e relacionar conteúdos, métodos, teorias ou outros aspectos do conhecimento, visa ao diálogo entre diversos campos do saber em uma atitude de colaboração. Dessa forma, gera novas dinâmicas e atitudes frente ao conhecimento, substituindo a tradicional concepção fragmentada das áreas do saber por outra, mais integrada e unificadora do mundo e do ser humano. Assim, torna possível vencer distâncias entre os campos científicos, técnicos, humanísticos, sociais e artísticos, permitindo compreender a multidimensionalidade e a complexidade dos seus fenômenos, favorecendo a transversalidade dos enfoques e a integralidade da formação (UNILAB, 2013, p. 11).

É válido ressaltar que a interdisciplinaridade não é algo específico do curso de CNeM, mas um dos fundamentos políticos da formação em nível superior da UNILAB, aliado ao diálogo intercultural, à flexibilização curricular, à interação teoria-prática, buscando o desenvolvimento de uma educação como prática de liberdade (UNILAB, 2013).

É fato que é necessário repensar a educação básica, mas também a formação de professores, pois o ensino de ciências está cada vez mais fragmentado e descontextualizado. O desenvolvimento de atividades interdisciplinares deve se encontrar presente na prática docente, pois proporciona aos estudantes um ensino e uma aprendizagem mais significativa (FEISTEL; MAESTRELLI, 2009).

Quanto às perspectivas dos docentes para o curso, o resultado se mostrou com menos impacto e menos expressivo (quantitativamente) do que os desafios. Vários sujeitos afirmam que o curso foi desenhado de modo a proporcionar uma larga bagagem científica aos futuros professores, contudo isso demanda esforços e sacrifícios que quando remetem a reprovações desestimulam o aluno. De modo geral, pode-se resumir

as possibilidades para o curso na seguinte fala de um dos envolvidos, quando diz que

acredito que o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da Unilab está organizado para oferecer aos seus alunos uma formação muito boa, que lhes abra portas em suas atuações profissionais. Mas para isto, é exigida do aluno uma forte carga de dedicação e de sacrifício que, não raramente, leva a reprovações e desânimo (Professora 07).

Uma expectativa dos professores entrevistados foi de desenvolver métodos ou projetos que ampliem a aprendizagem dos estudantes, principalmente para fazer com que os mesmos não encarem determinada área com receio, o que não é raramente comum.

De modo geral, foi apontada a necessidade da contextualização do curso, não tanto para o cenário interpessoal e educativo, mas para o cenário do desenvolvimento de pesquisas, quando um dos sujeitos enfatiza que

vejo essa necessidade na pesquisa científica, esta sim requer interdisciplinaridade (dependendo da área) mas hoje em dia, com o excesso de informações e livros, a interdisciplinaridade deve ser alcançada não juntando diferentes livros na cabeça de uma única pessoa, mas diferentes pessoas em um único projeto (Professor 05).

Por fim, os sujeitos, de um modo geral, elencaram o fator de fragmentar o curso em quatro cursos distintos em modalidades de licenciaturas, pela falta de recursos humanos, tecnológicos e logísticos capazes/qualificados/capacitados, afirmando que assim o conhecimento poderá ser adquirido com mais qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida com docentes do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (CNeM) da Unilab se mostrou como um subsídio capaz de compreender os diferentes desafios encontrados no ensino superior quando nos referimos às áreas presentes neste currículo.

Desse modo ficou explícito que o fator que mais desafia os professores diz respeito à motivação dos estudantes; tal fato se torna compreensível analisando pelo viés de que os estudantes, em sua maioria, vivenciaram um ensino não adequado nessas áreas, e em um contexto onde se tem todas, como é caso do CNeM, é muito difícil um professor motivar alunos que não têm afinidade com a disciplina que lecionam.

As perspectivas para o curso são o desmembramento em quatro licenciaturas. Assim, podemos evidenciar que são inúmeros os desafios no ensino de Ciências Naturais e sempre se devem vislumbrar alternativas e perspectivas que façam o ensino mais eficaz, sendo que estas devem ser pensadas, construídas e reconstruídas.

A investigação revelou ainda que embora a Unilab preconize a interdisciplinaridade como fundamento de suas ações – o que favoreceria uma integração dos diversos campos de conhecimento e distintas concepções de ensino e aprendizagem – há dificuldades de desenvolvê-la em um curso, por exemplo. Isso sinaliza para a importância da contínua formação dos profissionais da educação de modo que se compreenda o trabalho interdisciplinar como uma possibilidade de ultrapassar os limites de uma disciplina e/ou curso específica/o, proporcionando um trabalho coletivo, de real integração e colaboração entre ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Lei Nº 12.289**, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010.
- COSTA, E. W. C. Formação docente reflexiva: um discurso em construção. In: LIMA, M. S. L. et al (Org.). **Didática e Formação Docente: do Estágio ao cotidiano escolar**. São Paulo: LP-Books, 2013.
- FEISTEL, R. A. B.; MAESTRELLI, S, R, P. **Interdisciplinaridade na Formação de Professores de Ciências Naturais e Matemática**: Algumas reflexões. In: Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (VII Enpec). Florianópolis: ABRAPEC, 2009.
- LAVAQUI, V.; BATISTA, I. L. Interdisciplinaridade em ensino de Ciências e de Matemática no Ensino Médio. In: **Ciênc. educ.** (Bauru) vol.13 no. 3 Bauru Set./Dez. 2007.
- MARTINS, E. S. **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.
- NETO, C. G. F. **Desafios do professor de Matemática na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. In: Anais do V Encontro de Iniciação à Docência da UEPB (V ENID). Campina Grande: UEPC, 2015.
- PONTES, A. N. et al. **O Ensino de Química no Nível Médio: Um Olhar a Respeito da motivação**. In: Anais do XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ). Curitiba: UFPR, 2008.
- UNILAB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências da Natureza e Matemática – licenciatura**. Redenção/CE, 2013.
- WOLFFENBÜTTEL, C. R.; BRUM, L. P.; HOPPE, M. W. Interdisciplinaridade: ambiguidades e desafios para a formação inicial de professores. **Revista da Fundarte**, n. 25, jan-jun/2013, p. 50-68, 2013.

ESTAGIO SUPERVISIONADO COLETIVO NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: UM DEBATE DIDÁTICO

Rafael Ferreira Pimentel | faaeel.pimentel@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado está presente em todos os cursos do ensino técnico e superior das instituições públicas e privadas do Brasil, sendo obrigatório, ou não, para a formação do discente em um determinado curso, “conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso” (BRASIL. Lei nº 11.788, 2008, art. 2º). Segundo a Lei 11.788/2008, o estágio é “um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo dos educandos”. O Estágio Supervisionado pode estar presente em diversos atos educativos de ensino, estando mais presentes nos cursos de nível superior.

O Estágio Supervisionado, além de ser uma disciplina, é a principal ferramenta da integração entre a teoria e prática do discente, “referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para as escolhas, supondo certo saber e conhecer” (Pimenta & Lima, 2004, p. 42).

Para, além disso, as atividades práticas preparam o discente a observar e analisar os fatores oriundos no ambiente de trabalho, no qual conhecerá a realidade e os desafios que fazem parte desse processo. Podemos dizer que o Estágio Supervisionado é “concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem [...] profissional que se manifestam para o estagiário, tendo em vista sua formação” (BURIOLLA, 2001. p. 13). Portanto, ressaltamos a importância da disciplina do Estágio Supervisionado no curso da Licenciatura em Geografia, o que tem como objetivo possibilitar o aluno a conhecer o seu futuro ambiente de trabalho, as perspectivas da sua profissão e o seu papel social, pois a Escola é um dos poucos espaços onde reúne diversas realidades sociais, onde são fatores predominantes ao sucesso ou fracasso do aluno no seu aprendizado (RICARDO, 2013).

Particularizando o objeto de análise, o Estágio Supervisionado Coletivo é uma

ação praticada por grupo(s) de discente(s) (estagiários), com o objetivo de executar a prática da docência, em conjunto, junto com os Estudantes das diversas modalidades de ensino. Essa prática, como o próprio tema aborda, objetiva trabalhar em equipe, no qual um único objetivo estabelecido é a aplicação de metodologias de ensino onde envolva a participação de todos os sujeitos na integração dos saberes.

Esse método foi proposto e executado pelos discentes do curso da Licenciatura em Geografia, do Instituto Federal da Bahia, campus Salvador, como parte da atividade prática, obrigatória, exigida na disciplina do Estágio Supervisionado III, onde visa a exercer a docência destinada ao público de estudantes que estão cursando o ensino de nível médio/técnico, que engloba o 1º ano até o 3º ano, com o auxílio do Professor Regente supervisionando e avaliando o(s) discente(s) no processo de Estágio Escolar. A disciplina faz parte da grade curricular do VII – Semestre do curso, com carga horária de 120h.

A proposta da Professora, que administra a disciplina, foi preparar os discentes, com base em referências teóricas, para que os mesmos ingressassem na Escola com apropriação dos fundamentos básicos para mediar os conteúdos da ciência geográfica aos alunos, além de aprender com cada aula administrada. O IFBA conta com algumas Escolas “parceiras”, que colabora com o ingresso dos discentes para estagiarem nas devidas instituições de ensino. Contudo, no início do ano de 2016, as Escolas se recusaram em aceitar os Estagiários por conta dos professores iniciarem a I- Unidade do ano letivo, alegando que poderia “atrapalhar” no planejamento e “execução” das aulas. Com o impasse, houve a necessidade de reelaborar as etapas do processo formativo e realiza-las.

Após uma ação da Professora da disciplina do Estágio Supervisionado III, os alunos da Licenciatura em Geografia conseguiram um espaço para estagiarem, no próprio instituto, com apoio de outra professora do colegiado de Geografia do IFBA, atitude que possibilitou aos discentes do curso executar a prática do estágio coletivo e o debate didático na sala de aula.

Esse espaço para a realização da prática foi feita com os alunos da modalidade integrada, que cursa o 3º ano do ensino médio e o curso técnico de Eletrotécnica no próprio IFBA, onde foi apresentado o tema, “A Questão da Usina Hidrelétrica de Belo

Monte”. Esse tema foi pensado como proposta de debater uma problemática atual, envolvendo a integração do curso técnico que os alunos realizam e a ciência geográfica, trabalhando numa perspectiva interdisciplinar.

DAS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS A INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Explorando as abordagens teórico-metodológicas

Nas aulas iniciais ocorridas no IFBA, os alunos da Licenciatura em Geografia foram orientados pela professora do Estágio Supervisionado III a respeito do processo metodológico da disciplina. Como as anteriores (Estágio Supervisionado I e II) as etapas ocorrem no primeiro momento com uma abordagem teórica, apresentando textos (livros, artigos, periódicos, etc.) como referências, afim de preparar os discentes. O segundo momento é a inclusão na Escola para a prática da docência em sala de aula.

A principal referência no desenvolvimento das habilidades básicas no exercício da docência em Geografia na sala de aula foi o livro Geografia e Didática, organizado por Simone Selbach. A obra serve de base para os discentes conhecerem os métodos e as etapas inerentes a prática pedagógica no ensino e aprendizado da ciência geográfica, com uma proposta em contribuir na formação dos professores, mostrando os “caminhos a serem trilhados” pelos discentes, a fim de apresentar e desenvolver as suas capacidades enquanto docente, refletindo e melhorando a cada experiência vivida.

Ensinar Geografia não é apenas transmitir o conhecimento na sala de aula, onde o professor fala e o aluno absorve, criando alusões de uma disciplina decorativa e não produtiva. Ensinar Geografia é inserir o aluno a sua realidade de mundo e fazer com que o mesmo reflita sobre a sua realidade e construa um argumento crítico-reflexivo do seu espaço. Além disso, o professor de Geografia “verdadeiramente ensina quando ajuda o aluno a aprender e, portanto, a se transformar, e também quando permite que seus alunos transformem as informações em conhecimento” (SELBACH, 2014, p. 40).

Um ponto importante que SELBACH (2014) apresenta, e foi enfatizado pela Professora Titular da disciplina do Estágio Supervisionado III, é a prática da interdisciplinaridade dos docentes na produção do conhecimento no ambiente escolar, ou seja, o envolvimento de outras ciências interagindo com a Geografia e contribuindo

na compreensão das transformações espaciais e nas relações humanas.

O Planejamento inicial para a inserção dos alunos na unidade Escolar estava pautada com a participação das instituições “parceiras”. Entretanto, devido à dificuldade das unidades escolares receberem os estagiários, obrigando a Professora titular da disciplina do Estágio Supervisionado III a reelaborar o planejamento e construir outro momento com os alunos nos encontros, realizados duas vezes semanais, foi acertado IFBA seria a unidade da prática docência.

Com a certeza que o Instituto será o espaço para a prática dos Estagiários, oferecendo a turma de Eletrotécnica para a realização da docência, os discentes do curso sugeriram a professora da disciplina que a turma organizasse e formasse um único grupo, para propor uma prática pedagógica “diferente” e “inovadora”.

O novo planejamento interferiu em algumas horas da disciplina, exigindo os Estagiários a elaborar práticas pedagógicas que fossem produtivas e executadas em um curto período, com a informação da Professora enfatizando que seria realizado dois encontros com a turma de eletrotécnica, nos horários das 15:20 as 17:00, entre os dias 21 a 28 de março de 2016.

Após a organização, a Professora titular apresentou a sua colega e Professora Regente da turma de eletrotécnica aos estagiários, onde foram discutidos o perfil dos estudantes, as práticas pedagógicas, os conteúdos discutidos aos alunos, etc. A professora regente enfatizou que poderia ceder dois horários para que estagiários pudesse praticar a regência, devido aos estudantes do curso de eletrotécnica terem um seminário para ser apresentado no mês de abril (mesmo período que encerra o semestre do curso da Licenciatura em Geografia).

Como foram disponibilizados dois horários para exercer a docência, os estudantes da Licenciatura em Geografia, juntamente com a Professora titular da disciplina do Estágio Supervisionado III, organizaram dois momentos para serem praticados. No primeiro momento será apresentado o filme “Os Narradores de Javé”, um filme nacional que conta a história do povoado de Javé, e o segundo momento será a produção do debate com base no tema da Usina de Belo Monte, integrando o filme apresentado na aula anterior.

Com base no filme, o debate referente ao tema: “A Questão da Usina Hidrelétrica de Belo Monte”, foi fortalecido e ampliado, sendo formados três grupos, cada um composto por 5 (cinco) estagiários e os estudantes do nível médio. Cada grupo possuía um eixo central de pensamento, ou seja, o conjunto formado teve como responsabilidade debater e defender a sua perspectiva.

Esses temas foram escolhidos em uma das reuniões entre os discentes e os professores (do curso da licenciatura e do nível médio técnico), definido a composição e a distribuição dos temas da seguinte forma:

- **Grupo 1:** “Progresso socioeconômico”;
- **Grupo 2:** “A população Indígena: consequências as comunidades”;
- **Grupo 3:** “Impactos ambientais e degradação do meio ambiente”.

A INSERÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR E A PRÁTICA DA DOCÊNCIA

Uma das etapas na regência dos Estagiários, processo obrigatório na disciplina do Estágio Supervisionado III, no âmbito do ensino médio, iniciou no dia 21 de março de 2016, segunda-feira, quando a turma da Licenciatura em Geografia se inseriu no IFBA. A aula foi realizada na Turma do terceiro ano do período integral, agregando o ensino médio e técnico de Eletrotécnica, na sala 115 D, localizada no pavilhão D, com o seu início as 15:20 e se encerrando as 17:00.

Inicialmente a turma foi apresentada aos alunos do ensino médio/técnico, em seguida os estagiários justificaram o porquê da presença deles na turma. Em seguida os Estagiários discursaram, de maneira organizada, mostrando as etapas processuais para a formação dos grupos. Por fim iniciou a exibição do filme *Os Narradores de Javé*, com a proposta dos alunos analisarem e apresentar os objetivos e “fatos” ocorridos no filme, etapa processual para iniciar o debate referente ao tema principal da aula: “A questão da implementação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte”, na região do Estado do Pará.

Contextualizando os Narradores de Javé, o filme foi produzido em 2001 e dirigido por Eliane Caffé. Rodado no interior baiano, na cidade de Sitio do Mato, precisamente no distrito de Gameleira da lapa, localizado no Estado da Bahia, as margens do Rio São Francisco.

A longa-metragem narra a história de um distante vilarejo chamado Javé que estava prestes a ser destruído por causa da construção de uma Usina Hidrelétrica. Seus habitantes, ao saberem da notícia, logo procuraram uma alternativa para que a pequena vila não fosse destruída (BRASIL ESCOLA, 2009).

A duração era para ser de 1h:40min. (Uma hora e quarenta minutos), contudo alguns minutos do filme não puderam ser visto devido ao horário de encerramento da aula, onde ocupou, praticamente, todo o tempo previsto. Contudo isso já estava previsto e acordado com a turma, pois o filme seria exibido a fim de atrair a atenção e o questionamento dos alunos, contribuindo ao que se foi planejado para a próxima aula, na produção do debate em relação aos fatos oriundos na construção da Usina de Belo Monte. Ao final os estagiários fizeram algumas ponderações e apresentou as etapas para ser iniciado o debate na aula seguinte.

No segundo e último encontro, ocorrido em 28 de março de 2016, segunda-feira, os estagiários exibiram o trecho final do filme e em seguida utilizaram do recurso das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação), através de um projetor multimídia, para apresentar o tema da aula, a metodologia proposta do debate, a divisão das equipes (por tópicos para defesa ou crítica já estabelecidos e apresentados no texto), além do tempo estipulado para cada grupo se posicionar. A aula/debate iniciou as 15:20h, na sala 115 D.

Os estagiários deixaram os alunos a vontade para a escolha dos tópicos, e a organização foi tranquila, gerando a formação das equipes. Após a formação um dos estagiários se ofereceu a ser o mediador. Com a concordância dos envolvidos, o debate iniciou. Antes de Iniciar a aula/debate, contribuindo no processo de aprendizagem, os estagiários apresentaram, sinteticamente, a problemática da construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte.

A construção de Belo Monte – UHBL a tornará a terceira maior usina hidrelétrica do mundo, atrás de Três Gargantas, na China, e de Itaipu, na fronteira entre Brasil e Paraguai. Localizada no Centro-Norte do Estado do Pará, próximo ao município de Altamira/PA, sobre Rio Xingu, a Usina de Belo Monte deve gerar 41,6 milhões de megawatts por ano, o suficiente para atender ao consumo de 20 milhões de pessoas

durante um ano. As cidades de Altamira/PA e Vitória do Xingu/PA serão os mais atingidos, onde terá uma grande parte do território inundado pelas águas do Rio Xingu, o que pode prejudicar os agricultores locais, os ribeirinhos e a os grupos indígenas. Por outro lado, segundo os gestores da usina, a construção pode ajudar no desenvolvimento econômico da região, com a criação de empregos. Os Índios da tribo Paquçamba e Arara da Volta Grande do Xingu terão suas terras afetadas pela diminuição da vazão do rio, causando prejuízos para uma população que depende do Rio Xingu para pesca, plantação e transporte. A questão das terras indígenas e o impacto ambiental são as principais polêmicas que envolvem a construção da usina.

O mediador disponibilizou 10 minutos para que cada grupo discutisse, internamente, o seu tópico, organizando os argumentos e estruturando perguntas para o grupo oponente, em defesa ao tema de escolha. Após esse tempo o grupo 1, com o tema: “Progresso socioeconômico”, foi escolhido para iniciar o debate, seguido pelo grupo 2 e o grupo 3, com limite de 10 minutos para perguntas e argumentações de defesa, gerando réplicas e treplicas de 5 minutos para os grupos.

O debate se inicia com a defesa do grupo 1, onde utilizou o seu tempo com argumentos positivos sobre a construção da Usina Hidrelétrica de Belo monte. A equipe escolheu um dos alunos para falar e representa-los no debate. Um dos principais motivos que o grupo trás para a construção da usina é o desenvolvimento urbano e a geração de empregos. Contudo, não enfatiza os danos causados pela grande obra.

O segundo grupo iniciou o seu debate fazendo duras críticas aos argumentos trazidos do grupo 1, abordando que os componentes da equipe não perceberam a gravidade e os problemas oriundos da obra de Belo Monte. Além disso, as terras indígenas são áreas históricas, onde permanece uma forte cultura e identidade dos povos ali instalados. Afinal, é o lugar com qual se identifica e possui o direito ao território, garantido por lei.

O grupo 3 concordou com o grupo 2, argumentando que além do dano social, a obra trará danos ao meio ambiente, de forma irreversível, modificando a dinâmica natural e possibilitando a catástrofes sócio-espaciais e a extinção de espécies.

Após cada grupo expor o seu posicionamento, a réplica e treplica foram concedidas aos mesmos, dando assim o seguimento ao debate.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as evidências, o estágio supervisionado possibilitou ao educando conhecer, de perto, os fatores discutidos e apresentados na sala de aula, além de vivenciá-los através das práticas fundamentadas de acordo com as etapas (coparticipação e regência). Particularizando na área da Licenciatura, esse contato com a Escola é importante, pelo fato de observar, no local, as “realidades” e os desafios que o futuro docente há de encontrar.

As teorias mediadas pela Professora da disciplina de Estágio Supervisionado III, com auxílio dos textos discutidos em sala de aula, junto com atividades práticas simulatórias, como fase preparatória para ser vivenciado no próprio Instituto Federal da Bahia – IFBA, facilitaram a execução das etapas até chegar a regência, contribuindo no processo formativo. Vale ressaltar a importância da orientação da Professora Regente do próprio Instituto, que foi fundamental para que tudo ocorresse de acordo com os planejamentos elaborados nas reuniões na sala de aula. Salientando que o Instituto e outros locais de ensino, não é um local onde só é apresentado problemas, percebe-se que há um esforço de alguns gestores e professores, em busca de uma educação inclusiva, gerando esperança no futuro educacional.

Essa experiência de reconhecer o espaço escolar e ministrar aulas/debates aos alunos do ensino médio tornou-se uma atividade bastante produtiva e motivadora no curso da Licenciatura em Geografia, possibilitando um trabalho conjunto em Escolas de níveis fundamental e médio, envolvendo todo o corpo docente, de diferentes disciplinas, trabalhado numa perspectiva interdisciplinar que englobe a(s) análise(s) da(s) realidade(s) que são apresentadas na unidade, gerando ações e procedimentos teórico-metodológicos futuro, a fim em superar os desafios e prosseguir com uma educação de qualidade, inclusiva, com o acesso e participação de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL ESCOLA. **Trabalhando O Filme Narradores de Javé**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/trabalhando-filme-narradores-jave.htm>>. acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23

de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788>. Acesso em: 28 abr. 2015.

BURIOLA, Marta A. F. **O Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RICARDO, Jackson Figueiredo. **Relatório de Estágio Supervisionado em Ensino de Geografia: Aprendizagem e Sugestões**. Campinha Grande-PB, 2014. p. 1-18.

SELBACH, Simone. Geografia e didática. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: MOMENTO IMPORTANTE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Cícero Rogério Alves Barbosa | roger_alwes@hotmail.com

Rita Oliveira de Carvalho | rythaolicarvalho@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta do trabalho final do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri – URCA e tem como objetivo de promover uma discussão e uma reflexão crítica sobre a importância do mesmo na formação dos futuros docentes. O estágio supervisionado é indubitavelmente importante na formação docente, uma vez que para a maioria dos acadêmicos, esta é a primeira oportunidade de conhecer e estar como sujeito atuante na realidade do nosso sistema educacional, e tem como finalidade desenvolver em cada acadêmico dos cursos de licenciatura não apenas a compreensão dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a graduação, mas também a forma de como estes serão transmitidos aprendidos e apreendidos, além de permitir ao acadêmico fazer uma unificação entre a teoria e a prática e a partir desse momento identificar-se, ou não, com a profissão na qual ele pretende exercer. É a identidade docente desenvolvida e concretizada.

Para a realização desse artigo utilizou-se como base além de estudos bibliográficos, a experiência adquirida durante o período de estágio supervisionado exigido no curso de licenciatura em Ciências Biológicas através da disciplina de Ação docente supervisionada, dividido em três etapas: observação, regência e projeto de participação, a prática ocorreu em uma escola da rede pública estadual da cidade de Missão Velha-CE, a instituição recebe alunos do fundamental I e II. a experiência vivenciada ocorreu com alunos das series 7º ano “A” e “B”. A instituição encontra-se localizada em um bairro de periferia e possui como clientela alunos expostos as mais diversas e contrastantes realidades, no qual os índices de drogas, violência e famílias carentes são preocupantes.

O estudo justifica-se pela relevância do Estágio Supervisionado enquanto ação

propiciando ao aluno acadêmico do curso de ciências biológicas base teórico prática ao passo que o mesmo servirá como contato inicial para uma experiência para a formação da futura carreira docente. Ainda o estágio supervisionado no curso de licenciatura é fundamental para o aluno obter uma experiência inicial da futura carreira docente, obter uma experiência na prática de sala de aula, outrossim é um momento sumamente fundamental para o aluno acadêmico do curso de licenciatura. Como afirma Buriola (1999, p. 13) “O estágio é concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto [...]”. Essa experiência oportuniza o contato direto do acadêmico com a prática de sala de aula. Este momento para Burriola (1999, p.13) “é o lócus da identidade profissional do aluno, é gerada construída e referida, volta-se para um desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica, e por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente”. Sendo assim a disciplina de estágio supervisionado é uma preparação para a carreira docente e deve ser planejado, unindo dessa forma teoria e prática.

COMPREENDENDO O ESTÁGIO

O estágio supervisionado como formação inicial não pretende ser completa, mas tem caráter de introdução sobre uma determinada área de conhecimento ou grau de ensino, dessa forma essa formação inicial precisa continuar e ser superada e completada no exercício da profissão, pelos futuros licenciados (ROSSO, 2007). Nos cursos de graduação o estágio supervisionado de licenciaturas, oferece uma importante oportunidade para que o acadêmico vivencie a realidade, aprofunde habilidades e conhecimentos em sua área de estudo, além de conhecer o futuro ambiente profissional (CARDOSO, et al, 2011).

Na prática de ensino, procura-se a integração entre a prática e os conhecimentos teóricos adquiridos, através de sua aplicação, reflexão, debate e reelaboração. Sendo que, muitas vezes é na prática de ensino que o licenciando em Ciências Biológicas terá o primeiro contato real e contínuo com a escola como espaço de produção e de conhecimentos (MENDES, MUNFORD, 2005). O Art. 1º da LEI Nº **11.788, de 25 de setembro de 2008 define:**

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em

instituições de educação superior, de educaç

instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

O estágio serve para experiência no qual o aluno deve aproveitar este momento para unificar a teoria a prática e fazer desse, uma experiência de aprendizagem significativa. Para Oliveira (2009) a Prática de ensino e Estágio Supervisionado são instâncias privilegiadas de vivências de interações entre a teoria e a prática e devem ser positivas e produtivas, favorecendo uma transição constante entre a teoria pedagógica e a específica da área, junto com os problemas colocados pela prática docente na escola. Para que um estágio seja bem sucedido e uma integração atenta e simpática por parte da escola é necessário considerar o envolvimento e as características pessoais dos futuros professores e que estes estejam fortemente decididos a investir pessoalmente no seu trabalho e se identifiquem com a profissão (PONTE et al, 2001).

É importante também que o aluno estagiário saiba aproveitar essa oportunidade de forma significativa, utilizando-a como meio de aprender a futura profissão e como nos diz Pimenta e Lima (2012, p. 35) “é o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons.”

Pois ainda para a autora,

[...] os estágios dos 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. Isso pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso e não apenas daquelas erroneamente denominadas práticas”. “Todas as disciplinas conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo “teóricas” e” “práticas”. (PIMENTA, LIMA 2012, P.43-44).

As autoras explicitam o quanto é importante o momento do estágio como possibilidade de experiência da prática e frisam a importância das diversas disciplinas nesse momento de estágio para seja completo e prazeroso, para o estagiário.

Para Pimenta e Lima (2012, p. 67-68),

O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e

experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor da realidade.

As autoras frisam o quanto o contato a partir do estágio na escola propicia aprendizagem, ao mesmo propicia uma imensa experiência profissional para o aluno acadêmico do curso de licenciatura. O estágio também é uma oportunidade de do contato direto com a escola, no qual garante um amplo conhecimento sobre a unificação da teoria e prática enquanto ação que vise a transformação no processo ensino aprendizagem. Neste contexto a disciplina Estágio Supervisionado contribui significativamente para a formação dos docentes, igualmente, propicia uma ampla visão da realidade da educação básica no qual estamos inseridos.

O CONTATO COM A REGÊNCIA

O período de observação, com duração de uma semana, consistiu no primeiro contato com a escola no qual foi possível conhecê-la. A instituição mencionada possui uma estrutura muito satisfatória, uma vez em que esta conta com uma área com espaço privilegiado, com

quadra coberta para a prática de esporte, laboratório de informática e salas de aula relativamente amplas, dispendo também de recursos tecnológicos para a utilização do docente em sua prática.

Porém, além dos aspectos estruturais, também foi possível observar a “essência da escola”, aquela que a faz funcionar, a sua clientela, o corpo discente, e essa experiência que se deu durante o período de observação em sala de aula, no qual fomos apresentados aos alunos pelo professor, experiência que pode ser classificada no mínimo como nova, deparar-se com uma sala de aula em total desarmonia e um profissional visivelmente desmotivado com uma didática obsoleta que não condizia com o processo de aprendizado dos discentes.

A partir de então passam a surgir as primeiras indagações acerca de estar ou não, no caminho correto em busca da uma profissão a ser exercida durante toda a vida, também é possível constatar que na prática a teoria é muito diferente, quando a realidade apresentada é assustadora e difícil, o entusiasmo e a vontade de ser fator transformador construído até então à base de teorias de grandes pensadores durante a

academia dá lugar ao desestímulo e a questionamentos de como encarar a realidade.

Buscamos a partir da força de vontade propiciar momentos de conteúdos diferenciados, através de planejamentos, novas estratégias para que no caminhar de nosso estágio estivesse contribuindo para que houvesse uma aprendizagem significativa objetivando êxito nas ações ora propostas. Durante a regência sentimos a turma desestimulada, afinal os mesmos tinham voltado de uma greve que já durava três meses, foram necessários vários diálogos coletivos para estimular a turma, pois sabemos o quanto é importante em uma proposta de atividade o docente incentivar a turma para que esta se concentrasse nas atividades para um bom desempenho na aprendizagem. Pois sabemos que a sociedade vive em constantes mudanças, transformando-se no seu modo de agir, pensar e sentir, e isso faz com que os educadores, como seres participantes desse meio necessitem também estar em constante transformação.

A experiência como docente em Estágio promove ao estagiário um misto de sensações, e entre elas destaca-se o medo, mas com o desenvolver e aplicação das nossas metodologias, mesmo em meio às dificuldades e os contrastes, foi possível detectar que aqueles alunos necessitavam na verdade se identificar com as aulas, para que pudessem assimilar os conteúdos propostos.

A partir do segundo dia de regência as aulas começaram a fluir, criando-se também um elo entre estagiário e alunos, pudemos perceber que a sala de aula é desafiadora e ao mesmo tempo encantadora, pois foi possível compreender que, incentivar os alunos é necessário para que haja mudança de postura e assim sendo assegurar o objetivo da aula que é a aprendizagem efetiva, modificar as metodologias e buscar mesmo em poucos dias melhorar a didática, cultivar a pedagogia do respeito. O último momento da regência deu-se através do projeto de participação, no qual se objetivou junto com as duas salas de aula a criação de uma “horta na escola”, conscientizando e promovendo a sustentabilidade dentro do ambiente escolar. A experiência foi sumamente positiva no qual pudemos observar que através de um simples estágio os alunos ficaram mais interessados em estar nas aulas, isso é o que faz o diferencial na prática de sala de aula, buscar meios e maneiras que elevem a aprendizagem do aluno de alguma maneira.

A experiência vivenciada revela que o estágio supervisionado é de suma e

singular importância na formação do docente, tornando-se assim indelével.

No sentido de compreender o estágio como via fundamental na formação do professor, é essencial considerar que o mesmo possibilita a relação teoria-prática, conhecimentos do campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos, administrativos, como também conhecimentos da organização do ambiente escolar, entre outros fatores. Dessa forma, o objetivo central do estágio é a aproximação da realidade escolar, para que o aluno possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá, integrando - o saber fazer – obtendo (in) formações e trocas de experiências. (BORSSOI, 2008).

O Estágio permitiu conhecer a realidade do sistema educacional e as dificuldades aos quais somos expostos, também nos mostraram que podemos ter autonomia para reverter as mais diversas problemáticas que a nós são impostas. Também é possível afirmar que o estágio, é muito mais do que as teorias discutidas e assimiladas durante a graduação, exige do estagiário cunho prático e pedagógico para saber lidar com as adversidades em sala de aula.

Em suma pode-se afirmar que o Estágio Supervisionado contribui de forma significativa para a formação dos futuros profissionais, permitindo que contraposições sejam feitas acerca da relação entre teoria e prática e, sobretudo, deixando uma bagagem de conhecimento ampla. Baseado nos estudos realizados e na experiência vivenciada pode afirmar que o Estágio supervisionado é indescritivelmente importante para a formação docente, este inicialmente, permite ao estagiário realizar uma reflexão a respeito da profissão a qual se pretende seguir, pois é a primeira vivência dentro do campo de trabalho, onde são apresentados os desafios a serem enfrentados e nos tornar criadores de possibilidades para mudar a realidade. Pois concordando com Lima e Pimenta “(...) a habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão adequadamente das técnicas e métodos que culminem em uma didática favorável conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas.” (PIMENTA E LIMA 2012,p.38-39).

Encontramos nessa fantástica e real experiência uma ampliação das teorias unificadas a prática que são trabalhadas na universidade, nesta mesma foi possível vivenciar a realidade, os desafios e as possibilidades do nosso sistema escolar, nos

fazendo tornar-se autores de metodologias eficazes e capazes de modificar positivamente o ambiente de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORSSOI, B.L. **O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão.** Cascavel-PR, Novembro, 2008

CARDOSO et al. **Estágio Supervisionado em Unidades de Produção Agrícola.** Editora da UFRGS. Porto Alegre/RS, 2011. 100p.

MENDES, R.; MUNFORD, D. Dialogando saberes- Pesquisa e Prática de Ensino na formação de Professores de Ciências e Biologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências.** UFMG, v.7, n.3, 2005.

PONTE et al. **O início da carreira profissional de jovens professores de matemática e ciências. Revista de Educação.** v.10, n.1, p.31-46, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena, **Estágio e Docência,** 7º edição, São Paulo, Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido, **O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?** 11ª edição São Paulo, Cortez, 2012.

ROSSO, J. A. Avaliação dos significados atribuídos pelos estagiários à metodologia e prática de ensino de Biologia. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, PR. V.2 n. 2, p. 131-144, 2007.

SITE: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS DE ENFERMAGEM**

Rafael Neto Trajano da Silva | trajanoopi@outlook.com

Márcia Jaíne Campelo Chaves | jainne.campelo@hotmail.com

Elane da Silva Barbosa | elane@fvj.br

INTRODUÇÃO

Em toda formação acadêmica, é indispensável para a qualificação profissional que sejam trabalhados além dos saberes técnico-científicos e éticos, a mescla da teoria e da prática, a descoberta de conhecimentos através das literaturas, a realização de pesquisas e

trabalhos, a produção de relatos, as experiências práticas, as vivências na realidade, a inserção nas instituições que serão cenários das atividades laborais. E, nesse sentido, é importante quando podemos ter contato, através de diálogos ou de escritos, com sujeitos que já vivenciaram diferentes etapas desse processo formativo, permitindo-nos embasamento para os caminhos que pretendemos seguir, ou ainda revelando novas possibilidades.

Essa situação não poderia ser diferente na área da saúde, na qual é importante aprender sobre as diversas etapas e nuances que perpassam a formação, ainda mais que, nesse campo, além dos saberes teóricos, precisamos nos inserir no universo das instituições, a partir das práticas orientadas e dos estágios curriculares. Sendo assim, neste estudo enfatizaremos a graduação em Enfermagem, na qual, especificamente, relataremos nossa primeira experiência fora de sala de aula, o *Estágio Supervisionado I*, abordando em nossas vivências a reflexão de que, como nos recorda Freire (2005), o exercício da prática se remete ao aprendizado teórico e, ao mesmo tempo, o contato com a prática permite-nos repensar a teoria.

Ao adentrarmos no ensino de enfermagem no Brasil, mais especificamente no seu contexto histórico, é importante ressaltar a contribuição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a partir da qual, posteriormente, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Saúde, as quais trouxeram

novas demandas que objetivam:

Levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a *aprender a aprender* que engloba *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer*, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (BRASIL, 2001, p.37).

Essas premissas influenciaram a formação do profissional de saúde em diversas áreas, inclusive na Enfermagem. Tanto que, quando nos reportamos especificamente para o perfil profissional proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, há a proposição de formar um profissional que tenha não apenas conhecimentos e habilidades técnicas, mas que também demonstre postura ético-humanística e seja capaz de atender os sujeitos em nível individual e coletivo, atuando nos diversos níveis de atenção à saúde (BRASIL, 2001).

Interessante destacar que no artigo 7º das DCN em Enfermagem, há a obrigatoriedade de que o estudante, além de ter ao longo da formação conteúdos teóricos e práticos, deve ter, nos dois últimos semestres, estágio supervisionado na rede hospitalar, básica e comunidade. Sendo que, no parágrafo único do referido artigo, há a especificidade de que a carga horária

mínima desse estágio precisa contemplar pelo menos 20% da carga horária total do curso de

Graduação em Enfermagem
(BRASIL, 2001).

A partir da Resolução nº 4 do CNS/CNE, de 6 de abril de 2009, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação da área da saúde, dentre eles o de Enfermagem, ficou estipulado que a formação do enfermeiro deveria se dar em cinco anos, com carga horária mínima de 4.000 horas (BRASIL,

2009). Logo, como as DCN, firmavam, anteriormente, que o estágio deveria contemplar pelo menos 20% da carga horária total do curso, a partir de agora, o Estágio Supervisionado em Enfermagem também teve um aumento da sua carga horária.

Para Zabalza (2014), o Estágio Curricular desempenha funções amplas e relacionadas à aprendizagem e ao processo formativo dos alunos. Esses aspectos, por sua vez, referem-se a conhecer melhor o campo profissional, não só por meio de teorias, e sim no próprio *lócus*; ao enriquecimento formativo do sujeito através de experiências que auxiliam na construção da identidade profissional; à aquisição de referências em âmbito prático acerca das discussões realizadas no universo acadêmico e também ao melhor conhecimento de si mesmo como pessoa e, particularmente, os pontos fortes e fracos no que tange à profissão escolhida.

Interessante destacar que o acadêmico, nesse caso particularizando para o de Enfermagem já tem uma expectativa sobre como se dará a sua inserção nas instituições de saúde, antes mesmo de iniciar o curso, pois tudo que é novo gera uma expectativa. E com isso também vem a ansiedade para realizar os procedimentos técnicos, para ter contato com dia a dia dos serviços de saúde, para atender os pacientes. O estudante vai aprendendo a lidar com essa ansiedade até chegar o Estágio Supervisionado, o qual vai se constituir num momento aglutinador de mais tensões e ansiedades, principalmente no início. Isso vai ocorrer por vários motivos: seja pela a realização das técnicas, seja no estabelecimento da relação com os pacientes, com os profissionais do serviço e com o preceptor, além da percepção de estar sempre sendo avaliado. Surge, assim, um leque de fatos que irão ocorrer ao mesmo tempo, que podem gerar efeitos significativos na aprendizagem dos alunos, e seu desempenho.

Na Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ, instituição particular, localizada em Aracati-Ceará, o *Estágio Supervisionado I e II* ocorrem nos dois últimos períodos do curso de Graduação em Enfermagem, isto é respectivamente, no 9º período, na cidade sede desse estabelecimento de ensino e no 10º período, em Fortaleza-Ceará. No 9º período, os alunos passam por diversos serviços da cidade: Unidade Básica de Saúde, Hospital, Maternidade, Serviços relacionados à Saúde do Trabalhador, Saúde Reprodutiva e Saúde da Mulher. Ressaltamos que, enquanto alunos do nono período, até chegar aqui, ficávamos imaginando

dia e noite como seria quando chegássemos onde estamos. No nosso primeiro dia de estágio a ansiedade, tensão e medo tomaram conta, demonstrando sentimentos que já vinham sendo sentidos dias, semanas e meses antes.

Ao chegar à maternidade, início do nosso estágio, foi um local que despertou

perspectivas diferentes: uma das autoras deste relato já demonstrava ter afinidade pela área; o outro evidenciava não se interessar por esse campo. No entanto, no decorrer dos dias esses sentimentos e concepções foram se transformando, pois a preceptora nos passava confiança, ajudava no que apresentávamos dificuldade, e com isso fez com que ressignificássemos nossas percepções, reforçando ou desvendando paixões escondidas em nós mesmos.

Ante o exposto, este estudo tem por objetivo relatar as experiências formativas vivenciadas por nós, enquanto acadêmicos de Enfermagem, na nossa primeira etapa do Estágio Supervisionado I.

METODOLOGIA

Trata-se de investigação de natureza qualitativa, haja vista que nos propomos a trabalhar com as concepções, as vivências, as percepções, os sentimentos, as emoções, a subjetividade (MINAYO, 2007) acerca da nossa experiência no Estágio Supervisionado no curso de Enfermagem. Também podemos considerar esta pesquisa como descritiva (BASTOS, 2009), porque nossa intenção é descrever, narrar, detalhar nossas vivências. Sendo assim, recorreremos, aqui, à construção de um relato de experiência que nos possibilitará, a partir das memórias dos nossos aprendizados e vivências, enquanto estagiários, olhar para nós mesmos e, assim, entendermos mais o que experienciamos e o seu significado para o nosso desenvolvimento profissional e a nossa formação humana.

Como estratégias para a construção dos dados, ao longo dos dias de estágio, foram sendo realizadas anotações de acontecimentos que nos chamaram atenção, de situações que suscitaram reflexões, de conhecimentos construídos. Não poderíamos também deixar de mencionar que os diálogos que tivemos entre nós mesmos sobre nossas experiências a cada dia, depois de concluídas as atividades, inspiraram-nos a escritura desse relato.

Para auxiliar-nos no processo de análise das experiências vivenciadas, estabelecemos um diálogo entre o que pensamos e o que vivemos com as ideias de alguns teóricos do campo da educação e da saúde, tais como: Brasil (2001, 2009); Freire (2005); Moraes (2007) e Zabalza (2014), os quais discutem estágio, formação e produção do cuidado de Enfermagem. Por fim, para apresentar de forma organizada o

diálogo entre as nossas vivências e os teóricos, optamos por construir categorias.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para sistematizar o relato das experiências vivenciadas, foram formuladas três categorias: *Aprendizados e desafios: conhecendo e ressignificando o Estágio Supervisionado*; *A paixão pela pediatria* e, por fim, *O fascínio pela Urgência e Emergência*.

APRENDIZADOS E DESAFIOS: CONHECENDO E RESSIGNIFICANDO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Segundo a literatura, as Instituições de Ensino Superior - IES podem iniciar seus estágios juntamente com o avançar dos semestres, podendo ocorrer logo a partir 2º semestre, ou do segundo ano de ensino (CARVALHO et. al., 1999). Ou ainda como é o caso do curso de Enfermagem, o estágio curricular, segundo as Diretrizes Curriculares para formação em Enfermagem, deve ocorrer nos dois últimos semestres, ou seja, só no último ano de graduação (BRASIL, 2001).

Interessante ressaltar que as matrizes curriculares preveem aulas práticas fora da instituição, desde o início da Graduação em Enfermagem. Isso porque, ao mesmo tempo em que as Leis que regem a formação do enfermeiro regulamentam o estágio, também mencionam a necessidade de que o aluno gradativamente possa ir se inserido na realidade do seu futuro campo de prática, a fim de que possa ir reconhecendo-o e articulando, pois, teoria e prática. São as chamadas práticas orientadas. Porém pode ser observado, nesse contexto, o aparecimento de algumas dificuldades e desafios, porque esses momentos de prática nas instituições de saúde, ainda são, em muitas situações, limitadas, ou aparecem empecilhos para a sua realização, tanto pelos docentes quanto pelos discentes. Aqueles, muitas vezes, não estão sensíveis para perceber a importância desse modo na formação dos seus alunos e esses últimos, em alguns casos, exigem as práticas orientadas, e não aproveitam para seu ganho pessoal e como forma de preparação, inclusive postural, antes de chegarem à fase do estágio.

Nós, enquanto relatores deste estudo, por ainda não sermos da área da saúde nem apresentarmos nenhuma experiência de trabalho, quando as oportunidades surgiam

e eram ofertadas pelos docentes, eram imediatamente abraçadas por nós e os sentimentos, o desejo, a vontade de experienciar qualquer exemplo de rotina e convívio fora da instituição sempre foram bastante valorizados. Como confirmam o nosso pensamento, Carvalho et al. (1999) relatam que muitas vezes o acadêmico é inexperiente, imaturo, com pouca ou nenhuma convivência com o paciente e a sua dor, seu sofrimento, o processo de morte, ou por outro lado com suas alegrias, como altas, nascimentos e curas. Isso demonstra que o hospital, ou qualquer campo de vivências, foi e sempre será palco não só de construção de conhecimentos, mas também das mais variadas emoções.

Essa realidade, por sua vez, leva-nos a entender o motivo de tanta precaução e, às vezes, demora da instituição de formação em inserir seus discentes no campo de estágio, a fim de exatamente prepará-los para as mais variáveis situações, sabendo enfrentar de forma coerente.

A PAIXÃO PELA PEDIATRIA E NEONATOLOGIA

A emoção da primeira vez de acompanhar uma gestante em seu processo de parir, mesmo que cesariano, foi realmente animador, satisfatório, gratificante, mas realizar a consulta de Enfermagem foi imensuravelmente melhor, pois o contato direto com a criança, avaliando o seu desenvolvimento, comprovando se o seu crescimento estava ocorrendo devidamente bem, significou uma alegria indescritível, equivalendo a ter o sentimento de “escolha do caminho certo mesmo, é isso que se quer para o futuro!”.

Acompanhar, ver, pegar, brincar, examinar a criança e orientar seus familiares motivou-nos muito mais e nos levou a uma melhor percepção de como pretendemos exercer a Enfermagem, qual dos caminhos do leque aberto pelo *Estágio Supervisionado I*, realmente houve uma identificação.

Porém a emoção maior sentida durante o período de estágio no Hospital-Maternidade se deu em vê o primeiro recém-nascido recebendo alta, depois de termos dado orientações aos pais e à avó, antes e depois do parto. Perceber que aquela mãe entrou uma e saiu outra, foi uma satisfação inexplicável, o que tornou o momento muito emocionante, sendo que assim conseguimos exercer nosso papel de enfermeiros, além apenas do processo de dar à luz, acompanhando-a juntamente com sua família de forma integral, esclarecendo suas dúvidas, ouvindo seus relatos, isto é, realizando

educação em saúde. Esse pensamento remete a Sanna (2007), que reafirma a necessidade de não nos esquecermos que ensinar e aprender é uma das dimensões do trabalho do enfermeiro, haja vista que o cuidado precisa partir do próprio sujeito e a educação em saúde empodera as pessoas com conhecimentos e informações críticas para cuidar mais e melhor de si.

Inclusive até conseguir ter um contato com ela e com o recém-nascido, pois o modo como chegamos nessa paciente aconteceu de forma espontânea, diferente do que estávamos acostumados a ter e isso nos fez repensar também: o “porquê” dessa essência se perder? Um ato que acabou por unir mais o grupo, despertou confiança em todos e, por último, o maior prêmio: uma criança e sua família saindo feliz e agradecendo pelo atendimento prestado, que muitos julgam simples, mas ao qual você e todos os seus colegas passaram cinco anos para colocar em prática, e pretendem nunca mais esquecer. Sentimos que sempre que, ao relembrar

este episódio, a mesma emoção retornará, pois confirmamos, através desta vivência, que pediatria e neonatologia são mesmo nossa maior paixão na enfermagem.

Torres (2013) fala justamente sobre isso ao dizer que o momento do estágio, no serviço de saúde, é muito relevante, porque possibilitará ao aluno, além de estabelecer um diálogo entre teoria e prática, oportunidade para que entre em contato com alguns dos cenários nos quais poderá exercer suas atividades laborais, o que pode lhe despertar para alguma área de atuação profissional.

O FASCÍNIO PELA URGÊNCIA E EMERGÊNCIA

A afeição pela área de urgência e emergência veio desde criança. Nos filmes, seriados e novelas, ao ver aqueles profissionais realizando procedimentos, práticas, técnicas, a fim de salvar a vida de um paciente, já fascinava. Entretanto, efetivamente, o primeiro contato com essa área se deu no decorrer do curso de Enfermagem, de forma especial no quinto período, com a disciplina de *Primeiros Socorros*, a partir da qual percebemos e aprendemos o papel do enfermeiro frente a situações que o paciente corre risco iminente de morte. A cada aula, aprendia mais um pouco e a cada aprendizado era como se fosse redescobrimo qual seria o campo de atuação depois de formado.

Ao falar sobre isso, recordamo-nos de Moraes (2007), que nos diz que o

verdadeiro processo de construção de conhecimentos se dá quando há um encantamento, isto é, quando o sujeito se sente mobilizado a aprender, a construir saberes e, nesse contexto, o professor tem uma importante tarefa que é a despertar no aluno o desejo de estudar, de descobrir, o que só ocorre quando o discente perceber que o docente está implicado naquele ensinar e aprender.

Inicialmente, ao nos inserirmos nesse campo de estágio, havia a sensação de descontextualização, pois não tinha nenhuma afinidade com o campo da obstetrícia e da pediatria. No entanto, ao perceber o modo como a professora-enfermeira que nos supervisionava conduzia nosso processo de ensino-aprendizagem, como os colegas interagem e como os pacientes necessitavam de cuidado, foi surgindo o interesse por essa área. Foi possível perceber, portanto, como no campo da obstetrícia e da pediatria também existem intercorrências; há, pois, espaço para urgências e emergências e, desse modo, identificamos o nosso lugar como enfermeiros naquela realidade.

Com isto, surgiu-se pensamentos e percepções através das atividades desenvolvidas de que a fascinação e a essência existente pela urgência e emergência se confirmava com a relação estabelecida entre paciente e profissional. Incluindo neste meio, como fomos inseridos nas vivências reais dos profissionais nos estabelecimentos pelos quais passamos, sendo reconhecidos como detentores dos conhecimentos, e aptos para dá resolutividade aos casos

aos quais éramos expostos, particularmente nesta área que, como estudamos em sala e comprovamos na rotina dos serviços de saúde, necessita de conhecimento e habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho relatou a experiência formativa do Estágio Supervisionado I do Curso de

Enfermagem, realizado em instituição hospitalar materno-infantil.

De início, foi possível percebermos a relevância desse momento na nossa formação, visto que nos possibilitou uma inserção na realidade dos serviços de saúde, conhecendo mais a dinâmica de como se dá a produção do cuidado em saúde; possibilitando, assim, a construção de conhecimentos a partir do estabelecimento do diálogo entre a teoria e a prática.

Também percebemos, ao sistematizar as nossas vivências no presente relato de experiência, como o trabalho do enfermeiro é eminentemente educativo. Não há como realizar um assistência de Enfermagem, sem que se esteja disposto a compartilhar saberes, a ensinar o que sabemos, assim como estarmos mobilizados a aprender com os sujeitos que procuram os serviços de saúde.

Ainda ficou perceptível o admirável papel do professor na condução do aprendizado que ocorre no Estágio, em que a postura da docente, entendendo nossa realidade, mas, ao mesmo tempo mostrando-se sensível para incentivar, para contribuir e orientar na construção de conhecimentos, foi indispensável para que nos lançássemos nessa aventura de aprender.

Identificamos que, em meio a tantos sentimentos e emoções que nós, alunos, vivenciamos nesse momento de inserção nas instituições de saúde, em que nos sentimos sendo colocados à prova, percebeu-se que além de levarmos os conhecimentos prévios obtidos anteriormente em sala de aula, devemos estar aptos a ouvir e absorver o que nos é repassado, vivenciar sem receios estas experiências formativas, levando também a campo nossos conhecimentos e personalidade, com isto moldando e exercendo desde já uma perfil profissional, adquirindo postura, formação ética e destreza para o exercício da Enfermagem depois de formados.

Por fim, concebemos que tentar transmutar em palavras um pouco das experiências vivenciadas no Estágio também configurou-se num momento de aprendizado, visto que nos possibilitou repensar o nosso próprio pensamento e as nossas ações, propiciando-nos um espaço de autoformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASTOS, R. L. **Ciências humanas e complexidades:** projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência. Rio de Janeiro: E-papers, 2009. Disponível em: <<http://www.scribd.com/.../BASTOS-Rogério-Ciencias-humanas-e-complexi...>>. Acesso em: 16 out. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. **Parecer nº 1.133/2001**, 07 de agosto de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>>. Acesso em: 17 março 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de

Educação. **Resolução CNE/CES nº 4**, de 6 de abril de 2009. Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em saúde. Brasília: Diário Oficial, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf>. Acesso em: 17 março 2016.

CARVALHO, M. D. de B. et al. **Expectativas dos alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio em hospital**. Rev. Esc. Enf. USP, v.33, n.2. p. 200-6, jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v33n2/v33n2a12>>. Acesso em: 28 de março de 2016

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. Rio de Janeiro: Hucitec, 2007.

MORAES, M. C. A formação do educador a partir da Complexidade e da

Transdisciplinaridade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, 2007. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1571>>. Acesso em: 17 março 2016.

SANNA, M. S. **Os processos de trabalho em Enfermagem**. Rev Bras Enferm, Brasília, v.

60, n. 02, 221-224. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n2/a17v60n2.pdf>>. Acesso em: 17 março 2016.

TORRES, O. B. Os estágios de vivência no Sistema Único de Saúde do Brasil: caracterizando a participação estudantil. **Revista Eletrônica de Comunicação Informação, Inovação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.4, p. 45-51, 2013. Disponível em:

<<http://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/viewFile/571/1212>>. Acesso em: 16 out. 2016.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

HISTÓRIA DA PRÁTICA DE ALFABETIZADORES MORRINHENSES: UMA ANÁLISE DE CARTILHAS

Suellem Ferreira do Amaral | suellem_ferreira123@hotmail.com

Ana Lucia Ribeiro do Nascimento | anaminzinha@hotmail.com

Michelle Castro Lima | michelle.lima@ifgoiano.edu.br

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os estudos e pesquisas sobre a história da alfabetização e seu contexto educacional no ensino vêm se tornando uma tendência. Com o passar dos anos, as pesquisas realizadas no Brasil registram elevados índices de fracasso escolar, e evidencia-se essa situação em praticamente todos os estados da federação.

Em virtude de críticas sobre a problemática que se encontra no âmbito da alfabetização de crianças, bem como a dificuldade de inserção no mundo da escrita, verifica-se no contexto escolar uma necessidade de se averiguar historicamente os processos utilizados e os resultados alcançados na alfabetização de crianças.

Frade e Maciel (2006, p. 14) salientaram a necessidade de investigar o tema:

A investigação de aspectos históricos torna-se necessária não só pelas possibilidades de se conhecer os primeiros materiais didáticos destinados à alfabetização da população brasileira, como também para desvendar a história da alfabetização na perspectiva dos livros, da edição, das metodologias utilizadas, da autoria e divulgação dessas cartilhas no processo de escolarização e instrução no Brasil.

Neste sentido, esta temática motivou a pesquisadora a investigar a História da alfabetização. Este estudo surgiu por ocasião da experiência como aluna pesquisadora de iniciação científica do curso de Pedagogia do Instituto Federal Goiano campos Morrinhos (IF- Goiano), articulado ao projeto temático: *Um estudo das cartilhas de Alfabetização*.

Os reexames das teorias e práticas atuais de alfabetização tornam-se necessárias na tentativa de descobrir o caminho percorrido, no intuito de atualizar e reconfigurar os paradigmas da alfabetização, que consistem nas concepções e práticas de métodos, na natureza dos materiais didáticos e ainda nas estratégias de formação de alfabetizadores.

A pesquisa tem como foco desvendar o cenário histórico global e local que motivou a aquisição e utilização das cartilhas e métodos de alfabetização. O período estudado compreenderá o decênio entre 1980 e 1990, e o local pesquisado serão os atuais 1º ano do Ensino Fundamental no município de Morrinhos – GO. Objetiva-se a busca de identificar, localizar e analisar as cartilhas, as práticas e os métodos utilizados no ofício de alfabetizar, e assim buscar subsídios de diferentes aportes teóricos que possibilitarão a compreensão da cultura escolar e as técnicas que contribuirão para sua reestruturação.

Assim, define-se a seguinte pergunta problema: Por meio da análise das cartilhas e métodos de alfabetização é possível identificar as técnicas utilizadas nas escolas primárias do município de Morrinhos para o ensino da alfabetização de crianças?

Tem-se como objetivo geral estudar a relação entre cartilha de alfabetização, cultura escolar e seus desdobramentos na história da educação e da alfabetização, na busca do resgate histórico e da memória das cartilhas e métodos de alfabetização utilizados na cidade de Morrinhos-GO. E como objetivos específicos, identificar quais foram as cartilhas e métodos de alfabetização que circularam em Morrinhos no período de 1980; analisar as cartilhas, cadernos de anotações e diários dos alfabetizadores.

MÉTODOS DE LEITURA E ESCRITA

No Brasil, no final do século XIX, com a organização republicana da instrução pública, verificou-se um movimento de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita e sua relação com os métodos utilizados. O ensino inicial da leitura é concebido mediante uma problemática já existente no acesso ao mundo letrado. Assim, destaca-se as tematizações, normatizações e concretizações referentes a esse ensino, sobretudo quando se analisa um tipo específico de livro didático utilizado naquela época, as cartilhas, nas quais eram estabelecidos os métodos e as matérias a serem ensinadas, como destacam Frade e Maciel (2006, p. 14):

Os primeiros livros de alfabetização, sobretudo as cartilhas, são representativos das práticas e ideários pedagógicos, assim como das práticas editoriais e, historicamente vêm-se constituindo como primeira via de acesso à cultura do impresso, uma vez que em nossa sociedade grandes parcelas da população vieram constituindo suas “bibliotecas” e seus modos de ler a partir da escola.

As primeiras cartilhas nacionais foram produzidas por professores fluminenses e paulistas, baseadas no movimento sobre a questão dos métodos de alfabetização. Inicialmente, foram fundamentadas nos processos de soletração e silabação, preconizada pelo *método de marcha sintético*.

Os *métodos sintéticos* iniciam-se das partes para o todo, de modo a privilegiar as correspondências fonográficas, que correspondem a letra, o fonema e as sílabas (alfabético, fônico e silábico), sempre em ordem crescente de dificuldade. Em seguida, juntavam-se as letras ou os sons em sílabas, as conhecidas famílias silábicas. Ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras, sons, sílabas, para depois ensiná-las agrupadas ou isoladamente. Naquele período, o ensino da escrita era concebido utilizando a caligrafia e ortografia, mediante atividades relacionadas à cópia, ditados e formação de frases.

Posteriormente, no início do século XX, com as contribuições pedagógicas norte-americanas, as cartilhas produzidas no Brasil foram baseadas no *método da marcha analítica*. Esse método foi divulgado inicialmente no estado de São Paulo, em 1890, pelas reformas da instrução pública. Em seguida, foi disseminado para outros estados brasileiros, por meio do movimento conhecido por missões de professores.

Esse movimento defendia programaticamente o método para o ensino da leitura, e ainda contribuiu para a institucionalização dele, tornando obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas.

Os *métodos analíticos*, ao contrário do sintético, iniciam-se do todo para as partes, buscando eliminar os princípios da decifração. Nele, executa-se a ideia de que primeiro se aprende a palavra (*método da palavração*), em seguida a frase (*método da sentencição*) e por fim o texto (*método global de contos ou de historietas*), pois desse modo tem-se a compreensão reconhecida globalmente, para depois ser analisada em partes como letras e sílabas. Ambos os métodos na prática se resumiam ao uso das cartilhas, nas quais se encontravam dispostos o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada.

Diante da necessidade de se adaptar e atualizar o método analítico de ensino às necessidades biológicas e psicológicas, face aos aspectos linguísticos e pedagógicos na alfabetização de crianças, em 1915 a Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de

São Paulo publicou o documento intitulado *Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições*. Esse documento utilizava como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura as historietas.

Em seguida, com a reforma conhecida por “Sampaio Dória”, surge a proposta de autonomia didática para utilização dos métodos em sala de aula. Diante disso, os professores manifestaram resistência quanto ao método analítico de ensino e buscaram novas soluções para os problemas referentes ao ensino inicial da leitura e escrita.

Deste modo, nas décadas seguintes, buscou-se compilar os métodos de ensino sintéticos e analíticos por meio de diversas tematizações. Assim, em 1930 inicia-se o movimento de disseminação, repercussão e institucionalização das novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização. Os chamados Testes do ABC, de Lourenço Filho, foi um método cuja finalidade foi medir o nível de maturidade da aprendizagem da leitura e escrita, no intuito de reestruturar classes, de modo mais homogêneo, visando uma maior produtividade dos alunos da alfabetização.

Neste período, as cartilhas passaram a ser alicerçadas pelos métodos ecléticos, também conhecidos como método misto, que trabalhavam com os princípios dos métodos analíticos e sintéticos simultaneamente, na busca de uma maior eficiência no processo de alfabetização. Neste sentido, começaram a distribuir junto às cartilhas, manuais para o auxílio dos professores.

No início da década de 80, em virtude de políticas e movimentos sociais, surge a necessidade de mudanças na educação. Deste modo, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, no intuito de buscar soluções para o fracasso escolar de crianças. Isso se deu em decorrência de pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, de autoria de Emília Ferreiro.

Nos últimos tempos, o construtivismo se apresenta como uma revolução de conceitos, que visa o abandono das teorias e práticas tradicionais e questiona a necessidade das cartilhas e seu processo de alfabetização. Assim, inicia-se uma disputa entre os partidários do construtivismo frente aos defensores dos métodos tradicionais das cartilhas de alfabetização.

Desse modo, os questionamentos surgidos quanto aos métodos das cartilhas de alfabetização, foram posteriormente assimilados, e assim surgem cartilhas “construtivistas” ou “sócio-construtivistas” ou “construtivistas-interacionistas”, como

observa Amâncio (2002, p. 14):

[...] a cartilha é um recurso didático que foi incorporado ao processo de ensino da leitura e da escrita como algo “natural”. Usada como único recurso ou apenas como material complementar, ela tem sido um instrumento indispensável em sala de aula, para a grande maioria dos professores.

As cartilhas sofreram várias alterações conceituais, aperfeiçoamentos e avanços em seus métodos, ao longo dos anos. Mesmo com as modificações físicas e de conteúdo (gráficas e didáticas), conservou-se intocada, de acordo com Mortatti (2000, p. 41):

[...] sua condição de imprescindível instrumento de concretização dos métodos propostos e, em decorrência, da configuração de determinado conteúdo de ensino, assim como de certas práticas silenciosas, mas operantes, concepções de alfabetização, leitura, escrita, cuja finalidade e utilidades se encerram nos limites do significado de leitura e escrita construindo pela e na escola e cuja permanência se pode observar até os dias atuais.

Esse modelo permanece silenciosamente até os dias atuais na prática dos alfabetizadores, que muitas vezes dizem seguir uma “linha construtivista” e/ou “interacionista”.

ANÁLISE DA CARTILHA MUNDO MÁGICO

Diante das entrevistas realizadas, buscou-se investigar as cartilhas utilizadas ao longo do período compreendido entre 1980 a 2014. Porém, verificou-se que no período mencionado foram encontradas uma grande diversidade de cartilhas, e assim para direcionar o estudo, optou-se pela análise da cartilha “Mundo Mágico”, que foi utilizada em um longo período nas escolas do município de Morrinhos-Goiás, segundo o relato das professoras alfabetizadoras.

Por conseguinte, nas buscas realizadas foram encontradas duas cartilhas *Mundo Mágico*, sendo respectivamente *Mundo Mágico: comunicação e expressão, livro 1, primeiro grau, 7ª edição* e *Mundo Mágico, 19ª edição*. Ambas pertencentes à editora Ática, sendo que a 7ª edição foi de autoria de Lídia Maria de Moraes e Mariana Andrade e a 19ª edição escrita apenas pela autora Lídia Maria Moraes, contendo a informação na capa: “totalmente reformulada”.

Nessa 7ª edição, a cartilha possui 64 páginas. Ao analisá-la, observou-se que o livro possui uma sequência ordenada de atividades, ideias e questionamentos. A cartilha apresenta 7 poesias e 11 histórias sempre alternadas entre si.

Assim, intercala-se no decorrer da cartilha entre poesias e histórias, atividades relacionadas à compreensão. Para isso, os alunos marcam a resposta correspondente ao texto com um (x). Observa-se que esse livro busca trabalhar o significado de palavras presentes no texto. Em seguida, apresenta-se ao aluno algum conceito de gramática no tópico “gramática aplicada” e “resumindo e recordando” o conteúdo, que se encontram predisposto em retângulos. Ademais, trabalha-se também com expressão artística e composição de textos.

Porém, observa-se que as atividades disponíveis são muito superficiais e o modelo proposto pela cartilha impede que as crianças se apropriem de regras discursivas necessárias para a construção de textos mais ricos, superando uma concepção ingênua e avançando para uma compreensão mais crítica.

Dando sequência à investigação, utilizou-se para esta segunda etapa deste estudo a 19ª edição da cartilha *Mundo Mágico*, publicada pela editora Ática em 1991, escrita pela autora Lídia Maria de Moraes, a qual possui 128 páginas.

Verificou-se que esta cartilha utilizou o método sintético para o ensino da escrita. Este método baseia-se num pressuposto de que a compreensão do sistema escrita se faz sintetizando/ juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita. Essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam formando um todo. Esses métodos priorizam a decodificação ou decifração, demonstrando pouca ênfase no sentido dos textos e no uso social da escrita. Ressalta-se que o método sintético foi dividido em três processos: o alfabético, o fônico e o silábico, conforme caracterização adotada por Mortatti (2000, p. 5):

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

A cartilha investigada apresenta todas as características do método alfabético, o qual tem como principal unidade a ser analisada análise das letras do alfabeto, que é

feita pelos alunos, que, ao se juntarem umas às outras, formavam sílabas ou partes que dariam origem às palavras. Os alunos deveriam decorar o alfabeto para encontrar as partes que formariam a sílaba ou outro segmento da palavra, para depois entender que esses elementos poderiam se transformar em uma palavra. Segundo Frade (2005, p. 24), o método alfabético gera uma vantagem:

[...] o próprio nome de cada letra do alfabeto (com algumas exceções) remete a pelo menos um dos fonemas que ela representa na escrita. Entretanto, no momento de leitura das palavras, na junção das partes feita mediante a pronúncia do nome da letra, ocorria um percurso torturoso. Era preciso pronunciar primeiro o nome da letra, mas também tentar abstrair os outros sons existentes em seu nome. Isso era necessário porque, ao se pronunciar o nome da letra, entravam sons que não pertenciam à sílaba ou palavra. Tente imaginar a abstração necessária ao aprendiz, para retirar o excesso de sons na palavra que se soletra assim: “bê-a-ba, ene-a-na, ene-a-na = banana”.

É importante ressaltar a confusão relacionada aos nomes dos métodos, mencionada tanto por Vieira (2015) quanto por Apolinário (2016), que disseram que “fizeram uma confusão, pois o método trabalhado na cartilha Mundo Mágico é o sintético alfabético e não sintético silábico” segundo narraram.

Observa-se que na tentativa de “simplificar” as atividades, a autora reduz as orações, períodos, parágrafos e textos, que são elementos significativos constituintes das unidades linguísticas, tornando-os enfadonhos e sem significado.

As propostas das cartilhas têm finalidade meramente escolar, sobre o uso da escrita e não visam à ampliação do processo comunicativo, cognitivo, nem ao desenvolvimento do processo de produção dos conhecimentos da língua escrita.

A autora não se preocupa em desenvolver textos de acordo com o interesse das crianças, com a idade e sua experiência, pois a aquisição da linguagem escrita é vista como um processo repetitivo, mecânico, predominando a técnica de ler e escrever sobre a compreensão e significado, transformando a alfabetização em mera transcrição grafofônica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o desenvolvimento deste estudo, foi de suma importância o acesso aos materiais utilizados pelas alfabetizadoras, bem como os depoimentos colhidos das

alfabetizadoras que atuaram durante o período delimitado para pesquisa. Conseguimos encontrar exemplares de várias cartilhas e dentre as mais citadas resolvemos analisar a cartilha “Mundo Mágico”.

Neste sentido, ao analisarmos as práticas e as narrativas das alfabetizadoras que são as testemunhas do período pesquisado, bem como a análise da cartilha supracitada, observamos que mesmo em período que se pregava utilização de outros métodos de ensino existia a predileção pelo método silábico, que tem como principal unidade a ser analisada pelos alunos a sílaba. Este método segue a marcha sintética, que vai das partes para o todo, ou seja, primeiro se internaliza as unidades menores (fonemas) para depois caminhar para as unidades maiores.

Segundo as alfabetizadoras era difícil trabalhar o método analítico, que partia do pressuposto que o ensino da leitura e da escrita deveria começar pelas unidades maiores caminhando para unidades menores, pois os alunos chegavam à escola sem nenhuma preparação, sendo que apenas alguns alunos possuíam noções básicas de leitura e escrita.

Destarte, destacam que apesar da obrigatoriedade de utilização do método de ensino exigido pelo governo, não deixaram de trabalhar com o método silábico, pois por meio dele se preparava os alunos, ensinando-lhes as vogais, as consoantes para depois fazer suas junções. Assim, as alfabetizadoras afirmaram que com este método os alunos tinham mais facilidade na aprendizagem. Os resultados deste estudo mostram que as alfabetizadoras participantes da pesquisa, dedicaram-se ao processo de alfabetização, cuja proposta tem finalidade meramente escolar de uso da escrita e não visam à ampliação do processo comunicativo, cognitivo, nem ao desenvolvimento do processo de produção dos conhecimentos da língua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de no início da década de 1980, o pensamento construtivista de alfabetização ter se iniciado no Brasil, a partir das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita, ainda hoje nas escolas do município de Morrinhos-Go, observa-se que os métodos utilizados são baseados em abordagens de perspectivas tradicionais. A aquisição da linguagem escrita é vista como um processo repetitivo, mecânico, predominando a técnica de ler e escrever sobre a compreensão e

significado, transformando a alfabetização em mera transcrição grafofônica.

É notável que a educação carece de práticas inovadoras na alfabetização, pois ainda se pratica métodos tradicionais do século passado. As escolas do século XIX com professores do século XX precisam rever seus conceitos sobre esta problemática, para que o aprendizado de alunos do século XXI seja eficiente no sentido de formar indivíduos aptos a exercerem seu papel crítico e consciente frente a realidade que os cerca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Cartilhas, para quê?**. Cuiabá, EdUFMT, 2002.
- CHATIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. 2. ed. Miraflores: Difel, 2002. 243 p.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral - memórias, tempos, identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (orgs). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG / RS / MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006, 312p.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didática de alfabetização: história características e modos de fazer professores/ caderno do professor**. Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Biblioteca da FaE/UFMG, 2005. 72 p.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010. p. 86
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular**. Caderno Cedes, ano XX, n° 52, p. 41-54, nov. 2000.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2°ed. São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2012.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **SEMINÁRIO "ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE"**, 2006, Brasília. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006. p. 1-16.
- ROSA, Silvia. **Relação entre educação e trabalho no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio**. 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

HISTÓRIAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO: TEORIAS E SABERES DOCENTES

Denise Ana Augusta dos Santos Oliveira | denise.aaso1@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo foi realizado com base na análise documental de portfólios de avaliação, no período determinado de 2005 a 2015, da professora-alfabetizadora, autora desta pesquisa em diálogo com referências teóricas renomadas na área de alfabetização e letramento. Trata-se de uma pesquisa fundamentalmente quantitativa por entender que os aspectos subjetivos sobressaem ao que pode ser mensurado. Gonsalves (2007) define a pesquisa qualitativa como compreensão e interpretação de fenômenos e o significado atribuído às práticas.

A presente abordagem é justificada através das angústias relatadas por professores, jovens ou experientes, ao encontrarem em sala de aula, a cada ano, situações desafiadoras, que colocam à prova suas concepções sobre o ser humano, a sociedade e a educação. O cenário onde a pesquisa foi sendo encorpada é a rede municipal de educação de Duque de Caxias, especificamente no terceiro distrito do município, região historicamente marcada pelo descaso do poder público e com características de uma comunidade desassistida.

O objetivo deste trabalho é analisar o que os registros das escritas dos alunos, em fase de construção da leitura e escrita, podem dizer sobre o processo de alfabetização e sobre as práticas docentes. Alguns questionamentos surgem deste ponto: As crianças aprendem no mesmo ritmo? A prática docente sofreu alterações neste período?

Entendemos que a ação educativa é um processo dinâmico, complexo e multifacetado e que os professores e professoras-alfabetizadoras diante das demandas educacionais e da estrutura deficitária, que encontram em seus cotidianos, podem sentir solidão ou outros sentimentos variados, que podem ir de uma questão momentânea ou acabar imobilizada sua capacidade criativa.

O título “Histórias sobre alfabetização” pode sugerir que este é o relato de experiências de quem escreve, é isso também, mas é um diálogo que se pretende aprofundado com Magda Soares (2000), Emília Ferreiro (2001), Mortatti (1996), Ana Teberosky (2003) aliadas a outras grandes contribuições que serão explanadas ao longo do texto.

A seguir apresentaremos o contexto educacional brasileiro, a proposta pedagógica do município de atuação, a conceituação dos termos alfabetização e letramento, construtivismo e sócio-interacionismo e a análise destes portfólios e o que eles guardam de memórias e aprendizado dos alunos e da professora.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Compreender a história da alfabetização no país possibilita refletir sobre a desigualdade social que se presencia hoje no Brasil, resultante de educação excludente, preconceituosa e elitista e está apoiada em políticas públicas, que atende aos interesses de uma parcela ínfima da população, com acesso ao ensino de qualidade. Freire (2001) alerta que ao longo da história do Brasil, esse cenário na educação continua se repetindo.

Toda história tem seu início e o analfabetismo, até o século XIX não fazia parte das discussões de intelectuais e professores. Grande parte da população se ocupava desde a infância com o trabalho em lavouras, no pasto e, posteriormente, nas fábricas. Com a Proclamação da República começaram, as pequenas discussões sobre a necessidade de alfabetizar o povo e moldá-lo, adequá-lo às ideias republicanas e aos interesses da classe dominante. Alfabetizar tornou-se sinônimo de progresso, de modernidade (FREIRE, 2001).

As discussões estavam pautadas em entender qual método era o mais apropriado. Todavia, na disputa entre os métodos sintéticos e analíticos, a discussão limitou-se apenas ao campo da leitura por que em relação à escrita era um consenso de que ela era uma questão estritamente de caligrafia e também do tipo de letra que poderia ser manuscrita ou de imprensa problema este que era facilmente resolvido com a repetição da escrita e o ditado constante.

O terceiro momento, da alfabetização sob medida, foi iniciado na década de 1920 e finalizado nos anos 1970. Com a constante insatisfação dos professores em relação ao método utilizado em caráter obrigatório, surgiu a necessidade de se pensar

em mudanças não só em São Paulo, mas em todos os estados. Buscava-se uma espécie de “democratização” dos métodos lutando pela possibilidade de pluralismo na rede.

O construtivismo e a desmetodização só começou a aparecer nas escolas brasileiras a partir dos anos 80 do século passado e se mantém presente até os dias de hoje. Emília Ferreiro, pesquisadora Argentina, investigou inúmeras questões relativas ao processo de alfabetização e sua complexidade. Esta investigação levou ao questionamento do valor, da eficiência das cartilhas e dos métodos em uso:

Tradicionalmente as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: método analítico versus métodos sintéticos; fonéticos versus global, etc. Nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções da criança sobre o sistema da escrita. (FERREIRO, 2001, p.29).

O próprio conceito de alfabetização acabou passando por um processo de modificação concomitante às discussões acerca dos métodos já citados.

A HISTÓRIA CONTINUA: ALFABETIZAR LETRANDO

A construção da história é um processo constante, mas não linear, há continuidade e rupturas. Neste processo o termo alfabetização tem sido substituído, nos meios escolares, pelo de letramento. Esta mudança, contudo não é apenas uma modificação no vocabulário pedagógico. Ela se refere às transformações da visão que os professores constroem sobre a aprendizagem da língua escrita. (FORMAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO PLENA – FAP/SME, 2001)

Segundo Soares (2000), alfabetizar não é suficiente: é preciso entender e pensar sobre aquilo que se lê. Ler o mundo significa ultrapassar as letras e acentos, sinais de pontuação e sílabas. Trata-se de ir além: ir até o pensamento, o questionamento do texto lido ou escrito. Não limita à ação de ensinar o indivíduo a ler e a escrever. É o processo de conhecer as letras e, posteriormente a combinação das mesmas para formas sílabas e palavras.

Já o termo letramento, de origem estrangeira - do inglês *literacy* - começou a ser utilizado nos anos 90 em diferentes países europeus desenvolvidos, como França, Inglaterra e Portugal, para designar este processo mais completo e complexo de ensino. Letramento pode, portanto, ser definido, diferente da alfabetização como o *Resultado da*

ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 2000, p.39).

Dessa forma, é possível entender que o letramento é um conceito que se agrega à alfabetização uma vez que considera o processo de alfabetização, respeitando a ideia da linguagem em sua dimensão histórico-cultural, e que contribui com o entendimento da necessidade de alfabetizar - letrando, ou seja, ensinar o sistema de escrita alfabética considerando as situações de uso social da leitura e da escrita.

No desenrolar do caminhar histórico, chegamos a história passada, recente – presente do município onde o fazer cotidiano se faz e re-faz a cada novo desafio. A proposta pedagógica desenvolvida em Duque de Caxias está alinhada a perspectiva do construtivismo e sócio-interacionismo, pois não se trata apenas do aluno construir o conhecimento. É necessário que ele interaja com o meio em que está inserido. Uma forte característica proposta é a valorização da construção do conhecimento coletivo. Nesta perspectiva, o aprendizado deixa de ser individual para se tornar um bem compartilhado.

Não existe uma receita para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, o que podemos trazer é um conjunto de práticas, recursos e abordagens que possibilitem a valorização das diferenças de níveis de conhecimento, de crianças e professores, que precisam ser valorizadas, pois uma criança tem muito a aprender com outra e ensinar aos seus professores. Essa perspectiva é promulgada na proposta pedagógica do município e pretende-se como sugestão e aporte teórico na prática docente das professoras alfabetizadoras da rede.

A HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

Alunos e professores são sujeitos históricos que se constituem nas relações que estabelecem ao longo de suas histórias de vida.

Teberosky (2003) constitui algumas histórias em seus mais de vinte anos de pesquisa e mostra que as crianças refletem sobre o texto escrito, muito mais do que adultos pensam que eles sejam capazes. Suas pesquisas também apontam que as crianças têm ideias coerentes e que essa coerência evolui de acordo com o tempo e que essas crianças interagem com o meio.

Nesse sentido, a criança realiza inferências, estabelece relações, procura explicações, é ativa em relação ao conhecimento que lhe é proposto. Para que isso ocorra de um apoio, pessoas solícitas, atentas, intuitivas, comprometidas e interessadas no que essa criança faz e fala. Além disso, ela também precisa de um ambiente que favoreça essa interação, ambientes estimulantes e organizados para que a aprendizagem estabeleça-se da melhor maneira possível.

A perspectiva construtivista, a partir das contribuições de Piaget, reagiu a visão mecânica de aprendizagem e passou a compreender que o conhecimento se constrói a partir de interações com o objeto e com o meio. Teberosky (2003, p. 37) passou a considerar que a escrita não se desenvolve em separado das outras ações que compõem o processo de alfabetização: da leitura e da linguagem oral, antes atuam de maneira interdependente favorecendo o processo de aprendizagem da língua, partindo da ideia de que a aquisição da alfabetização é um desenvolvimento contínuo.

Nas pesquisas de Teberosky (2003, p. 45) a criança constrói hipóteses sobre o escrito e que essas se desenvolvem a partir do contato que elas têm com o material escrito, com a interação com leitores e escritores, que dão informação a elas sobre a escrita. O desenvolvimento dessas hipóteses se dá a partir de reconstruções de conhecimentos anteriores, que dão lugar as novas construções.

O processo de construção de hipóteses sobre o sistema de escrita alfabético mostra que as crianças são muito seletivas no que tange ao que se pode ler ou escrever. De acordo com Teberosky (2003), inicialmente as crianças pensam que só podem estar escritos substantivos e somente num momento posterior é que elas irão aceitar a possibilidade de partículas gramaticais como artigos, preposições e pronomes.

Nossa concepção sobre o ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética está em total acordo com a perspectiva construtivista que defende que a aprendizagem desse sistema deve levar em conta todo o processo de compreensão sobre a construção da escrita e romper com a ideia de proporcionar unicamente atividades que não levam em consideração a criança como sujeito ativo e reflexivo sobre a construção da escrita.

O percurso da evolução da escrita da criança é um processo histórico. Sua história está sendo escrita a cada nova atividade proposta, a cada novo desafio superado e ao final do seu processo de alfabetização, essa criança terá também suas memórias

desde seu tempo de pré-silábica até a compreensão do sistema alfabético de escrita, mesmo que ela ao saiba os nomes que são dados a cada etapa.

A década de 1980 marca a história no campo da alfabetização, pode ser entendida como um divisor de águas: as pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky obrigou uma revisão das posturas teóricas em relação a alfabetização. De um lado, nessa discussão, a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, que passava a considerar a natureza da escrita como sistema notacional e como a criança acompanhava o processo de aquisição desse sistema, a saber, o sistema de escrita alfabética (SEA). De outro, defensores da consciência fonológica relacionavam a capacidade de reflexão metalinguística da criança ao seu sucesso ou insucesso no processo de alfabetização.

A apropriação do SEA é explicada por esses dois campos teóricos de discussão. Buscando uma relação entre essas duas linhas, Morais (2004), diz que a criança faz uso de habilidades para descobrir o que a escrita nota e como a escrita cria essas notações na elaboração de hipóteses silábicas e alfabéticas. Isto significa que, desenvolvem a capacidade de prestar atenção à fala analisando-a em seus diversos segmentos, a saber, fonemas, sílabas e palavras.

Outra observação necessária nesse processo em que as histórias de vida na escola e a escola pra a vida é o ponto chave deste estudo: a necessidade de alfabetizar letrando.

O LIVRO DE MEMÓRIAS DE ESCRITA INFANTIL E PRÁTICAS DOCENTES

E o professor, qual é o seu papel nessa história onde o aluno é um sujeito construtor da sua própria aprendizagem? Como observar este processo individualmente em uma sala de aula com tanta diversidade em uma escola pública? Atualmente é um grande desafio para o professor conhecer e analisar como seus alunos aprendem.

Já foi apresentado em outro momento, um artigo⁷⁰ onde o portfólio é um documento de registro utilizado por professores dos anos iniciais do ensino fundamental em Duque de Caxias, que possibilitam o registro do processo de alfabetização e letramento, por isso, mais que um instrumento de registros de escrita, os portfólios contam histórias. Eles possuem vida, contam histórias de vida.

⁷⁰ Trabalho apresentado no Eixo Temático Saberes e fazeres no cotidiano escolar do I Congresso Internacional de Educação em SP.

O professor precisa conhecer as características peculiares de seus alunos, seus aspectos sociais, econômicos e culturais que constituem a subjetividade de seus alunos. Assim, ao analisar dez anos de trabalho à partir de portfólios de avaliação no ciclo de alfabetização⁷¹ foi possível elaborar algumas considerações sobre três eixos que destacados para uma melhor análise: alfabetização e letramento, saberes práticos e formação continuada.

As atividades iniciais de alfabetização registradas nos portfólios, de uma professora alfabetizadora iniciante, estavam pautadas na concepção mecânica de aprendizagem e conteúdos demasiadamente sistematizados. As atividades de fragmentação da escrita partindo da letra para o contexto foram perdendo espaço à medida que a professora participava de cursos e formações sobre alfabetização e letramento.

Nesse processo a avaliação é um ponto fundamental, porque a concepção que fundamenta o entendimento sobre como a criança aprende, fundamenta os instrumentos de avaliação adotados. Nos dois primeiros anos, o portfólio não cumpre sua função, desconsiderando todo o processo que a criança passou até chegar ao conhecimento. É realizado como uma formalidade em atender a proposta pedagógica da rede de ensino, mas de pouco significado prático. A aparência é de um amontoado de “trabalhinhos”⁷² dos alunos.

É possível perceber a evolução da abordagem docente, partindo de uma concepção fortemente copista e mecanicista às atividades de alfabetização e letramento embasados nos pressupostos anteriormente apresentados de Soares e Teberosky ao passo em que a participação em cursos e programa de formação continuada em alfabetização e letramento permitiu que a teoria fundamenta-se a prática e a transforma-se.

Garcia (2003), então reconhece que um docente é capaz de teorizar sobre sua prática, significa que pode considerar a escola como espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e re-construção.

Mas este processo é longo e doloroso. Isso porque requer romper com um

⁷¹ No município os três primeiros anos do Ensino Fundamental constituem-se como um ciclo de alfabetização.

⁷² A palavra *trabalhinhos* aparece entre aspas para representar como os professores muitas vezes se referem às atividades dos alunos.

conjunto de concepções e práticas enraizadas no fazer pedagógico. E nesse contexto aliados a uma problemática (as crianças precisam aprender a ler e escrever) e uma necessidade (a professora deseja romper com velhas práticas) onde a história começa a ganhar outros rumos.

Os saberes práticos vão se constituindo no espaço escolar, no cotidiano de sala de aula, nos planejamentos frustrados, nas trocas que se estabelecem entre professores mais experientes, dentro e fora da escola. As mudanças mais substanciais, em dez anos de professora-alfabetizadora, ocorreram no sentido do cotidiano. Nesse sentido, o cotidiano precisa ser pensado e re-pensado, afim de construir práticas docentes coerentes ao objetivo da promoção da aprendizagem. Entender a prática docente como a vida no cotidiano escolar e também fora dele implica pensar que esse processo é dinâmico, logo, passível de mudanças.

Autores como LIBÂNEO e PIMENTA (1999); entre outros, defendem que a identidade profissional somente se constrói mediante a significação social da profissão, que se dá a partir da revisão dos significados sociais da profissão do professor e da reafirmação de práticas que são significativas e válidas para a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sobre a realidade que as histórias de vida são ditas ou escritas. E histórias sobre alfabetização carregam em si dois aspectos ambíguos. Um deles corresponde a história em contexto amplo, social; o outro está relacionado aos sujeitos e suas marcas de vida, sua história que se escreve entremeio a tantos outros sujeitos. Homens, mulheres, crianças, adultos, alunos, professores quase sempre assim pessoas que se encontram e deixam marcas.

Com o professor a história se repete ano após ano um novo desafio, novos olhares e aquela vontade de ensinar tudo o que sabe. E, de repente, ele é que aprende. Analisando os registros nesse período de dez anos, é possível ousar a dizer que a prática docente é construída e reconstruída em uma tríade que abrange concepções e teorias, a formação continuada e os saberes práticos ao longo de sua história profissional. Esta pesquisa não se esgota aqui e tão pouco teve início nestas palavras. Muitos já pensaram sobre o assunto antes de nós e a partir deles continuamos a escrever nossas histórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAP. *Formação em alfabetização plena*. Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2001, vol I e II.

GARCIA. *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez editora, 2003.

FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez editora, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 2001.

LIBÂNEO, C. & PIMENTA, S. G. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99

MORTATTI, Maria do Rosário L. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TEBEROSKY, Ana & COLOMBER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO ESPAÇO FORMATIVO

Sandy Lima Costa | sandynha-lc@hotmail.com

Mariza da Costa Pereira | marizadacosta16@gmail.com

Andréa da Costa Silva | andreacosta_silva@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Nos cursos de formação inicial, a prática da pesquisa científica é quase inexistente, visto que “há uma preocupação muito acentuada com o formalismo do ensino (normalmente a reprodução de conhecimentos) em detrimento da produção do saber” (LAMPERT, 2008, p. 132). Dessa maneira, a formação não propicia aos graduandos momentos investigativos e reflexivos necessários, tornando o ensino distante da pesquisa, cada vez mais próximo do modelo tecnicista.

Partimos do pressuposto de que as experiências vivenciadas durante toda a formação inicial devem ser significativas para que os futuros profissionais possam adquirir efetivamente os conhecimentos indispensáveis para o exercício do seu trabalho. Assim, articular atividades de teoria e prática, bem como proporcionar experiências reflexivas, com atividades de pesquisa durante toda a formação inicial, são fundamentais para formar sujeitos mais críticos e reflexivos.

Diante disso, segundo Freiberger e Berbel (2012, p. 1198),

Ao permitir que os sujeitos repensem/reflitam a respeito da prática, elevando o nível de consciência filosófica, além de mobilizar diversos aprendizados, promovendo o exercício de habilidades intelectuais e de atitudes, a atividade de pesquisa contribui para a formação de professores mais conscientes e capazes de atuar pela transformação.

Portanto, entendemos que a partir do momento em que o estudante reflete sobre suas ações e sua futura prática, o ato de pesquisar se torna cada vez mais presente em sua formação, tornando a aprendizagem mais significativa. A Iniciação Científica se insere nesse contexto formativo da pesquisa, a qual visa desenvolver práticas investigativas durante a formação inicial, resultando, para os alunos que dela participam,

na “edificação das bases para a continuidade de sua vida científica, cultural e acadêmica, de modo geral” (SEVERINO, 2008, p. 22).

Nesse sentido, entendendo a importância da pesquisa na formação, a presente investigação aborda um estudo sobre a experiência formativa vivenciada na iniciação científica durante a formação inicial de graduandos, em que estes são os protagonistas da própria construção de novos conhecimentos ao iniciar uma pesquisa, objetivando, assim, compreender a importância dessa experiência durante a graduação.

METODOLOGIA

Visando alcançar o objetivo proposto, este estudo configura-se em uma pesquisa exploratória, na qual possibilita uma aproximação com o problema, com efeito a torná-lo mais explícito (GIL, 2007). A investigação possui abordagem qualitativa, em que foi realizada uma pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio de material já elaborado, como livros, artigos científicos, dentre outros, amparando-se também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, a fim de revisar a literatura existente, buscando maior aprofundamento sobre a temática da pesquisa (RIBAS, 1999).

Para tanto, apoiamo-nos no aporte teórico de autores que debatem acerca da pesquisa científica, da formação inicial e dos saberes adquiridos na experiência da iniciação científica, como: Demo (2007), Lampert (2008), Severino (2008), dentre outros que abordam essas categorias.

No tópico seguinte, iremos explicar sobre a finalidade da Educação Superior e das Instituições de Ensino na graduação, evidenciando como a experiência formativa da iniciação científica se insere nessa etapa da formação, a partir do que revelam o referencial estudado.

A PRÁTICA DA PESQUISA CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL: O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS E AUTORES ESTUDADOS?

Os debates sobre desenvolvimento de pesquisa no ensino superior são recorrentes, visto que, a universidade, fundamentada no tripé composto por ensino, pesquisa e extensão, apresenta-se como um campo de formação profissional para além

da transmissão de conhecimentos, se constituindo, assim, em um espaço para a construção do conhecimento e de uma postura ativa de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, Demo (2007, p.87) afirma que

A pesquisa, na universidade, faz parte da profissionalização também, não sendo, pois, apenas opção ou vocação, mas componente crucial do processo de formação e recuperação da competência é, por isso, a maneira decisiva de substituir treinamento por educação, ou seja, o mero fazer, pelo saber fazer e sempre refazer; tratando-se de formação da competência, o aspecto formativo deve predominar sobre o transmissivo.

Atividades de pesquisa deveriam estar presentes durante toda a formação do indivíduo, desde a Educação Básica, visto que, segundo a LDB nº 9.394/1996, esta etapa da educação deveria fornecer o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, porém verificamos que isso não acontece na prática. (BRASIL, 1996. Art. 4º. Inc. V).

O processo de ensino-aprendizagem, em algumas escolas, é visto, muitas vezes, como uma prática de transmissão de conhecimento, em que o aluno é um sujeito passivo nesse processo. Com esse ensino, já enraizado, distanciado da pesquisa, a educação não propicia ao estudante a oportunidade de refletir sobre as ações e se tornar um sujeito crítico.

Dessa maneira, o estudante, ao chegar no Ensino Superior, conforme a LDB vigente, esta etapa tem por finalidade “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996. Art. 43. Inc. III), inicialmente sofre um choque de realidade, pois percebe a necessidade de refletir constantemente e se posicionar criticamente sobre determinadas ações.

É papel do professor da Educação Superior e da Instituição de Ensino proporcionar atividades de pesquisa desde o início da formação, visando oportunizar experiências formativas ao graduando produzindo conhecimento científico, à medida em que pratica o que aprende. De acordo com Severino (2008, p. 22),

Não se trata, bem entendido, de se transformar as instituições de ensino superior em institutos de pesquisa, mas de se transmitir o ensino mediante postura de pesquisa. Trata-se de ensinar pela mediação do pesquisar, ou seja, mediante procedimentos de construção dos objetos que se quer ou que se necessita conhecer, sempre trabalhando a partir das fontes.

É nesse contexto que a experiência da Iniciação Científica se insere, considerada como um espaço formativo para àqueles graduandos que dela participam. Ao se inserir num programa de iniciação científica, o estudante inicia sua formação como sujeito pesquisador tendo um maior contato com atividades de pesquisa e tornando o seu processo de aprendizagem cada vez mais significativo.

No próximo tópico, iremos tratar mais detalhadamente sobre a experiência da Iniciação Científica na formação inicial, bem como, sua relevância como espaço formativo aos envolvidos.

TRILHANDO O CAMINHO DA PESQUISA: A SIGNIFICAÇÃO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Devido às mudanças ocorridas no contexto educacional, o envolvimento dos alunos da graduação na pesquisa científica vem se intensificando cada vez mais e ganhando estímulos das instituições de fomento à pesquisa. Dentre os programas de fornecimento de bolsas de iniciação científica no Brasil, se destaca o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) o qual atende a instituições públicas e privadas, em âmbito nacional, objetivando “[...] apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica” (PORTAL CNPQ).

O consentimento de bolsas visa estimular a formação científica dos estudantes da graduação inserindo-os no espaço científico, oportunizando o desenvolvimento do pensar cientificamente. O desenvolvimento de pesquisas nas universidades tem contribuído nos reflexos positivos na graduação, um exemplo disso, são as bolsas de iniciação científica concedidas aos alunos (SANTOS, 2002), além de inserir, desde cedo, os estudantes no ambiente da pesquisa, motivando-os a pensar num futuro como sujeitos pesquisadores após o término da graduação.

Corroboramos com Severino (2008, p. 21) ao afirmar que:

O envolvimento dos alunos ainda na fase de graduação em procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico, familiarizando-os com as práticas teóricas e empíricas da pesquisa, é o caminho mais adequado inclusive para se alcançar os objetivos da própria aprendizagem.

Deste modo, podemos afirmar que a experiência com a pesquisa é pertinente para que seja então formada uma postura investigativa nos alunos. A iniciação científica consiste em uma possibilidade e um dos primeiros passos na carreira de um pesquisador. Para Nóbrega-Therrien et al, (2009) a iniciação científica é um instrumento de formação, que introduz estudantes em contato direto com a pesquisa científica, possibilitando assim, para o pesquisador iniciante ter uma visão ampliada do que é uma pesquisa e dos componentes que a constituem.

Participar de uma experiência proporcionada pela iniciação científica durante a graduação pode trazer inúmeros ganhos para a formação do licenciando, 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 à inovações em sua prática, adquirindo maior autonomia em suas ações; bem como, maior interesse em continuar sua formação, tendo bons desempenhos em seleções para a pós-graduação (FAVA-DE-MORAES e FAVA, 2000).

Seguindo essa lógica, a inserção dos graduandos na iniciação a pesquisa, favorece um aprofundamento científico, acarretando deste modo uma formação diferenciada para os envolvidos na iniciação científica, destacando que ao graduando é possibilitado: uma amplitude sobre a pesquisa, conhecimentos partilhados entre o professor pesquisador e os demais colegas de pesquisa, estimulando-os a serem seres investigativos. Bernardi (2003) citado por Nóbrega-Therrien et al, (2009, p. 101), aponta que

[...] ao participar de projetos de pesquisa, os graduandos, utilizam a metodologia científica, têm a oportunidade de crescer como profissional ao mesmo tempo em que re-alimentam seus

conhecimentos com o que foi desenvolvido e ou está em desenvolvimento na graduação.

Portanto, o envolvimento dos graduandos nas atividades científicas está para além das teorias aprendidas na sala de aula e do exercício da profissão, uma vez que, a iniciação científica é uma atividade crítica, reflexiva e investigativa que aprimora o pensamento e estimula a busca por soluções para os questionamentos surgidos no cotidiano (PEREIRA, 2015). Dessa forma, aqueles estudantes envolvidos na experiência formativa da iniciação científica durante sua graduação, se tornam sujeitos mais questionadores, a medida em que criticam e refletem sobre as ações, permitindo que a prática da pesquisa se torne cada vez mais próxima da sua formação, como também, incentivando o desejo de continuar a carreira acadêmica, após a graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto, percebemos que a pesquisa na formação inicial possibilita um aprimoramento do conhecimento científico aos que participam de atividades científicas.

A iniciação científica é uma aprendizagem que envolve necessariamente a prática, tudo se aprende fazendo, não diferencia muito no momento de fazer uma pesquisa, só se aprende a pesquisar, pesquisando, produzindo, através de seus questionamentos, novos conhecimentos (SEVERINO, 2008). Diante disso, o desenvolvimento de uma postura científica dos graduandos na formação inicial revela um novo modelo educacional, quebrando o paradigma de aluno passivo para aluno ativo e produtor de informação.

Enfim, a pesquisa apontou a iniciação científica como espaço fértil e formativo aos professores, sobretudo, no âmbito da sua formação inicial. Tendo em vista que em decorrência da experiência dos estudantes da graduação na iniciação científica, há uma formação aprofundada na pesquisa científica, configurando, assim, uma formação baseada na postura investigativa e reflexiva passível de desenvolver profissionais transformadores da sua realidade. Dessa forma, o fato dos graduandos/ bolsistas desta modalidade participarem dessa experiência contribui também, significativamente, para o seguimento da carreira acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.
- CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. CNPq. Disponível em: <<http://cnpq.br/pibic>>. Acesso em: 12 set. 2016
- DEMO, P. Currículo Intenso na Universidade. In: _____. *Educar pela pesquisa*. 8 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2007. p. 55-120.
- FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. *São Paulo Perspec.*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-77, Mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 set. 2016.
- FREIBERGER, R. M., BERBEL, N. A. N. A formação com pesquisa nas licenciaturas e o desenvolvimento de aprendizados para a docência. In: *XIV Semana da Educação Pedagogia 50 anos: Da Faculdade de filosofia, ciências e letras à Universidade Estadual de Londrina*, 2012, Londrina: Paraná, 2012.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LAMPERT, E., O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, Jan-Jun. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517442008>> . Acesso em 12 set. 2016.
- NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; MENDES, E. T. B.; FROTA, A. V. A.; SILVA, A. C. B. A.; NAZARETH, C. D. ; SIQUEIRA, I. A. A pesquisa na graduação: o perfil dos bolsistas de Iniciação Científica da área da saúde da Universidade Estadual do Ceará. In: NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; ALMEIDA, M. I.; ANDRADE, J. T. *Formação diferenciada: a produção de um grupo de pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2009. p.119-144.
- PEREIRA, R. A. *A importância da Iniciação Científica na formação acadêmica e profissional do aluno*. Davar Polissêmica, 2015.
- RIBAS, L. M. L. R. *Iniciação à pesquisa científica: questões para reflexão e estudo*. Campo Grande: UCDB, 1999. 61p.
- SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M.(Org.). *O papel da formação na formação e na prática dos professores*. Campinas-SP: Papirus, 2001. p. 11-26.
- SEVERINO, A. J. Envolvendo o aluno na prática da pesquisa: In: _____. *Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração*. São Paulo: Abril, 2008. p. 21-26.

LETRANDO E ALFABETIZANDO COM A LITERATURA DE RACHEL DE QUEIROZ

Artenizia Leonel Dias | niza.leonel@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a alfabetização e o letramento recebem bastante atenção. Neste período, espera-se que os alunos compreendam mensagens orais e escritas, leiam textos compatíveis com a etapa de aprendizagem, utilizem a linguagem oral adequada às situações e intenções, participem de diversas situações de comunicação e escrevam textos previstos para a faixa etária. A escola deve valorizar a leitura de diversos tipos de textos: descritivo, narrativo, noticioso, de entretenimento etc. Também é esperado que o aluno se mostre apto a narrar acontecimentos vivenciados por ele, observando a ordem cronológica e as relações de causalidade. Espera-se também que ele compreenda o sentido global de textos lidos em voz alta de forma a reconstruir e recontar com suas próprias palavras. Neste ciclo, o aluno geralmente já escreve preocupado com a ortografia, mesmo que não saiba aplicar corretamente as regras de pontuação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL,) apresentam em seu Art. 24, os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

- I – desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;
- III – compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- V – fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

Quando falamos em linguagem oral e escrita, é preciso destacar o caráter

comunicativo da linguagem oral e da linguagem escrita é enfatizado no trabalho pedagógico com crianças desta faixa etária. Ou seja, no primeiro ano do Ensino Fundamental, esse trabalho pedagógico com os elementos da linguagem devem ser priorizados. Porque a fala é aperfeiçoada em situações de intercâmbio em que há a necessidade de explicar e argumentar ideias e pontos de vista. Diante disto, o contato com a leitura e a escrita em situações concretas de comunicação é intensificado a fim de que as crianças dêem continuidade ao processo de alfabetização.

O professor deverá ao longo do ano, desafiar as crianças a lerem com maior independência, para isso poderão ser utilizados diversos tipos de textos usando diferentes estratégias para a interpretação: análise do assunto, identificação do portador do texto, leitura das imagens e conhecimentos sobre a base alfabética da língua portuguesa. As crianças participam também de atividades de escrita (espontânea e com modelos) nas quais desenvolvem capacidades para redigir (planejar, escrever, revisar e editar). Aspectos formais, relacionados à organização do texto no papel, como: separação das palavras, uso de maiúsculas e minúsculas e legibilidade, são explicitados durante a realização destas atividades.

Com as propostas sistemáticas e a interferência da professora, gradativamente as crianças avançam na compreensão da natureza e do funcionamento da escrita, compreendendo o princípio alfabético, no qual há uma relação convencional entre a segmentação da fala (fonemas) e a pauta escrita (grafemas). A partir daí desafios são enfrentados no que diz respeito à ortografia e à pontuação. Espera-se que os alunos se envolvam nas atividades e estejam disponíveis para trocar conhecimentos com os colegas e os adultos, consolidando conhecimentos que garantam a leitura, a interpretação e a escrita convencional de textos, considerando-se o caráter inicial destas aprendizagens, continuadas nas séries seguintes do Ensino Fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa, colocam que:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que

favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1997, 25-26)

Ainda de acordo com os PCN's é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

A leitura é importante para que o aluno melhore a sua expressão física e verbal, pois expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas.

De nada adianta aceitar o aluno como ele é, se não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito, se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. (BRASIL, 1997). Por isso “eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua”. (BRASIL, 1997, p. 38)

É notório que a prática de leitura forma leitores competentes e demonstra às crianças os elementos básicos para a escrita. Sendo assim, quando se alia a leitura e a escrita, dando oportunidades para as crianças refletirem diante de todos os aspectos inerentes da escrita, o processo de Letramento e Alfabetização se tornam significativos. A intenção é que o Letramento e a Alfabetização não sejam dissociados no processo de ensino e aprendizagem. A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, e as chamadas práticas de linguagem. Isso ocorre por meio da escolarização, da instrução formal.

Assim a aprendizagem pertence a um âmbito individual. Ela se processa principalmente na escola, mas o processo de aprendizagem da língua oral e escrita é

contínuo. Por isso a alfabetização não pode ser compreendida como um processo que chega ao fim, ideia defendida até bem pouco por grande parte da sociedade, a qual não via na alfabetização um processo dinâmico, e, portanto, que não merecia maiores preocupações. O simples ato de ensinar a ler e a escrever eram suficientes.

Porém, hoje sabemos que o processo de leitura e escrita têm interpretações diferentes, para Magda Soares esse processo pode ser permanente, se levarmos em consideração que a assimilação do código escrito, a codificação e decodificação do alfabeto pode ser considerado um processo que se chega ao fim, ao mesmo tempo a interpretação da leitura e da escrita desse processo é algo permanente, que não se finda, ele se modifica assim como as relações sociais, que vão a cada dia necessitando de novos conceitos e interpretações que as represente.

Assim também é a alfabetização, pois há divergências entre sua compreensão/expressão da língua oral, (SOARES, 2012, p. 17): “o discurso oral e o discurso escrito são organizados de forma diferente. Ou seja, muitas vezes não conseguimos explicitar através da escrita o que sentimos, ou falamos diferente do que se prega a norma culta, mas mesmo assim somos compreendidos, ou utilizamos a norma culta e não conseguimos que algumas pessoas nos compreendam”.

Soares, (2010, p. 18), aponta que Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Ou seja, o Letramento é uso da escrita em situações sociais

Mas para que a escola alcance esse objetivo de alfabetizar e letrar, é necessário que ela mantenha uma boa prática de leitura, com a finalidade de formação de leitores. Segundo os PCN's formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura - que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Algumas dessas condições:

Disponer de uma boa biblioteca na escola;

- Disponer, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- Organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu

professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;

- Planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- Possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- Garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;
- Possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa — principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas;
- Quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um;
- Construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar.

Por isso o projeto de Letramento e Alfabetização tem por base a leitura e a formação de leitores, pois entendemos que a leitura, nessa faixa etária, proporciona momentos de aprendizagem significativa e, ao mesmo tempo, prazerosa, objetivando utilizar a literatura de Rachel de Queiroz, como suporte para o processo de Letramento e a Alfabetização, fazendo com que a criança ao mesmo tempo em que amplia o seu gosto pela leitura, em momentos variados em sala de aula, está se letrando e alfabetizando.

Tendo ainda como objetivos específicos: motivar o Letramento e a Alfabetização através do ato de ler; desenvolver a linguagem oral e verbal do aluno, além da imaginação e criatividade; despertar e ampliar o gosto pela leitura; motivar a alfabetização e o letramento através do ato de ler; conhecer a vida e obra da escritora Rachel de Queiroz; a partir dos textos, possibilitar às crianças, aprofundarem o conhecimento da língua oral e escrita; criar na criança o hábito de fazer inferência no texto escrito; conhecer os elementos básicos do processo de alfabetização, como os grafemas e fonemas, a partir das leituras realizadas; ampliar significativamente o

processo de alfabetização e letramento.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se a seguinte metodologia. Primeiro selecionamos os livros da autora para leitura, os escolhidos foram O Quinze, O Menino Mágico e Cafute e Pena-de-Prata. A partir da leitura, realizada por etapas, cada dia líamos um pouco. Após a leitura era o momento de explorar o livro através de conversa informal e dialógica, selecionar um grupo de palavras geradoras junto com as crianças, estas palavras eram trabalhadas em sala de aula. Destacando a aprendizagem das letras, sílabas, significado, separação, sonorização, escrita, dentre outros. Com as seguintes ações;

- Seleção de pequenos textos para que as crianças pudessem visualizar, ler e interpretar, contextualizando-o com sua realidade;
- Estimulação e construção de novas palavras e textos, orais e escritos, a partir das palavras geradoras, em pequenos grupos;
- Relatar oralmente e ou escrito, o texto do dia, ou a leitura realizada, utilizando as novas palavras apreendidas, essa atividade era realizada em casa com a ajuda da família, onde a criança levava para casa o Diário de Atividades e devolvia no dia marcado;
- Inserção do Projeto de leitura na Feira de Ciências da Instituição, aproveitamos a leitura do livro O Quinze para trabalharmos o tema Caatinga. Onde os alunos puderam estudar mais profundamente esse Bioma. Com construção de maquetes da vegetação e da fauna, vocabulário do sertão, exposição da cultura local;
- Empréstimos de livros na biblioteca da escola, semanalmente as crianças levavam para casa um livro de sua escolha para ler sozinha e ou com sua família, quando o livro era trazido cada criança era estimulada a relatar a história do livro. Bem como destacar um parágrafo para socializar com os demais colegas. Destacando a leitura e seu ponto de vista, partilhando com todos e ao mesmo tempo oportunizando a participação de todos na discussão;
- O Projeto estimulou durante todo o tempo a imaginação, a criatividade e a escrita de textos e livros. A intenção é que cada criança produza um livro, este livro será organizado e apresentado aos pais e comunidade no encerramento das atividades letivas.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A partir das ações realizadas e da avaliação da professora e equipe escolar, pudemos destacar alguns resultados percebidos nas crianças, dentre eles:

- Compreensão da categorização gráfica e funcional das letras;
- Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita;
- Levantamento e confirmação de hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido;

- Participação das interações cotidianas em sala de aula, escutando com atenção e compreensão, respondendo às questões propostas pela professora e expondo opiniões nos debates com os colegas e com a professora;
- Realização com pertinência de tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão;
- Ampliação do conhecimento dos usos da escrita na cultura escolar;
- Ampliação o processo de Letramento e Alfabetização;
- Envolvimento dos alunos, com diversos portadores de texto;
- Aumento significativo do vocabulário, falado e escrito;
- Maior poder de argumentação;
- Intenso gosto pela leitura de diversos livros;
- Ampliação dos processos de Letramento e Alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto foi de grande relevância na formação das crianças, a escolha dos livros ampliou nas crianças um gosto ainda maior pela leitura. A autora, por ser mulher, despertou a curiosidade das crianças para conhecer melhor quem foi essa escritora e quais suas obras. A leitura dos livros proporcionou momentos significativos de aprendizagem, as histórias contidas nos livros envolveram as crianças. De forma que, a vivência dos alunos pôde ser contextualizada em muitos aspectos com os personagens.

Por se tratar de uma autora nordestina, onde a presença dessa cultura é constante nos livros nota-se que a partir dele foi possível identificar uma melhora relevante na prática pedagógica e construção de aprendizagem por parte dos alunos.

Pode-se concluir mencionando que o projeto de Letramento e Alfabetização conseguiu ampliar o processo de formação de leitores e, conseqüentemente, o Letramento, entendemos que a leitura nessa faixa etária proporciona momentos de aprendizagem significativa e ao mesmo tempo prazerosa. Ao utilizar a literatura de Rachel de Queiroz como suporte para o processo de Letramento e Alfabetização, percebemos que as crianças se envolveram em todas as ações. Fazendo com que elas, ao mesmo tempo em que ampliavam o seu gosto pela leitura, através de momentos variados em sala de aula, fossem desenvolvidos o Letramento e a Alfabetização,

elementos necessários para uma prática pedagógica que fortaleça a aprendizagem e a formação humana em torno da cidadania.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. B823p Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS INICIANTE DE LÍNGUA INGLESA

Joseane de Souza Oliveira | souza@outlook.com

Ana Sabrina de Sales | anasabrinadesales@gmail.com

Sandra Maria Araújo Dias | sandra.dias@ufersa.edu.br

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nos últimos anos, alguns estudiosos começaram a preocupar-se com o desenvolvimento de práticas adotadas por certo grupo de pessoas, que precisavam fazer o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, e que para isso não fosse necessário serem alfabetizadas. Desse modo, surgiram os letramentos. Pouco a pouco, os estudos sobre letramentos foram aumentando à medida que buscava-se compreender o impacto dessas práticas na vida de grupos restritos.

De acordo com Kleiman (2012, p. 18-19), é possível definir “[...] letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ou seja, letramento seria o resultado das tentativas de alfabetização do indivíduo, que não sabe ler e escrever, mas que por motivos de necessidades de convívio no meio ao qual está inserido, acaba recorrendo ao uso dessas práticas sociais, que usam a escrita como alternativa para executar suas ações.

Ainda em relação ao letramento, sabemos que é um termo muito amplo, e que envolve muitos enunciados. Sendo assim, Rojo (2009) destaca os letramentos dominantes e letramentos marginalizados ou vernaculares como sendo de grande importância nas práticas sociais. Para a referida autora, os letramentos dominantes estão relacionados às agências de letramentos (escolas, igrejas, comércio, etc.) compostas por agentes (professores, advogados, padres, etc.), que enfatizam o conhecimento valorizado legal e culturalmente (ROJO, 2009). No caso dos letramentos vernaculares, estes “não fazem parte de agências de letramentos, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais e frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes de resistência” (op. cit., p. 102-103).

Diante disso, salientamos a importância dos letramentos na formação de professores, alegando que esses tipos de práticas podem despertar uma reflexão sobre o trabalho docente, particularmente, as estratégias de ensino dentro da sala de aula. Enfatizamos em especial, a importância de trabalhar com os letramentos marginalizados nos cursos de formação inicial de professores de línguas estrangeiras, uma vez que as instituições de ensino superior geralmente fazem uso apenas dos letramentos dominantes, não oferecendo, dessa forma, aos professores iniciantes, a oportunidade de trabalhar com os letramentos vernaculares, e acabam desprezando-os pelo fato de sua origem achar-se no cotidiano.

Essa formação de professores pode ser compreendida através do conceito de letramento, sendo a linguagem “o elemento central de organização e exercício do pensamento”. (ROSSO et al, 115). Nessa direção, sustenta-se a ideia de letramento docente. Esse letramento centra-se na “leitura do mundo e da escola, e de capacidade de intervenção crítica nessas esferas” (op. cit., p. 2011). Os referidos autores postulam “o letramento docente como leitura de mundo, leitura da escola e mobilização para a ação transformadora na educação” (op. cit., 115).

Nesse estudo, adotamos a perspectiva da formação em termos de letramento docente, cujo foco é o desenvolvimento dos professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1991), e não como profissionais tecnicistas. Pautada nesta postura, duas questões devem ser consideradas, a saber: a) a reconceptualização da formação docente, ou seja, pensar por uma nova perspectiva a formação de professores de línguas, problematizada diante dos desafios da pós-modernidade; b) os cursos de formação de professores devem adotar uma postura crítica-reflexiva. Nesse sentido, apresentamos a seguir uma prática de letramento docente, o relato autobiográfico, escrito por professoras em um curso de formação inicial de professores de língua inglesa.

É por meio dos textos autobiográficos que as pessoas contam suas histórias descrevem suas vidas e situações passadas. Conforme ressalta Romero (2010), esses textos já tinham um lugar de destaque nas áreas dos estudos literários e já era importante como instrumentos de reflexão, antes de ser utilizada no âmbito das ciências humanas, como percebemos atualmente. Dessa forma, percebemos que este gênero textual/discursivo autobiografia, também denominados de relatos autobiográficos, vem

contribuindo desde muito cedo e é utilizado para a realização de pesquisas relacionadas aos estudos acerca de letramento e formação docente, uma vez que contribui para análises de memórias e fatos verídicos acontecidos e contados por professores ao longo de suas carreiras. No entanto, por mais que já seja uma prática de letramento utilizada, percebemos que os relatos autobiográficos ainda ficam em situação inferior se comparados a outros gêneros textuais/discursivos trabalhados no meio acadêmico, mais especificamente nos cursos de formação inicial de professores.

Em relação às autobiografias, Romero (2010) ressalta que embora possa ser considerado como algo extenso, o processo narrativo dá voz aos professores, envolvendo-os em seu próprio fazer formativo, permitindo-os uma relação direta com a realidade vivenciada. A autora também enfatiza que para haver desenvolvimento e transformação é necessário que haja diálogo entre significados passados e presentes, isto é, que o professor confronte aquilo que já viveu com o que está acontecendo na atualidade, através de suas memórias.

Dessa forma, ressaltamos que trabalhar com o gênero relato autobiográfico irá contribuir significativamente na formação docente, pois, por meio delas, o professor poderá analisar e (auto)avaliar toda a sua trajetória, transportando-se para experiências vivenciadas e, ao mesmo tempo, (re)construindo sua identidade profissional, dado que os relatos autobiográficos são textos muito ricos de informações, recordações daquilo que foi vivido e possuem um conteúdo “salpicado por expressões que denotam “luta”, “batalha”, “enfrentamento”, chegando mesmo à construção de um relato com carga semântica que aponta para a possibilidade de desafios vencidos, barreiras transpostas e conquistas atingidas”. (RODRIGUES-JÚNIOR, 2010, p.140).

Assim, as autobiografias e outras memórias escritas por professores durante suas carreiras servirão não somente para fortalecer o processo de (re)construção identitária, mas também na realização de pesquisas por aqueles que querem investigar como esse processo acontece..

Em relação à abordagem adotada, o presente estudo se enquadra na abordagem biográfica, pois ela se caracteriza como um projeto de investigação-formação e de conhecimento de si (SOUZA, 2006), a partir de textos que descrevem as histórias de vida e trajetórias de formação, como um dos princípios que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento, inter-relacionando mutuamente a dimensão pessoal

e profissional. Segundo Josso (2004), a abordagem biográfica centra-se “[...] no sujeito aprendente, utilizando uma metodologia de pesquisa-formação articulada com as histórias de vida” (JOSSO, 2004, p. 21). Isto implica dizer que os saberes construídos através da experiência (de vida e de escolarização) demarcam na memória dos indivíduos a aprendizagem que os constitui como pessoas e como profissionais.

O PERCURSO DA PESQUISA

Este estudo refere-se à pesquisa-ação em seu modo de realização, visto que ela não se configura como uma metodologia, mas se constitui como uma estratégia de pesquisa desenvolvida “de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da ação” (THIOLLENT, 2002, p. 24). Assim, é resultado de uma pesquisa-ação de natureza narrativa, que se inscreve no quadro epistemológico da pesquisa qualitativa realizada no curso de Letras, com habilitação em Língua Inglesa de uma universidade pública no interior do nordeste brasileiro. A pesquisa-ação é um estudo social que possibilita ao investigador conjuntamente com o investigado, trabalhar na construção do conhecimento, por meio de processos interpretativos. Assim, os resultados da investigação são provenientes da interação entre pesquisador e participante.

Em relação as participantes, estas eram alunas regularmente matriculadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e II, disciplinas alocadas respectivamente nos IV e V semestres do curso de Letras-Inglês. Por questão de ética, quanto à preservação da identidade dessas professoras, adotei nomes fictícios (Bruna e Vanessa) - designados pelas próprias docentes para referir as elas ao longo desse estudo. Além disso, o(s) nome(s) de escola (s), da professora regente da turma e de outro(s) professor(es) iniciantes foram substituídos por pseudônimos, a fim de garantir o anonimato.

No contexto universitário, os relatos surgiram como uma proposta de trabalho com letramento(s), alinhada aos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas de Estágio I e II. Desse modo, práticas de letramento foram sugeridas para que os professores em formação pudessem, por meio delas, engajar-se em um processo de autopercepção sobre a aprendizagem e o ensino (de língua inglesa). Essas práticas de letramento(s),

desveladas em diferentes gêneros de textos, fortaleceriam a autoestima dos futuros docentes, diminuiriam o estresse promovido pela falta de experiência profissional, aumentaria a confiança desses professores, melhoraria o desempenho acadêmico e auxiliariam na resolução de desafios da futura prática profissional, uma vez que os docentes compartilhavam - presencialmente (em sala de aula) e virtualmente (no *blog reflexivo*) - em qualquer lugar e a qualquer tempo - suas experiências de vida e trajetórias de formação.

Desse modo, os dados gerados compreendem os seguintes textos produzidos por cada participante deste estudo: i) o relato autobiográfico de Bruna e a de Vanessa; ii) o relato fotobiográfico de cada pesquisada; iii) os relatos pós-monitoria e pós-regência publicados no *blog reflexivo* por Bruna e por Vanessa. As participantes eram professoras iniciantes, ou seja, alunas regularmente matriculadas nas disciplinas de Estágios Supervisionados em Língua Inglesa I e II no curso de Letras-Inglês de uma universidade no nordeste brasileiro, no ano de 2011.

No início desta pesquisa, havia, na disciplina de Estágio I, treze alunos; no entanto, no semestre posterior, na disciplina de Estágio II, foram regularmente matriculados onze alunos/professores; no entanto, apenas dez concluíram a disciplina. Portanto, apenas dez alunos/professores continuaram produzindo seus textos até o final da disciplina e assinaram o termo de consentimento. No entanto, em virtude do *corpus* gerado, optei por analisar os relatos autobiográficos, fotobiográficos e relatos pós-monitoria e pós-regência elaborados por duas participantes. No entanto, em virtude da extensão desse artigo, selecionamos para compor o *corpus* desta pesquisa as autobiografias de Bruna e de Vanessa.

O relato autobiográfico teve a finalidade de viabilizar a (re)constituição da história de vida de cada professor em formação, a partir da explicitação de pessoas, fatos e acontecimentos relevantes dessa história. Dito de outra forma, a produção do relato autobiográfico pretendia possibilitar o olhar retrospectivo sobre a história de vida dessas docentes, viabilizando diversos processos de letramentos vernaculares e dominantes, retextualizações e a (re)leituras de suas vidas numa perspectiva crítico-reflexiva.

Essas retextualizações culminaram, inevitavelmente, em outra prática de letramento docente: a produção de um livro-cd (DIAS, 2012). Nesta obra, as colaboradoras deste estudo e outros professores em formação - que inicialmente também

eram colaboradores deste estudo - relatam os desafios enfrentados no cotidiano da escola, campo de estágio, e apresentam propostas que permitem a (re)configuração do agir docente, visando dirimir as dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem de língua inglesa no ensino Fundamental II e Médio em escolas públicas da Paraíba.

Vale ressaltar que foi solicitado que as professoras participantes elaborassem esse relato autobiográfico, a partir de um roteiro (Romero, 2011) disponibilizado pela professora-pesquisadora.

Finalizada a descrição dos procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, pode-se proceder com a apresentação das histórias, compostas a partir das memórias de experiências, vividas e contadas pelas participantes nos Estágios Supervisionados (I e II).

MEMÓRIAS INSCRITAS EM RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

A seguir, analisaremos trechos de dois relatos autobiográficos. No primeiro relato, escrito por Bruna, percebemos, no primeiro parágrafo, seu contato inicial com a língua Inglesa. Este é o momento em que ela começa a mostrar interesse em aprender a língua, mesmo sendo uma criança. Falar de uma maneira diferente da sua língua materna, mas com o mesmo significado foi uma das partes que lhe chamou bastante atenção:

Trecho 01: One day, When I was a kid, I asked my sister to tell me the meaning of one thing that I saw in her papers “I love you” and she told me that is was Eu te amo in English. I thought it wonderful that I could say Eu te amo and a lot of other things in a different way, so I took my brother’s English book and started to read it, first in English than the translation in Portuguese.

Logo após, identificamos o momento em que Bruna inicia seus estudos formais de Língua Inglesa nas escolas e relata algumas das dificuldades enfrentadas em sala de aula, como, por exemplo, a falta de controle da turma (gerenciamento) pelo professor, e até a temperatura do ambiente, destacados no trecho a seguir: *Trecho 02: The schools that I studied were good, but sometimes were very hot, people were talking very loud, the teacher didn’t have the control of the class, and so on. This kind of thing runs the things a little bit difficult for me too.*

Dessa forma, é possível perceber que esses problemas podem afetar o ensino e a aprendizagem. Em certo momento na sua vida como estudante, Bruna encontrou um professor chamado James que foi fundamental em suas escolhas profissional, pois lhe despertou o desejo de se tornar também professora.

Trecho 03: I had a teacher called James in the first year on high school, he is my biggest reference among all my English's teachers. He became my best teacher because he knew how to mix the classes, made fun in it, the classes were interesting, we could learn, and they were also funny. I liked him a lot. In 2006 I decided to become an English's teacher because of him, so I started to study English in an English school called Anglo Brazilian.

Assim, começamos a ver que Bruna inicia a construção de sua identidade profissional a partir da escolha da profissão que irá seguir em sua vida. Nota-se, portanto, o papel principal dos professores na vida dos estudantes, especificamente quando se trata da opção pela carreira da docência.

A PI finaliza sua autobiografia apresentando as dificuldades de aprendizagem percebidas por ela, durante o período que passou em sala de aula, como estudante de Língua Inglesa. Bruna e os demais estudantes teriam que sempre procurar outras formas de estudar e dedicar-se a língua fora da sala, uma vez que a maneira que os conteúdos eram ensinados na escola não condizia com a realidade dos estudantes.

Trecho 04: While I'm studying English I realized that the most difficult aspect in learning it is that we, the majority of the students, don't have the opportunity to practice the English in a real situation or outside the school, so if we really want to learn and improve it we have to be dedicated and search for other ways to learn, like watching films and series, listening to music, using the internet or chat online and so on.

Com base no texto de Bruna, compreendemos que vivenciamos diariamente essa realidade nas escolas de língua estrangeira, pois, muitas vezes, os conteúdos são trabalhados de maneira descontextualizada em que os alunos não conseguem utilizá-los no dia a dia, sendo estes repassados de uma forma abstrata e sem articulação com a realidade. Isso contribui para o desinteresse dos alunos em aprender, por acreditarem que nunca utilizarão em suas vidas e sem sentido em aprender.

Na sequência, o relato autobiográfico apresenta a história de Vanessa que, inicialmente, lembra um pouco a de Bruna. Em seu relato, Vanessa destaca sua afinidade com a língua inglesa e enfatiza que, desde criança, sua afeição e seu interesse

por essa língua. Seus primeiros contatos se deram a partir de músicas, textos e/ou frases que ela via na televisão. Na sua narrativa, ela explicita que com nove anos de idade, começou a estudar formalmente inglês na escola.

O que nos chama a atenção na história de Vanessa é quando ela relata que sua primeira professora ensinava inglês de uma forma diferente. A PI explica que a professora era muito engraçada e que, além disso, seu modo de ensinar era muito legal, pois despertava a atenção e o interesse dos alunos. Notamos que esse “cool way” surtiu efeito positiva na aprendizagem de Vanessa, favorecendo sua aprendizagem e distanciando-a de um ensino tradicional de língua, cujo foco gramática, o que torna a aula chata e cansativa, conforme pontua Vanessa. *Trecho 05: My first teacher at Centro de Ensino was very funny and she teach us in a cool way, always trying call our attention without be boring and I think it was important to keep my interest on it, and until now I had good teachers there, each one with a special characteristic.*

Ainda de acordo com o relato de Vanessa, uma das principais razões para seu aprendizado, se deu através do que chamamos de letramentos vernaculares. Ela diz que seu gosto por filmes e músicas inglesas, por exemplo, a ajudou bastante no processo de aprendizagem. Neste trecho, Vanessa reforça que assim como ela conseguiu aprender dessa forma, outros também poderiam ser capazes de aprender assim. *Trecho 06: I like musics in English, I like to watch movies in English, I like English culture, so I think these things are the main reason for learn English, it helps me a lot. And I think that if I like it this way, I can be able to teach it for other people.*

Ao narrar sua história, Vanessa enfatiza sua paixão pela língua inglesa enquanto estudante. Ela projeta-se como docente e revela sua pretensão em tornar-se uma boa professora de inglês, com intuito de mostrar para os alunos que estudar inglês pode ser algo instigante e agradável. Para isso, Vanessa esclarece que os professores devem recorrer a outras práticas de ensino, ao invés de se deter a práticas envelhecidas, que resultam na falta de entusiasmo em aprender uma língua estrangeira por parte dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo apresentar um relato de experiência realizado

na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, em um curso de Letras de uma universidade pública localizada no nordeste brasileiro. A análise revelou que por meio de experiências vividas e contadas, rememoradas em relatos autobiográficos, que desvelam desafios, medos, conquistas, lutas, etc, os professores iniciantes ressignificam suas histórias de vida que, conseqüentemente, influenciam na sua formação docente. É por esse motivo que ressaltamos a importância de se trabalhar com o relato autobiográfico (ROMERO, 2009) nos cursos de formação inicial de professores (de línguas), tendo em vista que essa prática permite aos docentes ter um olhar mais crítico e reflexivo sobre a sua formação, o que pode impactar no processo de ensino e aprendizagem (de línguas).

Compreendemos, então, que professores devem buscar formas de letramentos vernaculares para o ensino, já que no contexto de formação inicial geralmente o foco está nos letramentos dominantes. Oferecer a oportunidade aos alunos de aprender através de letramentos marginalizados pela academia, como os relatos autobiográficos, pode ser algo benéfico e útil para sua aprendizagem, pois essas formas de práticas sociais podem conduzir a um processo de (auto)percepção.

Por fim, é possível afirmar que escrever textos como as autobiografias pode contribuir para a formação docente, uma vez que possibilita ao professor iniciante fazer reflexões acerca de seu percurso formativo, o que pode revelar problemas enfrentados por eles durante toda a trajetória. Essas reflexões podem ajudar o professor a (re)constituir sua identidade e diminuir possíveis lacunas que passaram despercebidas durante a sua formação inicial e própria atuação dentro de sala, corroborando para (re)configuração do agir docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GIROUX, H.. *Os professores como intelectuais: rumo a pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- KLEIMAN, A. Os significados do letramento. *Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2ª. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. v. 1. 294p.
- ROSSO, A.J.; TOZETTO, A.S.; BRANDT, C. F.; FREIRE, L. I. F.; CERRI, L. F.; LAROCCA, P.; CAMPOS, S. X. *Letramento docente: Leitura e escrita do mundo e da escola*. Interações. No. 17, p. 114-134, 2011.
- RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. Gênero autobiografia acadêmico-profissional: o que é e como se constitui. In: ROMERO, Tania R. S. (Org.). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. 1ª.ed. Campinas, SP:

Editora Pontes, 2010, v. 3, p. 137-152.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. 1ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. v. 1. 128p.

ROMERO, Tania Regina de Souza. Autobiografias de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. In: CELANI, Maria antonieta Alba. (Org.). *Reflexões e Ações (Trans)Formadoras no ensino-Aprendizagem de Inglês*. 1ªed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 01, p. 141-172.

NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Maria Antônia do Socorro Rabelo Araújo | socorro.rabelo@fate.edu.br

INTRODUÇÃO

Os cursos promovidos pelo método EAD são uma excelente alternativa, singularmente, para aquelas pessoas que procuram aperfeiçoar o currículo e se especializar em alguma área. Geralmente, a EAD é uma escolha feita por quem precisa de uma graduação ou uma pós-graduação e não tem tempo de estar, rotineiramente, dentro de alguma instituição pelo fato de ser dispensável a presença em salas de aulas tradicionais. Todavia, é possível conciliar os estudos com o trabalho, adquirindo conhecimentos profissionais e teóricos.

De acordo com Benítez (2012), o progresso da EAD no Brasil deu-se início devido ao método de industrialização cujo rumo ocasionou uma busca por políticas educacionais que preparassem o trabalhador para o mercado industrial. Devido a essa circunstância, a EAD surgiu como uma possibilidade para atender à busca de novos métodos de educação e profissionalização, especialmente por meios radiofônicos que permitiram o preparo e a formação dos trabalhadores do meio rural sem a obrigação de se deslocar para os centros urbanos. Segundo Benítez (2012), a história do Ensino a Distância (Educação a Distância) – EAD no Brasil esteve sempre ligada à formação profissional, qualificando e incentivando pessoas para o mercado

Para entender o surgimento das disciplinas semipresenciais na instituição de ensino superior – IES pesquisada foram realizadas consultas junto ao Núcleo de Ensino a Distância – NEAD da mesma. Na ocasião, aplicou-se um questionário por meio de pesquisa no primeiro semestre de 2016 cujo foco foi alunos do primeiro ao quarto semestres, do turno da noite do curso de Processos Gerenciais matriculados em disciplinas semipresenciais como parte de sua grade curricular obrigatória. Pretendeu-se avaliar o grau de satisfação desses discentes junto às disciplinas apresentando como objetivos específicos: destacar o que precisa melhorar no ensino a distância; no que diz

respeito ao acesso dos alunos à plataforma, relatar como a linguagem usada no AVA pode dificultar o aprendizado nas disciplinas e constatar se há diferença entre o conteúdo ministrado nas aulas presenciais com o material utilizado para estudo no ambiente virtual.

Diante dos questionamentos aplicados no presente trabalho, avaliaram-se o grau de satisfação de alunos das disciplinas semipresenciais de Processos Gerenciais da instituição de ensino. Constatou-se que, para o resultado tornarem-se satisfatório alguns parâmetros precisam ser avaliados, permitindo, assim, a correção de falhas apresentadas.

Para um melhor entendimento dessa modalidade de ensino, faz-se necessária a apresentação do contexto histórico do ensino a distância no Brasil e os modelos até então implantados, seguidos do histórico da implantação da EAD na instituição pesquisada.

HISTÓRICO DA INCLUSÃO DAS DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS JUNTO AO CURSO DE PROCESSOS GERENCIAIS

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA INSTITUIÇÃO

A faculdade pesquisada é uma instituição privada cuja sede localiza-se na cidade de Fortaleza-CE. Segundo Rosy (2014, p. 11):

[...] no primeiro semestre de 2016, foram mais de seis mil alunos matriculados em 19 cursos superiores, entre eles tecnólogo e bacharelado das áreas de gestão, saúde e educação. No mercado há nove anos, os cursos são distribuídos em cinco polos pela cidade. Desde 2009, essa instituição trabalha com a modalidade semipresencial, com 20% da carga horária do curso nessa modalidade para os cursos reconhecidos pelo MEC.

Em 2016, três cursos foram credenciados para vigorar 100% à distância – Administração, Logística e Gestão de Recursos Humanos. A instituição tem como propósito a formação e a melhoria de recursos humanos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão dispendo-se a motivar a geração e a disseminação de estudo de forma a auxiliar para a evolução de informações científicas e tecnológicas para a fomentação da cultura e do fornecimento de serviços à comunidade, pretendendo atender às exigências do mercado de trabalho e às necessidades sociais (ROSY, 2014).

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Conforme pesquisa junto ao NEAD da instituição pesquisada, a modalidade semipresencial representa 20% da carga horária dos cursos aprovados pelo MEC. Tendo em vista o foco estratégico dessa modalidade, o NEAD administra as disciplinas e, hoje em dia, capacita-se para a inserção e para o credenciamento do MEC para cursos na modalidade EAD. Ou seja, modalidade de ensino para oferta de cursos a distância. Sua equipe de profissionais é formada por uma coordenação específica para essa área, equipe para atendimento presencial ao aluno, *designers* educacional e gráfico, *helpdesk* e programador. Seu corpo docente é composto de tutores, conteudistas, mestres e doutores formados nas áreas das disciplinas ofertadas (ROSY, 2014).

METODOLOGIA

O estudo aqui apresentado tem característica descritiva, pois, segundo a visão de Malhotra (2006), tem o objetivo de identificar as propriedades mais importantes do objeto de análise e descrever as características do grupo estudado, retornando ao pesquisador o maior e mais preciso conhecimento do assunto proposto na pesquisa.

Aplicou-se a pesquisa no primeiro semestre de 2016 e teve como foco de análise alunos do primeiro ao quarto semestres do turno da noite do curso de Processo Gerenciais cuja parte de sua grade curricular obrigatória são disciplinas semipresenciais.

Das vagas ofertadas pela instituição, em média, 200 alunos cursavam Processos Gerenciais no período analisado, sendo que somente 151 responderam ao questionário. Realizou-se a pesquisa em duas etapas: a primeira por meio de análise documental, envolvendo leitura de algumas fontes literárias, dentre elas o Projeto Pedagógico do Curso – PPC e a grade das disciplinas semipresenciais. Na segunda etapa, aplicaram-se questionários *in loco*, compostos de dezesseis questões envolvendo a satisfação dos entrevistados em relação à forma geral como as disciplinas são repassadas aos alunos, obteve-se essa avaliação por meio de questionamentos que envolveram desde a percepção dos alunos em relação ao AVA até uma autoavaliação do aluno em relação ao seu desempenho na disciplina cursada.

Dividiu-se o questionário em cinco blocos: (1) dados gerais dos alunos; (2)

percepção do ambiente virtual de ensino; (3) autoavaliação do aluno em relação às disciplinas semipresenciais; (4) desempenho de professores, tutores e coordenadores; (5) formato de agendamento de provas das disciplinas semipresenciais. Estruturou-se as escalas para obtenção das respostas das questões com pontuação de 1 (pouco) a 5 (muito) e alguns entrevistados também utilizaram a escala de 1 (ruim) a 5 (muito bom).

Dentre os itens avaliados, apresentaram-se à instituição os considerados pelos alunos como projeto de melhoria conforme os especificados no questionário aplicado. Sendo a avaliação desses quesitos, por parte dos entrevistados, pontuada como necessidades a serem revistas, pois foram apontadas com nível regular de satisfação.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Aplicaram-se os questionários em salas de aula do primeiro ao quarto semestres, sendo entregues aos alunos presentes – 151 entrevistados de um total de 200 alunos matriculados, perfazendo uma amostra de 75%.

No primeiro bloco da pesquisa, abordaram-se dados gerais (sexo, idade, semestre em curso) dos respondentes. Em relação ao perfil dos 151 discentes, 87 são do sexo feminino (58%), 47 são do sexo masculino (31%) e 17 alunos (11%) deixaram esse bloco em branco.

Quanto à média geral de idade dos alunos, a faixa etária de 18 a 24 anos totalizou 58, o que representou 38% em relação aos 151 participantes; alunos de 25 a 30 anos totalizaram 40, indicando um percentual de 26%; de 31 a 36 anos foram 27 alunos, que confere 18%; de 37 a 55 anos totalizaram 15 alunos o que representou 10%; e 11 alunos não informaram a idade, dando uma representatividade de 7%. Ou seja, nessa instituição, observou-se que o público jovem é predominante.

Ainda no primeiro bloco, buscou-se pesquisar qual o semestre dos entrevistados, dado que permitiu avaliar e obter maiores detalhes sobre qual período representa maior peso na pesquisa. Porém, conforme os números apresentados, a amostra da pesquisa encontra-se de maneira equilibrada em relação à quantidade de alunos em cada semestre, a representatividade entre os períodos chega a uma diferença de 1% (37 alunos do primeiro semestre, 34 do segundo, 36 do terceiro, 34 do quarto, 10 deixaram esse quesito em branco).

O segundo bloco do questionário teve como objetivo a percepção dos alunos

em relação ao AVA. Levando em consideração a escala de 1 (ruim) a 5 (muito bom), 44% dos entrevistados avaliaram o ambiente virtual com nota 3, o que aponta para um ambiente regular e que ainda existem pontos a melhorar.

Referente ao terceiro bloco, analisou-se a autoavaliação dos respondentes em relação às disciplinas a distância cursada ou que já tenham cursado. O grupo de alunos respondentes avaliou seu desempenho como regular, representando 43% do total de 151 questionários. Esses dados deixam claro que ainda falta, por parte dos participantes do curso de Processos Gerenciais, uma maior dedicação para assim contribuir para a melhoria das disciplinas semipresenciais da instituição.

No quarto bloco, avaliou-se, de forma mais ampla, o desempenho dos professores, dos tutores e do coordenador do NEAD. Na tabulação dos dados, avaliou-se o desempenho dos professores como regular. A mesma avaliação foi identificada para os tutores e os coordenadores do NEAD da referida instituição, aferindo a esse quesito uma porcentagem de 45%. Demonstrou-se, nessa avaliação, a necessidade dos discentes em compartilhar maior comprometimento com essas disciplinas e ao gestor escolar dessa modalidade o desafio em proporcionar maior envolvimento dos alunos com as disciplinas ministradas de forma semipresenciais, sendo esse desafio, o encontro de um caminho que possa provocar interação entre alunos e todos os profissionais envolvidos na instituição.

No quinto e último bloco de perguntas do questionário, propôs-se que os discentes avaliassem o formato de agendamento das provas, apontando o seu grau de satisfação quanto ao uso dessa nova ferramenta. Observou-se que os alunos do quarto semestre puderam fazer uma comparação com o formato que era aplicado anteriormente, comparação esta que conferiu à análise uma maior veracidade de comparação. Já os alunos do primeiro semestre, por só conhecerem o formato de agendamento em vigor, opinaram considerando o parâmetro atual, não impedindo uma opinião também correta sobre a utilização da ferramenta.

De forma geral, 26% dos alunos consideraram que o sistema de agendamento das provas das disciplinas semipresenciais encontra-se regular, ou seja, ainda não está totalmente adequado aos requisitos esperados. Pelo fato de se tratar de uma nova modalidade implantada no penúltimo semestre, os processos de melhorias virão com o tempo, considerando que toda mudança provoca, em alguns, desconfianças e

questionamentos no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que, em sua maioria, os respondentes apontaram necessidade de melhoria junto à ferramenta de aprendizagem oferecida pela instituição de ensino avaliada. Outro ponto a ser destacado foi que os alunos, em sua autoavaliação, em relação à dedicação às disciplinas semipresenciais, também expõem sua opinião como sendo regular, o que é a opinião de 43% dos entrevistados dos 151 questionários aplicados. Isso é um fator preponderante para esse tipo de avaliação, pois fica claro que a dedicação dos alunos aos estudos nas disciplinas semipresenciais deve ser proporcional à satisfação com o serviço prestado e com os resultados alcançados de aprendizado, cabendo o desafio para a instituição tornar esses alunos mais assíduos e, conseqüentemente, satisfeitos frente ao aprendizado das disciplinas.

A pesquisa contribuiu ainda como sugestão para futuros trabalhos e com a aplicabilidade dessa amostra para outros cursos vinculados à mesma IES.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENÍTEZ, Iara Maria Stein. **História da educação a distância no Brasil e no mundo**. 2012. Acesso em: 7 maio 2016. Disponível em: <<http://www.coladaweb.com/pedagogia/historia-da-educacao-a-distancia-no-brasil-e-no-mundo>>.
- DUARTE, Luciana Rodrigues Ramos. **Referenciais de qualidade em Gestão de EAD: Estudo de caso para implantação de cursos a distância**. Curso de Especialização *Latu Sensu* em Educação a Distância – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.
- LOCKE, L. F. et. al. **Reading and understanding research**. Thousand Oaks: Sage, 1998.
- MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- ROSY, Luciana. **Resistência X aceitação da modalidade semipresencial do curso de Administração de uma faculdade particular do estado do Ceará**. Artigo apresentado para conclusão do curso de administração. 2014.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Iasmin Dantas Furtado

Cícero Rogério Alves Barbosa

Rita Oliveira de Carvalho

INTRODUÇÃO

No campo acadêmico são transmitidos diversos conhecimentos, amplos em forma de teoria, estas são transformadas em práticas a partir da prática do estágio supervisionado, é neste momento que os alunos unificam teoria e prática. A temática deste artigo tem como objetivo mostrar a importância da disciplina, estágio supervisionado no ensino médio, propiciado através do curso ciências biológicas da Universidade Regional do Cariri- URCA campus Missão Velha- CE, Especificamente este estágio ocorreu na 6ª série e no 9º ano do

ensino fundamental II. Neste contexto sabemos que a própria prática do professor é fonte essencial da aprendizagem do aluno, e o estágio na universidade se torna sumamente importante para uma preparação da futura carreira do docente. Todo processo metodológico ocorreu a partir da regência no qual tivemos o contato direto com a prática de sala de aula. Especificamente em uma escola municipal de ensino fundamental II, na cidade de Mauriti - CE, o estágio supervisionado foi realizado em três etapas: a primeira foi da observação, a segunda de regência unificando a terceira com projeto de participação.

O estudo justifica-se pela importância que o estágio supervisionado propicia ao aluno durante os cursos e licenciatura, em período de regência. Através deste estudo pretendemos deixar reflexões importantes em relação ao estágio. Nesse sentido a disciplina de estágio supervisionado assume um papel fundamental para o futuro professor obter uma experiência na prática da sala de aula para assim ter o contato direto com a futura profissão.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Compreendemos que o estágio é uma etapa fundamental para a formação dos professores, que irão colocar em prática o que aprenderam na teoria na universidade durante a assimilação de algumas disciplinas, buscando fazer o melhor aprimorando a futura prática. Para Pimenta e Lima (2012)

O profissional do magistério que se vê diante do estágio supervisionado em um curso de formação docente precisa, em primeiro lugar, compreender o sentido e os princípios dessa disciplina, que nesse caso, assume o caráter de formação contínua, tendo como base a ideia de emancipação humana.

A atividade do estágio gera reflexões em torno da prática docente, revendo conceitos a respeito da formação do profissional e das maneiras de alcançar o aprendizado dos alunos é uma atividade que requer bastante atenção do profissional para que este identifique as dificuldades dos discentes, podendo assim ajudá-los a superar. Pois o curso de licenciatura para a formação de professores deve, segundo Pimenta e Lima (2012, p.130), “falar em formação do professor, portanto, é apontar para seu desenvolvimento profissional a partir de uma concepção de homem que se organiza formal e sistematicamente na perspectiva da inteireza formal [...]”.

A falta de uma metodologia dinâmica do estagiário no momento da prática acaba muitas vezes cooperando para a falta de interesse por parte dos alunos, acarretando uma desmotivação para os alunos não comparecerem a aula. Durante o estágio, devemos levar em conta o planejamento, todas as ações voltadas para a prática em sala de aula, as experiências vivenciadas de um modo geral, com o

objetivo de facilitar o aprendizado dos alunos, pois de acordo com a lei do estágio em seu art. 1º frisa que,

O estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (lei 11.788, de 25 de setembro de 2008).

Desta forma o estágio é uma prática voltada para o futuro mercado de trabalho no qual exige uma mão de obra qualificada e preparada. É importante envolver métodos diferenciados que possa propiciar o aprendizado satisfatório do aluno também

no momento das aulas de regência do estágio. Pois compreendemos que o curso de licenciatura deve propiciar uma ampla formação para que os profissionais saiam da academia qualificados. O estágio se torna um momento de buscamos sair do papel de aluno e assumir a função do professor colocando todas as teorias em prática e assumindo um compromisso real de desenvolver no período de regência uma experiência que serve para o início da futura profissão como também uma ampla aprendizagem. O estágio oportuniza ao futuro discente entrar em contato com a futura carreira docente, permitindo assim uma maior aproximação com o futuro campo de atuação, possibilitando aos alunos estagiários a adentrar ainda na futura profissão, fazendo assim uma verdadeira construção da identidade docente, como afirma pimenta e Lima (2012, p.67),

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da transformação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas culturais consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Nessa acepção, o estágio deve ser observado como uma prática necessária à ação docente não apenas como uma experiência qualquer, fazendo conexão com as ações vivenciadas pelo estagiário.

O estágio supervisionado propicia ao aluno estagiário um momento de unificação teoria e prática, no qual o mesmo conhece na realidade a sala de aula colocando em prática suas metodologias, o mesmo tem um valor formativo para o futuro docente, possibilidades de ultrapassar os muros da universidade. Para Burriola,

O estágio é concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto do serviço social, onde um leque de situações, de atividades de aprendizagem profissional se manifesta para o estagiário, tendo em vista a sua formação. O estágio é o *locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação, vivência reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente. (BURIOLLA, 1999. P. 13).

Concordando com a autora acima citada o estágio é um momento no qual o aluno acadêmico tem a oportunidade de exercitar a prática do ensino em sala de aula, desenvolvendo planos e metodologias para propiciar aprendizagens aos alunos, a partir de uma vivência reflexiva em sala de aula.

REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DO ESTÁGIO

Refletir sobre o estágio é perceber o quanto o mesmo é fundamental para o

aprimoramento de experiências, além de contribuir para a formação dos futuros docentes, motiva o professor regente a aprimorarem as suas aulas após o término do estágio.

Pimenta e Lima colocam que,

[...] o estágio, entendido esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA; LIMA, 2012, P. 45)

É através do estágio que os conhecimentos são colocados em prática o que aprendemos nas diversas disciplinas que nos instruíram há desenvolver métodos para aplicarmos, metodologias adequadas para contribui na formação dos discentes visando, assim um maior desempenho do professor e dos discentes no âmbito escolar. Para as autoras Lima e Pimenta (2012)

De acordo com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação. (PIMENTA E LIMA 2012, P.41)

Com base na citação, faz-se possível ressaltar que a fase do estágio é um período que proporciona consideráveis aprendizagens, uma ação de fundamental importância para o desempenho do docente posteriormente, portanto o estagiário deve procurar meios de tirar o máximo proveito possível. Pois através da prática do estágio futuro professor (a) tem a experiência com o efetivo desempenho das atividades em sala de aula, unindo teoria e prática. Como bem esclarece Pimenta

O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. Assim, o médico, o dentista necessitam desenvolver habilidades específicas para operar os instrumentos próprios de seu fazer. No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais. Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao “prático”: Não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas

tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas. Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. (PIMENTA; LIMA, 2012, P.37)

Com base nas palavras das autoras compreende-se que teoria e prática coexistem, estritamente interligadas, jamais devendo ser desvinculadas. Ambas são de fundamental importância para a formação do profissional, vale ressaltar que essa formação ocorre por meio de um processo contínuo que se desenvolve também dentro da sala de aula, pois ao ensinar o professor também aprende. Para Pimenta e Lima (2012, p.137), “os profissionais do magistério ao desenvolver atividades de estágio curricular vivenciam mecanismos de formação inicial e continuada, ao mesmo tempo em que participam da produção de conhecimentos, fortalecedores da prática docente”.

O ESTÁGIO E SUA CONTRIBUIÇÃO DA FUTURA CARREIRA DOCENTE

Para Pimenta (2012, p. 95) “A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem, ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar”.

Ainda as autoras abordam que,

Envolver, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e intervenção no objeto para que a realidade (não aprendizagem), seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (não aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade determinada social. A atividade docente é sistemática e científica na medida em que torna objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística. Ensinar significa aprender, compreender, entender e se encontrar com aquilo que faz. É preciso gostar e saber o que a profissão de professor exige muita dedicação e responsabilidade. (PIMENTA, 2012, p.95).

Como futuros educadores, não basta apenas ensinar as disciplinas posta na grade, é necessário transmitir ao aluno o aprender a compreender e fazer o sujeito a ser um cidadão como uma visão crítica em todos os sentidos.

O estágio como contribuição da prática docente é de suma importância

pois, como

Pimenta e Lima (2012), abordam,

Em suas conclusões, sistematiza, à guisa de proposições, a formação contínua como uma prática reflexiva dinamizada pela práxis, como um movimento metodológico e como uma política de desenvolvimento profissional de professores. É a partir dessas propostas que consideramos o estágio como espaço de formação contínua e desenvolvimento profissional, assentado em três eixos: o conceitual, o metodológico e o político (PIMENTA; LIMA, 2012, P.131)

Desta maneira é primordial o aluno acadêmico poder ter o contato da prática diretamente em sala de aula por meio da regência do estágio supervisionado propiciado através da disciplina de estágio.

A EXPERIÊNCIA DA REGÊNCIA

Compreendemos que a regência é o momento em que ocorre a experiência da prática em sala de aula, mesmo em curto período no qual deveria ser ampliada no curso de licenciatura, diante da pesquisa em campo foi possível identificar que a instituição possui uma boa estrutura, a mesma atende alunos oriundos de diversas localidades, foi possível identificar ainda alunos com dificuldades de leitura e escrita, no qual a partir da prática utilizamos diversas metodologias para propiciar a aprendizagem do aluno.

Sabemos que é através desta vivência de prática que o estagiário tem a oportunidade de desenvolver metodologias particulares através dos conhecimentos adquiridos no desenvolvimento de sua graduação. Pois, o estágio traz como um dos principais objetivos proporcionar um espaço de aprendizagem mutua, no ocorrer da aprendizagem significativa para o processo de formação docente.

A prática de estágio como processo de formação, proporcionou uma vivência direta no cenário educacional, no qual pudemos verificar de perto mesmo em curto período nas duas turmas visitadas as reais dificuldades de: falta de material para uso pessoal do professor, falta de livros didáticos para os alunos, desestímulo dos alunos para comparecer em sala de aula e fazer atividades. E observamos também os esforços

de professores para modificar a metodologia para conseguir obter aprendizagem do aluno. Pois concordando com as palavras de Pimenta e Lima (2012, p.146),” antes de ser profissional do magistério e lecionar uma determinada disciplina, o professor é uma pessoa que tem marcas de sua história de vida e de sua experiência individual e coletiva”.

A experiência com o estágio nos trouxe a certeza o que é necessário mudanças reais que tragam melhorias na educação básica e em um real ensino de qualidade. Acreditamos na

real transformação da educação, pois o “estágio é um espaço por excelência onde podemos refletir sobre essas questões alusivas e ao trabalho docente na sala de aula, na organização social e da sociedade”. Pois ainda acreditamos em uma práxis voltada para a construção e reconstrução de posturas baseadas no comprometimento com sua tarefa de educador, buscando competência profissional, por meio da reflexão e responsabilidade que a educação exige.

O estudo nos fez perceber que o estágio é uma fase significativa da formação inicial dos futuros educadores, todavia, como ele é executado o grau de envolvimento, tanto pode ser um espaço positivo como negativo. Segundo Milanesi (2012, p. 225), “avançar rumo a uma melhor qualificação na formação dos novos docentes depende da significação que formadores e formandos dão às suas ações, inclusive na realização do estágio”. O estudo apresentado nos fez creditar que este estágio nos proporciona uma ampla visão da realidade que vamos encarar futuramente como docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMARGO, M. M; SANTINELLO, J. **Estágio pedagógico voluntário na disciplina de novas tecnologias aplicadas a educação**. Anais da SIEPE- Semana de integração ensino, pesquisa e extensão, 2009.
- LIMA, M. S. L. **Reflexões sobre o estágio supervisionado na formação de professores**. Revista Diálogo Educ., Curitiba-PR, v. 8, n. 23, 2008.
<www.estagiosupervisionado.com.br>. Acesso em 26 de julho de 2016.
- MILANESI, I. **Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares**¹. N.46. Educar em Revista. Curitiba, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria do Socorro Lucena: **Estágio e Docência**, 7ª edição, São Paulo Cortez, 2012.

O estágio na formação dos professores Unidade teoria e Prática, 11ª edição, São Paulo, Cortez, 2010.

SANTOS, H. M. dos. **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares.** In: 28ª reunião anual da ANPED, GT 8 – Formação de Professores. Caxambu, 2005.

SILVESTRE, M.A. **Prática de Ensino e Estágios Supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência.** v. 11, n. 34. Rev. Diálogo Educ. Curitiba, 2011.

SOUZA, M.D.A; GONÇALVES,, A.E.C. **Relato de experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado no ensino de ciências em uma escola de educação básica em Itapipoca-CE.** Realize Editora. Campina Grande, 2012

O PIBID E A DANÇA: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS

Flávia Marchi Nascimento | flavia.marchi@hotmail.com

Andrisa Kemel Zanella | andrisakz@gmail.com

Josiane Franken Corrêa | josianefranken@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão entre a formação do aluno de Dança - Licenciatura e as práticas educativas vividas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Pelotas. O ponto central desta escrita é refletir como o Programa influencia na formação inicial dos professores de Dança, lançando um olhar sobre a constituição do ser professor a partir das aprendizagens vividas no PIBID. Para dar sustentação ao debate utilizamos a escrita reflexiva dos pibidianos sobre suas aprendizagens durante a participação no Programa.

A discussão do trabalho inicia-se com a contextualização do PIBID na Universidade Federal de Pelotas. Posteriormente, direciona-se o olhar para a formação e o processo de tornar-se professor. No momento seguinte é dada visibilidade às aprendizagens dos pibidianos a partir de uma breve reflexão sobre elas, finalizando com as considerações finais.

O PIBID NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública brasileira, que visa o incentivo à formação de professores da Educação Básica. Regulamentado pelo decreto presidencial 7.219 do ano de 2010, faz parte estratégica do Plano Nacional de Educação (PNE)⁷³ e está vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no que concerne aos programas de formação de professores para a Educação Básica. Os objetivos do

⁷³ O Plano Nacional de Educação (2014) traz 20 metas a serem alcançadas. No que se refere ao PIBID, esta é a estratégia 15.3 que tem por objetivo ampliar programa permanente de iniciação à docência a discentes matriculados em curso de licenciatura em todo o País. Maiores informações acesse: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

Programa (Brasil, 2008) são:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e - interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Para o incentivo à permanência do aluno no curso de Licenciatura, é concedida uma bolsa mensal. Os discentes são selecionados via participação em edital lançado nas Instituições de Ensino Superior (IES) que fazem parte do PIBID. A atuação dos bolsistas consiste entre 12 a 20 horas semanais, divididas entre as reuniões de área e atuação diretamente nas escolas de Educação Básica.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel), situada na parte sul do estado do Rio Grande do Sul, participa do PIBID desde o lançamento do primeiro edital do Programa, no ano de 2009. O PIBID está sob a vigência do edital 061/2013 – que compreende o desenvolvimento do projeto entre os anos de 2014 a 2017 – A UFPel faz parte do Programa com a participação de quinze licenciaturas⁷⁴.

O Projeto Institucional do PIBID/UFPel (2013) está organizado em dois eixos distintos: Eixo transversal de formação didático-pedagógica geral e Eixo transversal de formação didático-pedagógica integrada. O primeiro, consiste em ações específicas para a atuação de cada Licenciatura nas escolas, já o segundo, tem caráter interdisciplinar. Sobre isso, cabe ressaltar que

⁷⁴ As licenciaturas que fazem parte do PIBID/UFPel são: Artes Visuais, Biologia, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro. Para saber mais acesse <http://wp.ufpel.edu.br/prg/files/2012/04/PROJETO-INSTITUCIONAL-PIBID-UFPEL.pdf>.

[...] os alunos serão inseridos para atuação disciplinar e interdisciplinar nos três grupos da educação básica: 1) Anos Iniciais; 2) Anos Finais; 3) Ensino Médio. Cada nível será coordenado por um coordenador de Gestão, que atuará com foco em ações específicas para a formação docente (UFPel, 2013, p. 03).

Em relação ao Curso de Dança-Licenciatura, este faz parte do PIBID desde o ano de 2011 e atualmente conta com duas coordenadoras de área, vinte e dois bolsistas do curso de Dança e quatro supervisoras de escolas da área de Artes. Em relação ao seu subprojeto, destacamos entre as ações previstas a criação e desenvolvimento de oficinas para as escolas parceiras; criação e fruição em Dança; participação dos bolsistas em eventos da área; aulas continuadas de Dança nas escolas, elaboração de material didático-pedagógico, entre outros. Para organização e desenvolvimento do subprojeto, os bolsistas da Dança e as coordenadoras de área encontram-se um turno por semana para estudos, debates e elaboração de materiais didático-pedagógicos.

O TORNAR-SE PROFESSOR: CAMINHOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

A constituição do ser professor caracteriza-se como um processo teórico e metodológico fundamental para a construção dos saberes necessários à formação docente. No entanto, cabe ressaltar que este momento de construção é permeado por atravessamentos sobre quem pensamos que somos, nossas expectativas, medos, desejos, dificuldades, potencialidades, aprendizagens, que repercutem nas representações entre o que vivemos e o que queremos ser.

Para Pimenta (2005), as representações que os acadêmicos trazem para os cursos de formação de professores são resultado das experiências vividas no decorrer de sua vida e suas experiências sociais, que vão desde as transformações históricas da profissão até os estereótipos que a sociedade tem dos professores. Assim, problematizá-las, a partir da convergência entre o saber científico e as experiências vividas pelos pibidianos é o caminho que escolhemos para pensar sobre a formação docente do futuro professor da Dança.

Esta escolha está alicerçada em Peres (2006, p. 53) ao salientar que

[...] a formação da(o) professora(o) não se esgota na “certeza” dos conteúdos, mas na conexão direta com a vida da e na escola, compreendendo, sobretudo, que as teorias são ferramentas

importantes, mas insuficientes, porque não dão conta da complexidade e das emergências da vida que está, muitas vezes, sufocada na escola.

Potencializar a inserção do estudante na escola durante a sua formação possibilita a conexão entre o estudado e o vivido. Esse vem sendo o papel do PIBID desde o seu surgimento, ampliando espaços para o aprofundamento dos estudos em torno do processo de tornar-se professor. Isto porque, o estudante, ao ir para a escola, tem a possibilidade de inserir-se no contexto escolar e realizar uma prática pedagógica na sua área de formação. Neste espaço, depara-se com as possibilidades e os desafios constantes que envolvem o processo educacional contrapondo a teoria estudada e a prática vivida, tem a possibilidade de partilhar saberes com professores já em exercício que assumem um papel fundamental em sua formação, assim como os professores do Ensino Superior, dentre tantos outros pontos. Ou seja, o acadêmico exercita um corpo-professor que tem conexão direta com o aluno que um dia foi, os seus referenciais de bons e maus professores, bem como, suas expectativas sobre a docência.

Diante disso e corroborando com Peres (2006, p. 55) entendemos a formação como “uma jornada entre caminhos que se entrecruzam simultaneamente formando uma ressonância entre as diferentes experiências vividas e, geralmente, pouco refletidas”. As experiências para se tornarem significativas, ou seja, como conceitua Josso (2004), formadoras, é necessário o sujeito se permitir a um processo de reflexão sobre o que viveu, escolhendo ou aceitando o que viveu “como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida” (JOSSO, 2009, p.137). Isto significa, segundo a autora, um trabalho de nomear o que foi aprendido.

Dessa maneira, ao propormos ao grupo de pibidianos do Curso de Dança – Licenciatura realizarem uma escrita sobre suas aprendizagens, tendo como pergunta detonadora “Quais foram seus aprendizados como pibidianos?”, nossa intenção foi constituir, em nossas reuniões de área, um espaço e tempo para pensar sobre a docência, como caminho e desafio no processo de tornar-se professor. A escrita intimou os estudantes a um caminhar para si (JOSSO, 2010) e em seus porões interiores, procurar segundo Peres (2006, p.56) “onde e como as teorias ressoarão” em seu fazer pedagógico. Para ela “a indagação, a incessante busca pela pergunta, a lida com os desassossegos, poderão nos levar a caminhos e práticas singulares e significativas” (PERES, 2006, p.56).

UM OLHAR PARA AS APRENDIZAGENS DOS PIBIDIANOS DA DANÇA – LICENCIATURA/UFPEL

A escrita reflexiva sobre as aprendizagens que cada pibidiano teve no decurso de sua participação no Programa, revelou aspectos fundantes sobre a formação docente. No total foram 17 escritas recebidas. A análise pautou-se na leitura e no destaque do que foi mais pregnante em categorias sobre a aprendizagem que cada estudante mencionou em seu relato. Com o intuito de dar visibilidade para as respostas, abaixo apresentaremos as principais pregnâncias/categorias e fragmentos da escrita de alguns acadêmicos⁷⁵, fazendo uma discussão geral ao final.

Não tinha interesse pelo caminho da docência / A inserção na escola / Preparação estágios

“Pois na verdade eu nunca me interessei por este caminho, e hoje tenho uma visão mais positiva e diferenciada, mesmo com pouco tempo, através de cada reunião, cada atividade, cada fala (...) tudo tem sido extremamente importante o que me faz refletir sobre meus estágios” (LI.)

“Atuar dentro da escola como professora antes dos estágios, ou seja, para mim foi uma ótima experiência para me preparar para os estágios” (JO.)

“Possibilidade de estar inserido na escola, dentro da sala, em contato com os alunos, desde o início da graduação” (NA.)

“Acredito que o PIBID me mostrou a verdadeira realidade da escola e através disso me faz perceber as diversas possibilidades de se trabalhar a Dança na escola” (BR.)

“Inserção de forma consistente na escola, e pensando em dois eixos norteadores, o interdisciplinar e a nossa área” (KE.)

Dificuldade e possibilidade de estar em sala de aula

“Fui percebendo que estar em sala de aula era algo primeiramente difícil, pois encontrei algumas barreiras com os alunos, porém ao mesmo tempo prazeroso, pois no momento em que se rompe a primeira barreira e se consegue dar continuidade ao trabalho e dar um sentido para aquilo, é uma extrema sensação de gratificação” (GR.)

A inserção da Dança na escola a partir do PIBID

“Uma possível porta para a Dança no ambiente escolar” (RA.)

“Acredito que a Dança ainda está se descobrindo dentro da escola,

⁷⁵ Optamos por nomear os pibidianos com letras do seu nome.

precisamos refletir sobre o papel do nosso campo lá dentro, como podemos contribuir como área do conhecimento? É uma pergunta que eu sempre me faço. Chegando ao fim do curso, começo a refletir sobre a minha trajetória aqui percebo o quanto o PIBID foi e tem sido importante na minha formação, entrei no 6º semestre, depois de passar pelo estágio I, onde perdi o medo da sala de aula e o PIBID me fez ver o quanto eu gosto de estar na escola de estar com os alunos (...) e, procuro sempre me colocar no lugar dos alunos para mostrar o lado mais sensível e humano da Dança e o PIBID fez parte dessa construção” (KE.)

“Aprendi a conduzir uma aula, a criar e respeitar o espaço do outro” (RO.)

A Dança na escola

“A atuação na área foi uma surpresa pois optamos por trabalhar com aulas continuadas de Dança e a recepção foi bem proveitosa para mim, para os alunos, o grupo de Danças cresceu e pela primeira vez meninos começaram a participar das aulas” (KE.)

Desafios da docência

“Nesses anos tive muitos desafios um deles é aplicar aula e planejar já que dei aula para 1º, 3º e 4º ano e hoje para o Pré. Estou ciente que o PIBID é um programa muito necessário tanto para nós discentes como para os docentes, professores, direção da escola, funcionários e alunos”(RO.)

PIBID e a formação

“Através do Programa pude desmistificar vários anseios e pré-estruturas sobre ‘ser professora’. Talvez eu tivesse levado muito tempo até perceber e experimentar a docência em Dança, se não tivesse entrado no PIBID” (AL.)

Pesquisa, escrita acadêmica, eventos

“O incentivo a pesquisa, que se dá pelo recurso financeiro, mas também pelas insistência da coordenação em instigar os pibidianos a reflexão escrita embasada em teóricos, o que mune os futuros professores a defenderem sua área quando estiverem na escola ou em qualquer outro espaço” (RO.)

“Aprendi pesquisar artigos, a fazer resumo informativo e a me posicionar em assuntos que são novos, a ir realmente atrás por meus próprios meios e motivação” (CI.)

“Em outro ponto que o PIBID me ajudou foi na apresentação de trabalhos e vivências novas (...) apresentar trabalho, para mim foi uma evolução monstruosa pois nunca tinha apresentado trabalho em eventos pois tinha medo e vergonha e isso foi uma barreira que eu consegui quebrar” (JO.)

O PIBID E SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dentre as aprendizagens proporcionadas pelo PIBID, podemos observar nos fragmentos acima que, na maioria das vezes, a falta de interesse inicial pela docência, ao ingressar no Curso de Dança – Licenciatura, é deixada de lado quando há a inserção do pibidiano na escola. A partir disso, inicia-se a prática pedagógica que passa a ser vista como uma preparação aos estágios. Nestes fragmentos é possível perceber que a implementação do PIBID no Curso, antecipou o contato do estudante com a escola, constituindo-se como um campo de experiência e despertar para a docência. Com a inserção nas escolas, os pibidianos deparam-se com as dificuldades em estar em sala de aula, mas também com suas possibilidades. A partir de então, a teoria estudada passa a ganhar outro significado, pois é possível conectá-la com um contexto real.

Outro ponto de destaque é que a Dança ainda não está presente em todas as escolas. Embora prevista em lei, a falta de concursos e de profissionais formados na área é um grande problema que ainda enfrentamos, o que resulta em sua ausência. O PIBID abre a possibilidade, não apenas da área inserir-se na escola, mas acima de tudo fomentar práticas que vem resultando em demandas de continuidade e na constante solicitação do profissional da Dança na escola.

Os desafios do tornar-se professor também foram destaques nas escritas. Isto é, ao ingressar no PIBID o estudante tem como uma de suas tarefas planejar e desenvolver a aula. Essa tarefa revela-se como uma atividade desafiadora, tendo em vista que as ações de idealizar, elaborar e desenvolver práticas pedagógicas constitui um exercício essencial para que o futuro professor construa o seu repertório docente. Muitas são as dúvidas e as inseguranças no início. Após, as descobertas, curiosidades e surpresas de exercitar-se professor passam a fazer parte deste momento, atribuindo outras tonalidades para a docência.

A desmistificação sobre a docência proporcionada pelo ingresso no PIBID e suas repercussões na formação, marcam a importância do Programa na experiência da docência como um caminho legítimo na formação do Licenciado em Dança. Geralmente, os acadêmicos do Curso chegam com um discurso que vai na contramão da escola. No entanto, a aproximação com a escola e o desenvolvimento de um trabalho contínuo, proporciona descobrir um mundo de possibilidades que resulta na aceitação e vontade de atuar no espaço escolar.

O PIBID também proporciona uma formação que extrapola os muros da Universidade e da Escola, ao incentivar a escrita acadêmica, a pesquisa e a participação nos eventos. Estas aprendizagens são resultado de uma preocupação com a produção do conhecimento e seu compartilhamento, como caminho para dar visibilidade às práticas desenvolvidas nas escolas e a necessidade de interlocução em outros espaços científicos.

Nas escritas aparece a questão interdisciplinar como um desafio no trabalho docente do futuro professor em Dança, pois é o momento em que as diferentes áreas se encontram e constroem uma proposta juntas. Optamos por não adentrar neste quesito, pois a interdisciplinaridade merece um artigo único. Porém, precisamos destacar que, a UFPel desde o seu início tem como um dos focos de trabalho a interdisciplinaridade, momento em que as diversas áreas trabalham juntas na escola, como já mencionado.

A partir das escritas dos pibidianos, constatamos que o PIBID tem uma importante influência na formação dos futuros professores de Dança, por promover a inserção do estudante na escola antes do estágio, produzir conhecimento e abrir espaço para a Dança na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID no Curso de Dança – Licenciatura da UFPel vem proporcionando a inserção no cotidiano escolar e inúmeras experiências que significam o campo da docência, a partir da convergência entre a teoria e a prática. Nas escritas reflexivas dos pibidianos foi possível constatar que o Programa revitalizou a licenciatura, proporcionando inúmeras aprendizagens que as práticas, no decorrer de um curso de graduação, nem sempre dão conta. Isto por que, o trabalho desenvolvido pelo PIBID é contínuo na escola e na Universidade, o que proporciona vivenciar uma ação e uma reflexão constantes.

Cabe ressaltar que as aprendizagens convocaram os estudantes a pensarem sobre o seu processo de tornar-se professor, fazendo-os se depararem com suas expectativas, anseios, incertezas, desejos, projetos, vontades, sonhos. Acreditamos que estes são elementos importantes para pensarmos a docência e promovermos uma formação conectada com os sujeitos e os contextos atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação CAPES. **PIBID**, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 08 out. 2016.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2016.
- JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. In: Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago./dez. 2009.
- _____. **Experiências de Vida e Formação**. tr. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- PERES, Lúcia Maria Vaz. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor (a)... In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4° Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- UFPEL. Pró-reitora de Graduação. Programa. **PIBID (2013)**. Disponível em <<http://wp.ufpel.edu.br/prg/files/2012/04/PROJETO-INSTITUCIONAL-PIBID-UFPEL.pdf>> Acesso em: 08 out. 2016

OBJETOS EDUCACIONAIS E MATEMÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Cecilia Maria Lima Silva | limacecilia15@yahoo.com.br

Glauciara da Silva Lima | glauciaralima@yahoo.com.br

Elcimar Simão Martins | elcimar@unilab.edu.br

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem está intimamente interligado às práticas docentes desenvolvidas no âmbito escolar. Quando se trata da matemática, leigos e especialistas tratam como uma tarefa difícil, que perpassa dificuldades desde os contatos iniciais com a referida disciplina até compreensões distorcidas (MACHADO, 2009).

Atualmente, professores vêm buscando recursos pedagógicos mais inovadores e dinâmicos para transformar aulas rotineiras e cansativas em aulas prazerosas, diversificadas, dinamizadas e mais ativas. Tais recursos auxiliam “o professor durante as aulas no momento de promover a medição do conhecimento com os alunos. Ele precisa associar o seu pensamento com a realidade vivenciada pelos mesmos, facilitando assim a assimilação da matéria” (SOUSA; GOMES, 2012, p. 123).

Um recurso pedagógico bastante utilizado atualmente são os objetos educacionais. O termo objetos de aprendizagem ou objetos educacionais surgiu no início do século XXI, sendo compreendido como “uma entidade, digital ou não-digital, que pode ser usada, reusada ou referenciada durante o ensino” (TAROUCO, 2006, p. 2). Tem como função oferecer um sentido material ao conhecimento desenvolvido em sala de aula, proporcionando uma melhor aplicabilidade e contextualização ao ensinado, promovendo assim o ensino e aprendizagem de uma forma mais didática e lúdica. O professor poderá usufruir deste recurso para oferecer novas possibilidades de aprendizagem e ensino, oportunizando aos estudantes compreender melhor o conteúdo trabalhado (TAROUCO, 2006).

A didática da matemática ainda é taxada como algo muito difícil de planejar e de se executar, porém é indispensável para o professor da área, favorecendo um

conjunto de habilidades e competências que facilitam e promovem o processo de ensino e aprendizagem (SOUSA; GOMES, 2012).

O trabalho relata uma experiência vivenciada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) a partir de atividades realizadas em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Acarape-Ceará, durante o desenvolvimento do projeto Cidadania e Diversidades Culturais Etnicorraciais..

DIÁLOGO ESCOLA E UNIVERSIDADE: A ELABORAÇÃO DO OBJETO EDUCACIONAL

A escola de ensino fundamental X⁷⁶ está situada no município de Acarape, na região do Maciço de Baturité/Ceará, onde também está localizada a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com *campi* em Acarape e Redenção.

A coordenação da escola X realizou um acompanhamento pedagógico com os discentes que apresentavam dificuldades de aprendizagem na área da matemática. Tais estudantes não estavam frequentando assiduamente as aulas. A coordenação da escola solicitou o apoio do PIBID para tentar proporcionar aulas mais lúdicas e interessantes para os alunos, para conseguirem despertar um maior processo de ensino e aprendizagem.

Compreendemos que é preciso uma análise reflexiva do problema para que possamos buscar possibilidades de resolução. Assim, recorreremos à

didática da matemática é uma das tendências da grande área de educação matemática, cujo objeto de estudo é a elaboração de conceitos e teorias que sejam compatíveis com a especificidade educacional do saber escolar matemático, procurando manter fortes vínculos com a formação de conceitos matemáticos, tanto em nível experimental da prática pedagógica, como no território teórico da pesquisa acadêmica (PAIS, 2011, p. 11).

Partindo dessa compreensão, as bolsistas reuniram-se com a supervisora do PIBID e tiveram a ideia da criação de um objeto de aprendizagem, que contemplasse as

⁷⁶ Optou-se por garantir o anonimato da instituição de ensino.

quatro operações matemáticas, atendendo à demanda da escola e buscando ser um recurso para facilitar a aprendizagem dos estudantes.

Posteriormente, foram realizados encontros para estudo e definição do objeto de aprendizagem, culminando com a decisão de elaborar um dominó das frações e da multiplicação para auxiliar no ensino e aprendizagem das quatro operações matemáticas.

Decidido o objeto, passou-se à sua confecção. Com isso, foi construída uma base feita de EVA verde para 168 peças, que corresponde a seis dominós completos. Em seguida, foi acrescentada uma segunda base, feita de papel 40 kg, na cor rosa, para as peças dos dominós e depois foram fixadas as representações das figuras que correspondiam às frações e as respostas das frações no outro lado da peça, conforme a figura abaixo:



Figura 1. Dominó das frações. Arquivo dos autores.

Os dominós, portanto, foi o objeto de aprendizagem construído neste período. No total foram elaborados seis dominós, sendo três deles usando figuras e representações de frações e três utilizando a multiplicação, seguindo a mesma lógica usada no dominó convencional.

No jogo de dominó convencional, o jogador tenta encontrar uma peça que tenha o mesmo número para iniciar sua jogada. Já no dominó das frações, o jogador tem que tentar encontrar as figuras correspondentes às frações estabelecidas e o jogo segue até que um dos participantes jogue todas as suas peças e consiga ganhar de seu oponente.

Na construção do dominó da multiplicação foi fixado de um lado da peça a

operação da multiplicação e do outro lado a resposta desta multiplicação, conforme apresentado na imagem abaixo:



Figura 2. Dominó da multiplicação. Arquivo dos autores.

Da mesma forma que os dominós das frações, os outros três dominós elaborados, os da multiplicação, funcionam com a mesma lógica que um dominó convencional, porém no dominó da multiplicação em um lado tem a operação da multiplicação e no outro lado da peça tem a resposta. Assim, o jogador tem que raciocinar e tentar encontrar essas respostas ou operações correspondentes para assim poder jogar. O jogo segue normalmente até que um participante consiga jogar todas as suas peças ganhar de seu oponente.

DO JOGO À APRENDIZAGEM: ALGUMAS REFLEXÕES

No dia 09 de agosto de 2016 a equipe de bolsistas foi à escola X com vistas a desenvolver o objeto de aprendizagem em sala de aula. Levaram as bases do dominó pré-montadas, deixando os dominós, um da multiplicação e o outro das frações, para que os estudantes montassem no espaço tempo da aula. Em seguida, os alunos começaram a brincar com os dominós construídos, utilizando-se das regras normais do dominó convencional e tentando raciocinar e descobrir quais eram as peças que correspondiam às operações matemáticas. O jogo transcorreu de maneira harmônica e com os estudantes bem envolvidos e interessados até que um dos participantes ganhasse de seus colegas e se iniciasse uma nova rodada de jogadas.

Durante a atividade foi possível comprovar que os discentes tinham muitas dificuldades em conseguir compreender as operações matemáticas, e com isso muitas vezes não conseguiram fazer algumas operações que eram exigidas no jogo. Ainda

assim, muitos alunos gostaram da aula mais dinâmica e inovadora, pois relataram que achavam a aula de acompanhamento pedagógico era muito cansativa e rotineira, não se diferenciando das aulas que eles tinham no período regular. Tais aulas não conseguiam despertar o interesse dos estudantes em comparecer às aulas ofertadas pela escola no contraturno escolar. Analisamos também que alguns alunos tinham dificuldade em tentar racionar as operações matemáticas, pois ou queriam saber as respostas de imediato sem ao menos se esforçarem para conseguir as respostas ou queriam adivinhar. Assim, não buscavam racionar.

Com a aplicação desse objeto educacional, tiramos como lição que cabe ao docente oportunizar aos seus estudantes que

[...] possam pensar matematicamente, levantar ideias Matemáticas, estabelecer relações entre elas, saber se comunicar ao falar e escrever sobre elas, desenvolver formas de raciocínio, estabelecer conexões entre temas matemáticos e de fora da Matemática e desenvolver a capacidade de resolver problemas, explorá-los, generalizá-los e até propor novos problemas a partir deles (ONUChic; ALLEVATO, 2009, p. 218).

A maioria dos alunos taxa a área da matemática e principalmente as operações matemáticas como algo muito difícil de ser compreender e, como relatado por boa parte deles, algo muito “chato”. Cabe ao professor fazer refletir com os estudantes sobre aquele saber matemático, pois

A contextualização do saber é umas das mais importantes noções pedagógicas que deve ocupar um lugar de maior destaque na análise da didática contemporânea. Trata-se de um conceito didático fundamental para a expansão do significado da educação escolar. O valor educacional de uma disciplina expande na medida em que o aluno compreende os vínculos do conteúdo estudado com um contexto compreensível por ele (PAIS, 2011, p. 21).

O autor nos convida a refletir sobre a necessidade de articular o estudado com o cotidiano dos discentes ou até mesmo com outras disciplinas. Para tanto, o professor pode lançar desafios e oportunizar possibilidades para que os discentes consigam resolvê-los.

Embora com reclamações sobre a matemática, os discentes se interessaram em brincar com os dominós da matemática, pois compreenderam como mera brincadeira. Ressaltamos, porém, que o objeto educacional ultrapassa uma simples brincadeira, pois

com sua utilização foi possível aliar conteúdos específicos da matemática ao lúdico, favorecendo assim o processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo em que os estudantes estavam brincando, estavam também aprendendo e desenvolvendo suas capacidades de raciocínio e percepções e conseguindo assim melhorar o seu aprendizado.

Buscando avaliar o trabalho desenvolvido foi aplicado um questionário com quatro perguntas com os estudantes que participaram da atividade, para saber suas opiniões ou críticas sobre o trabalho desenvolvido e se de alguma forma esta atividade favoreceu e desenvolveu o processo de ensino e aprendizagem.

Primeiramente, foi indagado o que os estudantes tinham achado da atividade desenvolvida em sala de aula. Dos dez estudantes que participaram da atividade, oito avaliaram como positiva, considerando como “muito importante”, “ótima atividade” “gostaram bastante da atividade”, “atividade muita boa”. Os outros dois estudantes tiveram um posicionamento distinto. Um discente considerou a atividade muito difícil e outro que a atividade tinha sido muita chata. Observou-se que a maioria dos discentes gostou da atividade desenvolvida, pois para eles era algo mais inovador e dinâmico.

A seguir foi perguntado aos alunos se a atividade tinha contribuído para o aprendizado deles. Todos os estudantes responderam que sim, ressaltando que o trabalho favoreceu e promoveu o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, especificamente, na área da matemática.

Logo depois foi indagado aos alunos se eles gostariam de outros momentos semelhantes ao que ocorreu com o jogo dos dominós da matemática. A resposta positiva foi unânime. Os estudantes assinalaram que gostariam de ter essa experiência novamente, revelando que o jogo proporcionava um maior aprendizado, que foi algo muito divertido e diferente, ou seja, uma possibilidade inovadora de ensino e aprendizagem.

Finalmente, foi perguntado aos alunos que nota eles dariam para a atividade realizada com o objeto educacional. Oito estudantes avaliaram que a atividade com o dominó da matemática merecia nota 10,0 (dez); um estudante falou que a atividade merecia nota 8,0 (oito); um estudante descreveu que a atividade merecia nota 6,5 (seis e meio). Compreendemos que a atividade foi bem avaliada pelos estudantes.

Avaliamos que, de uma maneira geral, a atividade foi prazerosa e muito

produtiva. Os estudantes aceitaram o desafio e participaram ativamente, conseguindo desenvolver certa aprendizagem em relação a conhecimentos matemáticos que apresentavam muita dificuldade. A partir de um simples jogo adaptado de maneira lúdica foi possível perceber uma contribuição para o aprendizado de estudantes dos anos finais do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da matemática ou de qualquer outra disciplina pode e deve ser desenvolvido de variadas formas. Assim, os estudantes têm uma diversidade de possibilidades para a compreensão de conteúdos. Compreendemos como fundamental que o docente faça uma contextualização do conteúdo ministrado, refletindo com os estudantes sua aplicação no cotidiano.

O professor precisa avaliar o seu trabalho, verificando os limites e as possibilidades dos conteúdos trabalhados, das estratégias utilizadas, identificando as dificuldades dos estudantes e buscando contribuir para melhorar e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, buscando conseguir despertar a atenção e o interesse dos alunos pelos assuntos ministrados em sala de aula.

Através do objeto educacional, dominó de matemática, buscamos o desenvolvimento de práticas metodológicas de ensino e aprendizagem mais lúdicas e inovadoras. Foi possível perceber que os discentes têm muitas dificuldades em conseguir compreender as operações matemáticas, mas se interessam em brincar com os dominós da matemática. O referido objeto educacional ultrapassa uma simples brincadeira, permitindo trabalhar operações matemáticas de forma lúdica, prática e prazerosa, favorecendo assim o processo de ensino e aprendizagem. Avaliamos que foi possível oportunizar um ensino diferenciado, proporcionando um maior interesse e atenção dos discentes pela matemática, tornando essa disciplina mais atrativa.

É importante a inserção dos futuros docentes dentro do ambiente escolar para que analisem e contribuam para o ensino e aprendizagem nas escolas públicas, desenvolvendo práticas metodológicas inovadoras que, de certa forma, podem melhorar o ensino no chão de uma sala de aula, atraindo os pequenos olhares que por muitas vezes ficam dispersos em meio a aulas rotineiras e cansativas.

A experiência do PIBID revela que é possível o desenvolvimento de um

trabalho articulado entre educação básica e Universidade. Para tanto, os envolvidos precisam compreender que cada um tem um papel específico e importante no ensino e na aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MACHADO, N. J. **Matemática e Realidade**: análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino de matemática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (orgs.). **Educação Matemática**: pesquisa em movimento. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PAIS, L. C. **Didática da Matemática**: uma análise da influência francesa. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOUSA, Antônia; GOMES, Raimunda. **Formação de professores**: as experiências de iniciação a Docência do IFCE. Fortaleza: EdUFC, 2012.
- TAROUCO, L. M. R. et al. **Formação de professores para produção e uso de objetos de aprendizagem**. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13886>> Acesso em: 12 abril 2016.

OS SABERES DO CAMPO E A ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS

Rosimar da Silva Feitosa Soares Costa | rosimar_costa@yahoo.com.br

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E SUA CARACTERIZAÇÃO

A educação ofertada à população residente nas áreas rurais, ao longo da história da educação brasileira, sempre foi silenciada e esquecida, relegada ao segundo plano, deixada às margens dos interesses governamentais. Nas últimas décadas as discussões têm girado em torno das questões referentes à ruralidade, ressignificando o sentido do espaço rural, a partir de intensas lutas, de reflexões e da compreensão dos diferentes contextos: culturais, sociais e econômicos habitados pelos povos do campo, tendo em vista a necessidade de que este espaço seja compreendido em todos os seus aspectos. Não se trata de isolar ou eliminar o urbano ou o rural, mas de analisar as contradições e as relações de interdependência que existem entre esses contextos e a importância da coexistência destes espaços.

A pesquisa foi realizada tendo por objetivo investigar as práticas alfabetizadoras que ocorrem no âmbito da educação do campo, em classes multisseriadas. Espaços estes organizados a partir da junção de crianças de diferentes séries e idades, de acordo com as peculiaridades da comunidade local, formando turmas, por vezes com alunos de até quatro séries em um mesmo turno e espaço físico.

Para o alcance do objetivo foram propostas as seguintes questões norteadoras: Como os professores do campo trabalham o ciclo de alfabetização nas classes multisseriadas? Como o contexto do campo é explorado na sala de aula no processo de alfabetização? Quais saberes interessam às crianças do campo?

Na tentativa de encontrar respostas aos questionamentos, a pesquisa narrativa foi a opção mais viável considerando a dificuldade de coletar dados junto aos professores na zona rural. Para coletar os dados foram utilizadas as cartas pedagógicas, cujos conteúdos estavam ligados aos questionamentos norteadores da pesquisa. Os interlocutores da pesquisa foram os professores das classes multisseriadas da rede

municipal de educação de Teresina, doravante denominadas por diferentes flores.

Segundo Ferreira (2002), “[...] o rural é um espaço de vida e de trabalho, uma rede de relações sociais, uma paisagem ecológica e cultural e representações específicas de pertencimento, de desejo ou projetos de vida [...]”. A partir do pensamento do autor, inferimos que o rural existe concretamente enquanto forma de vida social e que não pode ser entendido como isolado ou independente de uma dinâmica mais ampla, portanto não se trata de isolar ou eliminar o urbano ou o rural, mas de analisar as contradições e as relações de interdependência que existem entre esses espaços e de compreendermos a importância da coexistência do rural e do urbano.

Pensar no contexto do campo nos remete a uma análise acerca da educação destinada ao povo camponês e, este estudo nos impulsiona a refletir a respeito da alfabetização que acontece em classes multisseriadas no campo.

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS

No Brasil, ao longo dos anos, a alfabetização desenvolvida nas escolas, e em especial no meio rural, tem sido alvo de inúmeras controvérsias teóricas e metodológicas. Controvérsias teóricas em relação aos processos vivenciados no ambiente escolar, gerando inúmeros questionamentos sobre valores culturais, sobre as demandas do campo em relação à educação. E metodológicas no que diz respeito aos diferentes métodos de alfabetização de acordo com o contexto de cada época.

Para pensar a alfabetização de crianças no contexto da educação do campo é importante refletir sobre as diferentes infâncias vividas por estas crianças. A escola e os professores do campo precisam saber quem são as crianças com as quais irão trabalhar, em que contexto social elas se inserem, quais suas experiências de vida, de luta, de trabalho, como se relacionam com a natureza e o significado que atribuem à escola, por exemplo.

Conhecer as características dos estudantes é uma das condições para que se desenvolvam práticas educativas contextualizadas. E mais ainda, para que possa haver uma relação efetiva entre as experiências de vida das crianças e as situações de aprendizagem propostas pela escola.

Para alfabetizar as crianças no campo é preciso uma metodologia de

alfabetização que leve em conta a complexidade do processo de apropriação da escrita, considerando, como propõe Ferreira (2003), as hipóteses formuladas pelas crianças sobre o sistema de escrita para organização de situações de ensino que motivem reflexões intencionais e sistemáticas sobre o aprendizado a partir do contexto em que elas vivem.

No processo de alfabetização é importante explorar diferentes textos que circulem na comunidade e que tenham significado para elas. O trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes deve levá-los a entender os objetivos dos diferentes gêneros textuais e suas características particulares, bem como a função social de cada gênero textual explorado na sala de aula.

As práticas de ensino desenvolvidas na sala de aula devem proporcionar reflexão sobre os temas tratados nos textos, oportunizando às crianças uma alfabetização com perspectiva de letramento, de tal forma que possam fazer uso efetivo da língua escrita em diferentes contextos sociais.

É importante destacar que não se trata apenas de levar para o ambiente da sala de aula diferentes gêneros textuais, pois a alfabetização não acontece espontaneamente, somente no contato com os textos. O que cria a possibilidade da alfabetização são os encaminhamentos realizados pela professora no sentido de estreitar as relações das crianças com a leitura e a escrita. Soares (1998), a esse respeito reconhece que ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita torna o indivíduo alfabetizado e letrado ao mesmo tempo, embora alfabetizar e letrar-se apresentem como processos distintos.

Portanto, para compreender como se dá o processo de alfabetização nas classes multisseriadas faz-se necessário analisar as práticas pesquisadas, tópico a ser discutido na seção seguinte.

REGISTRO SOBRE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA MULTISSÉRIE

Diante dos estudos realizados durante a pesquisa do mestrado em educação, analisamos como se dá a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, como é contextualizado os saberes do campo e que saberes são necessários aos docentes que atuam em classe multisseriada para desenvolver a alfabetização das

crianças do/no campo.

Esses pontos foram importantes para compreendermos como são tratados os saberes do campo no processo de alfabetização. Objetivando a produção de dados sobre essa temática, propusemos às interlocutoras a escrita de uma carta descrevendo o dia a dia da sala de aula, em relação ao processo de alfabetização nas escolas do campo, abordando sobre a organização do trabalho pedagógico na multisserie.

Ao analisar as cartas percebemos que o trabalho desenvolvido na alfabetização possui as mesmas características da zona urbana, tendo em vista que este não difere das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas situadas zona urbana da cidade. Em relação à alfabetização, em turmas multisseriadas, as interlocutoras da pesquisa enfatizam:

O trabalho aqui [...] não se difere da zona urbana [...] não se relaciona com a vida da comunidade. Algumas vezes são realizadas aula passeio [...]. (Girassol)

[...] geralmente trabalho com o mesmo tema com todos os alunos, porém durante a explanação do conteúdo início de forma mais simples, elevando até a parte mais complexa. Vale ressaltar que as atividades são diversificadas dependendo do nível de cada educando. (Orquídea)

O dia a dia em classe multisseriada em sua essência não difere muito da rotina de uma classe regular. No entanto, por ser nesse formato, a classe multisseriada necessita de estratégias que facilitem o fazer pedagógico[...]. (Amarilis)

As atividades referentes ao processo de alfabetização na minha prática diária ocorrem de forma diversificada. Às vezes faço uso do livro didático e às vezes atividades preparadas por mim ou xerocopiadas[...]. (Iris)

[...] O dia a dia da classe ocorre de forma integrada, ou seja, as crianças são agrupadas de acordo com as séries para que possam realizar as atividades sem interferência. (Rosa)

[...] A aula expositiva é dada pra todos, no entanto as atividades são direcionada de acordo com a série e as dificuldades de cada aluno, sempre se preocupando com as habilidades que devem ser aprendida. Os alunos são divididos em grupos com níveis diferentes de maneira que um possa compartilhar com o outro o seu conhecimento, como também existe situações em que as atividades são repassadas individuais. [...] atividades diferenciadas com pistas e sugestões oportunizando uma evolução dos alunos. Através das atividades cada aluno desenvolve suas competências específicas no processo de

ensino-aprendizagem. (Angélica)

[...] O trabalho acontece como se fosse uma maratona, ao mesmo tempo em que se tem aluno conhecendo as letras do alfabeto, na mesma sala existem alunos que já produzem pequenos textos. (Gardenia)

As respostas das cartas, enviadas por algumas das narradoras, sobre as relações entre os saberes ensinados na escola e os saberes da cultura campesina não abordaram objetivamente a temática solicitada, mas sabemos que os não ditos possuem muitas significações. Foi a partir dos silenciamentos sobre articulações entre saberes da cultura escolar e saberes do campo que selecionamos os recortes das narrativas dessa seção.

A interlocutora Girassol reconhece que não incorpora a cultura do campo aos saberes escolares, pois afirma que o ensino: “[...] não se relaciona com a vida da comunidade”. Em sua afirmação explicita que os conteúdos e as atividades desenvolvidas no dia a dia da prática docente são produzidos a partir da lógica urbanocêntrica. A professora parece entender a necessidade de aproximação entre os conteúdos ensinados e a realidade dos alunos. O pensamento de Caldart (2004) sobre a relação entre educação ofertada em áreas rurais e os saberes do campo subsidiam a compreensão produzida analiticamente na leitura dos dados.

Neste sentido, vale a pena ressaltar que no desenvolvimento das ações educativas das escolas multisseriadas devem ser incorporados os valores, símbolos e conhecimentos das populações do campo e seus padrões de referência e sociabilidade que são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e nas redes de convivência de que participam. Segundo Hage (2011) a não inclusão desses saberes no cotidiano da escola do campo contribui para o fracasso escolar, pois “reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que valoriza o urbano e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades”.

A interlocutora Orquídea silencia sobre o tema, mas esse fato sinaliza que são outras as suas preocupações, pois enfatiza a preocupação em trabalhar a classe de modo que todos estejam realizando atividades, ao mesmo tempo. Esclarece que realiza encaminhamentos diversificados, observando os diferentes graus de complexidade do conteúdo, de acordo com a capacidade dos alunos. Na escrita da professora fica evidente

a preocupação com a alfabetização dos alunos, levando-a a organizar os conteúdos de ensino do mais simples para o mais complexo (o simples e o complexo são definidos pela professora). Esse registro aponta para a compreensão que a interlocutora possui acerca do processo de alfabetização no qual prevalece a ideia de que para alfabetizar é necessário partir do mais simples para o mais complexo, na medida que as crianças vão demonstrando as aprendizagens.

A professora Amarílis afirma que a essência do seu trabalho não difere de uma classe regular, no entanto, reconhece que por tratar-se de classe multisseriada é preciso o uso de estratégias diferenciadas que facilitem o aprendizado dos alunos. A narrativa mostra a compreensão da professora acerca da multissérie ao afirmar que usa estratégias diversificadas, tendo em vista a heterogeneidade da turma. Destaca as atividades diversificadas como algo positivo para construção de habilidades, a partir da interação entre os pares.

O relato da interlocutora Íris tem a marca dos discursos de professores que atuam na zona urbana. Enfatiza o uso do livro didático e de atividades fotocopiadas, embora afirme que realiza atividades diversificadas em sua prática diária. Convém ressaltar que, na maioria das vezes, as atividades descritas não correspondem às expectativas, às necessidades e às realidades das crianças do campo. Para Leite (1999) quando tratamos da escola do campo, estamos falando de educação e, portanto, de um processo complexo, intimamente ligado ao ser e ao fazer de seus participantes.

As estratégias explicitadas pela professora Rosa realçam sua preocupação com a organização do trabalho pedagógico. Os alunos são agrupados por série, o que anuncia uma estratégia para manter o vínculo com a seriação e uma forma de realizar sua prática sem muitas intercorrências. O relato da interlocutora indica um pouco de insegurança diante da realidade de sua turma. A análise da carta pedagógica escrita pela interlocutora indica, ainda, que são necessários investimentos nos processos formativos de professores, de modo que promovam reflexões e debates acerca da educação do campo e das classes/turmas multisseriadas.

Para a professora Angélica o dia a dia da classe multisseriada exige muitas habilidades do professor a fim de assegurar a aprendizagem dos alunos. Compreende que a heterogeneidade da turma que se apresenta de forma mais ampla no contexto da multissérie, obriga os professores a sistematização rigorosa da ação docente.

Em seu relato não há referência aos saberes do campo, mas verificamos uma descrição pormenorizada da prática docente, evidenciando que a professora compreende as peculiaridades das classes multisseriadas e da educação do campo. A omissão de reflexão sobre os saberes do campo dá lugar a informações sobre a aula e sobre a organização dos alunos na sala de aula. A narrativa da professora mostra que as orientações dos gestores educacionais não investem no fortalecimento das concepções e princípios que balizam a educação do campo.

Nos estudos de Molina (2004, p.17) encontramos respaldo para nossas análises, pois a autora enfatiza: “[...] a educação do campo faz diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, ou mais amplamente da classe trabalhadora do campo, e de suas lutas [...]”. Ou seja, reforça que, pensar a alfabetização na educação do campo significa planejar e desenvolver práticas alfabetizadoras que respeitem o sujeito que se está construindo.

A interlocutora Gardênia refere-se ao trabalho docente que desenvolve em classes multisseriadas como uma prática que exige muito do professor, pois requer a mobilização de diversos saberes para atender as demandas da turma, considerando sua heterogeneidade e a diversidade de saberes que precisam ser trabalhados cotidianamente.

Entendemos que alfabetizar na educação do campo impõe o desenvolvimento de um currículo que contemple, não somente a apropriação de conteúdos, que se preocupe, também, com a formação humana nas diversas dimensões. É fundamental que, desde cedo, os alunos da educação do campo conheçam a realidade na qual estão inseridos para não se tornarem alienados em relação a ela e para que possam pensar em mudanças em suas próprias histórias e nas histórias coletivas.

Caldart (2002) ratifica nossa forma de pensar a educação do campo em sua relação com o desenvolvimento comunitário, tendo em vista entender que essa educação deve partir da ideia de que o local, o território, pode ser reinventado por meio de suas potencialidades e de seus atores sociais. Para tanto, formar cidadãos críticos e transformadores de sua realidade pressupõe ressignificar tanto a ação docente, quanto a escola, exigindo uma postura diferenciada dos educadores para o compromisso com a construção de novas cidadanias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação às práticas de alfabetização percebemos que as atividades de leitura e escrita estão presentes no cotidiano das escolas, de forma diversificada, contemplando a apropriação da escrita e as situações de letramento. Percebemos, ainda, que existe um esforço coletivo por parte dos professores na tentativa de garantir que os alunos do ciclo de alfabetização aprendam, de fato, a ler e a escrever.

Pensando sobre a realidade dos povos do campo observamos que o processo de alfabetização poderá ocorrer com a valorização de suas manifestações culturais, incluindo nas situações de ensino o conhecimento que circula no espaço campesino, bem como as práticas leitoras e escritoras que se desenvolvem nesse espaço.

A compreensão da problemática das classes multisseriadas, no que se refere à alfabetização, deve ser abordada a partir da ideia de que é preciso respeitar as diferenças existentes na sala de aula, considerando as possibilidades de interação entre as crianças, tendo a heterogeneidade das classes como fator que motiva o trabalho coletivo.

A compreensão sobre como a heterogeneidade se materializa nas classes multisseriadas do meio rural, em especial no caso da alfabetização e pode orientar os professores na organização da prática docente.

Diante das reflexões é possível inferir que no universo pesquisado não foi possível constatar na organização do trabalho pedagógico a inclusão dos saberes campesinos, bem como a realização de práticas que valorizem ou reconheçam o campo como espaço de produção de saberes. Além disso, constatamos que as práticas de leitura e escrita não diferem das práticas realizadas na zona urbana em classes seriadas e que não há por parte dos gestores educacionais investimentos no processo formativo dos professores que atuam em classes multisseriadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis. Vozes, 2012.
- _____, Miguel Gonzalez: FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo: por uma educação básica do campo**. Brasília: MST - Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL. Lei 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases para educação nacional. Disponível em: www.mec.gov.br, Acesso em: 01 julho 2014.

CAIDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidades e políticas públicas**. Brasília:DF,2002.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos e espaços da escola? Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. **27ª. Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional**. In: **anuais da 29ª reunião anual da ANPEd: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos**. Caxambu: ANPEd, 2006.

_____, Salomão; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE DISCENTES EM FORMAÇÃO

Paulo Pedro Schuetz | paulo.2004.2@gmail.com

Profa. Dra. Lucila Moraes Cardoso | lucila.cardoso@uece.br

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR é um programa emergencial no sentido de adequar a formação de educadores da educação básica à legislação contida no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755 de 2009. Objetiva ‘induzir e fomentar’ oportunidades de acesso à ‘educação superior, gratuita e de qualidade’ para professores, tradutores e intérprete de Libras, adequando a docência à formação exigida pela LDB (9394/96) (MEC, 2013).

A formação de professores é uma questão que ainda não foi afetada por uma necessária transformação. A partir dos anos 1961 (LDB 4.024/61) e com maior força depois de 1971, com a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Decreto 5.692/71), fatores como a expansão da obrigatoriedade, o acesso escolar para todos e a importação dos problemas sociais pela escola resultaram no atual conflito entre atender todos na escola com a devida qualidade e a necessidade de formar professores com conhecimentos adequados para assumir os diversos papéis da escola. A escola entra em crise que, como indicou Formosinho (2009, p.37) “[...] não representa um conflito interno do sistema escolar, mas resulta sobretudo da importação pela escola dos problemas sociais”.

Uma escola para todos e de qualidade implica pensar alguns pressupostos para sua realização. Nos países em que os resultados indicam melhor desempenho da educação escolar alguns detalhes se explicitam como atrair os melhores alunos do ensino médio para serem professores, oferecer uma formação de qualidade para o magistério e assegurar, com investimento em estrutura, para que todas as crianças aprendam (LOUZANO; ROCHA; MORICONI; OLIVEIRA, 2010).

Outro ponto frágil é o valor atribuído ao conhecimento e ao papel do professor como mediador entre o conhecimento e o aprendiz. O processo de ensinar envolve desde

os processos de formar os professores até as práticas que usam nas escolas. Nesse sentido, o texto permite conectar as relações dos professores com seus conhecimentos e com a reflexão na ação, que acontece como afirmou Pimenta (2006, p.22) “[...] quando o professor, pesquisando e refletindo sobre sua ação docente, constrói saberes que lhe permitam aprimorar o seu fazer docente”.

Na epistemologia da prática o professor é convidado a significar seu conhecimento “produzido na ação e sobre a ação de ensinar”, conforme defenderam Lima e Gomes (2006, p.164). Refletir sobre a ação e dela extrair novas práticas exige comportamento peculiar, uma identidade diferenciada, um ‘habitus’ (PERRENOUD, 2002) que se traduz em valorização da prática do professor em exercício de cuja problematização e reconhecimento ocorrem produção de conhecimento que lhe dá suporte para muitas soluções dentro das suas práticas (PIMENTA, 2006). Constitui-se processo em que se provoca uma articulação entre a ação, a reflexão, voltando à ação, qualificando a ação (LIBÂNEO, 2006). Portanto, uma situação em que se categorizam “[...] o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação” (VALADARES, 2006, p.188).

O objetivo do estudo foi fazer uma análise crítica sobre o professor reflexivo a partir da percepção de alunos-professores do curso de pedagogia (PARFOR) convidados para refletir na e sobre a ação docente à luz da epistemologia da prática. O método consistiu em observações autorreflexivas e um questionário de cinco perguntas. Insere-se no campo da pesquisa-ação crítica quando se “[...] considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação” (FRANCO, 2005, p.486).

A importância social e científica consiste em perceber a relevância dos contextos formativos de professores em que se permite a autorreflexão sobre as contradições das práticas pedagógicas. Há um esforço em buscar uma compreensão elaborada acerca das possibilidades que permitem fazer diferente no cotidiano escolar. A formação deixa de ser transmissiva e passa ser crítica e colaborativa.

MÉTODO

A perspectiva metodológica apoiou-se no viés da pesquisa-ação crítica em que

há uma percepção do pesquisador e seus colaboradores (sujeitos) de transformar a realidade em que se encontram. Valorizou-se a construção cognitiva a partir da experiência dos envolvidos, da reflexão crítica sobre as condições laborais, formativas e políticas identificando possibilidades de emancipação, o que implicou considerar a complexidade, os desafios, os limites e oportunidades que emergem da prática de cada professor e professora presentes nos momentos formativos (FRANCO, 2005).

LOCAL

Os encontros foram realizados em duas regiões polo do interior do estado do Ceará, em cidades escolhidas pelo programa considerando o acesso dos alunos-professores. Os encontros aconteceram nas sextas feiras à noite e no sábado das 08 horas até 16 horas, durante os períodos de 04 de março a 21 de maio e 17 de junho a 10 de setembro de 2016. Os eventos ocorreram nos municípios sede com o deslocamento dos alunos-professores assegurado pelo poder público municipal.

PARTICIPANTES

Consideram-se participantes todos os 43 professores que compõe as duas turmas de pedagogia do PARFOR que participaram desta reflexão. Os professores pertencem ao quadro de funcionários dos municípios, sendo a maioria contratada em regime temporário, sob condições precárias de trabalho e de profissionalização. Não usufruem dos direitos trabalhistas, nem férias remuneradas e ficam à mercê da vontade política de cada novo mandatário para permanecerem na atividade educativa.

Poucos residem nas áreas urbanas onde acontecem as formações. Os que moram no interior manifestam declaradamente o tempo e a dificuldade de locomoção como principais entraves para um aproveitamento adequado das aulas. Trabalham de segunda a sexta e no meio da tarde da sexta-feira precisam deslocar-se à área urbana para chegar a tempo no curso do PARFOR. A volta é igualmente sofrível, pois chegam tarde da noite às suas casas. Não obstante ao cansaço da semana, da aula de sexta feira, acordam na madrugada de sábado para cuidar dos afazeres de suas casas para estarem às oito horas na sede em condições de produzir conhecimento.

As formações de professores inserem-se nos contextos sociais, portanto, devem-se avaliar as contradições de suas realidades. A sociedade mudou, imprimiu outro ritmo de vida às pessoas. As mudanças sociais reverberam nos modos de pensar,

de viver, de ser e de aprender. Diante das difíceis condições em que os docentes são convidados para realizar formações concorda-se com Sacristán (2006) que colocou em questão a metáfora reflexiva que implica analisar se as situações concretas permitem a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico.

MATERIAL USADO PARA COLETA DE DADOS

O material foi um roteiro com questões impressas em folhas sulfites. Os questionários continham cinco perguntas, a saber, 1) Escreva sobre a sua formação para ser professor/a antes de entrar no PARFOR; 2) Escreva sobre os motivos que a levaram ser professora; 3) O PARFOR está contribuindo com a sua formação? De que forma as aulas do PARFOR mudaram a sua atuação em sala de aula? Explique um pouco; 4) Destaque pontos positivos e negativos sobre a formação do PARFOR e 5) Gostaria de fazer outras observações, indicações ou sugestões? As respostas objetivaram analisar a experiência docente a luz das possibilidades reflexivas sobre o trabalho escolar.

PROCEDIMENTOS

Os questionários foram entregues aos 43 alunos-professores. Cada discente-docente levou o questionário para casa e se quisesse o responderia e devolveria na aula seguinte. Do total de alunos, 13 retornaram com o questionário preenchido. As respostas das questões foram relacionadas com as falas socializadas durante as aulas e constituem momento de construir perspectivas perceptivas e analíticas sobre a realidade.

Além desse, considera-se recurso valioso, embora imaterial, as falas e discussões realizadas em sala de aula. A percepção docente, do professor do curso de pedagogia articulou-se com as vozes dos alunos-professores para construir uma análise das possibilidades reflexivas, uma forma de interpretar como as condições reais permitem, ou não, aproximações da realidade.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que se refere à primeira pergunta do questionário, que abordou sobre a formação anterior a participação no PARFOR, destacam-se como respostas significativas “[...] eu só tinha o ensino médio concluído [...]” e o que a levou ser professora “foi uma oportunidade que o prefeito do município me deu” (A-1). “não tinha nenhuma formação” (A-4); “eu já tinha curso de letras através do programa

FECOP” (A-5’); “participava apenas das formações do PAIC, ainda não tive nenhuma graduação” (S-3); “a minha formação foi terminar o ensino médio em um curso pedagógico que durou dois anos [...] fiquei só na sala de aula [...]” (S-6).

Todas as respostas indicam a distância que existe entre a formação inicial desses professores e as demandas formativas de uma sala de aula. Há um profundo fosso entre as diferentes qualificações detectadas em diferentes docentes. Formosinho (2009, p.37) informou como a escola foi obrigada a uma “importação dos problemas sociais”, o que implicou a contratação aligeirada de professores para dar conta da obrigatoriedade escolar ampliada. Para o autor, a crise na escola resume-se na ampliação de serviços sociais dentro da escola esquecendo-se da função primordial da escola que é de ensinar com qualidade.

A formação inicial de um educador não diz tudo sobre ele, mas nos diz algo e, especialmente, deve levar à crítica orientada e embasada sobre o que se espera dos programas educativos postos em prática pelas políticas públicas. O cenário de uma educação de qualidade não se sustenta com professores de formação inicial inadequada, incompleta e sem apoio. É um contexto problemático em que a qualidade passa longe das intenções políticas e mesmo das vontades mais sinceras de professores e professoras que se empenham em fazer o melhor.

Por que os professores querem ser professores? Em relação à questão qual motivação levou você ao magistério, algumas respostas foram: “De início foi por ser a única proposta de trabalho” (S-4); “Na minha cidade o que era oferecido para as pessoas pobres era na classe de professores [...] resolvi me satisfazer sendo professora simplesmente para adquirir o meu próprio sustento [...]” (S-1); “Os motivos que me levaram a ser professora, primeiro a necessidade de ter um trabalho [...]” (S-2).

Nas três respostas não se encontra o desejo de ser professora por vocação, por profissão, nem pelo desejo explícito de sê-la. Ser professora foi questão de sobrevivência e destinada a pessoas específicas, as desfavorecidas pela sorte. Nas falas de todos os professores durante as aulas, essa percepção também encontrou eco ao afirmarem que filho ou filha de rico, naqueles contextos, não se torna professor/a. Evidencia-se que ser professor não encontra respaldo no *status* social e que a formação de professores não é centralidade de uma política de Estado ou de Governo.

Louzano et al. (2010, p.551) informaram que “Atualmente, não há estudos empíricos que analisam a qualificação dos candidatos à carreira docente no Brasil.” A partir das respostas das questões dos professores inquiridos pode atribuir-se o ingresso ao magistério como uma necessidade e não como escolha profissional. No Brasil não há política de incentivo a quem deseja ingressar na profissão docente. A valorização social do professor existe só no discurso. Em outros países há investimentos na qualificação da formação de professores e incentivos para que os professores se desenvolvam permanentemente. No Brasil a própria formação é precária e o ingresso no magistério tem critérios pouco comprometidos com a qualidade do profissional (LOUZANO; ROCHA; MORICONI; OLIVEIRA, 2010).

Outras respostas permitem refletir porque os professores são professores. As seguintes respostas apontam que as motivações para ser professor ou professora podem ter diferentes razões. “Antes de iniciar as aulas no PARFOR [...] participava mensalmente nas trocas de experiências com as demais profissionais na própria sala de aula [...]. Sempre gostei muito de crianças, me identificava com a sala de aula [...]” (A-3); “A minha formação vem desde o normal médio, cada ano de estudo eu já fazia estágio [...] só me aproximei da educação porque tinha estudado para ser professora [...]” (A-6) e “Antes de entrar no PARFOR, eu já tinha cursado letras através do programa FECOP [...] Desde criança, quando entrei na escola já despertou em mim o desejo de ser professora [...]” (A-5).

Percebe-se que os motivos que nesse contexto levaram as pessoas ao magistério variaram de acordo com as oportunidades que elas acessaram. O princípio de que são as realidades e contextos sociais que configuram os projetos pessoais pode ser aplicado às duas realidades. Enquanto no primeiro contexto a escolha pela profissão professor está fortemente relacionada com a sobrevivência e a necessidade de um trabalho, no segundo encontram-se motivos basilados nas formações iniciais que mobilizaram os sujeitos à docência.

Diante da questão ‘se o PARFOR está contribuindo para melhorar as práticas dos educadores eles foram categóricos: “Sim, depois que entrei no PARFOR, tenho mudado a maneira de trabalhar com as crianças [...]” (S-5); “O PARFOR só tem a contribuir com a formação dos professores por ser um curso direcionado exclusivamente

a preparar os professores para atuar em sala” (A-2); “[...] o PARFOR me abriu novos horizontes, me possibilitou o acesso ao conhecimento das ciências, das técnicas, dos métodos, [...]” (S-7).

Os programas de formação continuada voltados para professores em exercício são significativos, pois permitem que os educadores tenham oportunidade de refletir sobre as suas práticas, compartilhar saberes com pares que se encontram na mesma situação laboral e adquirir suportes que não possuíam. O PARFOR alcança a situação problemática do professor em exercício. Muitas situações ele não sabe como resolver. Nas formações ele pode perguntar, refletir, pensar com os colegas de como fazer diferente e melhor. As transformações nas suas práticas ocorrem na medida em que ele, o professor amplia sua consciência sobre a própria prática (PIMENTA, 2006).

Ao perguntar os docentes sobre as contribuições que o PARFOR potencializou percebeu-se que “O PARFOR, veio para melhorar nós professores [...] ajuda a perceber nossas ações e incentiva a fazer diferente” (S-5); “Dá oportunidade aos professores que ainda não tem uma graduação” (A-2); o programa situa-se como positivo, pois “os professores são atenciosos, compromissados e competentes” (S-3); constitui-se “[...] uma ótima oportunidade para minha formação” (A-4). A formação e a docência são complexas. Esses docentes têm ciência da realidade e querem aprender. Precisa-se atentar para não oferecer uma formação meramente transmissora, com pouca inovação, de forma descontextualizada e que motiva os professores em um dado momento e os abandona logo ali na frente (IMBERNÓN, 2009).

O curso de pedagogia do PARFOR tem como objetivos a formação de professores e sua valorização profissional. É fato incontestável que o curso traz avanços e instrumentaliza esses professores em relação às suas formações anteriores. O que se percebe além da formação que estão recebendo é que se faz necessário um acompanhamento permanente e que deve ir além. As formações precisam avançar para níveis mais elevados. Faz-se necessário pensar em acompanhar esses profissionais, pois a formação inicial, anterior ao plano, foi frágil, não foi suficiente para diluir todas as contradições da escola. Para se aproximar da epistemologia da prática e dela extrair conhecimentos adequados às suas práticas, a formação deve constituir-se permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As condições e situações em sala de aula são peculiares, singulares e diferentes da boa parte das outras profissões. Sempre são urgentes no sentido de que as decisões precisam ser tomadas na hora, no local e não permitem, muitas vezes, pensar como seria melhor fazer. Os professores e professoras colaboradoras desse esforço de pensar a possibilidade de refletir na e sobre as ações pedagógicas indicaram que a formação, em análise, foi necessária e importante.

A sala de aula, a profissão de professor, para algumas significa a sobrevivência, para outras o prazer, a profissão e suas vidas. Para todas, os momentos socializados que permitiram a expressão de seus desejos, de suas vozes, foram importante momento para refletir sobre a própria prática como também de partilhar os saberes com os colegas que vivem os mesmos problemas e as mesmas esperanças.

O PARFOR é um programa de formação de professores significativo, especialmente quando se percebe que existem realidades que se encontram longe de serem atendidas nas demandas mais fundamentais. Os diferentes contextos, as diferentes estruturas político-sociais merecem atenção coerente por parte dos governos. A precarização do trabalho docente, ainda presente nas realidades analisadas deve ser combatido. Permitir aos professores refletir sobre as difíceis realidades profissionais e de sobrevivência contempla novos olhares e outros pensares sobre possibilidades de emancipação deles mesmos e de seus aprendizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FORMOSINHO, João. Ser professor na escola de massas. In: FORMOSINHO, João (Organizador). **Formação de professores: aprendizagem profissional a ação docente**. Porto (PT): Porto Editora LDA, 2009, p. 37-69.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. (2005). Disponível em: <goo.gl/YhQtrn>. Acesso: 20 de maio 2016.

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

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.) – 4. ed. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006, p.53-79.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de**

um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.163-186.

LOUZANO, Paula; ROCHA, Valéria; MORICONI, Gabriela Miranda; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: <goo.gl/MmEG2m>. Acesso: 18 agosto 2016.

Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica** – PARFOR Presencial - Manual Operativo. (2013). Disponível em: <goo.gl/oWtdDu>. Acesso em: 02 setembro 2016.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma análise provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 19-76

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.) – 4ª ed. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006, p.17-52.

SACRISTÁN, José Girmeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.) – 4ª ed. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006, p.17-52.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.) – 4ª ed. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006, p.187-200.

PERFIL DA EAD DO CURSO DE PEDAGOGIA DA ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)

Line Maria Gadelha | Email: line-gadelha@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Com o progresso das novas tecnologias especializadas estabeleceu-se caminhos a alternativas educacionais perpetuando a inovação de métodos/formas de aprendizado, estamos falando da Educação a Distância (EaD). Esta criação inovadora de ensino vem se conciliando e se apropriando as condições daqueles que não tem tempo livre para dedicar se, cortejar em um curso presencial, com cargas horárias obrigatórias e as suas demais regras. Como diz Alonso (2005):

Daí, cada vez mais ser necessário especificidades, de maneira que possamos construir praticas educativas e de gestão que tenham a finalidade de promover a aprendizagem antes de intensificar usos de tecnologias e a venda de “produtos educativos” como sendo produtos que, por si só, propiciariam aprendizagens. (ALONSO, 2005, p.19).

Esta novidade de ensino chama atenção a todos que procuram uma forma de se qualificarem, especializando se em alguma área do conhecimento, no entanto o seu dia a dia é lotado de tarefas e a maioria desses jovens assim como adultos, não tem tempo para se dedicar apenas aos estudos, pela razão da necessidade crucial de que muitos trabalham. A progressão acelerada das tecnologias tanto de informação quanto para a comunicação, faz aumentar o número de pessoas que procuram esta modalidade e com isso vem também crescendo o número de instituições dentre elas a de ensino superior que as ofertam, estendendo a oportunidade de se estudar, aumentando a participação daqueles que buscam esta modalidade de ensino e ao mesmo tempo gera uma revolução quando se fala em processo de ensino e aprendizagem.

Sem a presença física de educador e educando, esta modalidade se utiliza de novos recursos tecnológicos, antes eram livros e guias que eram materiais usados no

início da EaD, hoje as instituições que esboçam este ensino adotaram recursos procedente das tecnologias de comunicação e informação.

Segundo Alonso, Dessa forma, a tecnologia que sustentam o processo comunicacional na EAD, definem, em parte, sistemas com maior ou menor interatividade. Daí a importância da análise dessa modalidade, considerando as possibilidades do encontro, da interação e da convivência, sobe pena de não realização da aprendizagem (2005, p. 25).

No início do século XXI, época que as sociedades estavam passando do momento de revolução industrial para a revolução da tecnologia ligada ao conhecimento e aprendizado, na qual está sociedade trabalhada que antes aprendiam somente como manusear as máquinas para fazer um bom trabalho, passou a ir atrás de novas qualificações profissional, a sua autovalorização no mercado de trabalho, reconhecendo a educação geral e a formação continuada. Sabemos que o Brasil até nos dias de hoje que tudo tem uma probabilidade maior de ser conquistado, é marcado por desigualdade social, mas não seja por isso que se deve para de tentar buscar métodos que motivam à ampliação a inclusão ao conhecimento.

A cada dia que passa o Ensino a distância foi chamando atenção de mais pessoas que desejam estudar e ganhando cada vez mais espaço no ensino, é uma alternativa para aqueles interessados e necessitados de se capacitar com graduação e pós-graduação, oportunidade grandiosa, possibilitadora de qualificação de ensino.

Com o EaD, o Brasil teve grandes avanços acelerados, que veio para compensar o tempo perdido que teve a metade do século XX em relação a outros países que já possuíam esta modalidade de ensino. Logo, o país se preocupou de determinar legalmente e estabeleceu uma base para este método de conhecimento, formulando artifícios para as instituições que adquiriram o EaD uma certificação e outros meios de fusão da EaD no nosso país.

Para ALONSO, (2005, p. 88). “As produções de material multimídia Essa atividade, que se caracteriza como pesquisa e desenvolvimento tiveram início no ano de 1999, com a produção dos CD-Roms da licenciatura em educação básica para as áreas de Antropologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia, linguagem e ciências. Isso foi possível mediante Convênio de Cooperação com a Universidade de Mondragón (Países Bancos – Espanha) e com a Seduc.”

METODOLOGIA

O presente estudo consiste numa pesquisa e entrevista realizada em junho a agosto de 2016, que coletamos dados por meio de pesquisas em livros, artigos e principalmente um entrevista com a coordenadora de UAB da Universidade estadual do Ceará (UECE) Ofélia Alencar de Mesquita. Deixando esclarecido que os dados não são precisos, visto que foram dados levantados pelo conhecimento da mesma, mas não aprofundados. As bases dos dados foram os municípios (Beberibe, Caucaia – Itambé – Sede, Caucaia – Jurema, Jaguaribe, Quixeramobim) que a Estadual do Ceará (UECE) tem por meio de convenio com o programa

Universidade Aberta do Brasil (UAB), do Ministério da Educação (MEC). Para que se iniciasse o levantamento nestas bases, foram feitos estudos que tem como objetivos identificar e analisar por meio de perguntas direcionadas ao perfil e as dificuldades que os alunos, professores e gestores que se sujeitam a esta modalidade de ensino.

Para a construção do artigo, percorreram-se três etapas, descritas a seguir:

- Na primeira etapa definiram-se o perfil, definições sobre o que é na realidade o ensino a distancia de modo generalizado.

- Na segunda etapa, utilizou-se, então, das respostas ditas pela coordenadora de UAB para obter e adicionar conhecimento mais próximo do ensino EaD da estadual do Ceará. Experiências, conhecimentos esses adquiridos em sua jornada de trabalho.

- Na terceira etapa e por fim, momento de análise critica dos conhecimentos incluídos neste artigo, revisão integrativa, procurando-se as categorias de analise, de modo a responder aos objetivos da pesquisa.

PERFIL E DIFICULDADES – ENTREVISTA COM A COORDENADORA UAB UECE

Primeiramente é de interesse saber-se o que a própria coordenadora discursa sobre a importância da Educação a Distancia, para ela “Com um país que tem a tamanha dimensão como o Brasil, a EaD, tem a importância de alcançar as pessoas que estão geograficamente distantes dos centros universitários, então com o país tão grande a educação a distancia trás oportunidades para as pessoas e também para o desenvolvimento regional, no sentido de que essas pessoas alcance o nível superior e

que permaneça nos seus municípios.”

Será que o ensino de EAD UECE pedagogia tem uma educação de qualidade? “Considera-se de qualidade levando em consideração uma serie de situações de infraestrutura que não são satisfatórias, no bojo que se tem e do que se pode oferecer tem qualidade sim, poderia ter mais? Poderia!”

O que o ensino disponibiliza a seus estudantes? (Material, estrutura, etc) “Obrigatoriamente, os alunos precisam em seus polos terem, sala de aula, laboratório de informática, coordenador de polo, biblioteca, computadores ligados a internet e acesso facilitado desses computadores, assim como, precisam de todo aparato convencional que a universidade (não EaD) da aos seus alunos, ou seja, corpo docente qualificado, os materiais didáticos também são assegurados tanto na versão impressa como na versão on line, um calendários e registros acadêmico do sistema da universidade”.

Como é a relação entre Educando e Educador? É difícil a comunicação? Os alunos procuram os professores para tirar duvidas? “A relação do professor e aluno depende dos níveis de docentes, primeiro, existe o professor formador que é o professor que vai trabalhar conteúdo no polo, segundo, existe o professor conteúdista, que é o professor que faz o material didático e por ultimo existe o tutor, aquele que tem uma ação docente. A comunicação com o professor orientador se dá quando ele vai no seu encontro presencial ao polo, este professor vai quatro vezes ao polo no decorrer de uma disciplina, então a comunicação é fácil, é uma comunicação convencional de aluno e professor. Já com o professor conteúdista ele não tem muito acesso. Com o tutor, a comunicação é on line e continua no decorrer de toda a disciplina acontece por meio de mensagem, email, troca de mensagem pelo whatsapp e pelos fóruns virtuais. “

Qual/quais o/os motivos do alto índice de evasão dos alunos de EAD de pedagogia? “A EaD como modalidade a distancia ela dentro da sua modalidade, dependendo do curso, tem um nível de evasão diferente da educação presencial, dos cursos presenciais, alem disso, hoje no Brasil, principalmente depois do SISU, o sistema que se estabeleceu, proporciona liberdade aos alunos tem uma diversidade maior, o aluno que ingressa no nível superior independentemente de ser virtual EaD ou ser presencial, quando faz o seu processo seletivo pelo SISU ele tem opções de curso, então

é comum e tem sido cada vez mais comum que os alunos passem em determinados cursos e desistem da suas vagas. No curso de pedagogia, muitos alunos se matriculam e depois vão para outros cursos logo no primeiro semestre, então isso não tem uma relação direta com reprovação, mas também com evasão no início do curso.”

Qual/quais o/os motivos do alto índice de reprovação dos alunos de EAD de pedagogia? “Falando de reprovação, que pela especificidade do curso, por ser a distancia, por não ter muito experiência com internet, por serem pessoas que estão distantes a muito tempo das praticas de aprendizagem em nível superior, essas pessoas entram com expectativas em relação ao curso e depois se veem com uma serie de dificuldades que faz com que elas reprovem.”

Qual o município que a UECE oferece EAD de pedagogia que tem maior índice de reprovação? “Não temos um dado preciso, porque depois de assumir a coordenação viemos trabalhando com urgência em sequencia, evidente que existe um panorama, seria arriscado dizer qual o município com mais dificuldades e o que acontece lá. Preliminarmente, o

município de Quixeramubim é o que aparentemente tem o maior numero de alunos com dificuldades. O que pode causar? Uma serie de fatores, fatores pessoais, dificuldade de comunicação, de infraestrutura do polo. Muitos alunos reclamam da conexão da internet, com isso tudo, causa o desestímulo do curso. Ressaltando que são dados soltos, precipitados.”

Qual é a justificativa para se entender porque estes alunos não conseguem atingir a nota mínima para a provação? “Muitos alunos para alcançar a nota, precisam passar por todo experiências ate se adaptar ao curso na modalidade a distancia, se percebe que os alunos mais velhos tem maior dificuldade, porque a EaD é uma modalidade que na geração que se encontra faz uso das tecnologias digitais, e para e realizar-se o uso dessas tecnologias é preciso ter incorporado uma cultura, um conhecimento do mesmo, e isso não é simples para as pessoas que estão com uma carga horário de trabalho difícil, que estão em municípios ou em distritos em que a conexão não é boa e que por uma realidade econômica financeira, muitas vezes nem tiveram ainda acesso a essas tecnologias, então isso faz com que o aluno tenha dificuldade, ele quer fazer o curso, mas ele precisa queimar uma serie de realidade de superação dessas

dificuldades para da o seguimento satisfatório no curso, e como se não bastasse a uma ilusão de que a EaD é mais fácil do que a educação presencial, que as pessoas vão poder flexibilizar determinadas realidades de aprendizagem e isso não acontecem. Quando elas se veem com muito conteúdo para estudar e o tempo curto, as vezes, elas se desorganizam.”

Qual o principal motivo que influencia nos problemas existentes no ensino de EAD para os professores? “As dificuldade dos professores são completamente diferente das dificuldades dos seus alunos, mas para os professores também não tem sido simples porque ainda que tenha o domínio dos conhecimentos, nem sempre os professores também tem um conhecimento com as tecnologias, então eles querem transformar uma realidade que eles vivem, que eles são experientes da educação presencial para EaD, e a EaD ela requer um uso continuado das tecnologias e tem muitos professores que são muitos resistentes, eles querem mas os tempos de professor para professor para o ingresso dessa cultura digital são tempos diferentes, para uns é mais rápido, para outros é mais lento e para outros é uma resistência muito grande.”

O que ainda falta no ensino de EAD para que os problemas decorrentes venham a ser solucionados ou no minimizados? “O que falta é continuidade dos investimentos para o fomentos da EaD. São dozes anos de investimentos concretos de EaD, a ponto de hoje existir

mais de vinte mil alunos fazendo graduação a distancia nas universidades publicas do Brasil. Esse fomento se ele sofrer descontinuidade as dificuldades que já poderiam ser observadas, essas superação das dificuldades fica cada vez mais difícil, alem disto, precisamos diminuir os próprios conceitos, desenvolver culturas de trabalhos que aprimorem a educação a distancia para diminuir o preconceito, tantos os alunos, professores, gestores, olharem para esses cursos buscando essas novidades. Está faltando as universidades cada vez mais integrar esta modalidade na sua vida de universidade, porque não existe universidade que trabalha com EaD sem incluir esses alunos numa perspectiva do ensino da pesquisa e da extensão que são os critérios que foram a universidade.”

Existe algum projeto pedagógico com finalidade, em promover aos alunos motivação aos estudos? Todos os cursos da Universidade Estadual do Ceará (UECE),

tanto para as pós-graduações e as graduações na modalidade a distancia existe obrigatoriamente os projetos político pedagógicos, esse projetos precisam ser aprovados nas instancias da universidade, como também pelo conselho estadual da educação, sem essas aprovações o curso não existira. Então todas as matrizes curriculares, as bases legais, as orientações, de como proceder de quais são os fundamentos pedagógico do curso, estão presentes nos seus projetos político pedagógico. Eles existem e precisam existir para ser legitimado nas instancia no âmbito da universidade como do ensino do estado e da federação, por conta do respaldo legal das normas que regem a educação a distancia do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino a Distancia, baseado em projeto educacional que venha a existir é uma nova forma de ensino-aprendizagem inserida na educação que para um País como o Brasil, com sua grande extensão geográfica e problemas no âmbito educacional torna-se uma importante ferramenta no que se refere a educação de qualidade, em que deveria desta forma ser enxergada com mais valorização, pois oportuniza a inserção de pessoas impossibilitadas de frequentar o nível superior em campos universitários a realizarem uma graduação em suas próprias regiões de acordo com a realidade de cada um desses cidadãos.

No entanto, o que se nota é a desvalorização de investimentos, a situação econômico- financeira, e outras variedades de dificuldades que conseqüentemente acabam por minimizar a qualidade dessa modalidade de ensino. A pouca habilidade com a ferramenta tecnológica utilizada nessa forma de ensino é um dos fatores responsáveis também pela evasão de educandos, uma vez que, é a ferramenta fundamental usada para mediação, a comunicação e interação entre educador e educando, sendo que, esta dificuldade parte de ambas as partes, tanto de quem ensina como de quem está sendo ensinado.

Tem-se a conclusão de que o ensino a distancia da Universidade estadual do Ceará ainda precisa ser mais reparada, os alunos, professores e gestores precisam antes mesmo de começar o curso ter uma noção, uma experiência com as tecnologias, para

que já tenham uma prática, facilitando a comunicação, o envio de informações. Com isso, os problemas descritos no artigo, visto que, muitos membros desta modalidade de educação deixam a desejar, atrasando o ensino. Se não tem o traquejo com as tecnologias complica tudo.

Contudo, o que falta de fato para que esta tenha um sucesso maior no âmbito educacional, é que haja mais investimentos tanto financeiros como qualificação tecnológica para os profissionais mediadores e a oferta de preparo tecnológico para os alunos para que esses não venham a sentir tantas dificuldades ao interagir com as ferramentas usadas nesse processo, além de uma demanda maior quanto à quantidade de cursos a serem oferecidos e uma exposição maior do projeto nas comunidades mostrando para os sujeitos a serem atingidas que estas novas formas de proporcionar ensino é tão boa e qualitativa quanto à oferecida integralmente nos campus universitários, que esta promove uma certificação como o mesmo nível qualitativo que as Universidades integrais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Katia Morosov, **Educação a distância : resignificando práticas / Oreste Preti organizador** – Brasília: Liber Livro Editora, 2005

ALONSO, Katia Morosov, **Educação a distância : sobre discurso e práticas / Oreste Preti**

(organizador), Maria Lúcia Cavalli Neder [...] et AL. – Brasília : Liber Livro Editora, 2005

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância. São Paulo, 2002.**

ALONSO, Katia Morosov. Educação a distância no Brasil: a busca de identidade. **Educação a distância: Inícios e indícios de um percurso. Nead/IE–UFMT. Cuiabá: UFMT, p. 57-74, 1996.**

PIBID E LITERATURA: MEMÓRIA E IDENTIDADE DOCENTE EM FORMAÇÃO

Luana da Silva Teixeira | luanasilva_ebi@hotmail.com

Rosana Aparecida Miguel Elias de Figueiredo | rosaninha.bdp@hotmail.com

Fabírcia Vellasquez Paiva | fabriciavellasquez@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto das atividades que vêm sendo desenvolvidas em turmas dos anos iniciais, por meio de um projeto fomentado pelo Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Tal 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. Com a intenção de buscar, junto às crianças, o resgate da memória e da identidade, tal projeto visa trabalhar por meio da literatura infantojuvenil, justamente devido à exemplaridade e à ficcionalidade presentes nessas obras, que podem auxiliar no autoconhecimento e na identidade que os pequenos desde cedo 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.

Assim, com a intenção de valorizar a memória, individual e coletiva, buscamos junto às crianças a história guardada na memória familiar, por meio da língua que falam, uma vez que ainda não são oficialmente alfabetizadas, embora letradas (SOARES, 2003). As parlendas e os trava-línguas, na literatura oral, representam uma compreensão inicial para a criança sobre o seu lugar e a sua identidade, e uma das formas verbais que ficam na memória adulta. Por compor nossa memória através de momentos que desde pequenos vivemos, as parlendas e os trava-línguas nos são comuns por sua graça e por seu ritmo, cabendo apenas resgatá-los. Logo, movidos pelo desejo de buscar junto às crianças esse resgate, as parlendas e os trava-línguas foram escolhidos justamente por trazerem significativa carga de tradição cultural popular, que podem auxiliar no autoconhecimento e na construção de reminiscências do imaginário social de uma

determinada época sobre diferentes grupos que compõem uma sociedade.

Nesse sentido, refletir sobre a importância de se utilizar esses recursos linguísticos na vida das crianças para resgatar memórias adquiridas no decorrer de sua existência, que permearam e permeiam a construção de sua identidade é de suma importância. Oferecer aos alunos a oportunidade de participar de práticas de leitura com textos que já memorizaram, como parlendas, adivinhações, canções, cantigas populares, quadrinhos, trava-línguas, poemas e tantos outros, é fundamental, pois a linguagem é simples, sem ser menos elaborada, e, ao mesmo tempo, atraente e familiar ao discurso da criança, podendo promover, assim, o desenvolvimento da oralidade, além de avanços na leitura e escrita.

A busca da identidade nas crianças, no entanto, não é algo facilmente construído. Segundo Lajolo (2008), a própria noção de criança também é alterada com o tempo; e embora a literatura infantojuvenil seja atemporal, ela precisa estar articulada com os anseios da criança se quisermos que sua identidade e sua memória possam ser representadas por essa arte. Logo, por se tratar de uma turma ainda não alfabetizada escolarmente, mas já inserida na cultura escrita, como já dissemos, 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, os bolsistas mediadores do projeto também se constroem enquanto docentes em formação, pois ao terem a literatura como objeto de estudo, adquirem uma visão menos limitada em relação a 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.

METODOLOGIA

O desenvolvimento das atividades ocorre pela experiência vivida e compartilhada entre alunos e professores supervisores de uma Escola Municipal em Seropédica. De forma coletiva, todo o planejamento do projeto contou com uma pesquisa-ação, em que as alunas bolsistas não apenas deram continuidade à sua

formação docente, mas procuraram intervir, de alguma forma, na realidade encontrada – considerando-se também os demais envolvidos, como os alunos da educação infantil, como sujeitos pesquisados e participantes dessa construção coletiva. 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 onde primeiramente, 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 recinto escolar, tendo esta análise como base para 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.

Para tal, foi realizado previamente um trabalho de observação ao longo de aproximadamente duas semanas, através do qual se pôde observar a rotina/o cotidiano da turma, bem como a maneira pela qual é regida pela professora e pela direção da escola. Essa fase do trabalho teve muita importância no direcionamento das atividades na escola, posteriormente realizadas, pelo fato de proporcionar a interação das bolsistas com as crianças, com a professora e com a equipe escolar como um todo, além de ter sido possível adequar o projeto à realidade que a escola tem de fazer uso de materiais reciclados para construção de recursos e de materiais didáticos – numa tentativa de intervir, sem interferir hierarquicamente no contexto daquele espaço. Ademais, pôde-se associar o conteúdo do projeto à matriz curricular da turma de forma que o mesmo fosse também contribuinte para o desenvolver da aprendizagem do conteúdo apresentado pela professora naquele momento.

Acreditamos, como pontua Tripp (2005), que tal modelo metodológico, no campo educacional, representa uma estratégia para o desenvolvimento dos próprios professores quanto ao seu ensino. Pela própria característica do Programa, a participação na escola, por conta da iniciação à docência, já tende a fazer daquele mesmo espaço um campo de investigação das bolsistas, a partir de suas próprias práticas

e do que fora planejado pelo projeto do Curso de Pedagogia. Trata-se da prática contextualizada pela teoria e, ao mesmo tempo, pelo tripé pesquisa-ensino-extensão efetivamente realizado ainda na formação acadêmica inicial.

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). 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. Para facilitar o andamento das propostas, o grupo de cinco bolsistas foi dividido em dois subgrupos (G1 e G2), a fim de dar conta dos dois temas norteadores do projeto, a saber: identidade e memória, e de tentar, pela identidade, estimular o recurso memorialístico via parlendas e trava-línguas.

A princípio foi realizada uma atividade coletiva de construção de crachás com ambos os grupos, para facilitar o reconhecimento do nome e da identidade individual, neste momento realizou-se a contação da história do livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes, de Mem Fox (1995), que trata da história de uma criança que ajuda uma senhora a resgatar suas memórias. A leitura possibilitou às crianças entenderem o significado de memória, além de estabelecer relações entre a história lida e a proposta do projeto, o que estimulou um diálogo sobre as memórias de cada um. Posteriormente, os grupos foram assim nominados: Dando asas ao meu nome e ao meu lugar (G1), que trabalhou com o livro Quem soltou o Pum?, de Blandina Franco e José Carlos Lollo, cuja história trabalha com diversos trocadilhos, criando frases e situações a partir das trapalhadas de um cachorro cujo nome integra o título da obra. O trabalho com nomes ‘diferentes’, mas que marcam a identidade, foi muito realçado por essa contação com as crianças.

Em seguida, utilizamos o livro Não!, da autora espanhola Marta Altés, que se trata também de um cachorro levado, que ‘pensa’ ser esse o nome dele em função de ser a palavra que seus donos mais pronunciam em sua direção o tempo todo. O fechamento da primeira etapa desse grupo foi com o livro A velhinha que dava nome às coisas, de Cynthia Rylant, cuja escolha ocorreu pela particularidade de a personagem principal dar

nomes próprios aos objetos de que mais gostava, a começar pela casa. Todas as obras iniciais do G1 tiveram, pois, a intenção de priorizar a literatura escrita-oral 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) para que chegássemos às formas mais elaboradas de parlendas e de trava-línguas do segundo grupo.

Já no G2, intitulado Dos cantos e contos na educação infantil, as cantigas de roda foram escolhidas pelo grupo, pela facilidade de busca de memória, por meio da oralidade, de alunos ainda tão pequenos. A partir da música “Se eu fosse um peixinho”, foi montado, com a turma, um quebra-cabeças e um cartaz com o tema da música, nos quais o espaço do nome fora deixado de forma lacunar para que cada um o introduzisse em seu momento de participação na parlenda, no intuito de evidenciar a literatura oral-escrita nos contos de tradição oral e de folclore – resgate em memória de parlendas e de trava-línguas, antecipados e/ou provocados pelas histórias geradoras do G1.

Como suporte didático, utilizamos o livro Turma da Mônica e o folclore brasileiro, de Maurício de Sousa pela editora Girassol, que faz uma seleção de várias parlendas e trava-línguas, além do livro Tinha uma velhinha que engoliu uma mosca!, de Jeremy Holmes, pela editora Manole, que é uma edição escrita de uma nova versão da história da “velha fiá” – que vem como uma memória oralizada da “velha a fiar”. Nesta nova versão, a velha engole uma mosca e para matar a mosca engole outros vários bichos, uma história circulante e sem fim, até que o fio condutor leva a velhinha à morte. A história traz em si uma variedade de rimas que, na verdade, brincam com a linguagem, assemelhando-se a uma parlenda e, ao mesmo tempo, a um trava-línguas. Outro livro utilizado foi História em 3 atos, de Bartolomeu Campos de Queirós, pela editora global. Através de um trava-línguas também circulante – misturando, pois, parlenda e trava-língua – a história é contada literalmente em três atos: o ato do gato, o ato do pato e o ato do rato, e gira em torno de trocadilhos feitos com as letras desses três animais, em que a cada possibilidade de troca de letra, no jogo da linguagem, há outro caminho possível a seguir no enredo escrito.

Antes de ser um recurso pedagógico de conhecimento sobre a linguagem escrita, o intuito da utilização desses livros, no projeto, foi o de 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. No decorrer da execução do planejamento, vimos que o uso da brincadeira foi de suma importância para que o processo de inserção desse fio condutor do nosso trabalho fosse mais dinâmico e eficaz, pois a partir delas as crianças foram capazes de produzir seus próprios trava-línguas. Essa fase também se caracterizou de suma importância para que as bolsistas desenvolvessem e aprimorassem a habilidade de promover recursos didáticos pedagógicos e materiais para contação e recriação de histórias. Partindo, pois, da reflexão de que a brincadeira e o brincar em si possibilitam o processo de aprendizagem da criança, viabilizando a construção da reflexão, da autonomia, e da criatividade, explorá-la foi uma maneira de intermediar o resgate da memória e a construção/o conhecimento da identidade através das parlendas e dos trava-línguas, tecendo, segundo Sisto:

Nossa convivência com o ritual de dar as mãos, como as palavras que se entrelaçam para compor a trama de um tecido textual! Feita a rede de fios e pavios, escolhemos a palavra como insígnia, a palavra que repercute, que nos revela (SISTO, 2001, p. 93).

Por meio das atividades os bolsistas construíram junto as crianças um centro de memórias constituído por uma Bebeteca, na qual a maior parte dos materiais são produções das crianças (histórias, parlendas, trava-línguas e canções) e dos bolsistas (jogos e recursos didáticos para a contação e recriação de histórias).

PIBID: CONSTRUINDO MEMÓRIAS DOCENTES POR UM VIÉS LITERÁRIO

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 enquanto futuros docentes à medida 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. Partindo do referencial teórico de Kramer, confirmamos a evidência de que a memória docente em construção tem suma importância, pois, segundo a autora a perda da memória representa um dano pois, com isso, podem ser perdidas também as experiências necessárias para a construção do próprio futuro; ou, em outras palavras, da continuidade do seu presente (KRAMER, 1993).

Em se tratando de uma experiência de construção da memória docente, esses danos se tornam ainda maiores por não envolver apenas as bolsistas propriamente, visto que quando o um educador ou educadora tem danos em sua formação, envolve conseqüentemente, todo o contexto educativo que irá percorrer. Quando não se evidencia a importância dessa construção de memória durante a formação, os valores atribuídos a ela tornam-se inválidos. Vale ainda ressaltar que tal experiência se torna ainda mais importante por se tratar de uma memória de docentes em formação que se debruça sobre a Literatura, pois “a maneira pela qual a literatura tem sido conduzida até agora tem limitado, e não expandido a vida das crianças” (HUNT, 2010). Ter essa experiência ainda enquanto docentes em formação, nos permitiu construir uma memória docente que futuramente será parâmetro para que na nossa prática venhamos valorizar contextos que proporcionem uma maior interação das crianças com os contextos da linguagem permitindo que elas tenham acesso ilimitado ao que a literatura pode lhes oferecer.

IDENTIDADES EM FORMAÇÃO ENTRE LIVROS E CANÇÕES

Por meio do projeto construímos uma identidade docente, pautada numa visão menos limitada em relação maneira a como a Literatura vem sido conduzida nas escolas. Essa percepção se tornou possível pelas características do próprio projeto, e do programa que viabiliza condições de reflexão teórica e prática uma vez que se faz tanto no espaço acadêmico na Universidade, quanto no espaço da prática educativa na escola. Essa construção permeada pela Literatura sendo conduzida não como um instrumento pedagógico com um fim específico, mas com o objetivo de proporcionar uma experiência de resgate de memória e identidade conduzida por um contexto de linguagem ampliado e ilimitado, nos fez enquanto docentes em formação perceber que oferecer esse tipo de experiência com a língua, de recontar histórias, criar histórias,

canções, construir trava-línguas e parlendas, brincar com a língua, é fundamental para ampliar os contextos de linguagem das crianças e proporcionar uma experiência diferente das vividas até então.

O projeto também se caracterizou uma construção coletiva de memória e identidade docente por meio das experiências individuais dos bolsistas, pois para além de selecionar as obras o grupo, planeja junto a partir das experiências literárias de cada um como leva-las às crianças, é como se a união das experiências de cada um se constituísse em um tecido único, para contar uma história, agora repensada com novos fios. Assim as experiências individuais com as obras se tornam mais ricas por se caracterizaram também por uma vivência coletiva de docentes em formação que pensam juntos a prática educativa, juntamente com a orientadora na universidade bem como com a orientadora na universidade.

Desta maneira, com o decorrer do projeto ampliamos também nossa experiência com a Literatura, repensando também a maneira de conduzi-la em sala de aula em práticas futuras. Esta se torna uma experiência muito importante uma vez que nos proporciona a oportunidade de estar em contato com a prática educativa, articulando-a com a teoria, refletindo sobre a mesma como educadores em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

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, por fim, 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio 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.

**PIBID/UECE: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE
LICENCIANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA.**

Keline Rodrigues da Silva | keline.rodrigues@aluno.uece.br

Francisca Mayane Benvindo dos Santos | mayanebenvindo@yahoo.com.br

Tania Maria Rodrigues Lope | tania.lopes@uece.br

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores em um primeiro momento é pautada pelo conhecimento teórico fomentado pelos professores formadores na universidade, podendo ocasionar, em alguns momentos, um distanciamento e/ou estranhamento significativo em relação à prática-pedagógica docente exercida em sala de aula. Considerando o cenário educacional atual, as crises nos sistemas e instituições pela repentina mudança de paradigmas, as inovações tecnológicas surgindo a todo momento, tornando cada vez mais emergente a proximidade entre os saberes provenientes da academia e a dimensão de experiências práticas inerentes ao contexto escolar. Nesse contexto, observa Nóvoa (1992, p.16) que “a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.”

Nas últimas décadas, as grandes mudanças socioeconômicas produziram, também reformas no campo educacional, alterando políticas de gestão e formação de professores e profissionais da educação. Assim, algumas iniciativas foram inseridas no ensino superior, objetivando promover uma aproximação entre os estudantes dos cursos de licenciaturas e a realidade vivenciada no cotidiano escolar, na perspectiva de fortalecer as relações de ensinar e aprender envolvendo os formadores da universidade e os coformadores das escolas de educação básica.

No contexto legal em vigência para que os licenciandos sejam inseridos desde os anos iniciais da graduação no trabalho docente, em sala de aula, com a finalidade de diminuir a distância entre teoria e práticas pedagógicas escolares, favorecendo o aperfeiçoamento das concepções teóricas e metodológicas aplicadas à formação inicial no que concerne aos processos educativos de ensino e aprendizagem. A perspectiva que

orienta esta experiência se explicita na possibilidade de esta inserção no seu campo de atuação, desde os anos iniciais, possibilita formar profissionais com base sólida de conhecimentos teóricos, articuladas às experiências práticas vivenciadas no seio escolar, assegura, deste modo, a boa atuação desses futuros profissionais (Edital PIBID n° 061/2013 CAPES).

Partindo desses pressupostos, essa pesquisa objetiva verificar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com ênfase sobre as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto intitulado: *Processos de Ensino - Aprendizagem dos Conteúdos Escolares a partir da Leitura de Mundo*, sob o Edital Pibid n° 061/2013 CAPES, para a formação inicial de licenciandos bolsistas do curso de Pedagogia, do Centro de Educação (CED), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campus do Itaperi. Este edital contempla todas as licenciaturas desta universidade, todavia, o foco desse estudo é o curso de Pedagogia que foi contemplado, nesse subprojeto, com o atendimento a três escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE.

CONTEXTUALIZANDO O PIBID COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

O PIBID é uma iniciativa dos programas de desenvolvimento implantados pelo governo federal, visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa foi criado em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), edital MEC/CAPES/FNDE 2007, em âmbito Federal. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino (CAPES, 2016).

Dentre os objetivos e metas do programa, vale ressaltar as seguintes metas: aproximar a educação de nível superior à educação básica, fomentar e qualificar a formação inicial de professores dos cursos de licenciaturas, incentivar escolas públicas de educação básica, estimulando seu quadro de professores como cofomadores dos futuros docentes e elevar a qualidade da educação básica pública (BRASIL, 2013).

Com base nestas metas, o Programa objetiva refletir sobre uma nova visão de

formação e práticas pedagógicas dos futuros professores da rede pública, ampliando seus conhecimentos em todas as instâncias do ensino-aprendizagem, por meio da apropriação cultural dos espaços escolares, possibilitando experiências práticas-pedagógicas de caráter criativo e inovador, buscando diminuir os antagonismos entre universidade e escolas públicas da rede básica, promovendo desse modo a melhoria da qualidade da educação. Para tanto, os estudantes bolsistas são acompanhados no desenvolvimento de suas atividades didático-pedagógicas em sala de aula, por uma professora da escola, que atua como supervisora e uma docente da universidade como coordenadora de área (CAPES, 2016).

A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO PIBID

Diante do contexto em que se configura o PIBID, a UECE aderiu ao Programa, no ano de 2009, sob o Edital nº 02/2009-CAPES/DEB, com a proposta intitulada: *O Exercício da Leitura na Produção do Conhecimento: o Olhar Crítico-Reflexivo do Aluno da Licenciatura Frente à Ação Docente do Professor da Educação Básica*. O número de subprojetos e bolsas foi ampliado nos editais seguintes, porém o edital que será analisado nesta pesquisa é o de nº 061/2013 CAPES, com o subprojeto da Licenciatura em Pedagogia intitulado: *Processos de Ensino - Aprendizagem dos Conteúdos Escolares a partir da Leitura de Mundo*.

De acordo com este Edital, as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do Projeto PEDAGOGIA estão ocorrendo da seguinte maneira: 1) Primeiro momento os bolsistas fizeram o reconhecimento do espaço escolar onde atuariam, bem como, conheceram os alunos desse ambiente, para melhor familiarização no contexto escolar; 2) realizaram uma prévia sondagem sobre os conhecimentos apreendidos por eles, no que se refere aos conteúdos escolares e também às suas vivências fora deste contexto, para que, desse modo, pudessem realizar intervenções e projetos partindo da realidade em que os alunos estão inseridos e, também, redescobrimo e otimizando o conhecimento que já possuem, como infere Braga (2015, p.247) “O acolhimento à diversidade de saberes e de formas de aprender que o ser humano encontra no decorrer de sua vida, a depender dos desafios que lhes são postos, é compatível com a prática pedagógica docente-discente humanizadora.”

Assim, com base nessa metodologia de partida, o projeto trouxe propostas

sistematizadas, que visavam atender o desenvolvimento profissional dos estudantes bolsistas e favorecer ações que contemplem as várias linguagens e códigos do processo de ensino-aprendizagem, tornando as intervenções mais dinâmicas e direcionadas. As ações foram definidas observando ainda os objetivos do Edital referenciado:

I- Realizar ciclo de seminários integradores com a escola e a universidade.

II- Promover minicursos sobre pesquisa qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação e história oral.

III- Participar de eventos científicos com apresentação de trabalhos.

IV- Realizar diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos.

V- Executar os projetos de intervenção na escola.

VI- Planejar o Projeto de Trabalho, englobando conhecimentos de Mat/Port/Hist/Geo e Artes.

VII- Realizar Feira Científico-cultural sobre tecnologias alternativas de sustentabilidade.

VIII- Elaborar relatórios das atividades desenvolvidas pelo subprojeto, sempre que solicitado pela coordenação institucional.

IX- Desenvolver grupos de estudos sobre o uso de tecnologias em contexto de ensino e de aprendizagem.

X- Realizar um sarau com diferentes linguagens literárias.

XI- Elaborar exposição das produções literárias dos alunos das escolas e dos graduandos (CAPES, 2013).

Dessa maneira, verifica-se que a proposta do subprojeto PEDAGOGIA está conjugado à proposta Institucional do PIBID, destacando, sobremaneira o elo entre universidade e escola, como meio de oportunizar aos discentes um aprofundamento teórico dos conteúdos vistos na universidade com as vivências e práticas cotidianas na escola, sendo deste modo realizada a experimentação do exercício da prática docente.

Nesse sentido, a relação entre teoria e prática estão imbricadas, como afirmam Pimenta e Lima (2012, p.41) “[...] a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação”. Este Programa também proporciona a formação com pesquisa, na qual os bolsistas passam a produzir trabalhos para apresentação em eventos científicos, a partir de fundamentos teóricos e da vivência docente em seio escolar, dessa forma indo de acordo o pensamento de Demo (2011, p.15) “Quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar.”

CAMINHO METODOLÓGICO

No sentido de atingir os objetivos propostos neste trabalho, optou-se por uma abordagem de pesquisa qualitativa que conforme ressalta Godoy (2000), permite ao pesquisador ir a campo buscar e captar o fenômeno em estudo a partir do conceito das pessoas nele envolvidas. Nesse contexto Ludke & André (1986, p.18) assinalam que a abordagem qualitativa na pesquisa “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Com base nestas balizas, optamos em realizar uma pesquisa de natureza exploratória, do tipo estudo de caso, atenta ao que recomenda Mynayo (2006, p.164) “Os estudos de caso utilizam estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão.”

Para tanto, estrategicamente, utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista do tipo estruturada, previamente agendada; oportunidade em que também foi aplicado um instrumental com questões subjetivas, a fim de garantir que a mesma pergunta seja feita para todas as pessoas entrevistadas. Para Thompson (1992, p. 315) “As entrevistas, como todo testemunho, contêm informações que podem ser avaliadas. Entrelaçam símbolos e mitos com informação, e podem fornecer-nos informações tão válidas quanto as que podemos obter de qualquer outra fonte humana.”

As entrevistas foram realizadas com duas bolsistas, que participaram do PIBID no período de dois anos, as quais foram desligadas do programa no início de 2016. A partir das narrativas das licenciandas do curso de Pedagogia/UECE, buscou-se entender como a participação no PIBID possibilitou contribuições para a formação docente inicial e a construção da identidade profissional. Adotou-se como fundamentação teórica contribuições de estudos e pesquisas desenvolvidas por relevantes teóricos nas temáticas discutidas, articulada à análise documental dos editais do referido programa.

Para explorar e conhecer a experiência das estudantes baseou-se nas seguintes questões: 1- Qual a importância do PIBID na sua formação docente inicial? 2- De que forma o programa contribuiu para o seu entendimento sobre os processos de ensino-aprendizagem na educação básica? 3-Quais foram as contribuições significativas na qualidade do ensino das escolas que você participou?

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados analisados sobre as entrevistas e o instrumental apontaram que o PIBID interfere diretamente na formação inicial dos graduandos do curso de Pedagogia proporcionando a atuação no cotidiano escolar, uma vivência que implica na formação inicial da identidade docente, ampliando a compreensão da escola e contexto educacional. Conforme ressalta Farias (2014, p. 67) “A formação é 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.” As narrativas referentes à importância do PIBID na formação docente, tomadas das falas das alunas entrevistadas se articulam a contribuição da autora indicada, como segue abaixo;

O PIBID teve muita importância na minha formação inicial, principalmente por poder atuar como bolsista dentro da escola, sentir a escola, porque isso me impactou muito, a partir dessa oportunidade de estar em sala de aula, coisa que eu nunca havia vivido antes, esse momento serviu para firmar a escolha do curso que eu havia feito e foi com o programa que eu tive a certeza de que era aquilo que eu queria. O PIBID tem um elo entre Universidade e escola, um elo que não distância a realidade do que nós vamos viver na escola com aquilo que nós estamos vivendo na academia. Partindo disso, acredito que a minha atuação como bolsistas do projeto foi muito significativa. (Entrevistada 1).

Eu acredito que o programa proporciona o desvelamento da realidade do ambiente da escola pública, porque quando a gente entra na graduação, nós estudantes não temos a mínima ideia de como é a escola pública de verdade, nós temos um pensamento e escutamos os professores como é, mas, na maioria das vezes, não temos como vivenciar isso e o programa vem como esse instrumento desvelador que proporciona vivenciarmos uma práxis diferenciada. (Entrevistada 2).

Schon (2000, p. 234), propõe a reflexão como uma das formas de solucionar as problemáticas que só são encontradas no cotidiano da escola, situações que ultrapassam os conteúdos programáticos abordados na formação desenvolvida na universidade, que requerem improvisação do professor. Ao adentrar no PIBID o licenciando se encontra em dupla posição, pois está na universidade como aluno da licenciatura e também se encontra na escola observando e fazendo intervenções, deste modo, promovendo o diálogo entre os conhecimentos e saberes trabalhados na universidade e na escola. Nessa perspectiva, segundo Schon é necessário “[...] um lugar central ao ensino prático reflexivo como um ambiente para a criação de pontes entre a escola e os muros da

universidade e da prática”.

Participando do PIBID, vivenciando a escola, dia a dia na sala de aula, eu pude perceber que o processo de ensino-aprendizagem é algo que acontece mutuamente, uma via de mão dupla, você ensina e a criança aprende, é algo que caminha junto. Hoje, é isso que trago comigo, que ensino-aprendizagem caminham juntos. É como Paulo Freire fala, tudo o que você ensina, não é só uma questão de ensinar, meramente ensinar. Como diz alguns autores, você aprende aquilo que você ensina. Então, ao mesmo tempo em que acontece o ensino, acontece a aprendizagem, esse processo é indissociável, é um momento onde todos aprendem, o educador aprende com o educando e o educando aprende com o educador. (Entrevista 1).

O programa me ajudou na questão da percepção do ensino aprendizagem a partir do momento que ele promove formações sobre esse tema, nos insere na sala de aula e instiga os bolsistas a vivenciarem práticas pedagógicas que busquem ligar o ensino aprendizagem do educando à prática docente do bolsista, então contribui bastante. (Entrevistada 2).

A criação e elaboração de projetos na escola geram práticas inovadoras no âmbito escolar, que influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos construindo a práxis docente como acentua Farias (2014, p.58) “Somos sujeitos com capacidade de criar e recriar nosso modo de estar no mundo e nele intervir, ou seja, sujeitos de práxis”. Com base nesta afirmação identificou-se nas narrativas que:

Na escola onde atuei ocorreram várias mudanças e algo que me chamou bastante atenção na sala de aula, foi um aluno que não falava e durante nossas intervenções, nós levávamos para a aula algo diferente, sempre buscando novas metodologias, então ele passou a se comunicar um pouco, verbalmente, claro que a professora teve seu papel, mas a intervenção dos bolsistas contribuiu muito na aprendizagem não só desse aluno, mas de todos e afetou não só as salas de aula onde os bolsistas atuavam, mas a escola como um todo, porque a escola recebeu o PIBID de braços abertos, os bolsistas tiveram a oportunidade de desenvolver projetos que abrangessem toda a escola, como as acolhidas culturais que traziam metodologias diferenciadas e a apresentação teatral, o circo na escola. Acredito que o PIBID contribuiu bastante para o crescimento da escola, é tanto que a escola recebeu pelo segundo ano consecutivo o prêmio, escola nota 10, no período do projeto ao qual eu participava. (Entrevistada 1).

Eu acredito que o PIBID funciona como algo transformador, eu não posso dizer que ele transforma a escola que em que eu participei, mas pelo menos a sala de aula que eu atuei, ele teve uma grande transformação porque você sai daquela metodologia tradicional que já é utilizada por vários anos, por aquele professor e você leva as metodologias que são proporcionadas pelo PIBID. A gente trabalhava o sociointeracionismo e as questões de leitura de mundo, então estas são metodologias que promovem uma autonomia dos educandos e a

interdisciplinaridade. Eu acredito que melhora a dinâmica da sala de aula e da escola também porque existem execução de projetos e a demonstração através de feiras e eventos, então, melhora bastante. (Entrevistada 2)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que o exercício da docência e os processos formativos estão vinculados aos acontecimentos da escola, desta forma, é necessária a compreensão dos contextos históricos, sociais e culturais no qual a escola está inserida, para que os professores possam agir de modo a intervir, transformando, pois “a prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições” (Pimenta e Lima, 2012, p.43).

As entrevistas com as bolsistas possibilitaram o contato com narrativas ricas sobre os processos de ensino-aprendizagem da profissão docente, além de garantir aproximação com o objeto de estudo, por meio da identificação dos sentidos e significados das suas falas, com o fim de conhecermos a realidade na qual estas vivenciaram o cotidiano escolar. Vale destacar que as entrevistadas revelaram o que existe além dos documentos e registros oficiais. A capacidade desveladora da entrevista, explicitando as possibilidades e limitações envolvendo a parceria universidade e escola, a relação teoria e prática mostrou-nos a importância que teve esse estudo para o aprofundamento das bases teóricas de autores que abordam essa temática e o diálogo com as entrevistadas.

Frente ao exposto, concluímos que o PIBID é uma oportunidade formativa essencial para a docência, pois possibilita o contato direto com a sala de aula, oportunizando aos licenciandos envolvidos refletir sobre práticas pedagógicas de caráter inovador, que fomentem e qualifiquem a Educação Básica e, conseqüentemente viabilize análises e outros olhares sobre as dificuldades e conquistas da profissão, como se constitui a identidade profissional, como os professores se tornam sujeitos críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAGA, Maria Margarete Sampaio de. **Prática pedagógica docente-discente: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula.** Recife: Editora UFPE, 2015.
- BRASIL. Diário Oficial da União. Portaria n. 096. Brasília, 2013.
- BRASIL. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Ministério da Educação e

Cultura. Brasília, 2007.

CAPES – Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acessado em: 08 out. 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. 14 ed. São Paulo, cortez, 2011.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de... [et.al]. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4. ed., nova ortografia- Brasília: Liber Livro, 2014. 192p. - (coleção formar).

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli ED. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Temas básicos de educação e ensino.

MYNAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: <http://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acessado em: 08 out. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**; tradução Roberto Cataldo Costa- Porto Alegre: artmed, 2000. 256 p.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1992.

PIBID/UECE: PRÁTICA PEDAGÓGICA FREIREANA NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR

Jéssica de Araújo Oliveira | jessicadearaujooliveira@gmail.com

Keline Rodrigues da Silva | keline.rodrigues@aluno.uece.br

Paula Eva Nunes Moura | paulaeva.nunes19@gmail.com

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores vem sendo bastante discutida nos últimos anos, como estratégia imprescindível para a construção da identidade docente e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos futuros educadores. Os conhecimentos teóricos adquiridos pelos licenciandos durante o período da graduação necessitam ser fundamentados por experiências práticas exercidas dentro da sala de aula como complemento essencial para o enriquecimento do saber docente. Pois, como nos infere (NÓVOA 1992, p.4): “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.”.

Diante disso, algumas iniciativas foram idealizadas no ensino superior com a perspectiva de minimizar a distância existente entre os estudantes dos cursos de licenciaturas e a vida docente no seio escolar, tais como programas que incentivam a inserção de estudantes universitários na docência desde os anos iniciais da graduação, no exercício do trabalho docente em sala de aula, para que os graduandos possam compreender de forma interativa as relações entre teorias e práticas de ensino.

Deste modo, o objetivo desta pesquisa foi compreender as influências das práticas pedagógicas de Paulo Freire na constituição do educador no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O motivo pela realização desse artigo, está relacionado à busca de nossas possibilidades, que permitam verdadeiramente que os educandos tenham a autonomia cada vez mais em seu aprendizado, trazendo reflexões aos bolsistas PIBID, acerca de uma formação docente crítica e emancipadora.

Embora a Pedagogia tradicional seja superada teoricamente com o surgimento de novas concepções de Educação, tal como o ensino libertador de Freire, ainda sente-se a necessidade de reafirmar a relevância desta prática pedagógica dialógica que proporciona grandes significados em estudantes da rede pública de ensino, por meio de suas próprias realidades pessoais e sociais. Conforme Ira Shor relata no livro *Medo e Ousadia* por meio de um diálogo com Freire (1986, p.18):

Os professores não têm muitas oportunidades de presenciarem em sala de aula, uma Educação libertadora, no qual é afirmado que ainda existem Programas de formações tradicionais, que impossibilitam aos graduandos exercerem uma prática pedagógica relacionada às necessidades reais que estudantes vivenciam na sociedade.

O PIBID surge como política pública de educação, visando fortalecer a formação inicial de professores, propiciando conexões entre os diversos saberes provenientes da academia e a vivência da realidade da escola pública, colaborando desse modo com a valorização do magistério. De acordo com Nóvoa (1992, p. 16):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Nesse sentido, percebe-se a relevância de uma formação inicial consistente aproximando o discente do saber fazer e assim, aliando teoria e prática. Além disso, a ação pedagógica desenvolvida pelo professor dentro da sala de aula necessita ser pautada num fazer reflexivo, de maneira ativa, construindo sujeitos críticos e questionadores.

Dessa maneira, torna-se imprescindível verificar as contribuições que o PIBID acarreta na formação dos estudantes/bolsistas que participam desse projeto, bem como as experiências pedagógicas ocasionadas no âmbito da sala de aula, levando-se em consideração os ensinamentos de Paulo Freire.

O PIBID é uma iniciativa que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, foi criado em 2007. Gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa

concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES, 2016).

Nesse sentido, o Programa torna-se essencial para a formação inicial de professores à medida que viabiliza aos bolsistas a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas inovadoras que conduzem para um senso crítico reflexivo, bem como se faz importante na construção da identidade profissional enquanto docente, uma vez que direciona licenciandos para o caminho do magistério. Deste modo, compreende-se que: “As identidades são representações inevitavelmente impregnadas pelo confronto com o outro, pois, em si, constituem-se numa discriminação, uma das bases da aprendizagem [...]” (CAVALCANTE, 2005). Desta forma, entende-se que a aprendizagem docente também está relacionada aos encontros dos diferentes conhecimentos e simultaneamente das afinidades de vivências que os futuros professores têm a oportunidade de apreenderem.

No que diz respeito à prática pedagógica do Educador Pernambucano, ele traz um novo olhar no sentido de o professor ter a humildade de se colocar na posição de um aprendiz, para que dessa maneira proporcione ao educando a autonomia no ensinar ao compartilhar diferentes conhecimentos. Nesse contexto Braga (2015, p.37) afirma:

O reconhecimento de que Paulo Freire formulou um pensamento engajado num tempo e realidade histórico-culturais, e que sua práxis pedagógica é proponente de uma prática pedagógica docente-discente emancipatória nos encaminha para assumir a concepção de escola pública ancorada na esperançosa busca crítica de um projeto educativo humanizador.

Nesse contexto, é necessário que a Educação seja pautada nas várias realidades em que os educandos estão submetidos, bem como em suas histórias de vidas, pois a prática pedagógica docente-discente como destacou Braga (2015), leva-nos a caminhos educativos de humanização, na esperança pela busca crítica do mundo que nos cercam e nos faz assumir uma postura profissional emancipatória.

CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolveu-se com 2 estudantes/bolsistas PIBID da Universidade Estadual do Ceará (UECE), graduandos do curso de Pedagogia, Centro de Educação (CED), atuantes em uma escola da rede municipal de Fortaleza, situada no bairro Parangaba. Este trabalho é de natureza qualitativa. De acordo com Godoy (1995, p.22): A pesquisa qualitativa analisa numa perspectiva integrada, auxiliando o pesquisador a captar o fenômeno de estudo a partir das pessoas nele participantes, compreendendo os diferentes aspectos de percepções importantes.

Tal percurso metodológico dessa produção, centra-se na realização de uma entrevista não diretiva que foi realizada com os 2 sujeitos, contendo 3 indagações, para que se entenda suas concepções. Como respaldo teórico acerca da realização da entrevista, baseamo-nos em: Ludke e André (1986), que relata o entendimento da entrevista, na relação que se cria entre os participantes, ou seja: do diálogo, da interação, onde exista uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Por meio de uma estratégia de identificação dos sujeitos desta pesquisa e por motivos éticos, foram criados nomes fictícios aos dois estudantes/bolsistas, onde a primeira será nomeada de Flor e o segundo de João. A primeira Indagação realizada a eles foi: *Você Acredita ser relevante a prática pedagógica Freireana na Construção do ser professor?* Como resposta, Flor relatou: *Eu percebo a importância da prática pedagógica Freireana na vida do professor, primeiro por se referir ao aspecto humanizador. Freire tem uma visão muito humanizada da sociedade, do espaço de atuação em que o professor trabalha e ele permite perceber a realidade pra vir desenvolver um trabalho em nível das ideias que as pessoas estão inseridas, não só no nível, mas para a realidade daquelas pessoas, Ele faz chegarmos ao mesmo ponto de aprendizagem por meio de um ensino que é permeado pela humanização e considera a realidade de vida dos alunos.*

A resposta de João relacionada à primeira pergunta mencionada anteriormente, afirma: *Eu acho de suma importância, pois essa torna a realidade aquilo que Freire pregava, que é trazer para mais próximo de si, a realidade do aluno e utilizando a realidade do aluno como mediadora da aprendizagem, você se apropria dos aspectos, das características da vida do aluno e pode aplicar em sala, que envolve o aluno e eu*

acho de suma importância para a Educação em si.

A segunda indagação realizada diz respeito em: *Quais as contribuições do PIBID na formação docente inicial?* Flor infere como resposta a esta pergunta: *As contribuições do PIBID inserem os licenciandos dentro da realidade escolar, não somente na parte favorável que é a docência, os conteúdos acadêmicos em prática na sala de aula, mas proporciona também os bolsistas de frente com as dificuldades da Escola, bem como os desafios a serem enfrentados e superados e dessa forma, sentem a dinâmica da instituição.*

Já o João responde: *É importante todo e qualquer graduando participe de uma bolsa, principalmente de uma bolsa de formação para a docência que vai servir como se fosse em “lapidar uma pedra bruta”, na verdade o professor não tem como lecionar, se não vivenciar a sala de aula antes, vivenciando a realidade da escola, do aluno que possibilita na prática dos bolsistas, que acredito que todos os graduandos das licenciaturas têm que vivenciar.*

O terceiro questionamento se refere: *A participação no PIBID fortaleceu para a sua escolha na docência?* Flor, afirma que *não somente fortaleceu a escolha da docência mais confirmou e me retirou muitas dúvidas, me deixou reiterada na Escola, me fez aprender como lidar com os problemas difíceis a ter um “jogo de cintura” para ir levando e construindo novas aprendizagens.*

Esses foram os dados da pesquisa, que os estudantes/bolsistas nos apresentaram, fazendo-nos observar acerca da realidade que eles vivenciam como futuros educadores, revelando em como também as práticas pedagógicas Freireana estão contribuindo na Escola em que eles exercem suas práticas de ensino, ou seja, em uma instituição da rede municipal de Fortaleza, vinculada organicamente aos convênios de cooperação com a UECE.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a relação entre os teóricos citados anteriormente e os dados apresentados pelos bolsistas, compreende-se que de fato, esses sujeitos, os futuros profissionais da Educação, têm sentido os impactos do PIBID, bem como a prática

pedagógica do educador Paulo Freire, fazendo-nos observar que para além de uma prática que se caracteriza por ser dialógica, onde se mostra fundamental, a condição do professor aprender no ato de ensinar. Os educandos têm a oportunidade que para além do ensino dos conteúdos, existe uma educação humanizadora, conforme relatou a entrevistada Flor: *Ele (Paulo Freire) faz chegarmos ao mesmo ponto de aprendizagem, por meio de um ensino, que é permeado pela humanização e considera a realidade de vida dos alunos.*

Essa pesquisa, nos mostrou bons resultados, no sentido de que os estudos pautados em Freire, traz-nos grandes significados por ser uma prática pedagógica que ler a realidade e estuda para a formação de uma sociedade crítica, reflexiva e emancipadora, que observa o estudante de maneira sensível, esperançosa, conforme observa João: [...] *utilizando a realidade do aluno como o mediador da aprendizagem, você se apropria dos aspectos, das características da vida do aluno e pode aplicar em sala.* Por sua vez, Freire afirma (1996, p. 06):

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido.

Dessa forma, torna-se significativo perceber que graduandos, em seus processos iniciais de formação relataram, por meio de suas experiências na Instituição de ensino, a importância de uma Educação libertadora, embora todos os dias enfrentassem grandes desafios, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, também é importante essa vivência, esse olhar, o sentir a dinâmica da escola no vínculo de cooperação técnica para formação de professores com a UECE. Essas são as contribuições do PIBID.

Os desafios encontrados na Escola, ajudam a perceber em como realmente funciona o processo de ensino e aprendizagem, estando inserido nesse espaço que possibilita o crescimento profissional, pessoal. Sobre essa questão se manifestou a entrevistada: *a escolha da docência mais confirmou e me retirou muitas dúvidas, me deixou reiterada na Escola, me fez aprender a como lidar com os problemas difíceis a*

ter um “jogo de cintura” para ir levando e construindo novas aprendizagens. Dessa maneira, os problemas encontrados na instituição de ensino amadurecem também os futuros professores, refletindo em uma formação inicial densa, que possibilita na construção do ser docente em todos os sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, concluímos que o PIBID configura-se em um programa imprescindível para a formação docente inicial, por oportunizar aos licenciandos envolvidos no projeto uma gama de experiências na escola que é um lugar de múltiplas possibilidades e permite a interação com diversos sujeitos e com as histórias peculiares de cada um, promovendo, desse modo condições de um ambiente crítico reflexivo, bem como direcionar os licenciandos à reflexão de caminhos pedagógicos, em termos éticos e políticos para uma escola emancipadora.

A partir da leitura das entrevistas com os bolsistas consideramos que foi interessante o encontro com narrativas críticas sobre as potencialidades de experienciar os processos de ensino e aprendizagem, na qual verificamos características pedagógicas inovadoras, que remete à compreensão dos significados das práticas Freireanas, além de possibilitar proximidade com o objeto de estudo, a partir da experiência contida em suas falas.

O que torna gratificante, é que mesmo em meio aos problemas que um dos sujeitos da pesquisa diz enfrentar na instituição, o PIBID confirmou cada vez mais, a sua escolha relacionadas à docência, em reafirmar os seus desejos de seguir lutando por uma Educação de qualidade para os estudantes da rede pública de ensino, a serem sujeitos ativos de suas próprias histórias, aprendizagens e, dessa forma, motiva-os a ir em busca de uma melhora em sua comunidade e posteriormente sociedade.

Uma Educação de transformações, realizada em conjunto, em diálogo, em humanização em troca de aprendizagens. Uma prática pedagógica, que nunca desistiu do ensinar e aprender e sempre insistiu que os estudantes nunca deixassem de sonhar por uma escola melhor, uma prática libertadora que nos faz presenciar nossos reais problemas e logo após tentar superá-los. “ainda quando às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando com o povo. E isso implica o respeito ao ‘saber de experiência

feita’ de que sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-la.” (FREIRE p.14).

Desse modo segue-se com esse pensamento de que a prática pedagógica de Freire nos traz grandes contribuições e que ainda nos ensina diferentes sentidos, como foi mencionado anteriormente, que o PIBID é um Projeto que pensa nos futuros docentes e para além deles, também traz grandes impactos positivos para a Educação Básica, levando esperança de uma aprendizagem emancipatória e de conquistas no exercício à Docência, de romper o método de ensino opressor e “domesticador”, que infelizmente ainda existem esses tipos de práticas pedagógicas, mas caminha-se em busca de mudanças e conquistas para todos na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. Prática pedagógica docente-discente: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula - Recife: Editora UFPE, 2015.

CAPES – **Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acessado em: 28 out. 2016.

CAVALCANTE. M. M. D. Identidade: uma construção histórica. In: Identidade profissional do pedagogo: o *habitus* escolar como espaço de (re)construção. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.

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

FREIRE, Paulo, 1921 - *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*/ Paulo Freire. - Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli ED. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Temas básicos de educação e ensino.

Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor / Ira Shor; Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.

PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVA DOCENTE E DISCENTE

Sun-Eiby Siebra Gonçalves | suneiby@gmail.com

Marias Irismar de Almeida | irismaruece@gmail.com

INTRODUÇÃO

A formação no ensino superior tem o objetivo de elevar os futuros profissionais a um plano de aquisição de conhecimentos específicos que os capacite a agir de modo consciente, segundo as exigências de sua profissão. Neste prisma, a aprendizagem é o fator crucial para o progresso do ensino superior, sem a qual não se poderia ir à diante, uma vez que um profissional sem conhecimento de suas funções e de como realizá-las não possui aptidão para ostentar o título que constará em seu diploma.

Dentro do ambiente universitário os sujeitos em formação devem ser conduzidos por veredas que os levem a refletir não somente o porquê de aprender determinados conteúdos, mas como se está pondo em prática o que foi aprendido. Resgata-se, portanto, o papel da Universidade, partindo do pressuposto de sua capacidade para formar indivíduos dotados de conhecimento técnico e político, que saibam utilizar ambos para a organização e reorganização de sua função social e profissional. Neste ponto, como discutem Gisi e Zainko (1998) e Formosinho (2011), a Universidade, deixa transparecer o seu diferencial quanto às propostas das demais instituições educativas.

Entende-se que para o desempenho do processo de ensino e aprendizagem, seja em qual for o nível de ensino, a avaliação da aprendizagem deve ter atenção especial, sendo realizada periodicamente e dando oportunidade de participação não apenas do docente, mas dos discentes nesse proceder. O estudo ora apresentado encontra justificativa na necessidade de investigar, divulgar e incentivar a elaboração de instrumentos avaliativos que cumpram o propósito da avaliação no ensino superior. Por esse motivo o presente trabalho objetiva refletir sobre a utilização do portfólio como instrumento norteador da aprendizagem dos estudantes de ensino superior a partir da

visão docente e discente.

PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Luz (1997) menciona não haver dúvidas de que a avaliação educacional em algum momento irá se referir à verificação do conhecimento. No entanto, pode-se considerar que o ato de verificar o conhecimento não encerra a finalidade da avaliação, mas abre espaço para discutir o que se aprendeu, como ocorreu a aprendizagem, e quais os próximos passos que precisam ser dados para a construção de determinado conhecimento. Tal compreensão corrobora com o conceito de Machado (2011, p.267), quando se refere a um conhecimento em construção e conseqüentemente, uma avaliação que contribua com este processo construtivo. Nas palavras do autor,

Quando se concebe o conhecimento como um bem que se acumula, um material que enche um reservatório previamente vazio, avaliar torna-se uma tarefa relativamente simples, podendo efetivamente ser associada a uma operação de meditação (...). Hoje, a palavra-chave para discutir-se a concepção de conhecimento é, sem dúvida, “construção” e, em termos epistemológicos, quase não existem mais não-construtivistas. Ainda que em sentidos dispares, quase todos entendem que o conhecimento é algo que se constrói. As múltiplas faces da consuntibilidade, no entanto, parecem revelar uma incompatibilidade congênita com a ideia de medida do conhecimento, ou de avaliação como medida do conhecimento, ou de avaliação como medida.

Deste modo não se está falando de um conhecimento simplesmente transmitido, mas mediado e elaborado na relação entre professor e estudante, que são os sujeitos desse processo. Logo, a avaliação encontra seu papel crucial ao fornecer subsídios para decisões sobre a aprendizagem dos estudantes e conseqüentemente sobre o ensino que lhes é oferecido. Decisões estas que irão levar a diante o processo de ensino e de aprendizagem e que significam um posicionamento de docentes e discentes quanto ao objeto avaliado, o que Luckesi (2011, p. 52) denomina de “uma conseqüente decisão de ação”.

Seja qual for o recurso utilizado pelo professor para avaliar, deve ser levado em consideração que este é um procedimento contínuo e evolutivo na construção do conhecimento. Portanto, a escolha e/ou a produção dos instrumentos avaliativos devem ser adequadas e eficazes para detectar os focos de aprendizagem, sem estarem centradas

na atribuição de uma nota ou pontuação que inclua ou exclua o discente.

Não é por acaso que Luckesi (2011) e Araújo, Alves e Arrais (2016) defendem a elaboração de instrumentos avaliativos que visem solicitar de modo simples e direto que os estudantes demonstrem o que aprenderam. O uso do portfólio como instrumento de avaliação no ensino superior tem o objetivo de colocar em prática uma proposta avaliativa autêntica, propulsora de reflexão e que os discentes possam participar ativamente, o que corresponde à proposta de avaliação ora discutida.

Trata-se aqui do conceito de “portfólio de aprendizagem”, que por definição consiste em

Uma coleção dos trabalhos realizados pelos estudantes que permitem acompanhar o seu desenvolvimento por meio de diferentes formas de análise, avaliar, executar e apresentar produções desencadeadas de ações de ensino/aprendizagem desenvolvidas num determinado tempo/espço. (AMBRÓSIO, 2013, p. 24).

A autora supracitada afirma ainda que os portfólios de aprendizagem são capazes de proporcionar uma visão alargada e detalhada da aprendizagem, dos diferentes componentes do seu desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e afetivo. No entanto, é válido destacar que caso os discentes não estejam totalmente esclarecidos do conceito e dos objetivos do portfólio de aprendizagem, o seu grau de envolvimento com esta atividade que exige disciplina e fidelidade, não lhes proporcionará uma visão capaz de gerar impulsos na direção de uma aprendizagem concreta e reflexiva. Portanto, o portfólio, assim como outros instrumentos utilizados para a avaliação da aprendizagem no ensino superior, requer maturidade e motivação discente, que por sua vez são geradoras de comprometimento e busca pelo aprender.

Cabe ao docente iniciar o que Rangel (2003) se refere como uma ruptura do modelo técnico e quantitativo de avaliação, que desencadeará um processo multidimensional de ensino e de aprendizagem. A desmotivação e auto-exclusão dos discentes na participação das aulas e conseqüentemente na sua auto-avaliação, em parte, são frutos deste modelo de avaliação que prioriza a técnica e a pontuação obtida, separando os que sabem dos que não sabem.

Torres (2008) relata as possíveis desvantagens do portfólio, não pelo instrumento em si, mas pela realidade que ainda assola o sistema de ensino, seja em nível fundamental, médio ou superior. Segundo a autora, o sistema educacional não

privilegia a criatividade, o que pode ser empecilho para a elaboração do portfólio que não possui um modelo específico a ser seguido; outro ponto a ser discutido é o convite à participação no processo de ensino e aprendizagem como um sujeito ativo, quando na maioria das vezes o discente passa pelo ensino fundamental e médio como sujeito passivo, apresentando dificuldade de formular objetivos e de se auto avaliar; outro desafio do portfólio é fazer com que o discente se perceba como um dos responsáveis por sua aprendizagem. Todas estas desvantagens mencionadas poderão resultar em uma coletânea de trabalhos, com imagens e frases desconexas que não traduzem nenhum resultado de aprendizagem.

O portfolio deve, portanto, ser apresentado de forma clara pelo professor até que o discente o perceba como o “eixo norteador de um modo de aprender a aprender, que permite ao aluno investigar o seu processo de construção do conhecimento.” (RANGEL, 2003, p.147). O que sugere ao estudante que reúna conscientemente suas produções, selecionando o que melhor define seus pontos de aprendizagem, organizando-as com coerência e criatividade e analisando-as de forma crítica, para posteriormente expor sua análise aos demais estudantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa ora apresentada foi de natureza qualitativa, definida por Silva e Silveira (2007, p. 151), de maneira geral,

Como compreensiva, holística, ecológica, humanista, bem adaptada para a análise minuciosa da complexidade, próxima das lógicas reais, sensível ao contexto no qual ocorrem os eventos estudados, atenta aos fenômenos de exclusão e de marginalização.

Nessa perspectiva, optou-se pela abordagem qualitativa devido à necessidade de estabelecer uma investigação dotada de sensibilidade reflexiva por meio do contato com a realidade encontrada na proposta de utilização do portfólio por parte da docente e dos portfólios elaborados pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Este estudo foi conduzido ao longo do primeiro semestre de estudantes do curso de Medicina, mais especificamente durante a disciplina de Educação em Saúde. Os sujeitos participantes da pesquisa totalizaram 39. A proposta de elaboração de um portfólio de aprendizagem foi apresentada no início das aulas, dando oportunidade aos estudantes de conhecerem o conceito e as finalidades do portfolio, inclusive seus objetivos avaliativos da aprendizagem. A compreensão e análise dos portfólios foram

pautadas na ementa e no programa da disciplina, com acesso aos objetivos e recursos pedagógicos de cada aula.

Neste primeiro momento foram levantados questionamentos por parte dos discentes sobre a confecção do portfólio e suas características principais. Além desta introdução do conceito e dos objetivos do portfólio, bem como a indicação de leitura referente à temática, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer os portfólios do semestre anterior, o que permitiu uma ideia inicial de como se daria a elaboração de seus próprios instrumentos.

Durante o semestre houve momentos de rememorar assuntos referentes ao portfólio, tira-dúvidas e orientações específicas. Ao final do semestre foi escolhida uma data para que houvesse a apresentação dos portfólios e um momento para que os discentes dessem seus depoimentos sobre a experiência de realizar esta atividade e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

Com base na análise do conteúdo dos 39 portfólios e nos depoimentos dos discentes foi possível concretizar o objetivo do presente estudo. O conteúdo dos portfólios foi avaliado segundo a sua coerência, criatividade e fidelidade aos conteúdos programados para a disciplina, abrindo espaço também para conteúdos novos que os estudantes tivessem interesse de utilizar como pesquisa complementar. No depoimento dos participantes da pesquisa, buscou-se coletar a percepção de cada sujeito quanto às contribuições do portfólio de aprendizagem para seu desenvolvimento, além dos desafios encontrados no processo de elaboração.

A PERCEPÇÃO DO DOCENTE E DOS DISCENTES QUANTO AOS FRUTOS COLHIDOS COM O PORTFÓLIO

A opção do portfólio, por parte da professora regente da disciplina, como um recurso avaliativo da aprendizagem do corpo discente demonstrou que esta, longe de ser uma escolha aleatória, fez parte de uma preocupação maior com a aprendizagem. Uma consciência formativa de profissionais críticos, reflexivos e que sabem se posicionar diante da realidade que a eles se apresenta.

A ênfase da docente nesta atividade e os esclarecimentos sobre os procedimentos necessários permitiu o envolvimento dos estudantes e contribuiu com a participação dos mesmos. Para a docente, esta também foi uma oportunidade não apenas

de perceber o desenvolvimento da classe, mas também um meio de visualizar sua própria prática em sala de aula a partir da junção dos múltiplos olhares relatados em cada portfólio. Este *feedback* proporcionou a inclusão de novas estratégias que poderão ser utilizadas com os próximos estudantes da disciplina.

A análise do conteúdo dos portfólios permitiu destacar, de modo geral, que os estudantes expressaram-se por meio de desenhos, gráficos, diagramas, imagens, textos, citações de teóricos, amostras de atividades realizadas e fotografias das diferentes vivências no decorrer do semestre. Observou-se uma tendência na estrutura dos portfólios que na maioria das vezes apresentavam os conteúdos em formas de tópicos seguidos por imagens.

Os trabalhos apresentaram conteúdos de natureza afetiva, religiosa, política e questões específicas abordadas na disciplina. Quanto ao conteúdo relacionado à afetividade, os participantes relataram suas experiências nas dinâmicas realizadas em sala de aula com o objetivo de tornar o ambiente mais agradável e acolhedor para o ensino; sobre a religiosidade presente nos portfólios, destacam-se crenças diversas por parte dos estudantes e reflexões sobre seu impacto na relação entre médico e paciente; questões políticas foram ressaltadas no tocante aos acontecimentos sobre a Saúde no país.

Uma característica observada em 28 trabalhos foi a apresentação das dinâmicas e conteúdos das aulas tendo sempre o cuidado de destacar seus objetivos e contribuições para a aprendizagem da turma. O que demonstra que na maioria dos casos o portfólio foi utilizado como espaço de reflexão, de argumentação, no qual os estudantes souberam identificar e expressar os focos de aprendizagem. Em outras palavras, os discentes não se limitaram a relatar os tópicos de discussão das aulas, mas se dedicaram ao que se poderia extrair de cada discussão, evidenciando os principais assuntos debatidos e sabendo conciliar o conteúdo escrito com as imagens adequadas.

Foi perceptível na elaboração dos portfólios a utilização de questionamentos por parte dos discentes, que não apenas resumiam o conteúdo da aprendizagem como levavam o leitor a também refletir sobre as temáticas. Isso demonstrou a sensibilidade quanto à realidade e ao mesmo tempo significou um impulso para aprimorá-la.

Em nove casos constatou-se que os discentes se detiveram na apresentação de seus portfólios e priorizaram relatar a forma como se desenvolveram as aulas, sem se

deter no relato de sua aprendizagem. Em dois dos 39 portfólios os estudantes utilizaram predominantemente imagens, no entanto, a escolha destas foi propícia ao entendimento do conteúdo aprendido e a intenção de propiciar a reflexão sobre o tema.

Outro ponto perceptível na experiência com os portfólios foi o momento de apresentá-los, afinal, sua confecção foi um processo cuidadoso e demorado que não poderia ficar sem receber reconhecimento. Portanto, consideramos que a etapa de apresentação dos portfólios veio a selar este momento uma vez que em suas falas os sujeitos da pesquisa reconheceram a importância do portfólio para sua aprendizagem.

A afetividade ganhou espaço de favorecimento uma vez que os participantes da pesquisa relataram em seus depoimentos os desafios para levar o curso à diante, seus receios, o que lhes causava pressão e também suas alegrias, além da ênfase no trabalho em equipe e o sentimento de pertença a um grupo. A motivação para aprender foi mencionada nos portfólios como fundamental, o que incluía as dinâmicas nas aulas e participação constante dos discentes, seja por apresentação do conteúdo por meio de seminários, teatro, danças, aula expositiva-dialogada, entre outros. Todos estes pontos interferem direta e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, tudo que ocorre no ambiente de sala de aula pode e deve ser usado em favor da aprendizagem. Por exemplo, ao procurar esquematizar o conteúdo visto em sala, as ideias, conceitos, questionamentos, reflexões vieram emergir e puderam ser debatidas, facilitando a comunicação e a expressividade. O modo muitas vezes descontraído que os estudantes encontravam para expressar seus portfólios também facilitou esse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O portfólio é um instrumento investigativo da aprendizagem que está ao alcance do discente. O discente vai construindo seu portfólio em tempo real, percebendo que por meio deste exercício e disciplinamento para ser fiel à elaboração do portfólio ele terá noção do que foi aprendido e quais as possíveis dúvidas que podem ser levantadas. Partindo desse princípio o discente abre espaço para a pesquisa, para a socialização com os colegas de classe e para a relação professor e estudante.

A utilização do portfólio no ensino superior tem, portanto, uma contribuição fundamental na avaliação da aprendizagem, principalmente por levar os profissionais em formação a participar do processo avaliativo conscientemente. Em contrapartida, se

um futuro profissional, em situação de formação, não se habitua a avaliar seu desempenho de aprendizagem e com base nesta avaliação não busca aperfeiçoar-se, dificilmente terá a atitude de refletir sobre sua prática e buscar constantemente aprimorar seus conhecimentos utilizando-os a favor da sociedade. Eis a relevância de buscar incluir na avaliação do ensino superior instrumentos avaliativos como o portfólio de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do portfólio no Ensino Superior**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARAÚJO, Maria Fátima Maciel; ALVES, Renata Sousa; ARRAIS, Paulo Sérgio Dourado. **Ensino na Saúde: aproximação entre teoria e prática**. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (ed.). **Pedagogia universitária – caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. P. 128-155.

GISI, Maria Lourdes; ZAINKO, Maria Amélia. S. Universidade e construção do projeto político-pedagógico dos cursos. In: SAUPE, R. (Org.). **Educação em enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção**. Florianópolis: UFSC, 1998.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZ, Araci Asinelli. A avaliação no ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.28, jul./dez. 1997. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n13/n13a04.pdf>>. Acesso em: 04 Out. 2016.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. O portfólio e a avaliação no Ensino Superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.28, p.145-160, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1148/1148.pdf>>. Acesso em: 05 Out. 2016.

SILVA, José Maria da.; SILVEIRA, Ermeson Sena. da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TORRES, Sylvia Carolina Gonçalves. Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.8, n.24, p. 549-561, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/09/2_17_Portifolio-como-ferramenta.pdf>. Acesso em: 05 Out.2016.

PRÁTICA DA AUTOGESTÃO COMO TECNOLOGIA SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR

Robinson Henrique Scholz | robinson.scholz@unilasalle.edu.br

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a prática da aplicação da metodologia da autogestão no desenvolvimento das aulas que compõem a disciplina de Tecnologia Social, do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, no Centro Universitário La Salle – Unilasalle Canoas, RS, Brasil. A aplicação da metodologia, juntamente com os estudantes da graduação, desperta novas potencialidades de utilização de práticas cooperativas nos ambientes organizacionais, bem como, na sensibilização para com o campo da economia solidária e do cooperativismo.

Ao ser inserida a disciplina de Tecnologia Social na matriz curricular do curso de Processos Gerenciais em 2013 e, a partir do primeiro semestre de 2014, a disciplina iniciou sob minha responsabilidade os conteúdos e práticas da economia solidária, cooperativismo e tecnologias sociais na graduação. Por outro lado, o desafio de aplicar o método da autogestão nas aulas e poder despertar os princípios da cooperação e autogestão aos estudantes. Saliento que esta disciplina é optativa para os outros cursos de graduação, tais como Administração, Psicologia e Engenharia de Produção, entre outros.

Este artigo apresenta os elementos organizativos das práticas de autogestão desenvolvidas ao longo dos anos de 2014 a 2016, intentando apresentar a metodologia aplicada, resultados e reflexões sobre o processo desempenhado.

A METODOLOGIA DA AUTOGESTÃO

Ao refletir sobre o ditado popular “saber é poder”, percebe-se o quanto ele é verdadeiro. O conhecimento gera muito poder, e dependendo de quem o detém ele pode ser usado tanto para o domínio e a opressão, quanto para a libertação e transformação.

A educadora Aída Bezerra defende a ideia de que “*poder é matéria de aprendizado*”. Na verdade, ao refletir sobre esta afirmação, percebemos que em nossas vidas pouco ou nada aprendemos sobre o poder, ou melhor, aprendemos mais sobre subserviência ao invés de democracia. Quando crianças, devemos obediência aos nossos pais e aos adultos, crescemos um pouco e ao chegarmos à escola, novamente temos que obedecer aos professores. Crescemos um pouco mais e ao entrarmos no mundo do trabalho, devemos obediência ao patrão, ao chefe, ao supervisor, ao superior de nossa religião, ao professor nas instituições de ensino superior ou técnico. O caso se agrava no caso das mulheres que, ao casarem, não raro, devem obediência aos seus maridos, mesmo nos dias de hoje.

Esta herança de doutrinação que recebemos historicamente, fruto da cultura de nossa sociedade, também é reproduzida automaticamente por nós mesmos em nossas relações sociais. Muitas vezes nos parece como algo dado, como muito se ouve: “*sempre foi assim e sempre será*”, de forma que não basta falarmos em democracia se não formos capazes de modificar dentro de nós mesmos estas posturas e práticas.

Ser congruente, do ponto de vista da psicologia, significa dizer que o que se pensa, sente e faz, precisa estar em coerência com o que se acredita. Assim, se acreditamos no princípio da autogestão, como podemos pensar uma prática metodológica que propicie a construção coletiva e o sentimento de empoderamento de todos os envolvidos sobre o processo educativo? Que autogestão estamos falando? Vejamos algumas contribuições: a) forma de divisão e organização do trabalho diversa da heterogestão; b) conjunto de práticas que propicia a autonomia de um coletivo responsável pela concepção e decisões (ALBUQUERQUE, 2003); c) abrange aspectos políticos, técnicos, educacionais, psicossociais; d) controle dos meios de produção e da gestão do trabalho pelos trabalhadores (ANTEAG, 2000). Ao pensarmos para além destas questões, temos como ponto de partida a complexidade de dimensões em que se insere a autogestão, como destaca Albuquerque (2003, p. 20-21):

A primeira dimensão diz respeito ao caráter social, pois enquanto construção social a autogestão deve ser percebida como resultado de um processo capaz de engendrar ações e resultados aceitáveis para todos os indivíduos e grupos que dela dependem; a segunda remete ao econômico, são processos de relações sociais de produção, que se definem sobre práticas que privilegiam o fator trabalho em detrimento do capital; a terceira é política, se fundamenta a partir de sistemas de

representação cujos valores, princípios e práticas favorecem a criam condições para que a tomada de decisões seja o resultado de uma construção coletiva que passe pelo poder compartilhado (de opinar e decidir), de forma a garantir o equilíbrio de forças e o respeito aos diferentes atores e papéis sociais de cada um dentro da organização; a quarta dimensão é técnica, insinua a possibilidade de uma outra forma de organização e de divisão do trabalho.

Construir coletivamente não é algo natural nos dias de hoje. A mídia nos massifica e inunda de informações que reforçam a individualização, ao invés de nossa individualidade. Assim estamos remando contra a maré ao pensarmos em trabalho coletivo e democratização do poder, de forma que precisamos aprender e construir em nós este novo jeito de fazer. Acreditamos que utilizar a metodologia da gestão democrática nos encontros de formação ajuda a exercitarmos relações democráticas de construção de poder coletivo.

Esta metodologia parte do pressuposto da educação popular em que todos os sujeitos em relação são educadores e educandos. O primeiro passo para educar é (re)conhecer o saber do outro. Isto acontece quando se incluem todos os participantes do encontro em equipes de trabalho, conforme as habilidades de cada um, dividindo as tarefas e responsabilidades do encontro com todos os envolvidos. Cada encontro tem seu próprio caráter e desta forma as tarefas podem diferenciar de um encontro para outro. Percebemos que quando as pessoas passam a se envolver nas decisões tomadas durante o encontro, curso, seminário, oficina, etc., elas assumem o processo de formação não como um espaço em que vai para receber, mas um espaço em que aprende e ensina simultaneamente. Desta forma, passa a se empoderar do mesmo e a evasão torna-se mais remota.

A seguir, elenco algumas sugestões de equipes e seu papel, porém estas definições servem apenas para se ter uma ideia do que seriam as equipes, o ideal é construir as definições com o próprio grupo, para que todos se sintam (co)responsáveis com o processo autogestionário e se identifiquem com a proposta.

EQUIPE DE INFRAESTRUTURA OU CUIDADOS

Esta equipe terá o papel de pensar sobre a logística e estrutura do local para a realização das atividades do curso, cuidando para que o encontro saia bem, para que as pessoas estejam bem acomodadas, bem como na organização do espaço, a apresentação das regras de uso do local, providenciar materiais, chimarrão, café, etc. Implica pensar

que os participantes não são somente cabeças que se reúnem para pensar, mas que estamos presentes de forma integral, que temos um corpo que não foi criado para passar horas na mesma posição. Portanto, o cuidado está para além do local e a área física, está intimamente relacionada com o físico humano, do bem-estar: o cuidado do outro e comigo, em relação.

ELEMENTOS PARA REFLEXÃO

Pensar e agir sobre a organização das condições de trabalho, num primeiro momento, pode parecer da ordem do trefismo: decidir e dar encaminhamentos às questões mais imediatas – uma boa parte de ordem material e ambiental - que emergem do cotidiano (BEZERRA, 2007). O importante é justamente o cotidiano, porque é nele que as coisas acontecem e que os processos tomam concretude. Cotidiano, de um modo geral, lembra rotina, repetição do previsto. Essa imagem nos remete à necessidade da criação de um controle para a manutenção dos ritmos, dos gestos, dos lugares, evitando riscos e conflitos que possam ameaçar a produtividade. Foi assim que o fordismo se preocupou com a economia do tempo e dos gestos.

Mas se um dia não é igual outro dia, porque o imprevisível também incide sobre ele, também deve haver um espaço de intervenção para a reinvenção de muitos outros dias. Quando a preocupação está em cuidar/gerir as condições de trabalho para que um coletivo possa contar, de modo ordenado, com os recursos possíveis de serem mobilizados para a melhor expressão de suas possibilidades, não haverá uma dimensão educativa que pode ser explorada? A atenção com a melhoria das condições de trabalho também tem a ver com a desconstrução do imaginário do trabalho como pena e sofrimento e com o reencontro de sua positividade.

EQUIPE DE AVALIAÇÃO

É responsável por preparar o processo de avaliação do encontro, das aulas, das oficinas, seminários, etc. incluindo a auto-avaliação, elaborando dinâmicas e instrumentos que garantam uma avaliação abrangente em relação aos conteúdos, metodologia, infraestrutura, gestão do encontro, etc., em que os participantes possam manifestar suas opiniões, sugestões e críticas. Salienta-se que não é a equipe que fará o processo de avaliação, mas sim, irá propor formas de realizar este processo no coletivo, sistematizar e fazer a devolução para o grupo.

ELEMENTOS PARA REFLEXÃO

Trago para a discussão o processo cotidiano de avaliação, tentando reparar que ele pode ser sempre igual, como o gosto de hortelã, que, mesmo sem deixar de ser reconhecido como hortelã, é muito diferente se vem de uma tenra folha, recém-colhida, quando ainda tinha gotas de orvalho, ou se chega no fundo da sacola do supermercado, comprada às seis da tarde depois de passar o dia todo exposta no tabuleiro (BEZERRA, 2007).

Uma avaliação que não estivesse atrelada à classificação e hierarquização, posto que esta parecesse impossível, e que pudesse incorporar o inesperado, a diferença, o aparentemente inexistente, que contribuísse para dar visibilidade aos processos não percebidos imediatamente ou não valorizados frequentemente e que pudesse incorporar as oposições que se revelam nas atividades. Era praticamente impossível avaliar, através da relação linear, entre acerto, saber, bom aluno, ou o seu oposto. Era muito difícil estabelecer distinção entre saber e não-saber, entre conhecimento e desconhecimento, bem como entre erro e acerto. A ausência de referências fazia com que buscassem uma nova maneira, propostas diferentes do que vinha sendo feito. O caos criou espaço para que novas possibilidades fossem pensadas, discutidas, elaboradas. Era preciso ousar, correr riscos, construir novos procedimentos.

EQUIPE DE ANIMAÇÃO, CRIATIVIDADE OU OUTRAS LINGUAGENS

Responsável pela integração e descontração do grupo, favorecendo a geração de um clima agradável e possibilitando a ampliação de vínculos entre os participantes, a consciência do corpo e as possibilidades de explorar os dons artísticos dos presentes (mostra cultural, sarau, oficinas de troca de saberes, roda de conversa, roda de música, etc.). É importante que esta equipe reflita sobre o contexto pedagógico do encontro na proposição das suas atividades, relacionando as dinâmicas com o conteúdo do encontro, para estimular o despertar de competências muitas vezes adormecidas, além de estimular a motivação, atenção e participação dos integrantes do grupo na formação.

ELEMENTOS PARA REFLEXÃO

O que nos é pedido é que façamos uma intervenção no coletivo na perspectiva de ‘abalar’ a lógica racional na qual fomos todos, uns mais outros menos, formados ou formatados. Apoio pedagógico e o uso de outras linguagens ficam no caminho do que

queremos, mas ainda não traçam nem a moldura nem definem o foco de nossa intervenção (BEZERRA, 2007). Ajudamos a dinamizar o coletivo, interferimos no nosso processo formativo na direção de provocar outras formas de expressão, outros meios sensíveis de aprendizagem e interação, mobilizamos nossas artes, tentamos alavancar as potencialidades presentes, mas continuamos com a sensação de passear no bosque. Pode ser que o sentimento de andar na contramão do fluxo dominante nos deixe um tanto constrangidos e buscamos os atrativos das máscaras, das cenas, que também fazem parte do espetáculo da comunicação e da socialização; ou, quem sabe, ainda não temos clareza ou segurança do sentido e da força que guardam esse campo das possibilidades humanas.

Estamos nos confrontando com uma lógica que nos faz sediar a luz na razão, e o lastro de racionalismos que nos habita ainda é muito forte. Na busca de desvelar os mistérios da vida, os homens procuraram leis que explicassem os fenômenos e os acontecimentos. Aí se encantaram com a verdade, a explicação válida para todos os tempos e espaços. Vontade de absoluto, de controle da vida. A armadilha estava no movimento. Não havia como para a vida. Conservar um todo submisso e, portanto, morto. E, depois, nem todos, em seus lugares singulares, conseguiam entender, sentir, apreender do mesmo modo. Não deu certo.

EQUIPE DE MEMÓRIA OU REGISTRO

Responsável pelo registro e socialização das atividades do encontro, seja na produção de relatórios, blog, vídeos ou fotos para memória do encontro, seja na comunicação durante o encontro com a confecção de murais, varal de informes; caixa de sugestões, lista de contatos dos participantes, etc. Todo e qualquer artifício que seja usado para registro, que possa ser usado na memória do encontro, é válido e documentado para fins de sistematização.

ELEMENTOS DE REFLEXÃO

Quando falamos em registrar, a primeira ideia que temos ou associação que fazemos é com a escrita. E não podemos negar que, para a maioria de nós, essa associação não é em nada tranquila. O que mais escutamos são comentários do tipo: “não sei escrever”, “não consigo acompanhar os debates e escrever ao mesmo tempo”, “nunca uso os registros” ou, ainda, “não tenho tempo para registrar” (AGUIAR, 2007).

De fato, nossa relação com a escrita sofre muitos efeitos de nossas histórias, especialmente os efeitos do ‘mundo letrado’ - o mundo dos especialistas e dos intelectuais - e de suas formas de regulação. Não deve ser novidade para ninguém o uso da escola como forma de controlar a população. Mas isso é outra história. O que queremos pensar é que em nossa cultura estamos sempre escrevendo ou registrando o que outra pessoa quer ou precisa. Além disso, na maior parte das vezes temos um modelo já pronto para ordenar e apresentar nossa produção. Em síntese: a escritura está submetida a normas que já estão prontas, que antecedem nossas experiências, tanto a da atividade que estamos realizando, quanto à experiência do próprio registro.

Raramente usamos a escrita como ferramenta de apoio e de fortalecimento em nossos trabalhos. Para isso, ela precisaria ganhar outros sentidos, diferentes da obrigação e do ‘tarefismo’ imediato; exigindo outra relação com o tempo – outro ritmo, um intervalo, uma repetição, uma lembrança... E, diante dos reclames da aceleração na qual vivemos, essa convocação para interferir no tempo já poderia ser um bom motivo para aquele exercício. O que não queremos esquecer ou deixar passar? Numa atividade que repetimos muitas vezes, quais os aspectos/marcas que tornam singular cada experiência (‘dão a cara’ de cada momento)? A quem quero tocar com o que escrevo (com quem estou falando)? Para que o registro servirá (diário de campo, relatório parcial, relatório final, avaliações, etc.)?

São inúmeras as perguntas que podemos nos fazer antes e durante a elaboração de um registro escrito, ou mesmo nas gravações, nas filmagens, nas fotos, nos desenhos. As perguntas abrem os caminhos para novas descobertas, necessidades e sentidos gerados nos processos. Existe apenas um único sentido para o registro do qual não podemos abrir mão: é o do registro como experiência. É ela que nos colocará frente a frente com a aventura de encontrar ‘o nosso jeito’ de escrever e os diferentes modos de registrar.

EQUIPE DE COORDENAÇÃO OU MONITORAMENTO

Responsável por garantir o funcionamento do encontro como um todo em relação à metodologia e conteúdo. Esta equipe precisa ter uma idéia geral sobre todo o processo de formação e deve ser formada por quem está organizando o encontro com a inclusão de alguns participantes. Torna-se assim um momento rico para compartilhar o

processo de coordenação, organização e ajustes necessários durante a formação abrindo-se espaço para aflorar a imprevisibilidade do grupo, sem, contudo perder a linha condutora do processo e os objetivos da formação. Indica-se que, a partir da composição dos outros 4 grupos, seja indicado por cada equipe um representante que irá compor a equipe de coordenação juntamente com quem está organizando a formação, no sentido de poder facilitar o diálogo das equipes com a coordenação.

ELEMENTOS DE REFLEXÃO

Encontramos nos dicionários: coordenar – dispor segundo certa ordem e método; organizar; arranjar. Organizar de forma estruturada, encadear. Uma das preocupações mais frequentes entre técnicos (apoiadores e assessores) que atuam nas diversas iniciativas no campo da economia dos setores populares é com sua capacidade de mobilizar, de motivar as pessoas que integram um grupo. Uma preocupação que, não por acaso, reaparece nos desafios enfrentados pelas lideranças desses mesmos grupos. Essa equivalência coordenar-liderar também habita as teorias grupais, e inspirou estudos que acabaram por propor uma verdadeira tipologia da atividade em questão (AGUIAR, 2007).

Assim, numa leitura classificatória, em nosso entendimento bastante simplificadora, a coordenação pode ser vista como uma liderança autocrática, liberal, indecisa, situacional, emergente. As características e disposições pessoais são de tal forma valorizada, que podemos chegar a uma indiscriminação entre função e personagem. É difícil que em nossas histórias não tenhamos lembrança de um projeto que “não seria possível sem o fulano” ou de um grupo que “não seria nada sem a atuação de outra fulana”.

Mas a que se filia essa leitura e quais as suas consequências? Ao colocar foco no desempenho de um indivíduo/coordenador, podemos intensificar traços da herança funcionalista que sempre encontramos ao espreitar nossas práticas. Ela nos inscreve num território de pretensa estabilidade e garantido sucesso, desde que observadas às regras (da harmonia), as tarefas (a cumprir) os caminhos (do método). O efeito não poderia ser outro, senão nos colocar em permanente estado de vigília, zelando pelos procedimentos, o que nos afasta da dimensão de experimentação e nos faz muitas vezes menosprezar desvios e achados nos atalhos do percurso. Nesse caso, os equívocos e

obstáculos encontrados serão superados pela correta aplicação de técnicas, se configurando em fracasso quando no uso equivocado das mesmas. É certo que o mérito das conquistas será atribuído ao coordenador, sendo um aspecto não desprezível num universo regido pela produtividade. Mas queremos considerar que esse mesmo aspecto é imperioso na perpetuação da lógica que sustenta tutelas e dominações.

Numa outra leitura, encontramos contribuições que sugerem o deslocamento do foco de atenção da coordenação-liderança para o grupo. Uma operação que para muitos pretende garantir processos democráticos na consideração das diferenças e no exercício da negociação. No entanto, deixar o indivíduo (coordenador) e colocar o grupo no centro da cena, embora traga contribuições interessantes para os debates acerca do trabalho com grupos, pode não romper com as bases que sustentam a privatização das práticas. Podemos considerar o grupo como um agregado de várias individualidades e, para superar os impasses advindos de suas diferenças, investimos o consenso. Importante como estratégia, o consenso quando operador permanente dos processos coletivos pode terminar fortalecendo a dimensão identitária e corporativa dos grupos. Mais uma vez, seremos convocados a zelar pela integridade das fronteiras que delimitam o território grupal – o que implica um estado de alerta aos princípios.

Talvez o desafio no trabalho com grupos esteja em encontrar modos de fazer operar o coletivo ao menos em sua dupla acepção: a quantitativa, que indica a presença de muitos (dimensão das formas) e a qualitativa que traz à luz a diversidade (dimensão dos processos). Seria então a abertura da experiência à dimensão trágica – aquela que “revela a presença da vida nos mais diversos modos de expressão” – que, sem garantias, sustenta o movimento e, porque não, a criação de coletivos outros.

AS APRENDIZAGENS DOS PROCESSOS VIVENCIADOS

Aprendemos que a tensão existente entre o que foi pensado e preparado previamente por quem organizou o encontro, e o que emerge do grupo, deve ser encarado como positivo para o processo educativo, desde que se consiga fazer a mediação entre uma e outra clareando a **intencionalidade pedagógica** da própria formação.

Esta explicitação do que se pretende com o processo de formação ajuda o grupo a sair da insegurança de que caminhos serão percorridos e pode ser feita pela

explicitação dos objetivos da formação em relação às expectativas individuais, bem como através da **pausa metodológica**, um momento de reflexão sobre as atividades realizadas durante o dia, referente ao conteúdo e à metodologia. Este momento pode ser realizado numa integração da equipe de coordenação com as equipes de memória e avaliação. A propósito, fazer a costura entre as equipes ajuda a garantir que o encontro aconteça no tempo determinado e da melhor forma possível. Para isso é importante ter pessoas de referência de cada equipe que estabeleçam o diálogo com as outras, com alguns momentos em que estes representantes troquem ideias e integrem as equipes.

Entra aqui outra tensão a ser considerada desde a preparação do encontro. É preciso que esteja previsto **tempo** na programação para que as equipes se reúnam, pois se estamos considerando que a autogestão faz parte do conteúdo a ser desenvolvida metodologicamente através da experimentação, esta não deve acontecer no espontaneísmo. Cabe, porém a preocupação de que os participantes não prejudiquem seu envolvimento na formação para fazer as tarefas da equipe.

Este texto não tem a pretensão de ser um manual, muito menos uma prescrição do que *deve ser feito*, mas sim, um caminho pedagógico de orientação para quem estiver propondo um processo de formação autogestionário, bem como de orientação para quem é iniciante neste processo, no sentido de se ter, minimamente, informações prévias da pedagogia da autogestão. Evidentemente que, o coletivo irá construir a proposta, as equipes, a identidade deste coletivo, e desta forma, cada grupo de formação terá suas particularidades, características e personalidades, potencializando os diversos saberes. Nesta troca relacional, a aprendizagem enriquece e fortalece o sentido da autogestão, que somente na prática vivencial é passível de ser compreendido.

3. PRÁTICAS COOPERATIVAS NAS AULAS

Convencer a turma de que esta metodologia dá resultado, foi o maior desafio inicial, pois ao final, todos visualizam e percebem o quanto foram ricos os processos construídos e as competências agregadas. Ao início de cada semestre letivo, após apresentadas as propostas metodológicas, são constituídas as equipes, as quais elaboram uma espécie de plano de ação, com as principais estratégias a serem constituídas por cada equipe. Em posse destas estratégias, os coordenadores de cada equipe compõem a

equipe de coordenação e, conjuntamente, organizam as agendas das aulas, em diálogo comigo que sou o docente da disciplina.

Paralelamente com as atividades de autogestão, há os seminários temáticos sobre os temas do cooperativismo, economia solidária e tecnologias sociais. A cada aula, um dos grupos de autogestão fica responsável em desenvolver dois seminários temáticos, cada um com aproximadamente 40 minutos cada, incluindo o debate com os colegas e as minhas contribuições nos processos de construção do conhecimento coletivo. Ao longo do semestre, cada grupo de autogestão apresenta 4 seminários temáticos, aprofundando os temas oferecidos e escolhidos pelos grupos.

Além das atividades de autogestão, as quais recebem notas ponderadas para o desenvolvimento das ações, há uma prova individual a ser realizada pelos estudantes, a qual é elaborada por meio dos materiais desenvolvidos pelos alunos (apresentações, sínteses, vídeos, sistematizações da equipe de memória e socializadas a todos, etc.) bem como alguns materiais e textos disponibilizados por mim. Para a segunda avaliação, na há prova, mas sim, o desenvolvimento de uma mostra de tecnologias, a Mostec Social, evento que já entrou no calendário do curso e é todo elaborado pelos estudantes da disciplina, conjuntamente com o meu apoio e a equipe institucional do Setor de Eventos do Unilasalle. Já foram realizadas quatro edições e para dezembro de 2016 a quinta edição. Os relatos dos estudantes são muito favoráveis, pois eles podem construir um evento com a temática social, levando em consideração a gestão de um evento, com baixo custo, e que gere oportunidade de socialização da temática das tecnologias sociais no campo acadêmico, bem como à sociedade.

Nas edições da Mostec Social há a preocupação da arrecadação de alimentos, roupas, trocas de livros, apresentações culturais, o cuidado ao receber os convidados que irão apresentar suas experiências, bem como na estruturação do evento como um todo, respeitando as diferenças e cooperando uns com os outros. Toda a avaliação do evento é feita pelos convidados (acadêmicos, familiares dos estudantes, professores e o público em geral), pelos estudantes envolvidos e por mim, sendo esta avaliação que irá compor a pontuação final do evento para o processo de elaboração da nota para a cada estudante da disciplina.

4. A PRÁTICA CONTINUA

A proposta metodológica da autogestão segue em curso, sendo aplicada no contexto das aulas de Tecnologia Social. Ajustes são sempre necessários, aprofundamentos sobre as melhores formas de condução dos encontros formativos, o que é mais relevante é compreender o grupo de estudantes (sujeitos) que estão envolvidos na turma. Entender seus anseios e suas perspectivas, bem como realizar o processo crítico de (auto)conhecimento sobre o seu papel enquanto cidadão e futuro gestor, faz com que desencadeie canais de despertar cada um para com a prática. Uns estudantes são mais sensíveis às causas sociais, outros mais orientados às lógicas capitalistas de gestão, mas todos são sujeitos envolvidos na formação superior. E isto me desafia a cada novo encontro: despertar olhares e práticas que possam construir uma sociedade mais justa, humana e sustentável.

Como a prática continua, trago aqui 3 trechos de respostas de estudantes que fizeram a disciplina no primeiro semestre de 2015, que foram questionados sobre como a metodologia da autogestão contribuiu para o seu desenvolvimento acadêmico:

Entende-se que as abordagens dos assuntos sociais foram significativas para os alunos. As diversas maneiras de apresentar o assunto tecnologia social contribuiu para o crescimento acadêmico e trouxe assuntos atualizados para as discussões. Os temas atuais discutidos em aula e pesquisados pelos alunos foi os pontos mais positivo da disciplina (A1).

Contribuiu para novas experiências, que saíram totalmente do método das demais disciplinas do curso, possibilidade de conhecer e trabalhar com outras pessoas, conhecer o assunto, podendo inclusive aprofundar se sobre o mesmo, e no meu ponto de vista instigou a responsabilidade social, e participação maior e mais consciente na sociedade (A2).

A autogestão e os conhecimentos adquiridos através dos seminários contribuíram para o desenvolvimento profissional e pessoal. A disciplina introduziu diversos assuntos que agregam valor a estes campos de crescimento (A3).

Assim, evidencia-se que o modelo adotado vai para além das competências que a disciplina promove indo ao encontro da formação integral do estudante. Sugere-se neste relato de experiência que a metodologia da autogestão pode e deve ser ajustada ao contexto de um curso superior de graduação, que não necessariamente deve ser somente

aplicada aos grupos autogestionários, mas sim, em variados espaços de construção de saberes, respeitando suas culturas, conhecimentos, valores e experiências já adquiridas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Kátia. **Cooperação e Apoio a Projetos de Inspiração Alternativa – CAPINA**. 2007. Disponível em <http://www.capina.org.br>. Acesso em 07 março 2011.
- ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto. Autogestão. In: CATTANI, Antonio David. (Org). **A outra economia**. Porto Alegre: Veraz, 2003.
- ANTEAG. **Autogestão – Construindo uma Nova Cultura nas Relações de Trabalho**. São Paulo: Anteag, 2000.
- BEZERRA, Aida. **Cooperação e Apoio a Projetos de Inspiração Alternativa – CAPINA**. 2007. Disponível em <http://www.capina.org.br>. Acesso em 07 março 2011.

**PRÁTICAS AVALIATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASSIM
FALAM OS DOCENTES.**

Maria de Lourdes da Silva Neta | lourdes.neta@ifce.edu.br

Antonio Germano Magalhães Junior | germano.junior@uece.br

INTRODUÇÃO

A tarefa didática de compreender o significado das ações de planejamento, da relação ensino e aprendizagem e do processo avaliativo destina-se aos professores e estudantes das licenciaturas nas universidades brasileiras. A avaliação perpassa os resultados, incentivando, os docentes à tomada de decisões que subsidiarão as melhorias no ensino auxiliando na aprendizagem dos estudantes. Ao professor, além dos conhecimentos específicos abordados nos cursos de licenciatura, apresentam-se necessários os conhecimentos didáticos e pedagógicos, nos quais devem estar inseridos na formação inicial, perpassando pelo planejamento, ensino, estratégias metodológicas e avaliação. A perspectiva da avaliação é a ação de incentivo ao conhecimento dos estudantes e de melhoria das práticas docentes.

Diante dessa premissa evidenciamos a etimologia da palavra *avaliar* originária do latim, provinda da composição de *a-valere*, que quer dizer “dar valor a...”. Avaliamos e somos avaliados constantemente pelas ações que executamos, pelas escolhas que fazemos, pelas decisões que tomamos, enfim, pelo que somos e representamos. Ao professor conhecer o conceito de avaliação e seus significados torna-se necessário, na perspectiva de utilizá-la na escolha do modelo, na seleção da técnica, no planejamento e elaboração dos instrumentos e seleção dos critérios para avaliar.

Neste escrito o objetivo central foi compreender as práticas avaliativas disseminadas em dois cursos de formação docente ofertado por duas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no Estado do Ceará. Por objetivos específicos optamos por conceituar avaliação da aprendizagem e descrever as informações concernentes as práticas de avaliação da aprendizagem na concepção docente.

Diante do escopo revelado partimos para a investigação com o seguinte questionamento: Que práticas avaliativas são desenvolvidas nas disciplinas pedagógicas

ofertadas na formação docente? Sendo assim, decidimos organizar o percurso metodológico evidenciando desde os aspectos éticos até o perfil dos sujeitos participantes.

A ética do pesquisador deve perpassar todas as fases da investigação, pois consiste na conduta adotada no transcorrer de uma investigação, tratando com respeito os pesquisados. Neste sentido, deve evitar que a pesquisa acarrete danos aos participantes e as instituições. O pesquisador deve possuir escopo na relevância social, educacional, institucional e individual da pesquisa, assim como primar pela disseminação de conhecimentos, auxiliando na reflexão dos que trabalham nas instituições formativas com o intuito de solucionar problemas nas diversas áreas com informações válidas e fidedignas, assegurando o registro das informações com integridade. Sendo assim, deixaremos de informar a identificação das instituições pesquisadas e de especificar os cursos em que analisamos as dimensões referentes as práticas de avaliação.

Diante dessa premissa, evidenciamos que na etapa metodológica, o pesquisador precisa explicar que tipo de pesquisa foi realizada, qual o *locus* investigado, que técnica foi utilizada, como foram realizados a coleta e o tratamento dos dados. Sendo assim, o estudo de cunho qualitativo objetivou a compreensão, sendo de natureza teórica e prática, concomitantemente. O trabalho correspondeu à abordagem de investigação qualitativa, recaindo sobre aspectos da avaliação da aprendizagem e formação docente.

A pesquisa de campo foi uma etapa essencial para o conhecimento do objeto de investigação. O trabalho de campo consistiu em levar para a prática empírica a formulação teórica elaborada com apoio no referencial teórico. Nesta etapa combinaram-se as técnicas de coletas de dados entrevista semiestruturada com os docentes e pesquisa bibliográfica dimensões que promoveram a comunicação e a interlocução com os sujeitos pesquisados e as nossas inquietações de pesquisador.

Moroz e Gianfaldoni informam que, “[...] A entrevista tem a vantagem de envolver uma relação pessoal entre pesquisador/sujeito, o que facilita o esclarecimento de pontos nebulosos. [...]” (2006, p. 78). Nas entrevistas semiestruturadas com os professores, nossa pretensão foi coletar informações que desvelassem as práticas avaliativas desenvolvidas por esses sujeitos na licenciatura, concernentes às disciplinas pedagógicas.

As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas na íntegra, garantindo o anonimato dos 13 sujeitos, sendo cinco de uma IES e oito da outra, nos trechos em que citamos as falas utilizamos a palavra professor seguida de numeral. Importante relatar que, a ética do pesquisador perpassou todas as fases da investigação, desde a organização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devolução das transcrições das entrevistas para os sujeitos e sua validação e autorização para publicação. Além disso, a conduta adotada no transcorrer da investigação pautou-se no tratamento respeitoso aos sujeitos, evitando que a pesquisa acarretasse danos aos participantes.

Os critérios para a seleção dos docentes foram: ministrar disciplina de ensino, na perspectiva de que, nestes componentes curriculares acreditávamos que os professores ofertavam os subsídios teórico-metodológicos aos estudantes acerca do processo de avaliação, assim como buscávamos informações referentes às práticas de avaliação; ter interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

Para análise e tratamento dos dados nos baseamos nas ideias de Minayo (2015) subdividindo essa etapa de investigação em três momentos: (a) ordenação dos dados; (b) classificação dos dados; (c) análise propriamente dita. A ordenação dos dados consistiu na definição da categoria central de pesquisa as práticas de avaliação, motivo no qual é fundamental compreendermos os aspectos conceituais avaliativos. A classificação dos dados foi organizada pelas subcategorias instrumentos, organização de critérios e planejamento das avaliações mediante as informações fornecidas pelos docentes. A análise dos dados ancorada em categorias foi destinada a busca pelas práticas de avaliação dos docentes reveladas nas entrevistas imbricadas com os aspectos da fundamentação teórica.

Visando o entendimento desse escrito decidimos subdividi-lo em duas partes, a primeira enfocou a dimensão conceitual avaliativa e a segunda os achados da pesquisa.

COMPREENDENDO O QUE É AVALIAÇÃO

Avaliação é um procedimento imprescindível para auxiliar na interpretação dos dados quantitativos e qualitativos, com escopo na obtenção do julgamento de valor no decorrer do processo de aprendizagem, tendo por base o planejamento avaliativo, os objetivos, os critérios de correção, bem como a seleção e aplicação dos instrumentais

avaliativos, auxiliando o docente na tomada de decisão acerca das atividades formativas, objetivando, por fim, a aprendizagem dos estudantes.

Na universidade, a avaliação, na maioria das vezes, é promovida com a finalidade de aferir nota destinada à aprovação ou reprovação dos educandos, vinculada basicamente na relação unilateral do docente para com o discente, deixando de lado as manifestações existentes no decurso do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, destacamos os aspectos avaliativos no cenário educacional brasileiro tendo por demarcação temporal os anos de 1990, evidenciou-se esse período pela ampliação das concepções avaliativas, revelando dimensões diversas. Nas indicações formuladas por Sousa (2000), pode-se classificar os âmbitos da avaliação educacional, considerando o espaço pedagógico que define sua atuação:

a) avaliação do ensino e aprendizagem – realizada pelos docentes nas instituições formativas tem como objeto o processo de ensino/e aprendizagem, servindo para diagnosticar o ensino realizado pelo professor e a aprendizagem do estudante;

b) avaliação institucional - permite realizar análises acerca das instituições educativas para verificar o cumprimento de sua função social e formativa;

c) avaliação curricular – tem por foco a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos de um curso.

Ante as dimensões avaliativas citadas existentes no cenário educacional brasileiro nossa investigação aportou-se na avaliação do ensino-aprendizagem, especificamente em dois curso de formação docente. Motivo no qual asseveramos que avaliação do ensino-aprendizagem é um componente didático pedagógico relevante do complexo processo educativo, envolvendo as dimensões de gestão concernentes aos coordenadores, o ensino referente aos docentes e de aprendizagem destinada aos estudantes.

Conforme os escritos de Freitas e Sordi (2009, p. 07), a avaliação está presente nas atividades cotidianas que realizamos, pois,

Em nossa sociedade, somos avaliadores e avaliados, atribuindo juízo de valor a tudo e a todos, das situações mais simples às mais complexas, utilizamos a avaliação para tomar decisões apesar de muitas vezes não conhecermos sua importância ou escolhermos corretamente as técnicas ou os instrumentos para realizá-la.

Sendo assim, avaliamos e somos avaliados constantemente pelas ações que executamos, pelas escolhas que fazemos, pelas decisões que tomamos, enfim, pelo que somos e representamos. A avaliação consiste no processo e resultado da coleta de informação sobre um estudante ou um grupo com a finalidade de que o docente tome decisões que afetem as situações de ensino. Nessa perspectiva cabe ao docente conhecer a importância do processo avaliativo, desenvolvê-lo, e principalmente analisar as dificuldades dos estudantes, auxiliando para que sejam minimizadas ou sanadas.

A avaliação pode promover o intervalo da constituição do conhecimento dos estudantes com os ensinamentos promovidos pelos docentes na intencionalidade que estes saberes sejam ampliados. Na conceituação apresentada por Arredondo (2002),

a avaliação deve permitir, por um lado, adaptações a atuação educacional/docente às características individuais dos alunos ao longo de seu processo de aprendizagem, e, por outro, comprovar e determinar se estes atingiram as finalidades e as metas educacionais que são o objeto e a razão de ser da atuação educacional (p.24).

Podemos destacar a avaliação como processo relevante para docentes e discentes na premissa de proporcionar conhecimentos aos professores desvelando as características de aprendizagem dos estudantes, assim como, podendo comprovar aprendizagens, bem como modificar a prática docente conforme os resultados coletados nas avaliações.

Em nossos estudos constatamos que avaliação deve perpassar o processo de ensino sob responsabilidade docente e de aprendizagem discente, deixando de restringir a aplicação de instrumentos como provas, seminários, dentre outros sem fornecer *feedback* aos sujeitos. Ao docente é imprescindível conhecer e compreender os conceitos na perspectiva de fomento nas escolhas corretas dos modelos, funções, técnicas, instrumentos e critérios que podem ser utilizados para obter melhores informações acerca dos conteúdos e conhecimentos ensinados aos estudantes, objetivando o entendimento a respeito das dificuldades de aprendizagem e de como proporcionar melhorias na formação docente nas licenciaturas.

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

As práticas avaliativas precisam ir além das situações formais de avaliação, contemplando as situações do cotidiano em que o professor e/ou a escola e universidade estão inseridos e que geram aprendizagem realizando atribuições qualitativas e

quantitativas as atividades realizadas pelos estudantes e suas produções, oferecem *feedback* e orientação.

Ao docente é importante assumir em sua prática avaliativa

[...] à análise qualitativa da aprendizagem do educando e de toda a prática escolar significa muito mais do que abandonar algumas técnicas e instrumentos de avaliação e rever o sistema de notas e conceitos, pois implica redefinir, numa dimensão teórico-prática, pressupostos que irão nortear um fazer pedagógico significativo, no qual o conhecimento não seja visto como algo a ser adquirido, nem como algo independente dos sujeitos, das relações entre eles nem da relação que estes estabelecem com o próprio conhecimento e com a cultura. (LUIS, 2003, p.35 - 36).

Nesta perspectiva, precisamos reconhecer que o trabalho pedagógico exhibe práticas avaliativas cotidianas permeadas de múltiplos aspectos, em função da própria complexidade do ensinar e aprender, as quais constituem o que se costuma chamar de avaliação informal. Estão presentes nas diversas atividades em sala de aula e não necessitando da formalidade de documentos.

Nos relatos dos professores de um curso, percebemos a concordância em conceituar a prática avaliativa como ação processual, contínua e realizada no decorrer das disciplinas. Conforme nos ensinou Estebam (2003, p. 89-90),

[...] a prática avaliativa precisa ser apresentada como prática de investigação tem um horizonte móvel, indefinido, pois não trabalha a partir de uma única resposta esperada, mas indaga as muitas respostas encontradas, os diferentes caminhos percorridos, os múltiplos conhecimentos anunciados, com o sentido de ampliação permanente dos conhecimentos existentes.

Com esta acepção, podemos observar que as práticas de avaliação conceituadas pelos docentes oferecem subsídios para uma compreensão das experiências vivenciadas no decorrer do ensino-aprendizagem, ajudando a formular os saberes experienciais,

Que são saberes práticos (e não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2008, p. 48 – 49).

O docente realiza sua prática profissional mediante interação com outros sujeitos, principalmente com os estudantes que colaboram diretamente para a constituição dos saberes experienciais. Estes são desenvolvidos com o aprendizado e as

práticas vivenciadas.

Os cinco entrevistados da IES 01 estabeleceram o conceito de práticas avaliativas, percebemos a ênfase na importância da interação desses professores com os discentes como constituintes deste processo de formação docente.

A respeito dos instrumentos utilizados para avaliar os estudantes nas disciplinas de ensino de um dos cursos, os professores comentaram que utilizavam provas, seminários, resumo, fichamentos, artigo, relatórios, mas deixaram de informar os objetivos de utilização dos instrumentos e como estes foram elaborados.

Os sujeitos foram questionados acerca da organização dos critérios que norteiam a correção dos instrumentos de avaliação, quatro dos entrevistados demonstraram falta de conhecimento nesta definição, assim como deixaram de especificar a organização dos aspectos criteriosais de correção dos instrumentos de avaliação. Alguns confundiram instrumento e critério, conforme é notável na resposta do Docente 01, “Eu que fiz um projeto de portfólio eu escrevia o que acontecia isso é um tipo de avaliação. A partir do que foi discutido as questões sempre abordava isso, sempre com respostas densas. A partir do que foi discutido as questões sempre abordava isso, sempre com respostas densas” (CURSO DE LICENCIATURA 01).

Evidenciamos que os critérios auxiliam a analisar o nível de conhecimento dos estudantes e o que falta para que este nível seja atingido. A ausência de critérios ou a falta de clareza pode transformar a avaliação em verificação da aprendizagem. Os critérios precisam ser definidos no planejamento avaliativo organizado pelos docentes, pois definem o que os professores almejam como resultados de suas atividades de ensino.

Questionamos aos docentes responsáveis pelas disciplinas de ensino no curso investigado como organizavam o planejamento das avaliações realizadas na disciplina que ministravam. Os cinco docentes entrevistados responderam de modo afirmativo que realizavam o planejamento das avaliações, mas percebemos, que em algumas respostas, eles confundiram planejamento da disciplina com o avaliativo, como, por exemplo, na explanação do professor que disse, “É no início do semestre quando eu estou organizando o programa da própria disciplina. Então converso com os alunos e digo a proposta. Claro! Que em algumas turmas essa proposta acaba se modificando, pois recebo sugestões dos próprios alunos”, (DOCENTE 02). Em relação ao planejamento

avaliativo, notamos que os docentes se referiam à seleção dos instrumentos, portanto, mediante a falta de especificações deste planejamento, deixamos de identificar a existência de objetivos de aprendizagem dos discentes em relação aos conteúdos ensinados pelos professores.

Os oito entrevistados no outro curso de licenciatura ao estabelecerem a conceituação de práticas avaliativas, percebemos a ênfase na importância da interação desses professores com os discentes como constituintes deste processo de formativo.

Da indagação referente ao emprego dos instrumentos avaliativos cada docente entrevistado mencionou que, por semestre, são utilizados dois tipos diferenciados. O seminário foi o instrumento a que mais se recorreu, pois se fez presente na fala de cinco docentes. Provas, capítulos de livros didáticos e estudos de textos para organização de resumos ou resenhas foram citados por dois professores. O uso de memorial, de projeto de pesquisa, relatório de visita a escolas e observação dos estudantes também foram instrumentos comentados. Salientamos que os entrevistados mencionaram os instrumentos utilizados para avaliar os discentes, mas deixaram de informar os objetivos de utilização, assim como o modo de elaboração dos instrumentais avaliativos.

Para que os docentes possam adquirir informações acerca do conhecimento discente é necessário que sejam instituídos critérios de correção. Os critérios para a avaliação da aprendizagem são conceituados por Luckesi (2011),

Padrões de expectativa com os quais os comparamos a realidade descrita no processo metodológico da prática da avaliação. Os critérios para exercício da avaliação são definidos praticamente no seu planejamento, no qual se configuram os resultados que serão buscados com o investimento na sua execução. Os critérios que definem o que ensinar e o que aprender e a sua qualidade desejada determina o que e como avaliar na aprendizagem escolar (P. 411). (Grifos do autor)

Na perspectiva do autor referenciado, os critérios são definidos no planejamento. Sendo assim questionamos acerca dos critérios, nos quais, três professores instituíram como critérios para correção dos instrumentos a pontualidade, o tempo de apresentação, a fidedignidade nas informações, a postura, a didática, a fala com clareza, o respeito aos colegas, a articulação da observação feita na escola com a bibliografia, que são critérios para avaliar os seminários. Os outros três elegeram a coerência na escrita dos textos, dos capítulos de livros didáticos ou resenhas solicitadas, o acompanhamento do trabalho dos estudantes baseados nos objetivos da disciplina, nos

planos de aula, e nos relatórios foram os critérios instituídos para correção de outros instrumentais. Dois docentes deixaram de exibir a especificidade dos critérios de avaliação escolhidos.

Com efeito, perguntamos aos docentes o modo de organização do planejamento das avaliações que foram realizadas nas disciplinas. Dos oito entrevistados, dois não conseguiram mostrar a constituição dos seus planejamentos avaliativos. Um deles realizou comentário referente aos instrumentos de avaliação utilizados na disciplina e o outro ressaltou a participação dos estudantes nas discussões dos textos estudados. Cinco docentes informaram que o planejamento da avaliação antecedeu a disciplina e baseou-se na ementa ofertada pela Coordenação do curso. Um dos entrevistados comentou que para a organização do planejamento solicitava a participação dos estudantes a fim de que as decisões fossem votadas em grupo, ou seja, os estudantes são participes do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar é um ato significativo que constitui o processo formativo que envolve professores e discentes sendo necessário a articulação da teoria e prática, assim como da ação e reflexão. Em nosso estudo constatamos que práticas avaliativas desenvolvidas nas disciplinas pedagógicas na formação docente de acordo com os depoimentos dos docentes são momentos de interação que envolvem os discentes.

Em relação aos instrumentos avaliativos mesmo os professores tendo evidenciado a utilização de diversos, nas falas percebemos que os mais utilizados foram provas e seminários, sendo assim, destacamos que avaliação necessita passar a dimensão instrumental e de aferição de nota, ou seja, agrupar as vertentes teóricas, práticas e a abordagem pedagógica da formação. No que concerne a definição dos critérios de avaliação os docentes apresentaram algumas dificuldades, como confundiram em algumas explicações o planejamento avaliativo com o da disciplina.

Com o estudo destacamos que a avaliação é um processo significativo para a reflexão da prática formativa, social e interação desses âmbitos. Sua realização pode contribuir com a reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando o desenvolvimento da prática docente do formador e dos futuros professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARREDONDO, Santiago Castilho (Coord). **Compromisos de la evaluación educativa.**

Madri: Prentice Hall, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. (Org). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.p. 81 – 92.

FREITAS, Luis Carlos; SORDI, Mara Regina Lemos de; MALAVARIS, Maria Márcia Sigristi; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. São Paulo: Vozes. 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem, componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUIS, Suzana Maria Barrios. De que avaliação precisamos em Arte e Educação Física? In: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. (Org). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; _____. (Orgs.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa**: iniciação. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: n. 22, 2000, p. 101-118.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRÁTICAS DE ENSINO NA EJA EM MORRINHOS – GO

Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento | anaminzinha@hotmail.com

Kellen Cristina dos Santos Oliveira | kelly.morena.l@hotmail.com

Marco Antônio Franco do Amaral | marco.amaral@ifgoiano.edu.br

INTRODUÇÃO

Ao pesquisarmos sobre a Educação de Jovens e Adultos, percebemos que historicamente esta modalidade de ensino sofreu modificações, porém ainda carece de pesquisas e políticas que garantam uma educação de qualidade aos sujeitos que a buscam na tentativa de elevar seus conhecimentos, melhores condições de trabalho e até mesmo satisfação pessoal.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de educação para aquelas pessoas que não tiveram oportunidade nem acesso à educação básica. Neste processo de escolarização, o aluno além de se alfabetizar, se tornar capaz de pensar, criar e ser mais crítico frente à realidade em que vive.

Segundo a Declaração de Hamburgo:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas, cujo entorno social as considera adultos, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos, e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática. (Art.3 da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, 1997).

Visando melhor compreensão da realidade desta modalidade de ensino, bem como os sujeitos envolvidos no contexto da pesquisa optamos por realiza-la em uma escola municipal situada no município de Morrinhos-Go, com alunos e professores atuantes no primeiro segmento do Ensino Fundamental. A turma na qual realizamos a

pesquisa conta com doze alunos e duas professoras. As aulas oferecidas nesta escola, neste segmento são multiseriadas, ou seja, alunos do 1º ao 5º ano ficam na mesma sala e algumas atividades são diferentes, e quando tem apenas uma professora em sala as atividades são iguais para todos.

Para Di Pierro e Haddad (1999), a Educação de Jovens e Adultos é percebida como:

[...] um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar (DI PIERRO; HADDAD, 1999, p.132).

A EJA atende um público ao qual a educação por algum motivo lhe foi negada. O analfabetismo distancia o indivíduo da participação ativa em uma sociedade, convencidos de que não adianta continuar na escola, muitos estudantes se afastam da mesma por pura falta de motivação ou por não acreditarem que são capazes de vencer.

A necessidade de escolarização torna-se cada vez mais urgente para que o indivíduo possa exercer sua capacidade crítica de cidadão e atuar de maneira consciente na sociedade em que está inserido.

A escolarização “é um processo de autotransformação cultural e social das coletividades” (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Jovens e Adultos, 1997, p. 39). Atualmente, a EJA é vista não só como uma segunda chance de aprendizagem, mas também como uma porta aberta para que jovens e adultos possam se aperfeiçoar e garantir uma maior autonomia frente aos desafios cotidianos.

É sabido que a educação é um processo inerente ao ser humano e a aprendizagem historicamente construída se dá primeiramente na família e com experiências adquiridas ao longo da vida. Sendo assim, não somente a escola é espaço de aprendizagem.

Contudo, com o crescente desenvolvimento econômico, social e industrial os conhecimentos adquiridos na escola passaram a ser uma exigência para inserção na vida social. A leitura e escrita tornam-se objetos de conhecimento, nos quais se estabelecem relações sociais presentes na sociedade. Porém, estes saberes não são suficientes para

atender às exigências de uma sociedade letrada, é necessário imputar-se dos mesmos.

A elevada evasão, aliada ao baixo aproveitamento nas avaliações realizadas pelos alunos, nos impulsiona buscar propostas pedagógicas efetivas nessa modalidade de ensino. É possível que os alunos da EJA tenham um maior aproveitamento nas avaliações realizadas? Os métodos pedagógicos empregados na sala de aula são adequados para as necessidades desse público? O material didático utilizado nas disciplinas está voltado para as características e necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos?

A partir desses questionamentos, um novo foco para a Educação de Jovens e Adultos se delineia. Acreditamos que seja fundamental o conhecimento do público da EJA para que ações futuras possam realmente ser direcionadas para as reais necessidades dos alunos e dos professores.

A EJA E SUAS ESPECIFICIDADES

A EJA atende a um público singular, que por um motivo ou outro o direito à educação lhes foi negado, haja vista que as oportunidades dadas às crianças de frequentarem a escola não são as mesmas para todas. A EJA tem sido tema de políticas públicas com relação ao acesso, a permanência e ao atendimento, principalmente nas últimas décadas, em virtude do avanço da expansão do ensino básico no país. Contudo, apesar de observarmos diversas tentativas e iniciativas políticas e sociais de minimizar o problema, a educação brasileira de jovens e adultos ainda tem um longo caminho a percorrer para que possa decisivamente garantir uma educação de qualidade. Os dados divulgados pelo IBGE, em 2013, demonstram um cenário alarmante. A meta programada de extinção do analfabetismo não se concretizou, pois, na realidade, temos um índice de 8,5% de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade.

É assustador este número de analfabetos em um país que abrigou as ideias de Paulo Freire, o qual indicou possíveis mudanças no cenário educacional brasileiro. Segundo o IBGE a taxa de analfabetismo vem decrescendo ao longo de 10 anos, porém existem fatores a serem considerados, como por exemplo, a idade, o gênero, a etnia e situação de domicílio. Cabe chamar atenção que esta taxa é maior quando se trata de mulheres, negros, pessoas com mais de 50 anos e moradores da zona rural.

De acordo com Tamarozzi:

Temos ainda que considerar que, nesta sociedade na qual vivemos, cada vez mais centrada na circulação de informações e conhecimentos

que vêm pela imagem e pela escrita, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem-se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito; é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, de modo a apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar-se. (TAMAROZZI, 2009, p. 63).

Segundo Soares (2004) alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, mas envolve também a capacidade de o mesmo interpretar e compreender o que lê e escreve. O conceito de letramento é o processo de desenvolvimento da leitura e escrita em práticas sociais. Alfabetização e Letramento mesmo que distintos são indissociáveis e interdependentes, “a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas” (SOARES, 2004, p. 97).

A EJA pode oferecer ao seu público uma possibilidade de transformação pessoal e profissional, desde que, seja oferecida por profissionais capacitados para o exercício docente, voltados para o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos de modo que possam caminhar para um patamar de uma sociedade justa e igualitária.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 é criada uma modalidade que atenda especificamente os jovens e adultos: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

De acordo com Ferreiro (1987) a linguagem escrita denota a necessidade de ser compreendido por outros, e existe apenas uma maneira de dar sentido ao texto, ou seja, a leitura. E esta possui características essenciais que terminem com a construção de significados. “Sem significado, não há leitura, e os leitores não podem obter significado sem utilizar o processo”. (FERREIRO, 1987, p. 14). A interpretação de determinada leitura dependerá dos conhecimentos prévios do leitor que precisa ter um propósito para buscar significado em determinado texto.

Segundo Oliveira (1999), há uma necessidade de se fazer uma reflexão:

[...] como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

A educação desde então sempre teve um caráter dualista, ou seja, oferecida de acordo com os diferentes objetivos de diversos grupos sociais. A educação foi negada a milhões de brasileiros, e por muito tempo esta foi privilégio de poucos.

Somente com a Constituição de 1988 a educação é colocada como direito de todos e dever do estado. O art. 208 da Constituição Federal afirma que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

A educação é um direito de todos, assim nos mostra a Declaração de Hamburgo,

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. (Art.3 da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, 1997, p. 19)

Programas voltados para EJA existiram e ainda hoje existem, porém extremamente precários voltados para uma educação compensatória.

Paulo Freire pensou metodologicamente uma educação voltada para os adultos excluídos. Freire defendia uma educação emancipatória e libertadora que promovesse o indivíduo a pensar e agir diante da sociedade. No entanto, durante a ditadura Militar seu pensamento foi proibido e a educação assumiu um papel assistencialista. Somente na década de 80, Freire deixou de ser censurado.

O ponto de partida para se oferecer um atendimento educacional relevante, é levar em deferência as especificidades destes sujeitos homens e mulheres alunos da EJA. É preciso conhecê-los para se construir um olhar adequado à educação destes. Outra questão a ser acentuada é sobre as políticas públicas que não se orientam na EJA da mesma maneira com se fazem no ensino fundamental e médio na modalidade regular.

Frente a este quadro desconfortador que se encontra a atual situação da EJA no Brasil, percebe-se que o caminho de transformação é segundo Freire formar seres humanos autônomos. Para Freire (1996) “educar é formar”, não havendo outra maneira para tal se não a “dialogicidade”.

De acordo com Freire:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito sobre o outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2011, p. 109).

Segundo Freire (1996) “ensinar é uma especificidade humana”, sendo assim o autor chama atenção para a ação dos educadores nas salas de Eja em que o mesmo para além de ensinar os conteúdos precisa ensinar a “pensar certo”. Para Freire o educador deve partir de um ponto comum da realidade do aluno estimulando a curiosidade do mesmo, despindo-se de preconceitos de qualquer natureza promovendo uma educação centrada na autonomia. Para este autor, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, humildade, tolerância, bom senso, alegria, esperança, curiosidade, convicção de que mudança é possível, enfim; ensinar é um ato de amor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a realização desta pesquisa e por meio das entrevistas, pode-se perceber a dificuldade encontrada pelos professores que atuam nesta modalidade de ensino, haja vista que os mesmos em sua grande maioria não possuem formação específica e a quantidade e qualidade do material pedagógico que é utilizado por eles, na verdade é material que também é utilizado em escolas do ensino fundamental na modalidade normal.

Em observações feitas em sala de aula, pode-se concluir que as técnicas utilizadas pela escola são puramente mecanizadas. Estes professores reaproveitam o material que fora utilizado com as crianças no ensino fundamental sem qualquer transposição para os alunos da Eja não respeitando a realidade social e cultural dos alunos.

Existe por parte dos professores certo preconceito com os estudantes, haja vista que eles não são convidados a compartilhar suas experiências e são vistos pelos professores como alguém que perdeu tempo e hoje encontra inúmeras dificuldades para se inserir no mundo letrado.

Em entrevistas aos alunos, verifica-se também que estes carecem de uma metodologia específica para esta modalidade de ensino, confirmando as pesquisas bibliográficas do contexto. Muitos alunos pertencentes a esta modalidade de ensino frequentam a escola por diferentes motivos. Alguns apenas para obter a habilitação, outros porque se sentem marginalizados e alguns buscam de fato o conhecimento.

Analisando as etapas da pesquisa, que tiveram momentos de pesquisa bibliográfica, observação do espaço escolar e entrevistas, verificamos que todos os participantes desta prática, toda a comunidade escolar sofre com o problema da falta de preparo do corpo docente. Professores que não possuem formação na área que atuam, e que estão ali na maioria das vezes apenas para completar a carga horária.

Questões como estas podem justificar a grande taxa de evasão dos alunos da Eja. Nesta escola analisada, a taxa de evasão é crescente em todos os níveis da modalidade, e professores, coordenadores e direção buscam a todo o momento entender o motivo de tamanha desistência. Alguns chegam a ir à casa dos alunos, verificar os motivos pelos quais estes decidiram abandonar a escola.

E mediante as observações e entrevistas, verificou-se que muitos destes sujeitos deixam de frequentar a sala de aula por sentir extrema dificuldade em assimilar os conteúdos. Estes sujeitos alegam que a dificuldade em frequentar a escola é enorme e alguns se sentem envergonhados de frequentá-la, pois são muitas vezes marginalizados pela população.

Os alunos da Eja são indivíduos que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa e que mesmo assim ainda dão muito valor aos estudos e sonham com um futuro melhor, acreditando que a educação é o único caminho para galgar seus objetivos, por mais dificuldades que estes enfrentam, possuem este sentimento e alguns sentem uma frustração enorme por não conseguirem permanecer na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito de todos, ela é universal. A educação em todas as

modalidades deve ser acessível a todos, porém, muitos ainda estão excluídos deste processo, principalmente sujeitos que não obtiveram acesso à escolarização na idade certa.

Faz-se cada vez mais urgente, que governos desenvolvam programas pautados em educação formal e não formal capazes de promover a emancipação destes sujeitos. Para, além disso, professores e educadores necessitam investir em cursos de formação continuada buscando neles subsídios para participarem efetivamente com uma educação emancipatória.

A educação de jovens e adultos encontra-se diante de inúmeros desafios para aprimorar a educação oferecida nesta modalidade, sendo assim a formação de professores tem fundamental papel frente a estes desafios. Ainda hoje, grande parte da população brasileira é analfabeta, mesmo com a constante preocupação em erradicar o analfabetismo que assola nossa sociedade.

A educação precisa ser entendida como compromisso com a formação humana. Uma educação que não se reduza em apenas ler e escrever, ou seja, de decodificar os códigos da escrita, mas que forme o indivíduo em todas as suas especificidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em 30/12/2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 30/12/2015.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CARVALHO, Carlos Henrique de. **Histórico, função social e formação do educador da EJA**. In: SANTOS, Sônia Maria dos; OLIVEIRA, Marília Vilela de. *EJA na diversidade: letramento acadêmico cultural*. Uberlândia: Edufu, 2010. p. 27-47.
- Conferência internacional sobre a educação de adultos. **Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro**. Brasília: Sesi/UNESCO, 1999.
- DI PIERO, M.C; HADDAD, S. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos**. (Brasília, DF:10/11/06/1999), INEP/MEC, 1999.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomez. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERHARDT, TATIANA ENGEL; SILVEIRA, DENISE TOLFO (orgs.). **Métodos de Pesquisa** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio** (Pnad), 2013. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=149. Acesso em 30/12/2015.

LOZANO, José Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa em história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**: Caminhos e Descaminhos. Revista Pátio n.29, 2004. Editora Artmed. (p. 96 – 100).

TAMAROZZI, Edana; COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Curitiba: IDESDE Brasil S. A., 2009.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TODARO, Mônica de Ávila e LIMA, Maria Aparecida Ferreira de. Alfabetizar sem infantilizar: um desafio para a educação de jovens, adultos e idosos. In: **Anais da Cátedra da Unesco de educação de jovens e adultos**. 2010. Disponível em <http://www.catedraunescojea.org/GT01/COM/COM009.pdf>

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS - UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA PÚBLICA**

Euzene Mendonça Barbosa Matos | euzene.matos@ifce.edu.br

INTRODUÇÃO

No Brasil, muitos educadores defendem a ideia de se adotar somente a prática da avaliação formativa nas escolas, o que indica a amplitude do seu caráter de abrangência (BOAS, 2002). Entretanto, essa forma de ver a avaliação tem implicações. A primeira é que o professor precisa conhecer e estar bem preparado para trabalhar com essa opção avaliativa. A segunda implicação, para esse enfoque é que ao adentrar no campo do conhecimento, encontramos as várias formas de concebê-lo e as influências a que estão sujeitos.

Daí a nossa preocupação com a prática reflexiva do professor, pois é através dessa ação que o professor poderá assumir um caráter transformador em sala de aula (VERDUM, 2013). Entretanto, tal postura, não aparece de forma espontânea. É preciso ajudar o professor a desenvolvê-la, uma vez que reflexão espontânea não é o mesmo que um questionamento metódico, regular, com vista a conduzir uma tomada de consciência e possíveis mudanças. Por outro lado, Schön (1995) acredita que durante a ação, o professor utiliza um conhecimento tácito, espontâneo, implícito, intuitivo, imbuído de conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas que é ativado para a resolução de situações inesperadas.

Segundo o mesmo autor, quando este conhecimento não é suficiente para resolver tais situações, o professor parte para a construção de novos caminhos, pensando sobre o que faz ou enquanto faz. A recorrência de situações semelhantes faz com que se produza um conhecimento prático.

Desse modo, em situações novas, esse conhecimento se faz insuficiente, exigindo novas buscas, análises, contextualizações, problematizações, apropriações de teorias, investigações. Esse movimento é denominado por Schön (1995) de reflexão

sobre a reflexão na ação.

Nessa perspectiva, compreender o modo como os alunos são avaliados em sala de aula, era uma preocupação constante. Na verdade, observar a prática do professor no processo de formação educacional dos alunos constituía um desafio que pretendíamos conhecer melhor.

Assim, moveram-nos, a inquietação e a necessidade de encontrar caminhos que nos conduzissem a respostas para questões como estas: Será que a avaliação formativa no ensino médio está atendendo aos propósitos a que se dispõe no processo ensino aprendizagem? Existem distorções na aplicação da avaliação formativa no ensino médio? Que avaliação fazem os professores dos resultados da avaliação formativa no ensino médio? Que sugestões formulam os professores acerca da possibilidade de introduzir mudanças na prática pedagógica tendentes a promover melhorias nos resultados da avaliação formativa no ensino médio?

A investigação ocorreu em uma escola da rede pública de ensino médio da cidade de Fortaleza. A escolha se deu em virtude de a mesma possuir características adequadas para realização do estudo, tais como o tempo de atuação e estar atualmente passando por toda a transformação advinda com o período de reforma. Tomou parte ativa na investigação a gestora, os dois coordenadores escolares, e os sessenta e nove professores do ensino médio.

Este estudo teve como suporte teórico a legislação educacional e a contribuição de diversos autores, que estudam e pesquisam sobre as políticas e desafios do ensino, especificamente, informações acerca do processo de avaliação formativa e a prática pedagógica dos professores. O estudo revelou que a utilização de estratégias educacionais poderá melhorar a qualidade do ensino, na medida em que são aplicadas com seriedade e em sua totalidade nas escolas.

PRATICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A expressão avaliação formativa foi introduzida por Scriven em 1967, num artigo sobre a avaliação dos meios de ensino, com o objetivo de permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo curriculum, manual ou método (ALLAL, 1986).

Posteriormente, a avaliação formativa passou a ser aplicada por Benjamin Bloom (1913-1999), para um grupo de alunos, com o objetivo de orientá-los na realização de seus trabalhos, ajudando-os a localizar suas dificuldades e a progredir em sua aprendizagem. Opondo-se à avaliação somativa que constitui “um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens”, e distingue-se da avaliação diagnóstica por proporcionar “conotação menos patológica, não considerando a aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento aprendido” (CARDINET, 1986, p.14).

Nesse contexto, Hadji (2001), descreve a avaliação formativa como aquela que se situa no centro da ação de formação, ou seja, é a avaliação que proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino – aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino. Harlen e James (1997, p. 366) definem que a avaliação formativa,

- É conduzida pelo professor;
- Destina-se a promover a aprendizagem;
- Leva em conta o progresso individual, o esforço nele colocado e outros aspectos não especificados no currículo; em outras palavras, não é baseada inteiramente em critérios;
- São considerados vários momentos e situações em que certas capacidades e ideias são usadas, os quais poderiam classificar-se como “erros” na avaliação somativa mas que, na formativa, fornecem informações diagnósticas;
- Os alunos exercem papel central, devendo atuar ativamente em sua própria aprendizagem; eles progredirão se compreenderem suas possibilidades e fragilidades e se souberem como se relacionar com elas.

Os referidos autores destacam, ainda, que diferentemente da avaliação somativa, que pode aludir tanto a norma quanto ao critério, a avaliação formativa visa os estágios de aprendizagem do aluno, em seu processo ensino aprendizagem. Daí a importância do professor trabalhar com metodologias diversificadas, para que todos os alunos tenham iguais oportunidades de compreender os conteúdos programáticos e alcançar melhores níveis de aprendizado. Tal como Boas (2002) entendemos que,

A combinação entre avaliação baseada em critérios e a consideração das condições do aluno fornece informações importantes e é consistente com a ideia de que a avaliação formativa é parte essencial do trabalho pedagógico (p.121).

Segundo Stiggins (1999, pp 191-198) a conexão entre avaliação e o sucesso escolar complementa as contribuições de Harlen e James (1997) ao destacar que o aluno deve:

- Envolver-se na avaliação escolar;
- Envolver-se no registro dos resultados; e
- Envolver-se no processo de comunicação.

O referido autor explica que quando ocorre o envolvimento dos alunos na avaliação, se possibilita a construção da confiança e segurança dos mesmos. O envolvimento dos alunos no registro dos lhes dá a oportunidade de acompanhar seu desempenho por meio da auto avaliação contínua. O envolvimento no processo de comunicação permite que os alunos compartilhem informações com outros acerca do seu progresso.

Tendo em contas as indicações dos teóricos mencionados, podemos dizer, que a avaliação formativa, é a possibilidade que o professor tem de acompanhar a evolução do aprendizado do aluno, através de um processo contínuo de análise e ação coerente, para se obter resultados satisfatórios.

OPÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A opção metodológica do estudo configurou-se com um estudo de caso de perfil misto, por congregar contributos quantitativos e qualitativos realizado em contexto natural. Trata-se, de uma investigação descritiva e interpretativa dos dados e dos fatos inerentes à realidade complexa em análise (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Além disso, de um estudo de caso descritivo e interpretativo, porque se planeja efetuar uma descrição densa e detalhada da realidade tal como ela é, com o objetivo de perceber aquilo que os participantes fazem, pensam e sentem (YIN, 2005).

Assim, o *corpus* de informação recolhidos foi constituído por um conjunto de dados quantitativos e um outro de dados qualitativos. O primeiro, porventura o mais impressionante, foi proveniente das classificações internas e externas dos alunos nas várias disciplinas do Ensino Médio e no ENEM, respectivamente. Quanto ao segundo, originou-se da informação obtida por pesquisa documental e mediante a realização de questionários e entrevistas individuais. Trata-se assim de um estudo de natureza mista, isto é, um modelo de ponte (SHUMAN, 1986).

Tomou parte ativa na investigação a gestora, os dois coordenadores escolares, e

os sessenta e nove professores do Ensino Médio.

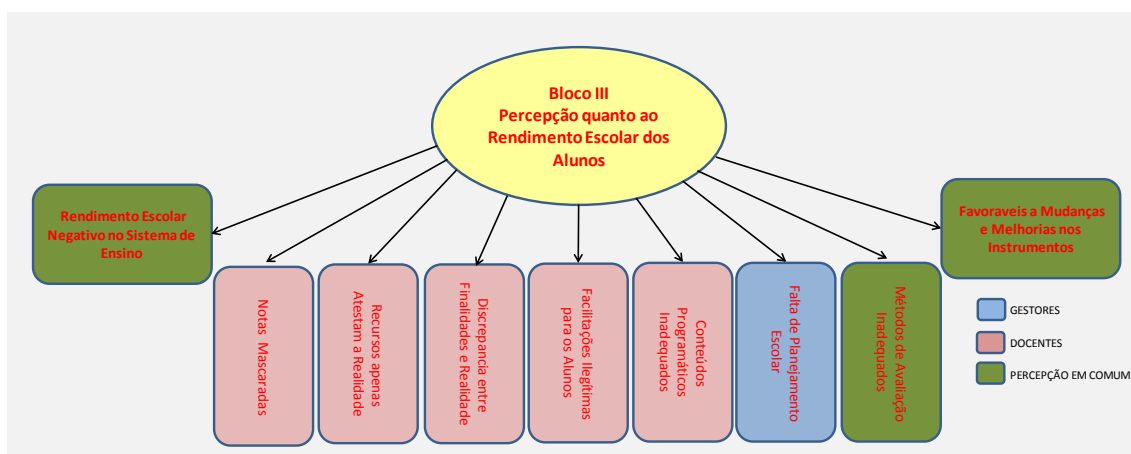
As entrevistas tiveram como subsídio um instrumento, em forma de planilha de comparação de notas dos alunos do 3º ano do ano de 2012 formatada no sistema Microsoft Excel, para que os professores pudessem ter o conhecimento dos rendimentos dos referidos alunos e emitirem as suas opiniões a respeito.

ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS DA PESQUISA

RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

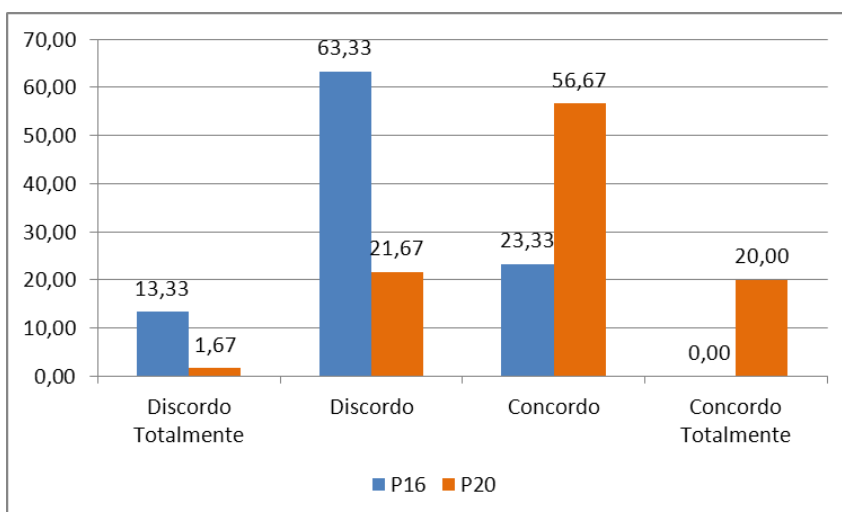
Figura 1 – Principais percepções colhidas dos entrevistados

Neste Bloco sobre as percepções quanto ao rendimento escolar dos alunos a percepção em comum é que o rendimento escolar é negativo devido ao sistema de ensino e aos métodos de avaliação inadequados. Porém são favoráveis as mudanças e melhorias nos instrumentos.

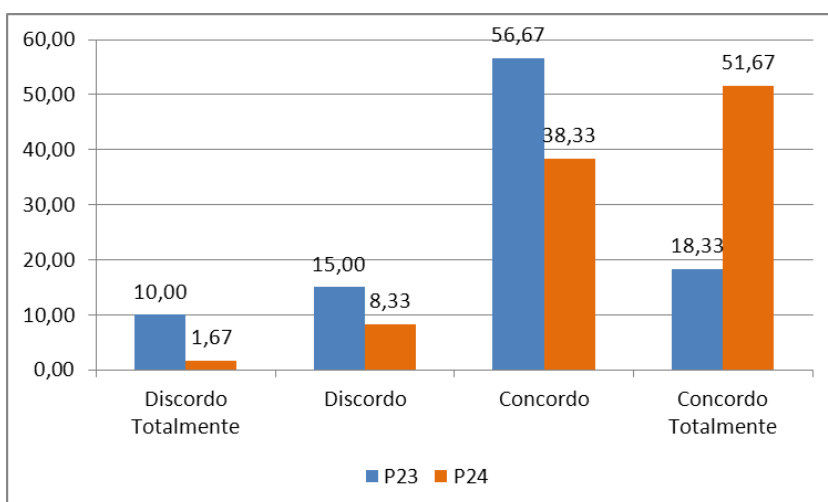


RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

Nos gráficos abaixo, apresentamos as opiniões dos participantes sobre seis das vinte sete questões do questionário que estão diretamente relacionadas as questões de investigação do estudo.



Na pergunta 20, 56,67% afirmaram que na escola investigada as notas dos alunos não condizem com seu conhecimento real por consequência da avaliação formativa utilizada no atual processo ensino-aprendizagem.



Na pergunta 23, 56,67% dos entrevistados são a favor da meritocracia no rendimento escolar do aluno, para motivar os que se sobressaem. Na pergunta 24, 38,33% dos entrevistados consideram a necessidade de avaliar “múltiplas dimensões” em avaliações internas e externas para melhorar a qualidade do ensino. E 51,67% concordam totalmente, totalizando 90% dos participantes favoráveis a este modelo de avaliação.

DESEMPENHO CURRICULAR DOS ALUNOS *VERSUS* DESEMPENHO NO ENEM

Na Tabela abaixo, apresentamos a comparação entre notas curriculares obtidas pelos alunos do 3º ano, no ano de 2012 com as notas do ENEM dos mesmos alunos.

Tabela 3 – Alunos: Desempenho Curricular *versus* Desempenho no ENEM

Áreas do Conhecimento	Média de Notas Curriculares	Médias de Notas do ENEM	Varição entre Médias (Base ENEM)
Linguagens e Códigos	491,59	478,22	<2,79%
Ciências da Natureza	478,77	441,44	<8,45%
Ciências Humanas	503,54	506,19	>0,52%
Matemática	433,11	478,33	>9,45%
SOMATÓRIO	476,75	476,04	>0,14%

Notas de Corte para admissão em Cursos de Fortaleza:

Administração UFC – 703,08 Eng. Civil UFC – 753,92 Pedagogia UFC – 646,66

Nota de corte PROUNI/FIES – 450,00

Matemática IFCE – 658,22

Foram verificadas variações negativas nas notas obtidas pelos alunos no ENEM nas áreas de Linguagens e Códigos, principalmente em Ciências da Natureza. Já na área de Ciências Humanas e matemática a variação foi positiva. No entanto, as médias finais entre o currículo e o ENEM foram praticamente iguais. Porém há elementos que justificam a majoração da nota curricular, como por exemplo, as estratégias utilizadas no processo de avaliação dos alunos no intuito de viabilizar a aprovação dos mesmos.

A fim de assinalar a gravidade dessa situação, apresentamos as notas dos cursos superiores públicos de Fortaleza, em que na administração, por exemplo, o último aluno classificado teve a média no ENEM de 703,08. Vale considerar que, para admissão nos programas FIES E PROUNI, a nota mínima deve ser 450 pontos.

DIMENSÕES CONCLUSIVAS

Com base na opinião dos entrevistados e nos critérios do estudo, foi possível:

- Confirmaram as frustrações dos gestores e professores sobre as distorções no processo de avaliação formativa refletidos no rendimento escolar;
- Avaliaram que as metas estabelecidas para o ensino médio não estão alcançando resultados positivos devido a inadequação das ações pedagógicas, desconexões no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos e a falta de uma estrutura de ensino mais atraente para os alunos.
- Valorizaram as estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas, e o estabelecimento de um modelo de ensino vocacionado para o Ensino Médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLAL, L. “Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação”. In: ALLAL, L. CARDINET, J. e PERRENOUD, Ph (Orgs.). **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.
- BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADAUS, G.F. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975.
- BOAS, B. (Org.). **Avaliação: Políticas e Práticas**. Campinas, SP. Papirus, 2002.
- BOGDAN, R., e S. BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARDINET, J. “A avaliação formativa: Um problema actual”. In: ALLAL, L.; CARDINET, J. e PERRENOUD, PH. (Orgs.). **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra. Almedina, 1986.
- HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre. Artmed, 2001.
- NOBRE, P. Contributos para uma avaliação curricular da Escola: A avaliação do PCE. In: **Investigar, Avaliar, Descentralizar** – Actas do X Congresso da SPCE. Bragança: SPCE e ESE/IPB. 2009.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (ed.) **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77- 91
- SHULMAN, L. Paradigms and Research programs in the study of teaching: acontemporary perspective. In M. WITTRICK (Orgs.). **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 1986. p. 3-36.
- STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- YIN, R. **Introducing the world of education. A case study reader**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.
- VERDUM. P. Pratica pedagógica: O que é? O que envolve? Disponível em https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=verdum+pratica+pedag%C3%B3gica Acesso em 06 de junho de 2014.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: NOTAS PARA ANÁLISE⁷⁷

Maria Suzana Souza Leite

Vanessa Lins Barreto

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende proceder a uma análise e reflexão acerca dos mecanismos que constituem o Programa Mais Educação, a fim de discorrermos, de forma geral, as suas possibilidades na vida escolar de sujeitos que o integram.

A partir dessa perspectiva, realizamos essa pesquisa fundamentada no materialismo histórico dialético, por entendermos que essa perspectiva poderia nos proporcionar um conhecimento da totalidade, ou seja, compreender a realidade do ponto de vista de todos os elementos que o constitui e não só de um ponto específico.

Nesse sentido, torna-se salutar explicar a categoria base dessa pesquisa, a educação, que é parte constitutiva e fundamental no processo de formação humana. Nessa perspectiva, compreendemos a busca pela qualidade educativa dos estudantes, pela abrangência do acesso universalizado e de qualidade ao conhecimento básico educativo, ou seja, educação basilar que seja capaz de propiciar a todos, condições fundamentais para construção de sujeitos reflexivos e não apenas receptores de informações.

Assim sabemos que há interesses antagônicos entre as classes sociais, e suas determinações refletem na dualidade do sistema escolar, na existência de perspectivas de escolas distintas, que tendem a representar possibilidade de transformação social, a partir de uma perspectiva libertadora, ou pretende desenvolver-se a partir de mecanismos de interesses das classes dominantes, com proposições somente para atender as requisições da esfera produtiva.

Para iniciarmos o processo de análise que nos propomos, utilizamos como metodologia de pesquisa, a pesquisa qualitativa, de modo que refletimos que para o objeto de estudo que nos propomos desenvolver, não seria necessário quantificar

⁷⁷ Este artigo trata-se de parte do trabalho de monografia da autora Vanessa Lins Barreto, como obtenção do título de bacharel em Serviço Social, apresentado no dia 17 de Junho de 2016 na FASSO/UERN.

números e sim absorver os significados possíveis de investigação, de modo que o conhecimento está para além do que é objetivo, não sendo possível quantificar concepções, valores e atitudes.

Como fundamentação teórica utilizaremos pesquisas bibliográficas, uma vez que nos apropriamos de obras já publicadas, livros, artigos, teses, partindo destes referenciais analisamos as contribuições culturais e científicas pertinentes.

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação tem sofrido inúmeras transformações no decorrer dos anos. Todavia, a Constituição federal promulgada em 1988 representou um marco histórico uma vez que instituiu uma concepção diferenciada de educação, tratando-a enquanto política pública, de responsabilidade do Estado e direito de todos os cidadãos brasileiros. Contudo, esta nascente definição de educação precisava de uma legislação que regulamentasse seu funcionamento.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de nº 9.394 foi instituída em 20 de dezembro de 1996⁷⁸, tornando-se um importante elemento no processo de reestruturação da qualidade de ensino do Brasil, com fundamento nos princípios presentes nesta Constituição Federal, no qual define e regulariza o sistema de educação brasileiro. Este instrumento normativo que se constitui a LDB, reafirma a educação enquanto direito universal, definindo como esta política deve ser implementada, aspectos de sua organização nas mais diversas modalidades (educação básica, profissional e tecnológica, assim como a educação superior).

Na perspectiva da LDB (1996), a Educação Básica encontra-se compreendida pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A educação profissional e tecnológica constitui os distintos níveis e modalidades de educação, assim como às dimensões do trabalho, da ciência e ainda da tecnologia. Além do mais essa legislação trás alguns princípios que se encontram vinculados a ideais de moralização, valores que devem ter relevância social e, essencialmente, que devem conduzir a educação brasileira como prática de liberdade e mecanismo de aprendizado acerca dos aspectos constitutivos da cidadania, conforme Martins (2004, p. 01) explica:

⁷⁸ Esta lei foi publicada no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996.

No seu artigo 3º, a LDB elenca, entre os princípios de ensino, vinculados diretamente a educação em valores, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (inciso II), pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (inciso III); IV – respeito à liberdade e apreço a tolerância (inciso IV) e gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e das legislações dos sistemas de ensino (inciso VIII).

Outro importante elemento, cujas discussões encontram-se efervescentes na contemporaneidade, trata-se da perspectiva da política da Educação integral em tempo integral, que remete não só ao tempo de permanência do aluno na escola, mas também e, principalmente pelo uso adequado desse aproveitamento do tempo proposto, no qual, se norteia também, com o objetivo de reduzir os índices de evasão e reprovação escolar. Assim busca-se um redirecionamento do papel da escola na sociedade moderna, no qual, a partir disso, encontramos diversos arcabouços legais que norteiam a importância desse debate na modernidade.

Entre eles, a própria LDB prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral. Preconiza também que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Além disso, essa lei, “admite e valoriza as experiências extraescolares as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras das escolas”. (BRASIL, 1996, p.07).

Nessa perspectiva, dentre os marcos voltados à implementação da educação em tempo integral, enquanto metas do Programa de Desenvolvimento Educacional⁷⁹ (PDE) constitui-se o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07, que tem por objetivo “fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meios de atividades sócio-educativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola” (p.07).

A ideia é ampliar a jornada escolar, possibilitando a crianças, adolescentes e jovens envolver-se em atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer. Isso contribui para reduzir evasão,

⁷⁹ O PDE consiste em um programa de apoio de investimento na educação básica, auxiliando as escolas públicas a melhorar sua gestão, incluindo metas de qualidade tanto para contribuir em melhorias de escolas e secretarias de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>.

reprovação e distorções de idade-série, ao mesmo tempo que amplia o tempo de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2013, p. 2).

Em consequente, a coletânea referenciada, que trata dos “Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada” (SEB/MEC, 2011), nos mostra que a educação integral, não se trata apenas de tempo de permanência, mas de qualidade no aproveitamento desse tempo, promovendo atividades que tenham objetivos específicos e que sejam relevantes para o processo educativo, com proposta que não esteja atrelada somente a permanência integral, mas a permanência produtiva e formativa, a partir de aspectos que visem promover uma educação de qualidade, embasada nos princípios vistos anteriormente.

Assim, na perspectiva da construção de uma alternativa participante, questionadora é que se propõe a escola de tempo integral, propiciando não só a posse do conhecimento em si, mas a busca por estratégias que priorizem os questionamentos recebidos, ou seja, procurar fazer o sujeito ser instigado e desafiado a contribuir diante da sua realidade, impelindo e estimulando sua capacidade de raciocínio, de pensar criticamente os aspectos constitutivos da realidade, as leituras feitas, as informações recebidas e, principalmente, conceder proposições para as problemáticas identificadas, a fim de objetivar a construção de um mundo melhor, de igualdade de acesso e de direitos, da garantia da liberdade constitucional que nossa realidade insiste em negar.

ARTICULANDO O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

A partir da perspectiva de democracia⁸⁰ crescente e do estabelecimento de inúmeros ideais que acompanham sua concepção, principalmente após a aprovação da Constituição Federal de 1988, uma vez que este marco normativo representou um avanço salutar para o processo de conquista e reconhecimento de direitos que ainda não haviam sido vislumbrados, excepcionalmente no âmbito da materialidade das relações sociais, esfera da realidade prática. Novas concepções perpassam a perspectiva do direito e de sua materialidade, incorporando a construção de políticas públicas – de cunho econômico e social – que auxiliam na objetivação de tais direitos, conforme apontamos anteriormente.

⁸⁰ O termo “democracia” remete a perspectiva de um regime político ser exercido pelo povo, ou seja, as decisões de poder são eleitas de forma democrática, através do consenso de toda a comunidade.

Nesse sentido, partindo da construção da política de educação e de sua necessidade de adequação de proposições que respondam as problemáticas emergentes, considerando ainda a perspectiva de ampliar o tempo e oportunizar uma educação continuada e de qualidade para os alunos, conforme relatado no capítulo anterior, no ano de 2007, foi instituído, através da Portaria Normativa Interministerial de nº 17/2007, o Programa Mais Educação (PME), sendo constituído também como uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Este programa, trás como objetivo, estimular a educação integral de crianças/adolescentes, por meio de atividades sócio-educativas, no contraturno escolar, propiciando o estímulo a políticas socioculturais, na perspectiva de contribuir com a diminuição das desigualdades educacionais. “A proposta educativa deste Programa constitui-se a partir da compreensão de uma escola que baixa seus muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e de criação de territórios educativos” (SEB/MEC, 2013, p. 4).

O Programa Mais Educação, prioritariamente visa atender escolas de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDEB)⁸¹, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, chegando a partir de 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária em políticas públicas, ou seja, a identificação em um determinado objetivo de forma priorizada, que no caso, remete a sujeitos em situações de risco e que estão expostos tanto a exclusão social, como educacional (SEB/MEC, 2013). Além do fato do programa ser voltado exclusivamente para o ensino fundamental e atender em sua maioria alunos cadastrados no Programa Bolsa Família (PBF)⁸².

Dentre os aspectos que envolvem o Programa Mais Educação, elencamos que o mesmo abarca inúmeras finalidades, desde a ampliação do tempo no espaço educativo até finalidades mais ousadas tais como, o combate à evasão escolar, a prevenção e

⁸¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica faz parte do PDE, e tem o objetivo de calcular a taxa de rendimento escolar (aprovação/evasão) e o desempenho dos alunos, permitindo assim um mapeamento detalhado da educação brasileira.

⁸² O Programa Bolsa Família tem como finalidade a transferência de renda mensal possuindo como perspectiva o acesso a serviços essenciais, como alimentação, educação e saúde. Têm como público, sujeitos em situação de pobreza e extrema pobreza, almejando-se assim a redução da pobreza a curto e longo prazo.

combate do trabalho infantil, na medida em que o aluno passa a ter uma jornada dentro do espaço escolar de 7 horas diárias, no qual essas horas são a junção do horário normal com o horário previsto pelo programa; além do favorecimento a formação da “sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas”; além de promover a aproximação entre a escola, as famílias e a comunidade (BRASIL, 2007, p. 1).

Assim, o PME trás como eixo a centralidade do aluno no processo do ensino/aprendizagem, com realce na pesquisa em detrimento do ensino, que não quer dizer que a pesquisa seja mais importante do que o ensino e sim a capacidade de aprender com a experiência. Isso remete a ideia do sentido do “aprender a aprender”, que refere-se a prática de reconstruir o conhecimento, ou seja, em vez de decorar, é preciso o estímulo a reflexão, a constante motivação desse saber pensar, e não se restringir a uma acumulação mecânica, adquirindo conhecimentos de forma fragmentada, como se os mais diversos saberes não se inter-relacionassem. Essa perspectiva constitui no desenvolvimento da curiosidade, do questionamento, da observação, do descobrir, distinguir, preponderando-se da construção de uma consciência crítica e também autocrítica, no ponto de vista da formação do sujeito.

POSSIBILIDADES ACERCA DO PROGRAMA

Diante da exposição torna-se possível ponderar acerca de possíveis dificuldades que o programa tem encontrado na dimensão de sua efetivação, visto o cenário cotidiano que as escolas públicas vêm enfrentando, agravado pela política de desmonte neoliberal que vivenciamos na ideologia econômica nacional.

Esses desmontes de políticas refletem não só nas deficiências de estruturas físicas das escolas, mas também nos meios instrumentais, que o programa se utiliza como ferramentas de operacionalização. No entanto, precisamos elencar que para o programa se materializar nas escolas, não disponibiliza diretamente de recursos, para que os espaços sejam construídos ou modificados. A escola em si é que deve disponibilizar e arcar com esses espaços e despesas por eles requeridas.

Tememos assim que a ausência de estrutura física possa comprometer o andamento das oficinas nas escolas, visto que este reflete em uma dificuldade de espaço

para o desenvolvimento das atividades propostas pelo programa.

Elencamos como possibilidades não só visando o viés desse programa, mas todas as esferas educacionais, a interação das famílias com as atividades propostas no interior de cada escola, visto que isso possa permitir uma satisfatória aprendizagem, por acreditar que sem o apoio da família nesse processo educacional, o aluno torna-se mais vulnerável ao desestímulo, que pode ocasionar na evasão do espaço escolar bem como na sua reprovação.

Essa harmonia entre escola e família baseia-se na divisão do trabalho de educação de crianças, jovens e adultos, envolvendo expectativas recíprocas. Levando em consideração que o ser humano aprende o tempo todo, nos mais diversos interesses que a vida lhe apresenta, o papel da família é essencial, pois é ela que determina, desde cedo, o que seus filhos precisam aprender, quais são instituições que devem frequentar o que é necessário saberem para tomarem as decisões que os beneficiem no futuro (REIS, 2010, p. 11).

Desse modo, a tendência é que os sujeitos sejam influenciados a partir da relação que mantém no espaço familiar, na medida em que JÚNIOR (2014) também nos acrescenta, em linhas gerais, que os filhos tendem a ver a escola sob o olhar e sentimentos que os pais lhe transmitem. Assim, torna-se primordial um trabalho de orientação aos familiares e a toda comunidade, para assim se ter uma perspectiva de uma maior participação desses sujeitos, nesse espaço sócio-ocupacional. No entanto, não se têm a pretensão de culpabilizar as famílias pelas dificuldades de aprendizagem do aluno, mas o tornar corresponsável nesse processo.

Pensando nas reflexões que objetivamos ter possibilitado com a construção deste artigo, propomo-nos finalizar com a assertiva de que apenas quando as transformações na esfera da educação iniciarem sua materialização, homens e mulheres irão se reconhecer enquanto sujeitos históricos, que não são determinados pela conjuntura, mas que constroem o espaço em que vivem, ainda que não deixem de se constituir dele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada:** como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. – Brasília 2013. 66 p.: il. – (Série Mais Educação).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. – Brasília, 2013. 52p. : il. – (Série Mais Educação).

_____. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.**

Disponível em: <www.planalto.gov.br/>. Acesso em 24/09/2016 às 20:00h.

_____. **Lei de Diretrizes e Base nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez.1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 25/09/2016 às 09h00hs.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Integral:** Uma nova identidade para a escola brasileira? Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247 – 270, dez. 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **Estado, educação e democracia no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, EDUFF. FLACSO, 1991.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 272.

JUNIOR, Jefferson. **O Programa Mais Educação em uma escola municipal de Feira de Santana.** p. 01-49. Cachoeira, 2014.

REIS, Liliani Pereira Costa dos. **A participação da família no contexto escolar/Liliani Pereira Costa dos Reis.** – Salvador, 2010. 61f.

SILVA, Márcia. **EDUCAÇÃO INTEGRAL: a implementação do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino do Natal/RN/Brasil.** p.01-08. Natal-RN, 2012.

TONET, Ivo. **Educação e formação humana.** p. 01-12. Alagoas, 2006.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA ESCOLA

Débora Zulmira de Souza Fonseca | debora.z.sza@gmail.com

Débora Quetti Marques de Souza | deboraquetti@ig.com.br

INTRODUÇÃO

O presente projeto tem como objetivo realizar reflexões teóricas e práticas sobre a constituição do Projeto Político Pedagógico – PPP, como um instrumento constitutivo da identidade escolar e norteador de ações democratizantes.

Reconhecemos o PPP da escola, como um instrumento que auxilia no processo identitário, a partir da elaboração de metas e estratégias que buscam o fortalecimento dos processos pedagógico, político e social da escola. Nesse sentido, o tema aqui discutido é relevante no sentido de que, a partir do PPP, as escolas e os que nelas atuam, têm a oportunidade de repensar o fazer pedagógico, a partir das estruturas antropológicas, epistemológicas e políticas que são inerentes às organizações educativas.

Pesquisas atuais mostram que existem limitações relacionadas ao envolvimento efetivo dos docentes e comunidade na elaboração e acompanhamento do PPP nas escolas (AZEVEDO, 2010); outras apontam para a dificuldade de implantação de processos democráticos na escola, incluindo o PPP, devido aos resquícios centralizadores, autoritários e burocráticos existentes nas instituições de ensino (SOUZA, 2013). Estes pressupostos, nos motiva a investir em projetos dessa natureza, no sentido de dar significações as ações desenvolvidas nas escolas, considerando a Universidade como espaço privilegiado para disseminar e expandir seus conhecimentos na comunidade a qual encontra-se inserida.

Enquanto instituição formadora, a Universidade de Pernambuco (UPE), através do Curso de Licenciatura em Pedagogia, deve promover estudos, reflexões e debates que estimulem o fazer pedagógico. Pensando neste certame, elaborou-se e vivenciou-se um projeto de extensão na UPE, *Campus Garanhuns*, envolvendo um curso de 40h para

estudantes, profissionais da educação, professores e demais interessados no tema. Essa proposta foi submetida ao processo de seleção promovido pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEC), sob edital de nº 01/2014, aprovada e iniciada no dia 24 de setembro de 2014, no auditório da UPE, Campus Garanhuns.

Este artigo traz informações sobre o referido curso de extensão intitulado: Projeto Político Pedagógico - uma construção identitária da escola, e, os resultados obtidos com a conclusão deste. O artigo aborda as concepções e fundamentos, que norteiam a elaboração do PPP, a sua importância para a melhoria da qualidade de ensino da escola, através de sua implementação crítica e reflexiva, com o auxílio e participação efetiva da comunidade escolar, via gestão democrática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A profunda relação com o tema de Políticas Públicas e Gestão da Educação nos mobilizou inicialmente a desenvolver este Projeto de Extensão. Nossas categorias de análise estão diretamente ligadas a Gestão Escolar, ao Projeto Político Pedagógico e a organização institucional. Nessa direção, tecer estudos sobre os processos democráticos no contexto educacional, tomando como referência o PPP, requer minuciosas pesquisas com temáticas complexas, pois a gestão democrática provoca polêmicas e questionamentos teóricos e práticos nas instituições de ensino, que buscam a sua implantação.

Os diversos instrumentos de participação estão presentes no contexto sócio-político das instituições educacionais e fazem parte da cultura organizacional destas. Para Libâneo (2004, p. 102) *a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.*

Partindo deste ponto de vista, é importante destacar que o PPP da Escola é ferramenta essencial, para a disseminação de uma gestão educacional democrática e participativa.

Na década de 1930, com a forte influência do Movimento Escolanovista no Brasil, a escola passa a ser pensada como instituição democrática fundada numa perspectiva laicista. O PPP parte de uma construção histórica, com destacadas lutas e movimentos sociais que almejavam a implantação de certames participativos,

autônomos e descentralizadores. Na década de 1980, as políticas públicas educacionais passaram por reformas e direcionaram seus olhares, para a necessidade de elaboração do PPP, nas unidades de ensino, para fins organizacionais e de melhoria na qualidade do ensino.

Neste período, o discurso voltado para a implantação de ações participativas na escola ganhou força e destaque com a Constituição Federal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, também reforça a questão da participação e articulação entre a escola e a família. Em cumprimento as normas legais institucionalizadas, Secretarias de Educação e escolas buscam, no seu dia-a-dia, ampliar o universo participativo da comunidade por meio da implantação de ações que favorecem a participação. Reuniões de pais e mestres, de gestores escolares e secretários de educação; órgãos colegiados, Associação de Pais e Mestres (APM), Unidade Executora (UEX), Conselho Escolar (CE), elaboração e implantação do Projeto Político Pedagógico, dentre outros, são exemplos de participação utilizados nas Instituições Educativas formais.

Para Veiga (1995, p. 13), o PPP:

[...] busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico de escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e intencionalidade.

Assim, propor um estudo que se pauta no PPP da escola, em busca de melhoria na qualidade de ensino e na materialização de processos democráticos na gestão escolar, torna-se um ponto relativamente distinto. O PPP está diretamente conectado à ideia de planejamento e organização da escola. Decerto, nosso estudo se embasa na premissa de que os pressupostos democráticos de gestão, como é o caso do PPP, é algo que deve ser instituído e acompanhado pelos que compõem a escola. Por este caminho é possível superar os resquícios autoritários e antidemocráticos, saindo dos limites deterministas, ser autor e coautor que cria e analisa todos os aspectos que envolvem as ações desenvolvidas na escola.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

A constituição de 1988 define como um de seus princípios “A gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, art 206, Inciso VI). Para Vieira (2009, p. 45) “A gestão democrática é um valor público definido em lei”. Regulamentada pela LDB nº 9.394/96, a gestão democrática, pauta-se na participação das comunidades escolar e local, nos conselhos escolares e também na participação dos profissionais da educação, na elaboração do PPP da escola, projeto este que se configura nosso objeto de estudo.

Para Luckesi (2007) a gestão democrática pode significar muito mais, tanto para escola quanto para os estudantes, seus pais, professores e toda a comunidade escolar, no que diz respeito aos compromissos consigo mesmo e com o outro, é o aprender a conviver, o viver junto, usando o espaço escolar como um recurso de educação para todos.

Deste modo, a gestão escolar democrática é mais ampla do que se imagina ser, vai além da participação. Está pautada no aprender a ser e a conviver, onde o respeito permeia as ações entre os sujeitos, e os coloca em situação de cooperação, para que o trabalho seja feito em conjunto, em colaboração, para que assim, o ambiente seja melhorado e as situações sejam transformadas positivamente. Todos devem sentir-se parte das conquistas, do sucesso ou do fracasso da escola. Os membros precisam aprender a responsabilizar-se de forma democrática para exercer a gestão democrática, ensinando e aprendendo, coparticipando em todos os aspectos nas tomadas de decisão e na construção da educação de qualidade.

METODOLOGIA

Este artigo parte da concepção de uma pesquisa qualitativa. Utilizamos como técnica de pesquisa a observação participativa, que para Gil (1989),

[...] consiste na participação real do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí porque se pode definir observação participativa como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do seu interior.

A partir desta técnica e tipo de pesquisa fizemos uma análise do objeto estudado, através de aplicação de questionário aplicado aos participantes, no término do curso, além da produção de um texto coletivo sobre a importância do PPP.

O Projeto de Extensão foi vivenciado em forma de minicurso. Ao longo do projeto, os conteúdos foram contextualizados e praticados, a partir das técnicas de visualização móvel, enfoque participativo, exercícios estruturados, dinâmicas, oficinas e demais ferramentas metodológicas indispensáveis no decorrer do projeto que foram utilizadas pela coordenadora, monitora e participantes, tendo como alicerce pedagógico a “Pedagogia da Reflexão-ação”. A carga horária destinada a este projeto correspondeu a 40h/a, diluída em 10 encontros de 4h cada.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS ALCANÇADOS

No decorrer do curso foram realizadas diversas atividades, dinâmicas e estudos aprofundados sobre o tema. No intuito de realizarmos reflexões sobre o andamento do curso, nos utilizamos de diversas técnicas avaliativas. A avaliação compreendeu a frequência ao curso, participação pautada nos debates realizados e leitura dos textos indicados. Ao final, foi aplicado um questionário a cada participante no intuito de saber a importância que teve o curso para sua formação além da produção de um texto coletivo sobre a importância do PPP. Assim, a nossa avaliação parte do cuidado em dar materialidade a um currículo articulado à realidade, sensível às desigualdades sociais, e comprometido com a qualidade da educação, possibilitando uma formação que ultrapasse os limites da sala de aula. Nesse sentido, a extensão é a outra face da formação capaz de ampliar a compreensão dos/as estudantes e interessados nos assuntos sobre a gestão escolar, as políticas públicas e a organização da escola através do PPP, tendo em vista que o contato direto com a realidade pode possibilitar esta abertura. O trato multicultural, por exemplo, pode ser bem vivenciado na formação, através da interface entre ensino-pesquisa-extensão, uma vez que demanda do/a professor/a e dos/as estudantes a ressignificação de conceitos, a revisita a teorias para dar materialidade à prática docente e de gestão vinculada a atitudes democráticas, participativas e autônomas.

O primeiro passo tomado para realizar o curso, após aprovação, foi criar estratégias de divulgação e inscrição. Nossa proposta inicial era a de atender a 40

(quarenta) cursistas. Entretanto, devido a grande demanda, esse número foi estendido para 50 (cursistas). Criamos um email para que os interessados pudessem ter acesso a uma plataforma de inscrição. Antes, porém, fizemos a divulgação do curso em escolas públicas, municípios vizinhos e redes sociais. Cartazes foram espalhados no *Campus* e enviados à outras instituições educativas. Em menos de 24 horas, todas as vagas foram preenchidas, além de fazermos um cadastro reserva caso houvesse desistentes.

Após realizadas as inscrições, tivemos o cuidado de fazer um levantamento do perfil dos cursistas que estavam ingressando nessa atividade de extensão. Segundo os dados coletados, nas fichas de inscrição, percebemos que o curso englobou pessoas de diversos municípios. É importante frisar que essa era uma das metas estabelecidas anteriormente, de envolver o maior número possível de municípios e de escolas.

Outro fator muito positivo foi que o curso oportunizou o envolvimento de diversas instituições educativas oriundas dos municípios apresentados.

Quanto a profissão e/ou ocupação que os participantes exerciam no momento em que estavam participando do curso, identificamos que a maioria desenvolvia atividades estudiantis, estagiários, coordenador pedagógico e agricultor. Recebemos muitos alunos oriundos de sítios e vilarejos localizados nas zonas rurais, fator que enriqueceu nossas discussões e trocas de experiências. O público feminino esteve bem representado no curso, chegando a 89%. O público geral, de acordo com os dados levantados, em sua maioria era jovem, o que propiciou um clima de muita interação, diálogos, animação e troca de experiência dos que já se encontravam estabelecidos na educação, com os que estavam chegando ou ainda na graduação.

Conseguimos envolver muitos municípios e instituições, formamos um grupo composto por pessoas, que mesmo jovens, detém um potencial qualitativo na educação, fato percebido na troca de experiências e nas dinâmicas desenvolvidas a cada encontro em que os participantes dialogavam enquanto estudiosos e profissionais da educação. No penúltimo encontro, solicitamos que os participantes/cursistas, elaborassem um texto coletivo onde cada um deveria escrever no máximo duas palavras para que outra pessoa desse continuidade. O texto iniciava com as palavras escritas previamente pela coordenadora: “Durante o curso sobre o PPP...” Abaixo, trazemos o texto coletivo que foi produzido:

Durante o curso sobre PPP, percebeu-se o quanto é importante a interação, o comprometimento e a coletividade. O trabalho e o empenho de cada um, no interesse de transformar a escola em um espaço democrático, juntamente com a comunidade, e o valor da educação fora do espaço escolar, a partir de um planejamento, que proporciona a interação escola-comunidade e permite a execução de projetos e metas pensadas pela escola. Ainda, percebeu-se o quanto é importante trabalhar em comunidade, trazendo novas aprendizagens e oportunidades para as pessoas, a partir da abertura de diálogo para melhorar a qualidade da educação, proporcionando a inclusão, onde o educador pode e deve fazer diferente para mostrar a diferença, trazendo assim, para a comunidade escolar uma nova forma de fazer educação, com participação e empenho de todos, baseando-se no bom planejamento do PPP. Portanto, este curso nos proporcionou um despertar para trabalharmos de forma mais comprometida a fim de se obter uma educação de qualidade. (Autores: participantes do curso)

A produção desse texto trouxe-nos grandes contribuições para pensar sobre a importância do curso para a disseminação de uma educação de qualidade, pautada no comprometimento, na coletividade e no empenho de cada um que escolhe os caminhos da docência e da educação.

No último dia de encontro, aproveitamos para aplicar um questionário com o objetivo de saber o grau de satisfação dos participantes e suas aprendizagens sobre o Projeto político Pedagógico. Em relação ao PPP, perguntamos qual era a concepção inicial dos participantes, antes de entrar no curso, e depois ao terminá-lo. Selecionamos as respostas que mais foram evidenciadas: Concepção inicial: Impossibilidade de elaborar um PPP; não sabia como o PPP era elaborado; que era apenas um simples projeto; a escola decidia se deveria fazer ou não um PPP; não sabia nada sobre PPP; que o PPP era apenas um documento burocrático; que era um bicho de sete cabeças. Concepção após o curso: Possibilidade de elaboração do PPP com todos os membros da escola; importância que o PPP tem para a organização e o desenvolvimento da escola; de que o PPP é um documento obrigatório na escola; que o PPP é um orientador do trabalho pedagógico da escola; deve existir diálogo e interação na construção do PPP; sente-se apto a elaborar um PPP; por trás do PPP deve existir trabalho, pesquisa, dedicação e trabalho em equipe; a elaboração do PPP é de responsabilidade de todos da escola; que o PPP deve ser construído de acordo com a realidade da comunidade; quando o PPP é elaborado em comunhão, é capaz de mudar a realidade da escola positivamente.

Nessa questão, fica claro o progresso dos participantes quanto às suas

concepções iniciais e finais. Questões de medo, insegurança, inviabilidade de elaboração do PPP, falta de conhecimento sobre o assunto, etc., foi dando espaço a possibilidade de elaboração do PPP, a ampliação dos conhecimentos nessa área de estudos, a importância do trabalho em equipe e a responsabilidade de cada integrante da escola e da comunidade na elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP.

A relação professor-aluno durante o curso, segundo os participantes, foi proveitosa, agradável, boa troca de conhecimentos e experiências; ótima, excelente interação; respeito e compromisso, tranquila, participação coletiva, a melhor possível.

Os resultados obtidos foram positivos e nos incentivam a desenvolver outras atividades como essa. Esperamos poder contar com mais investimentos na extensão e ressaltamos o cuidado e o planejamento que a instituição UPE deve ter antes de lançar seus editais para que se cumpram todos os itens existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente nossa pretensão era realizar reflexões teóricas sobre a construção do PPP, como um instrumento constitutivo da identidade escolar e norteador de ações democratizantes. Entretanto, o curso proporcionou muito mais. Além das reflexões teóricas, houve inúmeras trocas de experiências devido a grande quantidade de instituições e profissionais envolvidos. Os participantes atingiram o objetivo proposto de perceber o PPP não apenas como um documento burocrático, mas de um instrumento essencial à estrutura e organização da escola, que norteia toda a parte pedagógica e proporciona a materialização da democracia, via participação e coletividade.

Aos participantes foram proporcionados momentos práticos de como elaborar o PPP passo a passo, orientando-se pela própria realidade da comunidade em prol de uma educação de qualidade. Tiveram também a oportunidade de conhecer as mais diversas concepções sobre o PPP, sua importância e seu potencial na construção identitária da escola e ao final perceberam que, para termos a educação que almejamos enquanto educadores é necessária uma postura crítica, reflexiva e com a participação de todos os interessados no assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Janete Lins de. **O Projeto Político Pedagógico no contexto da gestão escolar.** 2010. Disponível em: <http://www.redecaes.com.br/bibliografia_janete/O%20projeto%20politicopedagogico%20no%20contexto%20da%20gestao%20escolar.pdf>. Acesso em: 04/04/2014 às 10:57>.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Câmara dos Deputados: Brasília, DF, 1988.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula. **ABC Education**, n. 64, 2007.
- SOUZA, Débora Quetti Marques de. **Educação em debate: tópicos atuais.** Recife: Editora da UFPE, 2013.
- VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.
- _____. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade.**, Brasília: Revista Retratos da Escola, 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: julho de 2015.

RELATOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE ADAPTAR JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO

Eliziete Nascimento de Menezes | eliziete20@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012, é um compromisso formal que consiste numa participação articulada entre Governo Federal, Distrito Federal, Governos Estaduais e Municipais, inclinados a dispensar esforços e recursos, com a intenção de melhorar o quadro de aprendizagem dos alunos em fase de construção do conhecimento sobre a leitura e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) em um ciclo que se inicia no 1º e se conclui no 3.º ano do ensino fundamental, demandando, além de vasto material didático, orientação aos professores quanto às estratégias metodológicas a serem adotadas e os processos de avaliação, entre outros aspectos, a fim de que tenham suporte pedagógico para desempenhar melhor o seu trabalho. Entre o acervo encontram-se os jogos didáticos do CEEL do PNAIC.

Os jogos do CEEL são jogos pedagógicos, que constituem parte do material que compõe o PNAIC e é destinado ao uso em sala de aula, para trabalhar ludicamente a alfabetização. Esse material foi produzido em 2011 em uma parceria entre o MEC, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). O CEEL desenvolveu este material, composto por dez jogos, para ser usado como recurso didático, a fim de auxiliar o professor na área de alfabetização e língua portuguesa.

Apesar da nossa compreensão a respeito da importância da ludicidade para a alfabetização e também de sabermos da existência dos jogos do PNAIC, o que temos percebido, em nossa experiência profissional é que o material se mostra pouco explorado e difundido entre os professores, especialmente no que concerne ao seu uso, por isso, ampliar a discussão em torno desta temática constituiu um desafio que culminou nesta pesquisa, a qual partiu de uma problematização, que envolve os seguintes questionamentos: os professores conhecem e usam os jogos do PNAIC? Que

adaptações no uso dos jogos são feitas pelos professores? Para tentar responder a esses questionamentos, traçamos como objetivo: Analisar as adaptações que os professores dos anos iniciais fazem dos jogos didáticos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Assim sendo, consideramos este estudo relevante, pois nos possibilitou descrever as adaptações feitas pelos professores aos usos dos jogos do Pacto e, por fim, compreender as finalidades atribuídas pelos professores a essas adaptações.

AS ADAPTAÇÕES FEITAS PELAS PROFESSORAS

Com base nos dados coletados a respeito das adaptações realizadas pelas docentes quando do uso de jogos didáticos percebemos que as mesmas utilizam o material seguindo as instruções contidas no manual de utilização, mas também e, principalmente, adaptando-os de diversas formas.

SUPLEMENTO PARA OUTRAS NECESSIDADES DIDÁTICAS

A primeira categoria de adaptação que conseguimos identificar foi o uso dos jogos em outras atividades didáticas, as quais distanciam o seu uso das finalidades originais. Nesta perspectiva, Clarice diz de forma bastante objetiva que utilizou os jogos abrangendo várias outras finalidades que descrevemos neste subtópico:

Já usei as letrinhas como alfabeto móvel, né, separar... já fiz bingo... Porque é um material que, por exemplo, às vezes eu preciso da gravura para fazer esse tipo de ditado, ditado de gravuras, aí ao invés de eu preparar essa gravura ou procurar nos livros, recortar em revista, já tem esse material pronto. Aí eu digo:- ah! vou pegar aquelas fichinhas ali que são bonitinhas, coloridinhas e vou usar. (**Professora Clarice**).

A professora Clarice vai além em sua narrativa sobre o uso do material para ilustrar a aula e nos explica porque utiliza as peças dos jogos para tal fim. Segundo ela, o material é bonito, colorido e poupa-lhe o tempo de preparar algo que, ao nosso ver, poderá nem ficar tão bom quanto o do CEEL que, por sua vez, já está pronto. Com isso, ganha tempo para planejar outras coisas e atender demandas do trabalho com o PNAIC.

Outro ponto que podemos considerar é que essa adaptação não seria motivada apenas pela falta de material, mas também porque a professora certamente não dispõe de muito tempo para a confecção de material didático. De outra forma, a professora está nos dizendo que o uso desse material pode ser mais produtivo de outra maneira, para

além da proposta em forma de jogo. O que a professora faz tem muito a ver com a questão da gestão da matéria de que nos fala Therrien (2007). Por exemplo, os conteúdos que a professora tem/precisa ensinar, como conteúdos de leitura e de escrita, com fins de alfabetização das crianças, talvez não fosse possível se trabalhados com os jogos em sua forma original. Podemos ver nessa fala, a questão da separação silábica e da ortografia quando Clarice, decide fazer ditado. Então, isso mostra que, na avaliação da docente, muito possivelmente o aspecto lúdico dos jogos não fosse suficiente para esse direcionamento pedagógico.

Nesse sentido, refletimos à luz de Brougère (2002) que não é o jogo que é educativo, mas que ele pode ganhar ou não o valor de educativo a depender do olhar do professor. Nesse caso, ou seja, no ensino da separação silábica e do ditado, parece que o jogo precisa de adaptações porque suas regras parecem não permitir com que os professores alcancem seus objetivos e finalidades pedagógicas.

MERO PASSATEMPO

Pelo fato de estarmos tratando de jogos, não deveria nos trazer nenhuma surpresa se esses jogos fossem usados para puro divertimento. No entanto, falamos de jogos cuja finalidade é alfabetizar de forma lúdica, e não simplesmente divertir e/ou entreter. Nesse sentido, mesmo tendo sido pensado para auxiliar o ensino da leitura e da escrita, eles não deixam de serem jogos e, por isso, uma das modificações em seu uso retoma o caráter lúdico do jogo, transformando-o em um passatempo.

A professora Liz nos informou:

Às vezes, eu utilizo pra eles cumprirem um tempo enquanto os que demoram mais em agenda... [...] o momento é como o preenchimento de tempo... [...] Pra não deixar eles ociosos.

Percebemos através da fala da professora uma intenção de controle do corpo (BARBOSA, 2006) e disciplinamento da turma, preenchendo possíveis lacunas que ficarem no tempo entre o final de uma atividade e início de outra, para que os alunos se mantenham ocupados e não percam a concentração em sala de aula, destoando o ritmo de tranquilidade e/ou atrapalhando possivelmente os colegas e a rotina de atividades.

A partir desta categoria analisada, podemos refletir sobre o disciplinamento através do passatempo. É bem verdade que seria menos problemático que o jogo fosse usado apenas como passatempo do que como forma de disciplinamento do ócio. Afinal,

a ociosidade pode ser produtiva se for bem usada. Até porque a própria docente em um desabafo nos fala da importância da brincadeira e que o PNAIC preenche todos os espaços, de modo que as crianças só têm uma atividade lúdica em sala nesses intervalos. “*Eu não sei se você já viu a grade de planejamento da gente, né, não tem assim um espaço para brincar*”. Na verdade, isto ocorre porque algumas crianças concluem suas atividades mais rapidamente do que as demais e, por isso, ficariam ociosas até o início da próxima atividade prevista. Contudo, não percebemos isso como falta de planejamento das aulas, pois para a professora o preenchimento desse tempo com os jogos didáticos é um planejamento.

Entretanto, pensando no que Barbosa (2006) aborda histórica e socialmente sobre a rotina escolar, baseada no conceito católico adotado nos mosteiros e transferidos para as instituições de ensino com regras e princípios para a vida pessoal e coletiva que, por sua vez, apregoava um quadro completo de controle de corpos, podemos pensar se existe realmente algum problema de as crianças terem alguns minutos de ociosidade. E que a escola não seja um local de repressão e controle, mas de libertação para o corpo e, principalmente, para a mente. Contudo, não criticamos a ação da docente, pois desenvolver estratégias para dar conta de turmas geralmente superlotadas, com diferentes ritmos de produção e desempenhando, como vimos, atividades variadas simultaneamente, é uma arte.

A alfabetizadora Liz não nos explicou a razão pela qual escolhe dar jogos que, por sua vez, não se restringem apenas ao repertório contido na caixa do CEEL, mas descreveu os usos que faz do vasto material que, ora segue as instruções do manual, no caso de uso de algum dos jogos do CEEL, ora o jogo utilizado é adaptado de acordo com a necessidade da turma. Essas ações acontecem realizando exercícios de análise fonológica, trabalhando letra, sílaba, fazendo bingo para marcar com tampinhas, substituindo as xerox, entre outras ações que descrevemos ao longo das análises, nas categorias as quais enquadraremos as performances.

Além desta modalidade, categorizamos outra forma de uso dos jogos do CEEL, por meio da criação de novos jogos, a partir do próprio material, como veremos a seguir.

MESCLA DE JOGOS E ATIVIDADES

Criando um novo jogo a partir de um já existente contido na caixa do CEEL, a professora Márcia foi mais além e confeccionou um jogo inspirada nas ideias do material.

Eu fiz assim algumas fichas. Não tem aquelas fichas do Paic antigas da Aprender que a gente não usa mais? Aí eu fiz botei algumas fichas aqui, e botava a ficha no outro... aí vamos lá pessoal vamos escrever, ficha número 1, o que é que vocês estão vendo aqui? Ah eu estou vendo o Saci, vamos dizer, aí eles escreviam Saci, aí depois que estivesse tudo pronto, eu botava as 8 fichas numa folha de 40 quilos, aí quando estivesse tudo pronto, eu mostrava o nome mesmo, né, pra eles... [...] Corrigindo. Tipo o “Quem escreve sou eu”. E aquele outro também do dadinho? Que diz assim, número 8, aí você vai olhar tem um dinossauro, aí você vai procurar um nome que comece igual a dinossauro... Pronto, eu já fiz também esse daí, nesse contexto. **(Professora Márcia)**.

É muito importante perceber que as temáticas parecem ser interessantes, quando a professora pode congrega não apenas o conteúdo de leitura e escrita ao qual se restringe o jogo, mas também pode ampliar o conhecimento e instigar a curiosidade das crianças sobre lendas folclóricas, como o saci, por exemplo, conforme descrito por ela. Também é relevante analisar o fato de que Márcia está atenta a dicas de atividades e materiais antigos os quais foram fornecidos pelo pioneiro programa do PAIC e que talvez com a implantação do PNAIC tenha ficado esquecido por muitos professores. Essa também é uma demonstração autêntica de saber docente (TARDIF, 2014), e inclusive de muito bom uso do material do Programa. É provável que nem mesmo os próprios coordenadores sequer tenham dado essa sugestão, ou pensado essa ideia, já que não tiveram formação mais ampliada neste sentido dos jogos.

Constatamos através deste subtópico, que criatividade não faltou às alfabetizadoras, para desenvolver o trabalho com o material do CEEL em sala de aula, oferecendo às crianças amplas possibilidades para além do próprio material, ampliando as configurações de jogo, o acervo de palavras e as formas de jogar. Aliás, a criatividade é um ponto comum entre as alfabetizadoras pesquisadas quanto ao desenvolvimento do trabalho com os jogos didáticos do Pacto. Desde a análise quanto à autonomia para uso do material até a maneira como se caracteriza esses usos e adaptações às formas de jogar. Podemos inferir que a Prefeitura de Fortaleza certamente possui um quadro de profissionais comprometidos e criativos para trabalhar a alfabetização e a ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental.

RODÍZIO COM E A PARTIR DOS JOGOS

Outro tipo de adaptação que as educadoras fazem acontece através de revezamento alternativo dos jogos. Para a alfabetizadora Lara, a tática do rodízio era mais uma forma de compartilhar melhor do material que se torna pouco no dia em que vêm muitas crianças para a escola. Vejamos em sua narrativa:

Às vezes assim, às vezes eu mudo, alguma coisa pra adaptar pra um grupo maior... por exemplo, nessa situação das rodas as instruções não cabiam pra fazer desse jeito, mas eu queria usar, eu queria aproveitar aquele material que era rico e explorar um tópico com eles, no caso, eram, por exemplo, as rimas. Então, a sugestão era que fosse em grupos de 3, 4 pessoas...

[A pesquisadora procura acompanhar o raciocínio]. ‘E você usou cartela ou não?’

[A professora responde]. Usei, mas assim, tipo dando a vez, pra eles, a cartela não era de uma criança, a cartela era do grupo...

‘Tipo rodízio...’ [Fala da pesquisadora].

[E a alfabetizadora conclui]. As cartelas estavam distribuídas e as crianças na vez delas tinham a oportunidade de pesquisar e comparar em que cartela caberia... Então era um trabalho coletivo de preencher as cartelas... (**Professora Lara**).

Este relato enriquece nossa pesquisa a partir do ponto que a professora nos revela com todas as letras que o que ela faz não cabe nas instruções que vem nos jogos. Mais do que nunca temos a prova cabal de que as alfabetizadoras percebem, com seu saber, as limitações dos usos prescritos dos jogos e este é um dos motivos pelos quais elas sentem a necessidade de fazer adaptações e mudanças em seus usos.

No relato da professora Lara, destacamos a forma de desenvolver a percepção sobre a sonoridade das palavras que rimam com estreita relação com o ensino da poesia, da beleza e da estética na linguagem, ou seja, a língua em uso com fins de alfabetização. É óbvio que nossa constatação não se constitui fato novo, pois todo professor, em relação a qualquer material didático, precisa e/ou deveria adaptá-lo. Frequentemente o educador tem de acrescentar algo às ferramentas de trabalho de que dispõe, visto que nenhum material é completo. Porém, o mais importante é a ponte entre o saber do professor, as instruções dos jogos e a formação do PNAIC que, por sua vez, talvez sequer analisou esta possibilidade de discussão com os professores alfabetizadores.

Os relatos do rodízio são de professoras que pertencem a três Distritos Educacionais distintos, com tempo de trabalho na Prefeitura de Fortaleza e com turmas

de alfabetização de igual modo diferentes, contudo a forma de trabalhar os jogos e estratégias desenvolvidas denotam uma visão comum, embora para elas as razões possam ser diferentes. Porém, independente de ser para evitar o desinteresse pelo jogo e o cuidado para não torná-lo cansativo para as crianças ou a partilha do material insuficiente, a intenção e o objetivo segundo elas e a nosso ver, são alcançados.

SEM ADAPTAÇÕES NAS INSTRUÇÕES DE JOGO

Há professoras que não veem necessidade em adaptar e obedecem às instruções tal e qual consta no manual. Compreendemos, à luz de Therrien (2003) que, no cotidiano da sala de aula o fazer docente requer autonomia para adequar teoria, prática, perfil de aluno, realidade da turma, entre outros aspectos relevantes e que merecem sensibilidade por parte do educador.

Nessa linha de raciocínio, as professoras Clarice e Jasmin brincam seguindo as instruções. Clarice respondeu: “*Atualmente eu tenho procurado fazer igual...*”. Jasmin disse: “*Às vezes eu sigo*”. Levar em conta o que faz essas docentes utilizarem os jogos didáticos do CEEL da forma que estabelece o manual é importante quando compreendemos as peculiaridades de cada educador, tanto da alfabetizadora que justifica o uso seguindo o manual por achar o jogo rico, como da professora que diz ultimamente estar fazendo igual ao que orienta o manual, dando-nos a entender que já adaptou alguma(s) vez(es), ou então da entrevistada que nos fala que às vezes segue e, a nosso entender, outras vezes extrai do material novas possibilidades. Assim como também é de igual importância entender a prática das educadoras que fazem adaptações, conforme vimos anteriormente.

A PESQUISA COM OS PROFESSORES DO PNAIC

Como opção metodológica, fizemos uso de pesquisa exploratória, tendo a entrevista semiestruturada como a principal estratégia metodológica de construção e análise dos dados, que, por sua vez, se deu à luz de Bardin (2009), baseando-nos na técnica de análise de conteúdo.

O trabalho foi realizado com aplicação de entrevistas respondidas por doze (12) professoras do ensino fundamental em seis escolas públicas da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), uma em cada distrito de um total de seis em que é dividido

administrativamente o município.

As perguntas das entrevistas, algumas de natureza subjetiva, foram pensadas para que as alfabetizadoras compartilhassem com a pesquisadora seus pontos de vista sobre a realidade do trabalho feito com os jogos do PNAIC, na sala de aula e refletissem sua prática pedagógica. Para este trabalho, centramos nosso olhar para as questões nas quais as professoras falaram sobre o uso que fazem dos jogos didáticos, como e porque o fazem.

PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA E CONCLUSÕES

O que podemos concluir deste estudo é que as professoras utilizam os jogos, a partir de suas regras prescritas, usando de criatividade para alcançar as crianças em seus diferentes níveis de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) e também acrescentando novas orientações e finalidades. Em outros termos, mesmo que possamos encontrar pontos críticos nesses usos que dos jogos são feitos, o saber da experiência legítima profissionalmente a ação didática e pedagógica das alfabetizadoras, uma vez que elas produzem novos modos de usar a partir das necessidades e vicissitudes advindas da relação pedagógica. Assim sendo, vale ressaltar que esses usos acontecem de forma autônoma pelas alfabetizadoras, as quais apresentam de modo irrefutável sua competência profissional, ainda que necessitem receber direcionamento para este exercício em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz . (Orgs.). **Manual didático: jogos de alfabetização**. Brasília: MEC; Recife: UFPE. CEEL, 2009. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/248/manual-didatico-jogos-de-alfabetizacao-ceel-ufpe.html>>. Acesso em: 20 nov 2014.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões de nossa época; v. 43)
- BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. In: Linhas Críticas, Brasília, v. 8, n. 14, jan/jun. 2002.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto

Alegre: artes Médicas, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil** / Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo: Pioneira, 2003.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional / Maurice Tardif. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. **Experiência e Competência no Ensino**: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar. Publicado In: Revista Educação em Debate. Nº 45, 2003.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio; MAMEDE, Maíra. **Trabalho Docente e Transformação Pedagógica da Matéria**: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. Publicado In: Formação e práticas docentes. Fortaleza: UECE, 2007. Versão anterior e diferente publicada In Romanowsksi, Martins e Junqueira (Orgs), Conhecimento local e conhecimento universal: a aula. Curitiba: Champagnat, 2004. Vol 3, p.43-56.

SENTIDOS DA BRINCADEIRA E DO JOGO NA INFÂNCIA

Lia Franco Braga | liafraga@yahoo.com.br

A criança, ao vivenciar experiências em contexto individual e coletivo, pode desenvolver uma relação intrínseca com uma realidade permeada pela fantasia e pelo lúdico. O ato de brincar é próprio dessa fase da vida e é um momento no qual a criança manifesta, de diferentes formas, a sua criatividade. A brincadeira revela-se como um processo de descoberta que tem desdobramentos no presente e que contribuirá para o desenvolvimento da mesma, na vida cotidiana e no futuro, por se tratar de um período fértil para a elaboração das primeiras noções referentes ao contato pessoal e ao convívio social.

Nesse sentido, o lúdico e a criatividade, atrelados à brincadeira, constituem-se perspectivas relevantes para a pesquisa, por atribuírem multiplicidades vivenciadas na infância. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1975, p. 855, grifo do autor) descreve como lúdico, “[...] Referente à, ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos: *a atividade lúdica das crianças*”; e criatividade como, “[...] Qualidade de criador” (*Ibid.*, p. 400). Buscando ir ao encontro do cerne da palavra, criar significa, sob alguns aspectos, “[...] Dar existência a [...] Dar princípio a; produzir, inventar, imaginar, suscitar [...]” (*Ibid.*, p.400).

Diante de tudo isto, atribui-se à criança, considerando-se a experimentação da atividade lúdica, quer dizer, por meio de brincadeiras e jogos, a qualidade de criador, pelo fato da mesma vivenciar processos de descoberta através do contato com o outro. Portanto, o lúdico e a criatividade apresentam-se como pilares que mobilizam as vivências e as descobertas infantis. Inserida nesse contexto, a criança expressa a sua forma de pensar, atribui sentidos e significados à sua vida e ao relacionamento com outros seres. Sua entrada nesse mundo novo mostra a possibilidade de descobertas que atribuem sentido às suas cores, aos seus aromas, aos seus gestos e ao seu olhar. Mundo que ganha vida, a partir do desenvolvimento de sua percepção.

Ao relacionar estes conceitos e adentrando em especificidades em torno da brincadeira e do jogo, a autora Gisela Wajskop (1995) compreende a criança, vista com

uma perspectiva sócio-antropológica, referindo-se à mesma como sujeito histórico e social. Esta é capaz de ressignificar a sua realidade, atribuindo novos sentidos através da brincadeira, que se dá como um processo relacional, caracterizando-se como espaço de interação entre as crianças. Indica, também, a necessidade de organização infantil, constituindo-se como atividade social específica. Nesse sentido, “[...] a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura” (WAJSKOP, 1995, p. 28). Portanto, salienta:

Como atividade social específica, ainda, a brincadeira é partilhada pelas crianças, supondo um sistema de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociado passo a passo pelos pares, à medida que este se desenrola. Da mesma forma, implica uma atividade consciente e não evasiva, dado que cada gesto significativo, cada uso de objetos implica a (re) elaboração constante das hipóteses sobre a realidade com as quais se está confrontando (*Ibid.*, p. 29-30).

A brincadeira como atividade social é atrelada, portanto, a uma perspectiva da criança como sujeito ativo e criador, uma vez que proporciona contato com o outro, em que a realidade se apresenta como mola propulsora para ressignificação de sentidos, conceitos e atribuições, que é realizada no ato de brincar. Assim, denota-se, além dos possíveis sentimentos de prazer, uma ação consciente que busca não um objetivo específico ou um fim concreto, e sim a brincadeira pode revelar-se como um devir de diversas possibilidades dialogadas entre os que se dispuseram a esta ação e, ainda, apresentar novas e inesperadas situações.

Em sua particularidade, o jogo assemelha-se a uma cadeia constituinte de características próprias que também transporta a criança para dimensões além-realidade propiciando vivências múltiplas, como destacado em publicação do Ministério da Educação (1995):

Podemos considerar jogo toda atividade onde se observem as seguintes características: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo. A atividade deve também ser voluntária, livre, diferente da vida corrente, da vida real; ser desinteressada, um intervalo na vida cotidiana, sem deixar de fazer parte dela. No centro de todas essas características está o elemento que as articula: a **ilusão** (do latim *inlusio*, *illudere*, que significa “em jogo aquilo que transcende as necessidades imediatas da vida e dá à ação um outro sentido: o sentido lúdico (BRASIL, 1995, p.104, grifos do

autor).

Com base no exposto, me reporto à autora Kishimoto (1997), que se refere à proposta do historiador Huizinga, o qual afirma que o jogo se apresenta como uma atividade voluntária do ser humano, prevalecendo a não imposição e postulando a natureza livre do mesmo:

O caráter “não-sério” apontado por Huizinga não implica que a brincadeira infantil deixe de ser séria. Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado. A pouca seriedade a que faz referência está mais relacionada ao cômico, ao riso, que acompanha na maioria das vezes, o ato lúdico e se contrapõe ao trabalho, considerando atividade séria (KISHIMOTO, 1997, p. 23).

Além do que Kishimoto (1997) destaca, também a partir do autor, relacionada à natureza improdutiva no jogo, o que importa é o processo em si, e não um possível resultado esperado:

[...] Entende-se que o jogo, por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. Da mesma forma, a incerteza presente em toda conduta lúdica é outro ponto que merece destaque. No jogo, nunca se sabe os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros (*Ibid.*, p. 24).

Assim, me reporto a Peter Slade (1978), escritor, dramaterapeuta⁸³ inglês e um dos pioneiros no estudo do teatro para crianças, que destaca a importância do brincar, dentro de um contexto mediado por ele, com a proposição de jogos dramáticos arraigados na experiência teatral. Contextualizo esta proposição para a pesquisa, como lugar de experiência para a criança, conseqüentemente de formação, na reflexão em que experiência e aprendizado caminham juntos. Neste âmbito destacado pelo autor, revelam-se: processo de fusão entre realidade e fantasia; o uso e o respeito a regras

⁸³ Segundo a Associação Brasileira de Medicina Antroposófica (ABMA), a dramaterapia é um instrumento terapêutico que se caracteriza como, “[...] o uso intencional e sistemático de processos de drama/ teatro para realizar a mudança e crescimento psicológico [...] Usa a fantasia, a criatividade e o corpo para explorar o mundo interno e o externo. Através do ganho da percepção de si mesmo, do outro e do mundo, amplia os repertórios de atuação, e novas possibilidades de ser e de estar surgem. Integra pensar, agir e sentir” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MEDICINA ANTROPOSÓFICA, [20-?], p. 1).

estabelecidas para convívio em grupo; descobertas dentro do desenvolvimento do *processo*, que se tornam mais relevantes para as observações e reflexões acerca dos comportamentos dos estudantes do que a execução e apresentação de um *produto final*.

O supracitado autor evidencia a importância de uma descoberta e construção autoral a partir de uma liberação de fluxo criativo através da vivência e experimentação de jogos dramáticos em grupo, sem reduzi-lo meramente aos resultados finais de apresentações ou notas avaliativas destas produções. Ele define o jogo dramático infantil como “[...] uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade *inventada* por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos” (SLADE, 1978, p. 17, grifo do autor). Segundo ele, o jogo dramático “[...] é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira de a criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver [...]” (*Ibid.*, p. 17).

Considerando as linguagens artísticas em que me ancoro (dança e teatro), não quero seguir um molde ou uma padronização para efeito de domesticação ou de apenas decorar regras de uma brincadeira ou de um jogo, pois estas linguagens se configuram como a base para a experimentação dos jogos corporais, e não uma “receita de bolo” ou uma normativa que assinala o que está certo ou errado com base em regras pré-concebidas. O que verifico e me reporto a Slade (1978), para a pesquisa, é uma apropriação daqueles que experienciam o devir do processo, com suas possibilidades de liberarem e expressarem seus potenciais criativos.

Aproprio-me, portanto, do sentido do jogo dramático em relação ao brincar, porque minha pesquisa se propõe a verificar a possível perspectiva de como as crianças revelam seu corpo como jogo, este que se predispõe e se torna o próprio jogo, corpo em ação, revelando-se na brincadeira. Assim, o estímulo atribuído por Slade (1978), se dá no sentido de instigar os seus alunos a experienciarem com suas ideias e sinceridade os exercícios, tornando os jogos, proposições reais e concretas, além de autorais.

O professor Ricardo Japiassu (2010) destaca a diferença entre jogo dramático e jogo teatral, considerando a própria terminologia das palavras, em que o drama refere-se ao ato de executar uma ação e o teatro, ao local onde se vê determinada ação sendo executada. Nesta pesquisa, me aproprio do sentido de jogo dramático na vivência e execução da ação, no qual todos vivenciam o jogo, todos são jogadores, sem

participação também, de observadores (plateia), como ocorre no jogo teatral.

O jogo dramático, conforme sua especificidade exposta por Japiassu (2010) e relacionada à perspectiva desenvolvida por Slade (1978), reforça a ideia da possibilidade da criança se tornar autor e criador, conforme sua vivência sem obrigatoriedade ou pressão, no que diz respeito a demonstrar suas descobertas e criações. O primeiro autor também estabelece o jogo como uma atividade que orienta a maneira de agir do indivíduo, que gera alegria e bem-estar, implicando construções e relações coletivas, gerando ressignificação social e cultural, a partir do uso de regras.

Nesse sentido, Japiassu (2014, p. 19) salienta uma prática educativa que se refere à *ludopedagogia*, como, “[...] campo de pesquisa e estudo da dimensão educativa das práticas lúdicas em geral, e das intervenções pedagógicas que fazem uso de variadas modalidades de jogos no âmbito das ações culturais particularmente da escolarização [...]”.

Porém, algumas instituições direcionam, muitas vezes, a educação em busca de resultados numéricos e apenas como desenvolvimento intelectual. Estes casos ocorrem em algumas instituições particulares ou naquelas em que a arte, como espaço potencializador da expressão do aluno, é considerada supérflua ou elitizada, “direcionadas apenas àqueles que podem pagar”, pensamento este também recorrente em escolas públicas. Nessa concepção educativa, meramente quantitativa e acumulativa de conhecimentos, as expressões dos alunos, muitas vezes são tolhidas e menosprezadas, por não serem consideradas dentro de um padrão ou de um contexto apropriado, e as possíveis brincadeiras e jogos parecem ficar reduzidos apenas à hora do intervalo.

Abro parêntesis para constatar que a maior parte das instituições escolares supervalorizam a apresentação de espetáculos em datas festivas ou eventos específicos, buscando atribuir à arte um parâmetro de resultados próximos ao de outras matérias como português, matemática, as quais se possam ser atribuídas notas. O conteúdo de artes tem suas especificidades, demarcam diferenças em relação aos demais e constituem espaço adequado e de grande valia para o desenvolvimento integral da criança, sobretudo na Educação Infantil. Muitas vezes, são realizados festivais dentro da escola, para premiação da melhor peça, por exemplo, conferindo-lhe notas dadas por jurados, estimulando uma competição que se distancia da possibilidade da arte, de

sensibilizar, fazer refletir, conscientizar, atribuir valor e respeito ao ser humano, levando em consideração a sua expressão.

Nesses casos, fragiliza-se, muitas vezes, o processo autoral dos alunos nas criações, bem como o conteúdo programático do profissional, levando a modificá-lo, em detrimento de prazos a cumprir, ficando a cargo do professor/orientador realizar tudo, desde os mínimos detalhes, para que o “produto” seja apresentado. Nesse contexto de apresentação imposta, geralmente, os alunos são também pressionados a mostrar bom desenvolvimento, associado apenas a uma visão de talento, não se tendo consciência que, muitas vezes, por trás desse aparente talento “fácil”, há esforço, suor, lapidação do material criativo, à base de repetições e ajustes que, dentro da vivência, constitui-se de forma prazerosa, mesmo que, por vezes, cansativa.

O espaço da Arte fica subjugado aos desejos daqueles que a veem apenas como entretenimento e de fácil construção, evidenciando o “talento” a ser mostrado, e não atendendo às necessidades dos alunos e do próprio processo em si a ser construído em parceria. Questiono não a exclusão de apresentações nem da orientação do professor, mas em que momento essas apresentações possam surgir, se sempre a cargo das datas festivas da instituição escolar ou em algum momento fluidor do processo artístico no qual os alunos possam, também, criar junto ao docente e se tornarem ativos e autônomos dentro desse processo.

Na comunhão da extrema cobrança para apresentações dos alunos, atreladas à data específica ou festiva, bem como utilização de professores e alunos para a decoração nessas festividades, posso destacar o que propõe Duarte Júnior (1998):

Neste sentido a arte sempre foi vista como “artigo de luxo”, como um “acessório” cultural: coisa de desocupados. O verdadeiro ensino da arte foi reservado às horas de ócio das classes superiores, dando-se apenas nos “conservatórios” e “academias” particulares. Na escola oficial a arte sempre entrou pela porta dos fundos, e ainda assim, de maneira disfarçada. Teve ela de se disfarçar tanto que se tornou descaracterizada e deixou de ser arte. Virou tudo: desenho geográfico, artes manuais, artes industriais, artes domésticas, fanfarras etc. Tudo, menos arte (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 78).

Na contramão dessa realidade e recuperando o sentido da *ludopedagogia*, o que proponho é que a sistematização de brincadeiras e jogos possa adquirir e dividir espaço na rotina escolar seja em instituições escolares seja em espaços não formais para

atuação pedagógica, relacionando-se, assim, com outras disciplinas e conteúdos, tornando-se parte do todo, no intuito de valorizar a criança como um ser em seu potencial criativo.

Segundo o Referencial Curricular Nacional (RCN, 1998), com base em considerações específicas, afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências que são ofertadas e que possam somar ao exercício da cidadania deve estar embasada em alguns princípios, destacando-se;

[...] o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e [...] a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma [...] (BRASIL, 1998, p. 13).

Assim sendo, a brincadeira apresenta-se à criança como meio para que ela se expresse e se comunique na interação e na socialização, que visualizo como experiência significativa no ambiente escolar e que revela um *corpo brincante* que atualiza e renova o jogo e se atualiza em cada repetição, no ato de brincar. Irei me deter, brevemente, ao conceito de *corpo brincante* segundo Juliana Bittencourt Manhães (2010)⁸⁴ que analisa sob a ótica da cultura popular, articulando com o jogo e a brincadeira. A supracitada autora relaciona o conceito a um corpo que se revela de forma espontânea, expressando prazer, segundo suas próprias palavras: “[...] É um corpo que se move na espontaneidade da brincadeira [...] Os brincantes são aqueles que brincam, se divertem [...]” (MANHÃES, 2010, p. 1) e que vivenciam a brincadeira, primeiro em torno de si e, posteriormente comunicando-se e expressando-se para os outros, para o mundo:

Falamos de um corpo que se comunica a partir da sua gestualidade, e vive os seus movimentos a partir da sua relação pessoal com a brincadeira, sua memória afetiva e sua disponibilidade. Seus movimentos são elaborados a partir da repetição, ou seja, a força de sua sustentação, enquanto brincadeira, é a resistência de um comportamento restaurado que, através da reiteração, se renova, criando variadas nuances, integrando divertimento e jogo, transformados em dança (MANHÃES, 2010, p. 03).

Assim sendo proponho outro sentido ao trabalho corporal, diferente daquele que, geralmente, vem sendo desenvolvido no ambiente escolar. Reconheço a

⁸⁴ Atriz-performer, dançarina, pesquisadora e arte educadora.

importância e a possível legitimação, na Educação, de atividades lúdicas, com o uso de brincadeiras e jogos e uma possível sistematização das mesmas, como a que articulo nesta pesquisa, com as linguagens artísticas (dança e teatro), Minha pesquisa caminha, portanto, na direção de uma concepção em que as brincadeiras e os jogos não são apenas sinônimos de recreação, lazer ou de “fazer passar o tempo”, e na qual me distancio da perspectiva herdada por um pensamento desde a época do Romantismo, séc. XVII (BROUGÈRE, 1995, p. 90).

Japiassu (2014, p. 28) nos aponta que “Brincar é a principal ocupação do sujeito na infância: a oportunidade para a imaginação criadora pôr em movimento a experimentação de modos de ser, sentir e pensar culturalmente valorizados”. Portanto, o corpo, neste estudo, relaciona-se como possibilidade de proporcionar a descoberta da criança, de maneira a compreendê-la como um ser autônomo, sensível, criativo e pensante, considerando a mediação e a experiencição de jogos corporais. “[...] A capacidade de brincar abre para a criança um espaço de decifração dos ‘enigmas’ que a rodeiam. A brincadeira é, para ela, um espaço de investigação e construção de conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo” (BRASIL, 1995, p. 85).

A criança, portanto, é percebida sob o olhar de sua própria realidade, em uma localização social específica. Esta localização servirá como ponte para uma travessia corporal permeada por vivências lúdicas que propõem estimular a experimentação de jogos corporais inseridos na própria realidade da criança, e que, a partir disto, poderá descobrir e criar outras realidades entremeadas por diversões e fantasias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MEDICINA ANTROPOSÓFICA. Dramaterapia. In: _____. **Terapias antroposóficas**. [20-?]. Disponível em: <<http://goo.gl/jybL5k>>. Acesso em 30 out. 2014.

BRAGA, Lia Franco. **Onde o corpo é jogo: uma mediação lúdica na Educação Infantil**. 2014.132p. (Graduação em Licenciatura em Teatro), IFCE, Fortaleza, Ceará, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Professor da pré-escola**. 4. ed. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI/Fundação Roberto Marinho, 1995. v. 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

- BROUGÈRE, Gilles. Que possibilidades tem a brincadeira? *In: Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da nossa época, 43). p. 89-107.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Porque arte e educação?** 9. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino de teatro**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 23-93.
- _____. **Teatroeducação: palco para a culturalização do psiquismo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- MANHÃES, Juliana Betencourt. A performance do corpo brincante. *In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS*, 6., 2010, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: [s.n.], 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/JJSZrZ>>. Acesso em: 23 jul. 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O jogo e a educação infantil. *In: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p.13-44.

FUNDAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR 30 DE SETEMBRO EM MOSSORÓ/RN

Antonia Milene da Silva | amilenes@hotmail.com

Maria Antônia Teixeira da Costa | prof.maria.antonio@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz a história da fundação do Grupo Escolar 30 de Setembro no município de Mossoró contada principalmente, por meio das obras memorialísticas “*A escola de outro tempo (professores de Mossoró)*” e “*Mossoró, 1905 a 1916*” dos respectivos autores Raimundo Nonato e Raimundo Soares de Brito. Com este estudo pretendemos conhecer como aconteceu a fundação do referido grupo e a representatividade da criação dessa instituição para a época. Vincula-se a uma pesquisa em desenvolvimento no curso de Mestrado dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação- POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN que visa estudar o cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro (1955 a 1965) por meio de narrativas de ex-alunas.

Para desenvolvermos o presente estudo, recorreremos também a autores como Araújo (1982), Faria Filho (2000, 2002), Pinheiro (1997) e Bencostta (2005), dentre outros, por discutirem sobre a educação primária, sobre o surgimento e consolidação dos grupos escolares no contexto brasileiro, no Rio Grande do Norte e que tratam sobre a formação docente no Brasil. A investigação de caráter qualitativo e documental se concentrou em arquivos públicos como a biblioteca Municipal Ney Pontes em Mossoró e utilizamos documentos provenientes de acervos de arquivos privados, como: livros memorialísticos, revistas, legislações educativas, regimento interno dos grupos escolares e outros documentos. O presente texto está organizado de forma a apresentar inicialmente o advento dos grupos escolares no Brasil e no Rio Grande do Norte e, em seguida, apresentamos a fundação do Grupo Escolar 30 de Setembro por meio de obras memorialísticas de autores potiguares.

A ESCOLA PRIMÁRIA DO PERÍODO REPUBLICANO: O SURGIMENTO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL E NO RN

Em meados do século XIX, os estados de São Paulo e o Rio de Janeiro estavam se consolidando como metrópoles e se destacavam também no setor educativo, principalmente o estado de São Paulo, que estava servindo de parâmetro pela organização educativa e administrativa de seu sistema educacional. De acordo com Bencostta (2005), nesse período a sociedade ocidental, em especial a França, tornou-se o grande centro de difusão da cultura europeia, principalmente movidos pelos ideais da Revolução Francesa, que defendia formas de civilizar a sociedade através da educação escolar. Assim o modelo de educação da sociedade francesa foi a grande referência para o governo brasileiro.

Foi pensando nesse desenvolvimento social que começaram a repensar a educação brasileira, em especial, a educação primária e secundária. A partir desse instante, surge a necessidade de se pensar em instalações apropriadas para a difusão da leitura e da escrita da população, visando à modernização da sociedade por meio da educação escolar. Faria Filho (2000) enfatiza que nesse momento se tornou perceptível a necessidade da escolarização para negros, índios e mulheres. Conforme o autor, as mudanças no ensino ocorreram paulatinamente, através de Leis e Decretos que foram acrescentando ao currículo novas perspectivas educacionais.

O tipo de escola que funcionava até então, era geralmente em prédios residenciais, em lugares improvisados e não havia a separação dos alunos de acordo com as séries de estudo, fator que levava o professor a trabalhar com crianças de idade e níveis de aprendizagem diferentes. Nessa perspectiva, o novo ideário pedagógico da época, propunha que uma sala de aula fosse composta por alunos de idades e níveis de aprendizagem semelhantes para auxiliar o mestre a desenvolver o método simultâneo de ensino.

Conforme Faria Filho (2002), com o tempo o governo cuidou de providenciar a construção de instalações para o ensino público, denominado de grupos escolares. Recebeu esse título, pelo fato de reunir em um mesmo prédio várias escolas, e estas por sua vez, teriam uma direção em comum. Na estrutura anterior de ensino, as escolas primárias, então chamadas de Primeiras Letras, eram classes isoladas ou avulsas. Assim, os Grupos Escolares foram criados para atingir um dos objetivos do governo republicano, o de reformar o sistema educacional brasileiro, utilizando a educação como

um meio de transmissão de valores culturais considerados necessários e imprescindíveis para se atingir as novas perspectivas de vida e de trabalho da época.

Ao investigar a educação primária no Rio Grande do Norte, Silva (2004) observou que uma das preocupações do ideário de renovação pedagógica que a elite intelectual e política pretendia imprimir no estado, era o de suprimir escolas que funcionavam em residências particulares sem materiais didáticos e móveis adequados à desejada educação moderna. Outra preocupação do governo republicano era com a construção e a localização dos prédios educacionais, pois havia a necessidade de um planejamento criterioso relacionado à edificação dos grupos escolares. Essa preocupação com a construção dos novos espaços refletia também os ideais políticos governamentais de formar o homem público para uma sociedade que estava se constituindo como moderna (BENCOSTTA, 2005).

Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão (1908-1913), o então Governador do Estado do Rio Grande do Norte, envia o diretor da Escola Normal de Natal, Nestor dos Santos Lima, para conferir de perto e observar a organização dos grupos escolares do estado de São Paulo. Em mensagem proferida ao Congresso Legislativo do Rio Grande do Norte, em 1913, o Governador escreve, (p.14)

Por acto de 28 de dezembro do anno passado, commissionei o director da Escola Normal, Dr. Nestor dos Santos Lima, para observar os melhoramentos introduzidos na technica do ensino primário e normal do Rio de Janeiro e São Paulo, afim de applical-os nos estabelecimentos officiaes do estado.(SIC)

A partir dessa experiência, Nestor dos Santos Lima elabora um relatório descrevendo o funcionamento, a estrutura, a organização e os métodos empregados naquelas instituições. Desse modo, o relatório constituiu-se em um subsídio para a reforma educacional, no tocante às informações referentes à higiene escolar, organização, os métodos e conteúdos do ensino primário e Normal. Assim, sob a ótica dos grupos escolares e escolas normais paulistas o nosso estado sistematiza e expande esse modelo educacional aos vários municípios do estado.

No Rio Grande do Norte a implantação do Grupo Escolar Augusto Severo se deu a 12 de junho de 1908 na capital potiguar (Silva, 2004). Esse estabelecimento foi o primeiro no estado a seguir o modelo dos grupos escolares paulistas, servindo de modelo para os demais grupos do estado. De acordo com Araújo e Moreira (2006, p. 197), a cerimônia de inauguração do grupo escolar de Natal foi assistida por várias autoridades políticas e educacionais do estado, além de professores, alunos e cidadãos.

A partir da implantação do Grupo Escolar Modelo, abriu as portas para que outros grupos fossem criados no estado. De acordo com estudos de Araújo (1982, p.127) de 1908 a 1927 foram inaugurados 39 grupos escolares em diversos municípios do estado, os primeiros quinze grupos foram nas seguintes cidades: Natal, Mossoró, Caicó, Acari, Caraúbas, Martins, Serra Negra, São José, Goianinha, Pedro Velho, Jardim do Seridó, Papari, Pau dos Ferros, Arez e Açú (ARAÚJO, 1982).

Assim, os grupos escolares no Brasil e no RN começam a surgir para atender as expectativas de modernidade do pensamento do novo governo. No município de Mossoró o primeiro grupo escolar a ser fundado também trouxe esses preceitos de modernidade e foi considerado símbolo inovador de educação para a época servindo de referência para os demais grupos no Estado do Rio Grande do Norte, como veremos a seguir.

A FUNDAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR 30 DE SETEMBRO EM MOSSORÓ/RN: SÍMBOLO DE MODERNIDADE

Percebemos na discussão anterior, que a instituição escolar primária passou a fazer parte de um modelo de organização que visava o projeto de educação popular, ao passo que a educação se volta nesse momento para a formação dos indivíduos que constituiriam a nova sociedade. Nesse ínterim, os grupos escolares começam a ser construídos trazendo várias novidades educativas e com eles, o governo explicitava claramente sua intenção de mostrar o antes e o depois do governo republicano, no que concerne ao setor educativo. Essa forma de ensino também chegou ao estado do Rio Grande do Norte.

O município de Mossoró foi criado, de acordo com Cascudo (1998), pela lei provincial nº 246 de 15 de março de 1852, tendo como sede a Vila Mossoró, chamado anteriormente Povoação de Santa Luzia de Mossoró e é elevada à Cidade em 9 de novembro de 1870. Em 1909, no município, dentro do contexto educacional já tinha em funcionamento o Colégio 7 de Setembro (1900), o Colégio Santa Luzia (1901) e algumas escolas isoladas. No campo social e econômico existia e reivindicação da construção da Estrada de Ferro que facilitaria o transporte e relações econômicas. Mossoró já contava com mercado público, igreja matriz, agência de correios e indústria algodoeira e iluminação pública (querosene).

Foi nesse contexto social, que o primeiro grupo escolar no município de Mossoró foi fundado pelo decreto Nº 180 de 15 de novembro de 1908 pelo Governador Dr. Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão. Recebeu o nome de Grupo Escolar 30 de Setembro, tendo sua instalação oficial no dia 12 de maio de 1909, com sessão solene

realizada na Intendência Municipal. Transcrevemos abaixo, parte do Decreto,

Decreto nº 180, de 15 de novembro de 1908,

O governador do Estado do Rio Grande do Norte, usando da atribuição conferida pela lei nº 2459 de 22 de Novembro de 1907 e de acordo com o art. 4º de decreto nº 178 de 29 de Abril do corrente ano,

DECRETA:

Art. 1º - É criado na cidade de Mossoró um grupo escolar denominado trinta de Setembro compreendendo uma escola masculina, uma feminina e uma mista infantil. (...)

Palácio do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 15 de novembro de 1908, 20º da República.

Alberto Maranhão

No período da fundação do Grupo Escolar 30 de Setembro, o Presidente da Intendência era o Sr. Luiz Colombo Ferreira Pinto. A cerimônia de instalação, com sessão solene contou com a presença de autoridades locais, professores, alunos e familiares, tendo como orador oficial o Drº José Augusto Bezerra de Medeiros, Diretor Interino da Instrução Pública do Governo. Felipe Guerra, Juiz de Direito, falou na cerimônia representando o Governador do Estado (NONATO, 1968).

O primeiro Diretor do Grupo, Francisco Gurgel do Amaral colaborou para selecionar os professores para atuar no curso primário. Os primeiros docentes foram: Olda Marinho Rodrigues (1º Ano), Perpétua Noronha (2º Ano), José de Vasconcelos (3º Ano) e Felipe Guerra (4º Ano). O diretor Francisco Gurgel era natural de Apodi, tinha o curso de Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife da turma de 1910. Também foi promotor da Comarca de Mossoró. A professora Olda Marinho Rodrigues era diplomada pela Escola Normal de Natal, e em 1913 foi transferida para o Grupo Escolar Barão de Mipibu, na cidade de São José de Mipibu. A outra professora Perpétua de Souza Noronha fez o primeiro ano da Escola Normal do Recife, veio morar em Mossoró e foi contratada em 1909 pelo Governo do Estado, para lecionar no Grupo Escolar 30 de Setembro que acabava de ser inaugurado, permanecendo até 1911. O Professor José de Vasconcelos era jornalista e diretor do jornal “O Nordeste” teve o seu nome vinculado ao ensino através de várias iniciativas como organizador de conjuntos musicais, por ser regente e professor de música. (NONATO, 1968).

O Grupo Escolar 30 de Setembro, teve ainda como diretores em anos sucessivos os professores: José Martins de Vasconcelos, Alfredo Dias de Medeiros, José

Rodrigues Filho e Eliseu de Oliveira Viana. Este último educador, assumiu a direção do grupo de 14/02/1914 até o ano de 1922, quando em virtude da inauguração da Escola Normal de Mossoró, foi designado diretor da instituição de ensino responsável pela prática pedagógica dos alunos daquela Escola de Curso Secundário. Nos 14 anos que ficou à frente do grupo, reorganizou o ensino na instituição, defendendo e pondo em prática ações docentes modernas embasadas principalmente, em concepções acerca do ensino intuitivo defendida por educadores como Pestalozzi⁸⁵ e Froebel⁸⁶ (WANDERLEY, 1971).

O prédio em que funcionou o Grupo Escolar durante anos, era patrimônio da Prefeitura de Mossoró, e foi construído em 1900 para abrigar o Colégio 7 de Setembro, primeiro estabelecimento de curso secundário de Mossoró, dirigido pelo Professor Antonio Gomes de Arruda Barreto. O local da construção era na Rua Dionísio da Filgueira localizada no centro de Mossoró. Atualmente esta instituição, é denominada de Escola Estadual 30 de Setembro e funciona e oferece a população, principalmente dos bairros Abolições e Santa Delmira de Mossoró, o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No Grupo Escolar 30 de Setembro, o ensino no período de fundação era misto, funcionando em dois turnos. De acordo com os registros de Brito (1980, p.95) as matrículas no Grupo Escolar 30 de Setembro no ano de 1910 foram de 145 alunos, sendo 66 alunos no curso elementar masculino, 39 no curso elementar feminino e 40 no infantil misto. Deste total de alunos, 86 teve frequência média durante o todo o ano.

Segundo Araújo (1982, p. 120), Pinto de Abreu defendia que o currículo nesse período deveria ser composto das disciplinas abaixo, o que nos leva a compreender que no grupo escolar em estudo, também eram ministradas essas disciplinas,

Destacamos dessas disciplinas, duas em especial, *História da Pátria* e *Instrução Moral e Cívica*, que deixa em evidência o sentimento patriótico que era disseminado nas instituições educativas, expressando os ideais do governo de formar

⁸⁵ Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em 1746 na Suíça. Antecipando concepções do movimento da Escola Nova, Pestalozzi afirmava que a função principal do ensino é levar as crianças a desenvolver suas habilidades naturais por meio dos sentidos.

⁸⁶ Friedrich Froebel nasceu em Oberweissbach na Alemanha, em 1782. Fortemente influenciado pelas ideias de Pestalozzi, desenvolve suas teorias pedagógicas e põe em prática em suas escolas.

um povo ordeiro, que desenvolveria um amor por sua pátria.

O programa de ensino empregado na escola graduada esperava uniformizar o formato escolar e atingir a homogeneidade no ensino brasileiro. Vejamos como exemplo o calendário anual proposto para todos os grupos escolares estaduais, como trazem Araújo e Moreira (2006, p. 22),

A escola graduada comportava muitas outras dimensões, abarcando a abertura o término das classes de aulas (1º de fevereiro a 14 de novembro), a regularidade do horário das classes de aula (das 7 às 11 horas e das 13 às 17 horas, com intervalo de meia hora para o recreio), o calendário de férias (16 de novembro a 31 de janeiro e entre 22 de junho e 1º de julho), a natureza dos exames (provas escritas, orais e práticas) e os dias feriados (domingos, Carnaval, Semana Santa, festas juninas, feriados nacionais e do estado).

Romper com o modelo das “casas-escola” a partir da defesa de uma instituição formativa pública é uma inovação que se coloca com a institucionalização no Brasil da escola primária, e isso nos permite afirmar que a escola moderna brasileira foi “inventada” no Brasil a partir da ascensão da República. Aconteceu também em Mossoró com a fundação do Grupo Escolar 30 de Setembro a propagação da escola moderna enquanto instituição pública destinada ao ensino formal dos cidadãos.

BREVES CONSIDERAÇÕES

O presente estudo se propôs a apresentar, ainda que de forma sucinta, a história da fundação do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró por intermédio das obras memorialísticas de autores potiguares. Por questões metodológicas, percebemos a necessidade de apresentar historicamente o surgimento dos grupos escolares no Brasil e contextualizar a relevância dessas instituições para a época, no sentido de analisar os objetivos que o governo almejava alcançar com essa nova proposta educativa.

Assim, pudemos compreender que os Grupos Escolares surgiram no Brasil para atender uma nova proposta de orientação pedagógica, exigindo mestres qualificados para o novo modelo de ensino. A ação do professor, no seu cotidiano em sala de aula, estava sendo modificada com a adoção de vários documentos e procedimentos didático-metodológicos baseados em princípios do método intuitivo de ensino.

Nossas leituras nos permitem afirmar que as inovações defendidas nacionalmente também fizeram parte do Grupo Escolar 30 de Setembro, se

apresentando como uma escola primária inovadora na medida em que foi uma das primeiras no Estado e serviu de referência para outros municípios, se constituindo assim, como signo de modernidade no início do século XX no município de Mossoró e no interior do Estado do Rio Grande do Norte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Maria Marta de. **Origens e tentativas de organização da rede escolar do Rio Grande do Norte: da colônia à primeira república.** Dissertação de mestrado. Natal, PRAEU, 1982. (coleção de textos acadêmicos – nº 294)

_____. MOREIRA, Keila Cruz. **O Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo” e a educação da criança (Natal-RN, 1908 - 1913).** In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Grupos Escolares no Brasil: um modelo de escola primária.** In STEPHANOU, Maria; BASTOAS, Maria Helena Câmara. Histórias e memórias da educação no Brasil- Século XX. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, V.3.

BRITO, Raimundo Soares de. **Mossoró, 1905 a 1916.** (Notícia Cronológica) Coleção Mossoroense. Volume- CXIII- 1980.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Notícias sobre dez municípios potiguares.** Fundação Vingt-Un Rosado, Coleção Mossoroense, Série C. V.1001, março de 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Fontes para a história da educação mineira do século XIX: uma introdução.** Revista de Educação Pública, Cuiabá/MT. V.6. 2000.

_____. **Instrução elementar no século XIX,** In: TEIXEIRA, Eliane marta, ET alii. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MOURA, Wilson Bezerra de. **A tradicional Escola Normal de Mossoró.** Fundação Guimarães Duque. Coleção O Mossoroense. Série “C”—Volume: 1255. Novembro de 2001.

NONATO, Raimundo. **A escola de outro tempo: professores de Mossoró.** Mossoró: Pongenti, V.22, 1968. (Coleção Mossoroense –Série “V”).

SILVA, Maria da Conceição. **Reconstruindo práticas: significações do trabalho de professoras na década de 1920.** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Dissertação. (Mestrado em Educação), 2004.

WANDERLEY, Walter. **Eliseu Viana: o Educador (1890-1960).** 2ª Edição. Fundação Guimarães Duque. Coleção O Mossoroense. Série “C”—Volume: 1255. Agosto de 2001.

DOCUMENTOS

RIO GRANDE DO NORTE. **Mensagem dos governadores.** Natal: tipografia de A República, 1909.

AS CONTRIBUIÇÕES DE CAPISTRANO DE ABREU, NA HISTORIOGRAFIA E NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.

Odilon Monteiro da Silva Neto⁸⁷

INTRODUÇÃO

Nascido no sítio Columinjuba município de Maranguape, no Ceará, o pequeno Capistrano era filho de um pai militar, mais precisamente major do exército. Certamente a experiência com os elementos que permeiam a vida militar não contaram com a admiração do jovem. Nascido a 23 de outubro de 1853, o pequeno sofria com a miopia que atormentava a sua visão, quando em épocas de estudos fora mandado para a capital, Fortaleza, sendo aluno⁸⁸ no famoso Seminário da Prainha.

Ao falar sobre esse momento de sua vida, Firmino Holanda indica que nessa experiência o jovem esteve junto de uma figura que ganharia grande relevância no cenário político e social brasileiro, Cícero Romão Batista, que a época era aluno. Por sua vez relato mais precisos indicam que na primeira turma do seminário, se colocavam quatro grandes nomes da inteligência cearense: Capistrano, Cícero, José Marrocos e Paula Ney.

Destes apenas aquele que se tornaria o futuro Pe. Cícero, o fundador de Juazeiro permaneceria até o final da formação. Marrocos, Paula Ney e Capistrano, foram expulsos. Já remonta a esse tempo a irreverência de Capistrano frente as questões de ordenamento e disciplina. Por ser considerado insubordinado, o mesmo é expulso e esta não é a última vez que não se adequa a elementos burocráticos.

Por várias vezes os amigos confirmam que o mesmo não era feito a participar de organizações de cunho político, sendo o Instituto Histórico a única que o mesmo fez parte. Era comum ele afirmar que participação em sociedades “só na humana”, pois se é levado a participar pelo nascimento.

Esse jeito de ser colocado na condição de desatento, ou de não valorização de aspectos materiais, em nada restringiram a eloquente produção de um dos nomes

⁸⁷ Professor de História do IFCE, campus Canindé. Aluno do mestrado Interdisciplinar em História e Letras da FCLESC-UECE.

⁸⁸ Os estudos iniciais foram feitos na localidade de Ladeira Grande, Maranguape. Em sua chegada ao Seminário, já tinha idade de 12 anos.

fundamentais para a compreensão do pensamento brasileiro. Teve atividades em Fortaleza e em Recife, mas foi na chegada ao Rio de Janeiro, a capital do império que o cearense mostraria que não se tratava de alguém comum.

Foi professor de português e francês no famoso colégio Aquino e trabalhou na famosa livraria Garnier, daí ganhando notoriedade pela qualidade que escreve sobre a produção livresca. A dureza dá pena faz com que a livraria dispense seus serviços, no entanto ao estar na cidade mais efervescente do país o jovem, se aproxima de grandes nomes, como José de Alencar, Machado de Assis e outros nomes que se colocam a pensar o Brasil.

Possuía enorme habilidades com o aprendizado de línguas, e sozinho aprendeu o alemão⁸⁹, para ler os textos de Schopenhauer, nome de enorme simpatia entre os intelectuais brasileiros do século XIX. Para além das línguas seu faro e seu tato o levaram para os estudos de História, em especial para a compreensão do que seria o Brasil, como entender, conhecer e explicar, o enigma Brasil.

DEIXANDO REGISTROS

Seguindo no percurso dos estudos históricos ao se tornar funcionário da Biblioteca Nacional. Lá com certeza reafirma o caminho que Capistrano vinha a trilhar. Que era nos estudos de catalogação, registro e interpretação dos documentos que o mesmo inaugura em seu destino pessoal, as marcas de um pensamento social brasileiro.

O grande nome da crítica literária da transição do XIX para o XX, José Veríssimo, traz em seus escritos um registro curioso e importante da vida de três grandes figuras que pensaram o Brasil. Quando da morte de José de Alencar, o escritor Machado de Assis, produz um necrológico⁹⁰ sobre a vida do amigo. Por sua vez ao chegar no jornal do Comércio para entregar o documento, toma conhecimento que um outro material, já havia sido recebido com o mesmo propósito. Ele pergunta de quem se trata, o jovem diz que o homem, havia escrito num pedaço de papel quem era ele, mas se “definiu como amigo de Alencar”.

Ao ler o texto, Machado se deparou com a narrativa de Capistrano sobre o também cearense José de Alencar. Ao final num gesto admirável, Machado reitera,

⁸⁹ Capistrano fazia uma leitura numa gama de idiomas. Leu grandes clássicos nos seus originais, era uma inteligência prodigiosa.

⁹⁰ Capistrano escreveu o necrológico de duas grandes figuras que marcaram a história e as letras nacionais. Francisco Adolfo de Varnhagen e de José de Alencar.

“publique o dele, está melhor do que o meu”. Percebendo essa intersecção da vida desses três gênios, amplia-se ainda mais a necessidade de que as novas gerações possam conhecer a produção desses que se constituem como base para se compreender o Brasil.

Embora não apegado a distinções, Capistrano escreve de modo contumaz. Numa das correspondências trocadas com o historiador cearense Guilherme Studart, o conhecido Barão, que é referenciado como ícone do Instituto Histórico do Ceará. Ao pedir para Capistrano lhe enviar lista com as suas recentes produções para que fosse registrado no Dicionário Biobibliográfico Cearense, pelo Barão, o mesmo, afirma não ter, muitos dos títulos que publicara, pois distribuía aos amigos, não se preocupava em guardar elementos materiais.

Em 1878 é aprovado em concurso para a Biblioteca Nacional, sua estada lá se coloca de modo importante, pois participa da elaboração de documentos importantes, dentre eles o Catálogo de Exposição de História do Brasil, de 1881. Em seguida, foi a vez de adentrar ao espaço consagrado como grande referência para a educação do Brasil. Por concurso ingressa para a cátedra de Corografia e História do Brasil, anteriormente ocupado por Joaquim Manuel de Macedo, no icônico Imperial Colégio Pedro II, instituição criada no período regencial, que ao lado do Instituto Histórico e Geográfico, compõem as bases que orientam as interpretações sobre o Brasil.

“O primeiro regulamento do Colégio Pedro II data do mesmo ano da criação do IHGB, em 31 de janeiro de 1838. Nele a história fazia parte do plano de estudos como disciplina obrigatória. Esse documento incluía a estrutura organizacional e os fundamentos filosóficos da escola, com seu ensino enciclopédico e acadêmico⁹¹”.

O quadro de contribuições sistemáticas da produção de Capistrano se colocam na produção monumental de sua tese, escrita e defendida publicamente, denominada magistralmente de O descobrimento do Brasil. Avaliado por intelectuais de renome, a tese e a qualidade da exposição pelo professor, surpreendem e arrancam comentários elogiosos, ao autor. Assim descreve, José Veríssimo, a densidade do trabalho:

“Li todas essas teses. Com exceção da do Sr. Capistrano de Abreu, eram bons resumos do que estava em Varnhagen e em outras obras vulgares, sem nenhuma novidade, nem de investigação, nem de pensamento. Ao contrário dessas, ao contrário dessas, e do que são via de regra as teses de concurso, onde os estudos próprios e a

⁹¹ MARQUES DOS SANTOS, Beatriz Marques. Uma escola para poucos. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/uma-escola-para-poucos>

originalidade brilham geralmente pela ausência, a do Sr. Abreu se distinguia por aquelas duas raras qualidades, e se não revelava um lente – um sujeito capaz de ler em aula, de cor ou não, a matéria a ensinar – mostrava claramente um professor capaz de fazer ele mesmo a sua ciência e de transmitir a seus discípulos o gosto e a capacidade de o fazerem⁹².

Durante dezesseis anos, até as reformas advindas da nascente república o intelectual brilhante, passa a exercer e se dedicar ao trabalho da docência e na consagrada instituição de ensino, o mesmo quebra como modelos estabelecidos, visto que os postos de professores eram na totalidade de nomes ligados a diplomacia e por sua vez indivíduos que tinha origem social diferente da dele.

No que se conhece hoje como as relações entre a transposição didática e as relações da formação profissional, o professor traz consigo uma visão diferente, fruto de seus estudos consolidados sobre a formação do Brasil. Como destacamos anteriormente o sentido da existência do Colégio Pedro II e a construção do “jovem Estado Brasileiro”

Incluir o Brasil no rol das nações civilizadas: este era o projeto do império. O Estado se esforçou para melhorar o nível do ensino superior e implantar a instrução primária e secundária. A criação do Pedro II atendia a esse plano do governo, já que se dedicava a formação da elite brasileira. E a história ganhava importância: Era necessário estudar o Brasil, conhecer sua gênese. Somente olhando um passado comum seria possível forjar a nacionalidade⁹³.

Para além de propor um modelo de explicação do Brasil que levasse a diversidade de nossa formação social, Capistrano aponta no caminho de uma interpretação sobre o país, que o mesmo irá denominar sobre o matiz de “caráter nacional”. Leitor atento de tudo que estava ao seu redor, Capistrano e Machado de Assis, compreenderam um aspecto importante deixado pelas lições de Alencar. Que o país não era formado por como a riqueza nacional, a dimensão territorial. O que de fato forma a nação são os elementos simbólicos que permeiam o universo da que se reconhece sob o signo da cultura.

Ora, uma organização coletiva da indústria é tão irrealizável... A falta de consumidor aparece à inspeção da população. A classe baixa tinha necessidades muito simples que podiam ser satisfeitas sem que a indústria se organizasse separadamente, isto é, sem que se aperfeiçoasse, pois, ...divisão de trabalho e aperfeiçoamento são dois termos extensivos. Quanto à classe superior, era dominada pela

⁹² VERÍSSIMO, José. Nota editorial. In: CAPISTRANO DE ABREU, J.H. Capítulos de História Colonial. Vol.65. Brasília[DF]:Senado Federal, 2006.

⁹³ MARQUES DOS SANTOS. Op. Cit.

emoção de inferioridade a Portugal e considerava suspeito todo o produto brasileiro que não fosse metal, fumo, açúcar e café. Havia pessoas que mandavam afiar as navalhas na Europa. Para estas, mesmo se as nossas manufaturas produzissem objetos superiores em qualidade e barateza aos que vinham de além-mar, estes seriam preferidos⁹⁴.

O trecho em destaque que é parte de um artigo datado de 1876, publicado no Jornal O Globo, que traz como título “o caráter nacional e a formação do povo brasileiro”, nos coloca de forma ampla a clareza que o pensador tinha sobre a formação da sociedade brasileira, dialoga com diferentes campos para tecer suas afirmações, sobre uma possível explicação do que é o Brasil. Assim também Machado de Assis, homem das letras, que busca entender o Brasil, tece as seguintes considerações.

“Interrogando a vida brasileira e a natureza americana, prosadores e poetas acharão ali farto manancial de inspiração e irão dando fisionomia própria ao pensamento nacional. Esta outra independência não tem Sete de Setembro nem campo de Ipiranga; não se fará num dia, mas pausadamente, para sair mais duradoura; não será obra de uma geração nem duas; muitas trabalharão para ela até perfazê-la de todo. (...) Devo acrescentar que neste ponto manifesta-se às vezes uma opinião, que tenho por errônea: é a que só reconhece espírito nacional nas obras que tratam de assunto local, doutrina que, a ser exata, limitaria muito os cabedais da nossa literatura. (...) e perguntarei mais se o Hamlet, o Otelo, o Júlio César, a Julieta e Romeu têm alguma coisa com a história inglesa nem com o território britânico, e se, entretanto, Shakespeare não é, além de um gênio universal, um poeta essencialmente inglês”⁹⁵.

Revisitamos os trabalhos iniciados por Alencar que indicavam a necessidade de se conhecer o Brasil, através das expressões simbólicas, pois estas servem como base para um reconhecimento da nacionalidade. Por sua vez Capistrano foi fundo nesse propósito e se tornou grande conhecedor das línguas nativas.

Alimentou a ideia de escrever uma grande obra de síntese sobre a História do Brasil, mas que segundo ele, para que isso acontece seria necessário escrever uma história da Companhia de Jesus⁹⁶. Por sua vez, deu contribuições inestimáveis na busca de escrever uma síntese sobre os três primeiros séculos do Brasil. A publicação de Capítulos de história colonial, se coloca como marco de uma nova forma de se perceber a História do Brasil.

⁹⁴ CAPISTRANO DE ABREU, J. H. O caráter nacional e as origens do povo brasileiro (*O Globo*, Rio, 1876)

⁹⁵ MACHADO DE ASSIS, Apud, BEZERRA DE MENEZES, E.D. Formação do povo brasileiro e da nação, seu Agonístico caráter nacional. Alguns balizamentos. Fortaleza:2009.

⁹⁶ Após a morte de Capistrano, fora produzida uma História da Companhia de Jesus, pelo historiador português, Serafim Leite, obra dividida em 10 volumes.

Um texto denso, que como primeiro elemento de ruptura se coloca em oposição ao consagrado estudo de Varnhagen, História Geral do Brasil, escrito e difundido sob as bênçãos do IHGB e do império brasileiro. A primeira grande questão é o sentido da narrativa. Capistrano traz para a cena o povo, falando de seus hábitos, de toda a complexidade que fora o sentido da ocupação do Brasil, gestado por confrontos e conflitos, que por sua vez, irão configurar uma nação. Um outro destaque fundamental para a compreensão do Brasil, residiu no fato de que pela primeira vez o sertão apareceu na historiografia nacional. Um olhar atento a obra se percebe a extensão e a importância para a formação do Brasil.

Tamanho seus esforços dedicados a crítica histórica, foi responsável pela recuperação de documentos e obras que estavam perdidos ou tinham autoria indefinida. Os trabalhos que executou ao estudar as Denúncias do Santo Ofício, rendeu as bases iniciais para que Gilberto Freire escrevesse Casa grande e senzala.

Em meio as muitas reformas que viriam na história da República, em 1899, o ensino de história do Brasil, deixa de existir e se coloca no quadro de história geral. Essa mudança faz com que Capistrano, tenha seus vencimentos reduzidos e o mesmo pede demissão da vaga de docente do Pedro II. Homem de enorme erudição vive até o fim de sua vida com trabalhos realizados no ofício dos estudos sobre a historiografia brasileira.

São vários os comentários que apontam para o seu jeito simples e pouco preocupado com sua aparência física. Rodolfo Theófilo, chega a registrar isso em suas memórias, quando fala do jovem Capistrano. É notório que a vida do mestre não fora fácil, que o mesmo embora realizasse com afinco o magistério no Pedro II, já fazia reclames da forma como os alunos se comportavam e por sua vez, davam pouca importância as aulas. Por sua vez, entre os discípulos do mestre estiveram nomes como Paulo Prado, que tempos depois se colocaria a formular interpretações sobre o Brasil.

O grande sentido e a atualidade de Capistrano se coloca por diversas razões. Talvez a principal delas fora ter criado um campo que após sua morte, a geração dos anos 30 do século XX, suscita interpretações sobre o Brasil, que nos acompanham até hoje. Assim observa o professor Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes: “Ao seu pensamento conciso e enxuto de grande interprete, aliou um estilo preciso e elegante. Os grandes estudiosos do Brasil – Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr. Etc. – que lhe sucederam, desde os anos 1930, são tributários do inovador legado de

Capistrano de Abreu”⁹⁷.

Ao delinear o quadro da historiografia brasileira e a construção do que hoje se coloca como história pública, MALERBA, pontua:

“Os especialistas concordam que a historiografia brasileira teve início no século XIX, nas arcadas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, produzida eminentemente por bacharéis em Direito e diplomatas, enfim, leigos. Ao longo do século XX, os maiores historiadores brasileiros que se tornaram canônicos, como Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr e Raimundo Faoro eram autodidatas”⁹⁸

A referida análise coloca os historiadores anterior aos anos 30 na categoria de leigos. Um outro estudo de peso importante para conhecermos a história da historiografia no Brasil, o de Ângela de Castro, coloca essa primeira geração de estudiosos como historiadores, levando em consideração que estes construíram o que se pode denominar de uma cultura histórica. Por sua vez é inegável as contribuições de Capistrano para o pensamento social brasileiro.

Uma vida dedicada ao universo da pesquisa, como também do ensino de história, fazendo de suas análises verdadeiros instrumentos de aprendizagem que devem ser levados ao conhecimento das novas gerações, em especial daqueles que se dedicam ao ofício de historiador, com destaque para o que se coloca nas relações do saber histórico colocado em sala de aula, onde o professor, pode fazer do ensino de história um instrumento de transformação. Que possa ser evidenciado a formação de novos olhares, em especial sobre a sociedade brasileira.

Do século XXI, num momento em que o país passa por uma avalanche de movimentos que apontam para um retrocesso no quadro das ideias políticas e sociais, revisitamos um dos últimos registros do mestre, presente em correspondência enviada ao amigo, historiador português João Lúcio de Azevedo: “A história do Brasil dá a idéia de uma casa edificada na areia. É só uma pessoa encostar-se na parede, por mais reforçada que pareça, e lá vem abaixo toda a grampiola”⁹⁹ A afirmativa datada da segunda década do século passado, nos coloca, o quão frágil são todo o conjunto da

⁹⁷ BEZERRA DE MENEZES. E. B(org). O pensamento Brasileiro dos Clássicos Cearenses. Fortaleza: Anuário do Ceará, 2005. P.60.

⁹⁸ MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na Berlinda ou como cada um escreve a História? Uma reflexão sobre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil a luz dos debates sobre Public History. In. Revista História da Historiografia. Ouro Preto: Agosto de 2014. P. 33

⁹⁹ Carta a João Lúcio de Azevedo. In: RODRIGUES, J.H(Org). Correspondência de Capistrano de Abreu. Rio de Janeiro: INL, 1956.

sociedade brasileira, em especial as instituições. As lições do mestre se mantem em plena validade. Em 13 agosto de 1927, saía da existência terrena e nos legava incontáveis contribuições para pensarmos o Brasil¹⁰⁰.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Capistrano de. Capítulos de História Colonial 1580-1800. Brasília(DF): Senado Federal. 2006.

_____. O caráter nacional e as origens do povo brasileiro (*O Globo*, Rio, 1876)

BEZERRA DE MENEZES, Eduardo Diatahy. Formação do Povo Brasileiro e da Nação, seu Agonístico Caráter Nacional. 2009.

_____. Gênese e decifração do Brasil em Capistrano de Abreu.(Sua contribuição a historiografia nacional). XXVI Encontro Anual da Anpocs, 2002

_____. O pensamento Brasileiro dos Clássicos Cearenses. Fortaleza: Anuário do Ceará, 2005.

GOMES, A. de Castro. História e historiadores. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

HOLANDA, Firmino. Capistrano de Abreu. Fortaleza:FDR, 2002.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História? Uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. *hist. historiogr. • ouro preto • n. 15 • agosto • 2014 • p. 27-50 • doi: 10.15848/hh.v0i15.692*

MARQUES DOS SANTOS, Beatriz Marques. Uma escola para poucos. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/uma-escola-para-poucos>

RODRIGUES, J.H(Org). Correspondência de Capistrano de Abreu. Rio de Janeiro: INL, 1956.

¹⁰⁰ Estas reflexões foram suscitadas ao longo do Curso de Sociologia do Pensamento Brasileiro, na Pós-Graduação em Sociologia da UFC, sob a orientação do professor Diatahy Bezerra de Menezes. E reiteradas pelo ingresso no Mestrado Interdisciplinar em História e Letras da Uece. Registro meu apreço e admiração ao professor Diatahy.

**DONDON FEITOSA E FRANCISCA CLOTILDE - PROTAGONISMO NA
EDUCAÇÃO DE TAUÁ E REGIÃO DOS INHAMUNS**

Wanderleny Oliveira Lima | wanderlenylima@gmail.com

Tania Maria Rodrigues Lopes | wanderlenylima@gmail.com

**BREVE CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO NOS INHAMUNS
EM MEADOS DO SÉCULO XIX E XX**

De acordo com a historiografia produzida por pesquisadores locais, a educação na região dos Inhamuns, mais especificamente, na cidade de Tauá, em meados do século XIX e durante o longo século XX, configurava-se por ser um ensino informal, a princípio, sem a existência de instituições escolares, reconhecidas como espaços de legitimação e oficialização do ensino, sendo esse realizado nas salas das grandes fazendas, de forma improvisada nos alpendres e salões de paróquias ou mesmo nas singelas casas das professoras, também destituídas da formação adequada ao exercício da função.

Dias (1990, p.64), afirma que “a educação da maioria dos jovens dos Inhamuns ficava a cargo da fazenda, onde cada jovem recebia o treinamento necessário para a posição que mais tarde ocuparia naquela sociedade, fosse de fazendeiro, vaqueiro ou morador”. Essa era a única instrução recebida pela grande maioria dos habitantes daquela região.

Com a configuração desse cenário parece perceptível que, a maneira como a educação se constituía na comunidade tauaense, era uma educação rudimentar e focada, essencialmente, na qualificação e formação da mão de obra, para as lides domésticas e rurais das localidades, na medida em que os ensinamentos transmitidos tinham como função formar trabalhadores que, por sua vez, atuariam no campo servindo aos fazendeiros.

Como percebido, com base na exploração bibliográfica e documental de uma

historiografia constituída no município, a educação ocorria de forma precária e fragilizada, sendo que não existia investimentos por parte dos órgãos públicos que pudesse proporcionar uma educação de qualidade. Ainda assim, a pouca literatura que existe revela que a educação, naquela época ficava sob a responsabilidade da esposa ou filha do fazendeiro, que se encarregava de ensinar apenas os saberes elementares: ler escrever e calcular, por considera-los suficientes para a função que iriam desempenhar nas atividades laborais vinculadas à agricultura e pecuária, atividades econômicas predominantes na região. Siqueira (2005, p.19) afirma que: “Como é de se esperar, a instrução primária existente em Tauá era ofertada em pequenas salas das grandes fazendas e, em geral, as aulas eram ministradas, quando não pela esposa do fazendeiro, pelas filhas deste”.

Ainda nessa mesma época, como destacado na literatura explorada, a educação disseminada na região dos Inhamuns, era limitada, sobretudo porque nem toda a população tinha acesso, apenas algumas pessoas de família, com condições aquisitivas mais elevadas conseguiam receber alguma instrução, proporcionada geralmente pela condição econômica, a possibilidade de ter um professor particular, que na residência do próprio aluno, repassava todos ensinamentos e saberes que havia aprendido em suas experiências formativas.

Outra informação contida na literatura consultada, naquele período, as aulas ocorriam em espaços informais, sem a presença de qualquer estrutura física, pedagógica e organizacional. Nascimento (2007, p.91) em seu trabalho de dissertação, faz esse registro:

Até o início do século XX, não existia no município de Tauá, escola da rede oficial de ensino. A educação formal era limitada à instrução de jovens de famílias abastadas, na maioria de sexo masculino, sendo as aulas ministradas nas casas dos professores. A partir da década de 1930 surgiram pequenas escolas particulares que atendiam a um número pequeno de alunos, cujas instalações eram precárias e apresentavam enorme carência de professores qualificados.

Com base nestes achados bibliográficos, parece que a educação da maioria se processava em meio a um contexto de vulnerabilidade econômica e social, considerando que grande parte da população era composta por trabalhadores da agricultura. Considerando os grandes períodos de estiagem, característica dessa região, encravada no semiárido do Nordeste brasileiro, a sua situação econômica ficava prejudicada, e

portanto, nem todos tinham condições de pagarem para receber o mínimo de instrução, fato que dificultava o desenvolvimento e crescimento da sociedade.

Dias (1990, p.64), nos diz sobre essa situação que “as oportunidades para a instrução formal eram limitadas às crianças que residiam na sede dos municípios e aqueles poucos privilegiados, cujos pais tinham condições de educá-los fora da Região. Para a autora, o acesso a educação, naquele período estava relacionado com as condições econômicas que cada família possuía, de forma que somente uma pequena parte da população, aquelas cujas famílias tinham poder aquisitivo elevado conseguiam encaminhar seus filhos e/ou filhas, para as grandes capitais, com o intuito que recebessem uma educação de melhor qualidade, mais tarde, quando se formassem retornavam à cidade para repassar tudo o que haviam aprendido. Nesse cenário localizou-se o protagonismo feminino na educação local.

PROTAGONISMO FEMININO NA EDUCAÇÃO DA REGIÃO DOS INHAMUNS

Segundo a historiografia local, na transição do século XIX e início do século XX, a educação em Tauá começava a dar sinais de desenvolvimento, mesmo que de forma lenta e gradativa, com a criação dos primeiros grupos escolares, resultado da iniciativa, luta e dedicação de algumas personalidades femininas. Algumas mulheres protagonizaram as primeiras experiências como educadoras da infância, pois tentavam proporcionar para as crianças carentes, o mínimo de instrução.

Dentre elas se destaca: Maria da Glória Alves Feitosa Citó, mais conhecida como Dona Dondon, mulher guerreira e batalhadora que utilizou sua influência econômica e social para conseguir recursos, que mais tarde seriam destinados a manutenção dos primeiros grupos escolares. A historiografia reconstituída aponta que esta professora nasceu em 11 de dezembro de 1887, na tradicional fazenda Cococá, encravada no distrito de Marrecas, filha do Cel. Joaquim Alves Feitosa Sobrinho e de D. Luíza Linda da Costa Leitão Feitosa. Em 1900, com 13 anos de idade foi internada no Colégio Imaculada Conceição, em Fortaleza, onde fez todo o curso médio recebendo primorosa educação de freiras de variadas nacionalidades, notadamente francesas.

Dona Dondon, segundo relatos era conhecida na região dos Inhamuns, teria recebido grande influência da sua mãe, por sua vez, levou a mesma a escolher a

educação como área de atuação, iniciando os seus trabalhos como professora ainda nas salas das grandes fazendas e dando continuidade a esse trabalho nos grupos escolares.

Siqueira (2005, p.19) afirma:

Assim como sua mãe, dedicou-se inicialmente a alfabetizar moças e crianças pobres da fazenda Arraial, pertencente ao seu marido. Posteriormente, “Dona” Dondon Feitosa fundou o externato Padre Máximo Feitosa (na sede do município), onde dava instrução primária (...) fornecendo ainda todo material escolar e fardamento a mais de cem alunas, que eram em sua grande maioria de origem pobre. Dondon Feitosa foi sem dúvida a educadora de maior destaque desta época.

De acordo com as referências consultadas, Dona Dondon parecia não estar satisfeita com a situação precária, em que se processava o ensino na época, de forma que não mediu esforços para conseguir arrecadar recursos, que foram destinados a criação e manutenção da sua própria instituição, denominada Patronato Padre Feitosa. Entretanto, os recursos arrecadados não foram suficientes, levando à educadora a privatizar o ensino na sua instituição, como observa Dias (1990, p.113): “Esta escola era provimente particular, cuja proprietária era Dondon Feitosa”. Mota (2002, p.179) confirma que a referida escola:

Mantinha-se com recursos oriundos de mensalidades pagas pelos alunos, onde os trabalhos pedagógicos tiveram início com o 1º grau, Curso Técnico em Contabilidade e só mais tarde a habilitação de Magistério do ensino de 1º grau (1ª à 4ª séries), bem como, a oferta de Estudos Adicionais na Área de Língua Portuguesa.

Diante das informações, tudo indica que os esforços de Dona Dondon eram voltados para apoiar a instrução de moças pobres, garantindo-lhe as condições mínimas para estudarem como a oferta da merenda escolar, material didático, fardamento, entre outros recursos. Com uma personalidade muito atuante, acumulou cargos de gestão e docência, tendo em vista a falta de professores formados e de recursos para contratar profissionais com a devida habilitação. Nesse mesmo contexto, Siqueira (2005) enfatiza que:

A manutenção da escola era cabível a sua coordenadora, que aproveitando de bom uso o seu prestígio político, social e familiar buscava meios de angariar recursos financeiros suficientes, para garantir aos seus educandos direito a uma educação de qualidade [p.10].

Logo, as narrativas acima, apontam, que todas ações desenvolvidas por Dona Dondon, em prol da melhoria da educação na região dos Inhamuns, especificamente, em Tauá, só foram possíveis mediante a influência política de sua família, assim como sua situação econômica favorável lhe permitiu, no contexto da época, realizar grandes ações beneficiando muitos tauaenses, contribuindo, assim para o progresso e o desenvolvimento educacional.

Segundo relatos de estudiosos, o ensino desenvolvido pelas educadoras nessa determinada instituição, tinha como pressuposto instruir e preparar as mulheres para realizar as tarefas no ambiente familiar, na medida em que os “conteúdos de ensino” eram direcionados para as lides do cotidiano feminino, como bordado, corte e costura, culinária, organização/ornamentação do lar, além de outras atribuições necessárias à mulher para o desempenho de sua função como mãe e esposa.

FRANCISCA CLOTILDE BARBOSA LIMA, MULHER EDUCADORA E MILITANTE FEMINISTA

Nesse processo de reconstituição da história da educação nos Inhamuns, especificamente, em Tauá, por meio da recolha de relatos da história de vida e profissão da renomada educadora Dona Dondon, destacamos outra personalidade tauaense, Dona Francisca Clotilde Barbosa Lima, que ao longo de sua vida, se dedicou a realizar inúmeras ações voltadas para o campo educacional. De acordo com Mota (2007, p.15) Francisca Clotilde teria nascido “no Município de Tauá, no estado do Ceará, aos 19 de outubro de 1862, ano em que o Estado foi acometido da epidemia “Cólera *Morbus*”, sendo seus pais João Correia Lima e Ana Maria Castelo Branco”.

Mota (2007), ao biografar a história de vida de Francisca Clotilde, menciona que a ilustre educadora teria recebido instrução primária, ao iniciar os estudos, com a professora Ursulina Furtado, por quem, ao longo de sua vida, manifestou imensa admiração. Posteriormente, teria ingressado no colégio Imaculada Conceição em Fortaleza, entre os anos de 1878-1880. Sobre esse momento de sua formação na respectiva instituição, Mota (2007, p.18) comenta:

Ainda na década de 1870 foi fundado o Colégio da Imaculada Conceição dirigido pelas Irmãs de São Vicente Paulo, vindas da França, também conhecidas como irmãs de caridade. Na modalidade de Internato, inicialmente destinado a cuidar das meninas órfãs e,

posteriormente, estendido a meninas de família abastadas. O colégio oferecia cursos profissionalizantes para formar professoras primárias. Foi nesse educandário que Francisca Clotilde recebeu o Diploma para exercer o Magistério, no ano de 1880.

De acordo com a autora, a renomada instituição, na época, era responsável por oferecer as “boas moças de famílias” uma formação baseada na moral e bons costumes, características essas tão prezadas na época e essenciais, para quem ensejava exercer o magistério. Além disso, soma-se o fato de que a respectiva instituição tinha como propósito preparar as alunas para serem boas esposas e mães de família, qualidades aprimoradas com o ensino e a formação complementar, como uma extensão do lar, os conteúdos de ensino focados no trabalho e apreensão das prendas domésticas.

Em meio a esse contexto, com base nessa formação, que Francisca Clotilde continuou os seus estudos, que mais tarde lhe permitiria exercer a sonhada profissão e que anos depois lhe levaria a retornar como professora da mesma instituição que havia se formado. Mota (2007, p.14) se reporta a esse momento vivenciado por Francisca Clotilde destacando: “tornou-se, por mérito próprio, professora da Escola Normal de Fortaleza ainda na década de 1880, mais precisamente no ano de 1884, com apenas 22 anos de idade”. Sobre a atuação dessa educadora no magistério cearense, Mota (2007, p. 16) afirma que:

Fato notável na vida de Francisca Clotilde-ter sido a primeira professora do sexo feminino a lecionar na Escola Normal de Fortaleza, ainda no Século XIX. Data de 27 de Junho de 1884 o registro de Título da Formação da professora Dona Francisca Clotilde Barbosa Lima para a cadeira feminina superior anexa a Escola Normal. Portaria assinada por Antonio Pinto Nogueira Acioly.

Pelos dados explorados, tudo indica que Francisca Clotilde iniciou ainda muito jovem o exercício da docência, fato esse que lhe permitiu passar por grandes experiências e adquirir novos aprendizados, fortalecendo cada vez mais a sua vontade de contribuir para o desenvolvimento da educação, dedicando a maior parte de sua vida ao exercício da respectiva profissão.

Ainda de acordo com Mota (2007) depois de alguns anos de exercício docente na escola Normal, Francisca Clotilde teria prestado exames para tentar ingressar como professora da Escola Normal Pedro II, fazendo provas brilhantes, destacando-se em

todas as matérias, sendo assim considerada apta para exercer o magistério, profissão que estimava. Entretanto, anos depois a educadora teria sido demitida, fato esse que levou a mesma a fundar a sua própria instituição.

Seguindo a cronologia identificada nos estudos realizados por Mota (2007) no ano de 1897, Francisca Clotilde muda-se para a cidade de Redenção, cidade que foi protagonista na história da abolição de escravos, posteriormente, para Baturité. Em 05 de março de 1908 foi morar em Aracati e no mesmo mês, mas especificamente no dia 09 fundou o seu educandário, que ficou conhecido como Externato Santa Clotilde. Ainda assim, a narrativa produzida pela mesma autora, aponta que a respectiva instituição oferecia um ensino misto, em que meninos e meninas frequentavam as aulas compartilhando do mesmo espaço e recebendo a mesma educação, característica essa que tornou a instituição diferenciada de todas as demais na época, revelando ter sido mais uma ação pioneira realizada pela educadora.

Os relatos colocam em destaque o nome da educadora Francisca Clotilde, ao se reportarem sobre a história da educação e da literatura Cearense na década de 1930, por ter revolucionado a sociedade com suas inúmeras produções literárias, destacando-se: crônicas, sonetos, romances e poesias. Todas essas produções realizadas pela intelectual, objetivaram chamar a atenção das mulheres para a possibilidade de participação em todos os segmentos da sociedade, além de cultivar o desejo pela liberdade de expressão.

Defensora dos direitos das mulheres, Francisca Clotilde utilizou a escrita como forma de reivindicação e denúncia, no sentido de mostrar para as mulheres os valores impostos pela sociedade machista, que as tornava “escravas” e submissas à figura masculina. De acordo com Mota (2007, p.16-17) das inúmeras produções da educadora e provavelmente a que produziu mais impacto para a sociedade na época, faz a seguinte afirmação: “Em 1902, impassível às regras da sociedade pública, *A Divorciada*, romance de 233 páginas [...] obra que pelo o título abala a sociedade da província gerando debates conflituosos, entre a ala conservadora e a ala progressista”. Mota (2007, p. 17) diz que “Francisca Clotilde foi mulher de vanguarda, uma mulher denúncia; escreveu sobre questões sociais, colocando em debate o mundo das pessoas, dos homens e das mulheres.”

Todas as narrativas recuperadas apontam que Francisca Clotilde foi, sem dúvidas, uma mulher de muita coragem, não se intimidando com os valores da época, encontrou na escrita a maneira de incentivar as mulheres a reenvidarem os seus direitos e a se posicionarem fazendo-se presente em diversos setores da sociedade. Como professora, dedicou a maior parte de sua vida ao exercício da profissão, formando professoras primárias, que mais tarde atuariam em várias instituições da província, suprimindo a carência de professores.

De acordo com o relato de Mota (2007) Francisca Clotilde exerceu a profissão até os últimos dias de sua vida, precisamente, no dia 30 de novembro de 1935, lecionou pela última vez no Externato Santa Clotilde, falecendo 8 dias após, aos 73 anos de idade. Portanto, dedicou-se por mais de 53 anos de sua vida, ao exercício da profissão docente.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS INSTIGAM CONTINUIDADE DESSE ESTUDO

Ao desenvolvermos esse estudo, procuramos apresentar brevemente como ocorreram os primeiros processos da educação na região dos Inhamuns, especificamente, na cidade de Tauá. Além disso, o estudo traz na sua tessitura as contribuições das educadoras: Maria da Gloria Alves Feitosa Citó e Francisca Clotilde Barbosa Lima, que durante o século XIX e XX realizaram inúmeras ações em prol do desenvolvimento educacional da referida época. Vale ressaltar que as ações desenvolvidas por elas não beneficiaram apenas o território de Tauá, como também, outras cidades do Ceará.

As narrativas que compõem o estudo em questão, colocam em evidência que a educação na Região dos Inhamuns e em Tauá, teve início na sala das grandes fazendas, tendo como responsáveis por essa instrução, a filha e/ou esposa do fazendeiro. As respectivas instruções, de acordo com pesquisadores locais, objetivavam formar os trabalhadores que mais tarde iriam se dedicar ao trabalho no campo servindo os donos das fazendas.

Dona Dondon teria iniciado sua carreira docente nesse período em que o contexto era de total precariedade quanto a estrutura física, material didático, profissionais qualificados, fato esse que levou a mesma a usar seu prestígio econômico e

social para arrecadar recursos destinados a fundação dos primeiros grupos escolares. Nesse mesmo período, Dona Dondon fundou sua própria instituição, o externato Padre Feitosa destinado a instruir inicialmente moças carentes para as prendas do lar.

Francisca Clotilde teria iniciado ainda muito jovem a carreira docente na Escola Imaculada Conceição em Fortaleza, onde dedicou-se a formar professoras primárias. Posteriormente, ao passar por uma série de exames conseguiu ser aprovada para lecionar na escola Normal Pedro II, sendo demitida alguns anos depois, levando a respectiva educadora a fundar a sua própria instituição, conhecida como Externato Santa Clotilde. De acordo com relatos historiográficos, a respectiva instituição, na época, preocupava-se em oferecer instrução destinada a meninos e meninas, que dividiam o mesmo espaço e recebiam a mesma formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MOTA, Custódio Anamélia. **Francisca Clotilde**: Uma pioneira da Educação e da Literatura do Ceará. Gráfica e Editora: Canindé. 2007. p153.

NASCIMENTO, V. F. Ciências, Tecnologia e Sociedade na prática pedagógica do professor de ciências: O hiato entre a formação e o cotidiano da sala de aula. 2007. 151f.

DIAS, Auriamélia Cavalcante (*et al*). Tauá- **uma história a conhecer**. Fortaleza: Editora New Print Ltda, 1990.

MOTA, Aroldo. **História política de Tauá**/Aroldo Mota. Rio-São Paulo-Fortaleza: ABC Editora, 2002.

SIQUEIRA, Silas Alves (*et al*). **Revista Barro**. História e cultura. UECE: Tauá-Ce, 2005.

ESCOLA MUNICIPAL FILGUEIRAS LIMA: LUTAS E CONQUISTAS

Erbênia Maria Girão Ricarte | erbeniaricarte@hotmail.com

Meline Mesquita de Carvalho | meline@virtual.ufc.br

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a educação nos últimos anos ganharam amplitude, principalmente a partir dos anos de 1980 com a propagação dos cursos de pós-graduação *Strictu Sensu*, juntamente com as transformações ocorridas no campo da pesquisa em História da Educação que fomentaram novos estudos e abordagens teóricas metodológicas, possibilitando assim, neste contexto, uma maior visibilidade à história das instituições escolares.

A escola sempre foi local de veiculação de saberes e conhecimentos. Ainda que em algumas épocas ela tenha exercido diferentes funções sociais, tem em si a necessidade de formar cidadãos para a vida em sociedade, e a organização social considera a responsabilidade pela educação formal um dos atributos da escola.

No entanto, como as sociedades se caracterizam pela diversidade, em cada momento histórico a escola se organizou procurando estabelecer uma relação com esta diversidade dos grupos sociais. Assim, as transformações da escola guardam estreita relação com o desenvolvimento da sociedade e tal processo vislumbra a compreensão da cultura escolar.

Dessa forma, o intuito é retirar do ostracismo historiográfico uma época a partir de seus projetos, sujeitos e instituições, pois, conforme aponta Peter Burke¹⁰¹, “tudo tem história” e, sendo assim, tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstituído e relacionado ao restante do passado. O que justifica nossa intenção é dar voz a grupos sociais, homens, mulheres, crianças e instituições.

Acompanhar as recentes tendências historiográficas e as investigações na área

101 BURKE, Peter. *A Escrita da História*. São Paulo: UNESP, 1992.

da pesquisa implicou um estudo detalhado em livros, ensaios e textos dos mais variados autores sob diferentes aportes teóricos, temas e problemas, que possibilitassem outras tantas leituras do processo histórico da educação, não pretendendo, é claro, elaborar nenhum compêndio, mas contribuir para uma fundamentação teórica que permitisse estudar, escrever, recompor um fragmento da história da educação no Ceará.

Além disso, a Nova História Cultural quer também se aproximar das massas anônimas. Podemos, portanto, afirmar que a Nova História Cultural revela uma especial afeição pelo informal, por análises historiográficas que apresentem caminhos alternativos para a investigação histórica, indo onde as abordagens tradicionais não foram.

Neste ponto de nossa discussão, uma nova possibilidade de investigação histórica surge como fazendo parte do elenco de mudanças epistemológicas que acompanharam a emergência da Nova História Cultural. Estamos nos referindo ao aparecimento da micro história. É nela, pois, que muitos historiadores da Nova História Cultural encontram outros caminhos de pesquisa, obtendo resultados muito satisfatórios e animadores, o que tem dado uma dinâmica nova ao ofício do historiador.

Pela sua particularidade, a obra micro histórica é bastante subjetiva e, em certo sentido, dependente de intuições e de uma incansável observação para ler nas entrelinhas. Nesse sentido, o ofício do historiador seria próximo à atividade do detetive e do médico, que, pelos indícios e pequenas provas, reconstroem um mundo de significação, no caso do detetive, o crime, no caso do médico, a doença. Porém, a liberdade de que se vale o historiador não deve prescindir de provas, muitas vezes somente vislumbradas na vida de protagonistas anônimos da história.

Visitar uma época é tentar (re)significar e entender o presente. Dessa forma, a pesquisa e o objeto escolhido a ser estudado, precisa ser desmistificado e explorado. Para tanto, se faz necessário, ouvir a memória de quem viveu aquele tempo, através de sua narrativa e quem sabe através de sua história de vida, compreenderemos de forma mais elucidativa a história da instituição escolhida.

Le Goff (2013), assim esclarece a importância do papel que a memória coletiva desempenha. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista. É também um instrumento e um objeto de poder. É a sociedade cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que está em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquela que melhor

permite compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória.

Buscar fatos, pessoas, momentos, acontecimentos históricos marcantes faz parte de toda e qualquer pesquisa, faz parte da vida, da história. E todo o entendimento que uma pesquisa visa a desvendar se faz necessário que se busque um passado para tentar compreender o presente e, não distante está à memória da educação e seus fatos mais marcantes, que nos levam o tempo todo ao passado, porque se carrega até hoje para as salas de aulas os resquícios de uma educação subordinada ao pretérito mais que imperfeito na memória de um povo, no caso aqui explicitado, na memória do povo fortalezense.

Ainda nos utilizando de Le Goff (2013), entendemos que essa memória coletiva, em parte, pode não ser conhecida, se formos utilizar os instrumentos de pesquisa tradicionais. Esta pesquisa exalta a memória coletiva e individual com sua subjetividade, buscando palavras, imagens, gestos, ritos a partir de narrativas e histórias de vida. O resultado desta busca que será partilhado pelo público não acadêmico, descortinará a criação desta instituição, onde muitos trabalharam, estudaram e, também, daqueles que sonharam um dia participar de sua história.

SOBRE O GINÁSIO MUNICIPAL DE FORTALEZA

Conforme Vieira (1905), no início do século XX o sistema cearense de ensino contabilizava um total de 246 escolas assim distribuídas: 21 na capital, 75 nas cidades, 82 nas vilas e 70 nas povoações. Naquela época, a população total do estado era estimada em torno de 849.118 habitantes, sendo que, desse total, 48.369 residiam em Fortaleza.

Neste contexto, estes quase 50 mil habitantes, viviam demarcados por limites sócio espaciais propiciados pela “Fortaleza” do centro da cidade e as “areias”, assim chamado o subúrbio, habitado pelas pessoas humildes e desprovidas de assistência pública. Indaga-se, no plano político, a representação que faziam da educação escolar para os pobres. (TEÓFILO, 2001), Nasce nesse contexto o ginásio Municipal de Fortaleza, para somar-se ao Liceu e algumas escolas particulares.

Considerando que esse estudo visa compreender a iniciativa pública da época,

em criar uma Instituição Municipal de Ensino, no mesmo período da Era Vargas, com investimentos em atividades industriais, mudanças no estilo de vida, mas, ainda com uma estrutura educacional com “escola” para poucos, os Intelectuais Cearenses se engajavam em movimentos em prol de novas iniciativas pedagógicas renovando a educação.

Esse foi o marco decisivo da criação do Ginásio que perdurou por décadas até seu declínio nos anos de 1980, já como Escola Municipal Filgueiras Lima, com todas as transformações e mudanças políticas, advindas de vários projetos que se transformaram em leis. O embasamento teórico é focalizado sob os aspectos dos principais autores sobre o tema e agentes vivos dessa trajetória da Instituição.

É na memória que se encontra o ponto de articulação entre o passado e o presente, entre a história individual e a coletiva, os relatos pessoais disponíveis e as várias interpretações.

O Ginásio Municipal de Fortaleza, hoje Escola Municipal Filgueiras Lima, nasce, em um período de efervescência da política educacional brasileira, em meio a campanhas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, bem como numa volta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação, onde o apelo era um ensino para todos, propiciado pela “Política do Estado Novo”.

Nesse contexto, se inaugurava o Ginásio Municipal de Fortaleza, através da Lei Municipal de 1º de abril de 1949, com suas atividades iniciando em 02 de Maio de 1951 na Rua Barão do rio Branco, 1594, Praça do Carmo, onde hoje funciona o Instituto do Ceará. Em 1963 através da Lei Municipal nº2121 foi elevado à categoria de Colégio Municipal de Fortaleza. Em 1966, recebeu o nome de Colégio Filgueiras Lima, homenageando o escritor e poeta cearense que havia falecido um ano antes. Em 1966, mudou-se para Avenida dos Expedicionários e tornou-se Colégio Municipal Filgueiras Lima.

Nessa época o Brasil vivia sob o Regime Militar, sofria com a pouca liberdade democrática que atingia consequentemente o sistema de ensino, e também contava com a resistência dos estudantes em todo Brasil, e em Fortaleza não foi diferente. O colégio abraçou grandes personalidades porque não se limitava a mera formação intelectual, e sim com uma formação completa, que valorizasse o povo, o estado e o país.

Nesta fase, o Brasil contava com um fortalecimento no debate do ensino médio,

oriunda das lutas nos anos de 1930 pela educação pública de qualidade e gratuita, embora o quadro educacional nacional fosse ainda arcaico, de tradição retórica e conservadora, ainda sob a ótica da não construção de novas ideias e de ideais da cultura. Hoje o colégio atende pelo nome Escola Municipal Filgueiras Lima, continua no mesmo endereço e, na década de 80 e 90 ficou marcado por oferecer um ensino diferenciado, profissionais comprometidos e dedicados e por ser a primeira escola municipal a oferecer o Cursinho preparatório para o Vestibular sob a orientação na época do seu vice-diretor, o professor Edvar Ramos que, no início dos anos 2000 travou uma longa batalha pela permanência da escola, pois o prefeito de Fortaleza na época queria acabar com a oferta de Ensino Médio na escola. O vice-diretor juntamente a parlamentares, estudantes, pais de alunos e junto à Câmara Municipal de Fortaleza impediram que tamanho abuso fosse aprovado e hoje a escola atende em tempo integral, oferece atendimento da creche ao ensino médio, com oferta de transporte público escolar bem como educação na modalidade da EJA e apoio escolar em língua estrangeira e indígena.

Essas questões aliadas a uma série de reformas e mudanças que ocorreram na educação proporcionaram uma reflexão sobre os professores, pois embora estes possuíssem experiências significativas na área de atuação, ou tinham um grande embasamento teórico, onde predominava, no geral, o despreparo e até um desconhecimento científico do que vinha a ser um processo de ensino aprendizagem.

Assim, as tradições orais, as publicações periódicas, as biografias, os relatos de vida escolar, a iconografia, os materiais didáticos, os cadernos escolares, entre outros documentos, servem de indicadores e fontes de estudo para este projeto. Sobre tais alternativas metodológicas e orientações teóricas concordamos com GATTI JÚNIOR quando aponta que:

A orientação teórica presente atualmente defende que o processo de construção de interpretações do passado se faz no diálogo necessário entre nossas ideias e concepções e os indícios que conseguimos agrupar para corroborar nossas assertivas. Nesse sentido, a História das Instituições Educacionais almeja dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino-aprendizagem. Parece-nos que a ênfase dada às análises mais sistêmicas cedeu lugar às análises que privilegiam uma visão mais aprofundada dos espaços sociais destinados aos processos de ensino-

aprendizagem.¹⁰²

Continuando a reflexão sobre as orientações metodológicas que fomentam esta investigação, podemos indicar a importância das fontes e de sua conservação no processo de construção de uma narrativa histórica. A respeito da conservação podemos considerar que este aspecto é um dos limites encontrados em determinadas pesquisas.

Nessa direção, é possível dizer que, ao longo do tempo, a sobrevivência da memória de alguns grupos em detrimento de outros, pode ser determinada pela conservação de suas fontes, aspecto este que, à primeira vista, cria a concepção de que alguns grupos têm maior participação na narrativa histórica do que outros, ou seja, seriam sujeitos históricos mais qualificados.

Assim os grupos que não tiveram suas fontes conservadas, organizadas e ou consultadas estão sujeitos a concepções de que seriam “povos sem história”. Sendo assim, a intenção é dar visibilidade a uma área de pesquisa que na região é pouco explorada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACERVO PESSOAL PROFESSOR EDVAR RAMOS

ANUÁRIO DO CEARÁ. 1953-1955.

BARROS, José Arimatea Bezerra. **História da Educação**, Fortaleza: Edições UFC, 2008.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador**. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**, 3ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BURKE, Peter. **A Escrita da História**. São Paulo: UNESP, 1992.

CHARTIER, Roger. **Introdução**. In: **A história cultural**. Lisboa, Difel, 1990.

_____, Roger. “**A história hoje: dúvidas, desafios, propostas**”, Estudos Históricos, Rio de Janeiro: Cpdoc/FGV, vol. 7, nº 13, 1994.

_____, **A visão do historiador modernista**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaina (org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

GATTI JÚNIOR, Décio. Apontamentos sobre a pesquisa histórico-educacional no campo das instituições escolares. In: Revista **Cadernos de História da Educação**. Universidade Federal de Uberlândia. Vol. 01., nº1. (Jan/Dez, 2002) Uberlândia: UFU,

102 GATTI JÚNIOR, Décio. Apontamentos sobre a pesquisa histórico-educacional no campo das instituições escolares. In: Revista Cadernos de História da Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Vol. 01., nº1. (Jan/Dez, 2002) Uberlândia: UFU, 2002.

2002.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 2013.

NUNES, Clarice. **História da Educação: espaço do desejo**. P.37-45. Brasília: Ano IX Nº47 jul/set., 1990.

TEÓFILO, Rodolpho. **Libertação do Ceará**. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 2001.

THOMPSON, Paul. **A voz do Passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VASCONCELOS, Raimundo Elmo de Paula (Júnior) A História da Criação da Diocese de Limoeiro do Norte e o Projeto de Educação de Dom Aureliano Matos para a Zona Jaguaribana no Ceará (1938-1968) (in) **História e Memória da Educação no Ceará**. Org. Maria Juraci Maia Cavalcante. Fortaleza: Imprensa Universitária. 2002.

Site: www.fortalezanobre.com.br

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID: PERSPECTIVA DE EGRESSOS DO PROGRAMA

Mariza da Costa Pereira | marizadacosta16@gmail.com

Sandy Lima Costa | sandynha-lc@hotmail.com

Maria Mikaele da Silva Cavalcante | mikaele262009@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo, que tem como temática a formação e atuação docente, busca identificar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID para prática profissional de egressos dessa iniciativa, oriundos da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

O debate sobre a formação e a atuação de professores é crescente, sobretudo diante de um contexto em que a educação apresenta a necessidade de urgentes mudanças. Para

Marcelo Garcia “os processos de formação inicial ou continuada, possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (1999, p. 26).

Assim, corroboramos com a compreensão de que as formações devem permear o fazer docente e balizar toda a carreira desses profissionais, assertiva essa, defendida por pesquisadores da área: Alves (2015), Nóvoa (2012), Imbernón (2009), Garcia (1999), entre outros.

Nesta direção, algumas políticas públicas tem sido implementadas de modo a auxiliar a formação inicial e continuada de professores, a exemplo, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), um programa federal institucionalizado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, financiado pela

Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES, que objetiva fomentar a formação de professores, inserindo licenciandos no espaço escolar.

Além disso, a iniciativa contribui também, para a formação continuada de professores universitários e docentes da Educação Básica, que exercem a função de supervisores. Contribuindo, sobretudo, para a integração entre teoria e prática, uma relação indissociável em “que não é possível descrever qual elemento é mais importante” (ALVES, 2015, p. 7), sendo ambos os saberes indispensáveis à docência.

Sobre o programa, Simião (2012) ressalta ainda que,

O PIBID foi criado com a finalidade de valorizar o magistério, fomentando a iniciação à docência de alunos dos cursos de licenciatura, aumentando a convivência dos graduandos com o cotidiano da função docente, em condições criativas e diversificadas, estimulando o ingresso e permanência na carreira docente e o seu desenvolvimento profissional, contribuindo, assim, para ajustar as ofertas às demandas da rede pública, minimizando a carência de professores da educação básica (SIMIÃO, 2012, p. 02).

Com base no exposto, este estudo tenciona pesquisar a contribuição do Pibid para a prática docente dos egressos do programa, assim como desvelar se a participação nessa iniciativa foi um diferencial para o trabalho docente. O caminho seguido neste estudo é apresentado no tópico a seguir.

CAMINHO METODOLÓGICO

No intento de estudar as contribuições do Pibid para a prática profissional, sob a perspectiva dos egressos do programa, optamos pela realização de uma pesquisa empírica, de cunho qualitativa.

A opção por uma abordagem qualitativa decorre da possibilidade de, por meio dela, compreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos, favorecendo também, diferentes significados de experiências (ANDRÉ, 1983, p. 66).

O termo “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes” (CHIZZOTI, 2003, p. 2). Ou, ainda como aludem Bogdan e Biklen (1994), possui características próprias: 1) ambiente natural como fonte; 2) é descritiva; 3) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; 4)

os dados tendem a serem analisados de forma indutiva; 5) o significado é de importância vital.

No que concerne aos procedimentos de coleta de dados, realizamos um levantamento bibliográfico e documental, assim como um questionário, que é uma técnica de investigação recorrente entre as pesquisas em educação com abordagens qualitativa.

O questionário consiste em um conjunto de determinado assunto. Pode ser respondido com ou sem a presença do pesquisador e assumir formato impresso ou eletrônico. Dentre suas vantagens, destaca-se o fato de esta ser uma estratégia com custos reduzidos e que permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas. Também é possível de ser facilmente aplicado por colaboradores da pesquisa, necessitando para isso de um pequeno treinamento (FARIAS *et al*, 2010, p. 78).

O instrumento por nós utilizado foi composto por cinco perguntas abertas, a saber: O que a experiência do PIBID significou para sua vida profissional?; Como você percebia o trabalho docente antes do Pibid? O que mudou após a inserção no programa?; Houve implicações para a construção da sua prática pedagógica ao participar do Pibid?; Que práticas e saberes desenvolvidos como bolsista de iniciação à docência, você adquiriu para seu trabalho docente atual? (ex: pesquisa, pesquisa-ação, prática reflexiva, dentre outros); Relate sobre experiências formativas desenvolvidas durante a sua permanência no Pibid.

Os sujeitos da pesquisa, por sua vez, são duas professoras da rede pública municipal da Prefeitura de Fortaleza, com participação de dois anos no Pibid cada uma. Os critérios para a escolha dos sujeitos foram: ter participado durante a graduação como bolsista de iniciação à docência e estar exercendo o magistério na Educação Básica. Com a finalidade de preservar a identidade das entrevistadas, utilizamos a nomenclatura ‘egressa 1’ e ‘egressa 2’.

PIBID: O QUE DIZ A LITERATURA?

Imbernón (2011) infere que a formação inicial docente deve fornecer as bases para os professores desenvolverem um conhecimento pedagógico especializado, ou seja, é durante a formação inicial que o professor vai construir sua identidade profissional e adquirir os conhecimentos básicos para ensinar.

Ser professor vai para além do domínio do “saber” específico de sua área de formação, baseado numa racionalidade técnica, são exigidos conhecimentos das ciências, específicos, pedagógicos, e não menos importante, de experiência, que são necessários ao exercício da docência. Segundo Felício (2014), é necessário capacitar os professores combinando a formação acadêmica e a formação pedagógica, para o exercício de uma profissão que não se restringe a ministrar aulas.

No entanto, o que se percebe é um distanciamento entre a formação oferecida pelas instituições de ensino superior e o contexto escolar. Assim, compreendendo que a formação inicial merece atenção especial (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011), políticas de formação docente foram criadas, em âmbito federal.

Dentre elas, destaca-se a Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltando-se para a formação inicial à distância; o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica - PARFOR, o qual objetiva oferecer cursos de licenciatura emergencial para àqueles docentes que ainda não possuem o nível mínimo exigido pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional nº 9.394/1996; o Programa de Consolidação das Licenciaturas - PRODOCÊNCIA, que tem como objetivo oferecer apoio financeiro para a realização de projetos inovadores, a fim de aprimorar a formação dos docentes da Educação Básica (MEC).

Além das políticas federais mencionados anteriormente, o PIBID também se insere nesse contexto de programas voltados para a formação docente, o qual objetiva elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, oferecendo a inserção dos estudantes no ambiente escolar da rede pública, desde o início da sua formação acadêmica.

Portanto, o PIBID incentiva a formação e a valorização do magistério, trabalhando desde a formação inicial com os licenciandos a prosseguirem na carreira docente, conhecendo os desafios enfrentados na docência desde o início. Tendo em vista que, de acordo com Tardif (2002), as primeiras experiências revelam a complexa realidade do exercício docente, gerando, para muitos, a desilusão e o desencanto nos primeiros anos de profissão.

A inserção dos licenciandos na iniciação à docência objetiva a realização de uma prática reflexiva dos envolvidos, sendo possível um confronto entre as teorias vistas nos cursos de graduação e a realidade das escolas públicas. Felício (2014, p. 419) define o PIBID como “uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática ao longo do processo de formação inicial”, evidenciando, assim, a importância da proposta do programa para a formação.

PIBID: QUAL A PERSPECTIVA DOS EGRESSOS?

Em busca de revelar as contribuições do Pibid para a atuação profissional docente, a pesquisa foi realizada com duas professoras da Educação Básica, ambas lecionam em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, e ingressaram na Prefeitura Municipal de Fortaleza em 2016 como professoras efetivas. No que concerne ao tempo de participação no Programa, cada uma permaneceu durante dois anos como bolsista.

Perguntamos, primeiramente, o que significou a participação no programa para a vida profissional delas, que indicaram:

O pibid foi significativo para minha formação profissional visto que me aproximou da realidade escolar em suas múltiplas dimensões, do mesmo modo que me propiciou vivências necessárias à docência (Egressa 1).

Foi bastante significativa, pois me senti mais preparada para atuar profissionalmente e pude conhecer também o contexto do ensino básico na Prefeitura de Fortaleza (Egressa 2).

Diante dos excertos acima, podemos perceber que a participação no PIBID foi um diferencial na formação de ambas as entrevistadas, pois o programa é reconhecido como um importante espaço formativo, aludindo a compreensão de que o conhecimento docente “está na prática e próximo das atividades de ensino” (Mizukami *et. al.*, 2010, p. 96), uma vez que aproxima o licenciando do contexto escolar.

Ao questionarmos às entrevistadas sobre qual a percepção do trabalho docente antes e após a participação no PIBID, no primeiro relato, percebemos que a egressa obteve um pensamento mais crítico sobre sua condição docente após a participação.

Muitas concepções acerca do trabalho docente vão sendo construídas no decorrer da nossa história seja como aluno ou como professor. Sabemos que historicamente é uma profissão estigmatizada e desvalorizada, mas em contraposição, é uma profissão de luta e

necessária a formação humana enquanto ser social. A participação no PIBID me fez compreender que é necessário lutar por melhorias na categoria, mas que também, o professor tem um papel importante na sala de aula enquanto pesquisador de sua ação docente (Egressa 1)

A percepção que a egressa 1 tem de que a docência e o papel docente precisa ser ressignificada vai ao encontro com o que nos afirma Nóvoa (1992, p. 18), “A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula”, e, segundo a fala acima, o PIBID proporcionou esse maior entendimento acerca da profissão docente, ressignificando a concepção que se tinha anteriormente.

Me sentia despreparada e muito insegura perante [sic] a grande responsabilidade de educar crianças, tinha dúvidas quanto a profissão e os desafios encontrados no ambiente de trabalho; Depois com o PIBID mudou bastante minha concepção sobre as relações interpessoais dentro da escola, me propiciou mais segurança em minhas ações e percebo que aprendi mais na prática com o PIBID do que nas disciplinas compostas na matriz curricular no curso de Pedagogia, pois na teoria não há imprevistos, a teoria nos ajuda a compreender a prática, mas somente quando buscamos fazer é que finalmente aprendemos, o PIBID me fez aprender muito por isso sou muito grata a esse programa. (Egressa 2)

Já na fala da egressa 2, percebemos indícios de que a participação no PIBID trouxe uma maior segurança para a realização do seu trabalho docente, visto que a formação não ficou apenas em conteúdos teóricos, mas também na prática de todos esses conhecimentos, evidenciando a relevância da articulação da teoria com experiências práticas durante a formação inicial (ALVES, 2015).

As entrevistadas nos relataram ainda, que houveram implicações para a construção de sua prática pedagógica ao participarem do PIBID.

[...] Sem dúvidas o PIBID faz com que aprimoramos nosso fazer docente principalmente pelo viés da reflexão na ação. Para a prática pedagógica do professor é necessário que estejamos sempre nessa práxis de ação-reflexão-ação e o PIBID por ter como eixo central a reflexividade, traz esta implicação para nossa ação (Egressa 1).

Grande parte da construção da minha prática pedagógica se originou através do PIBID, até hoje pratico ações em sala de aula que aprendi por meio desse programa (Egressa 2).

Os cursos de formação inicial docente, muitas vezes, não permitem aprendizagens significativas aos licenciandos, tornando o conhecimento pedagógico

distante da prática reflexiva e o PIBID, segundo o que nos aponta os depoimentos acima, aparece como um programa que propicia essa reflexão, permitindo que o bolsista compreenda que “ensinar constitui uma forma de reflexão na ação, ou seja, refletir sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém, surgidas no contexto da ação que orientam a ação posterior” (OLIVEIRA *et al.*, 1999, p. 16), a fim de que a aprendizagem se torne cada vez mais significativa e os saberes adquiridos sejam levados para a sala de aula.

A participação no PIBID também contribuiu para que fossem adquiridos os saberes necessários à docência, instigando a pesquisa e o olhar investigativo durante a prática docente.

Sem dúvidas a pesquisa e a prática reflexiva. Sempre ouvi falar que a sala de aula é um laboratório, mas não conseguia compreender este dizer em sua amplitude. Hoje sem dúvidas alguma, consigo transpor esta compreensão para a sala de aula. São tantos dizeres, tantos aprendizados, tantas diferenças entre os alunos, são evoluções constantes e que instiga o professor a pesquisar esse universo significativo e amplo, do mesmo modo que faz com que esta pesquisa esteja intimamente relacionada a prática reflexiva, visto que constantemente é necessário rever práticas, rever saberes, pensar sobre o que deu e o que não deu certo, e estar em constante busca de conhecimento para que a prática seja sempre, consciente. (Egressa 1)

[...] saber adquirido foi à pesquisa-ação, gosto de observar o interesse dos alunos e desenvolver projetos e atividades que os mesmos se envolvam bastante e se auto avaliem, penso que é importante o professor ser pesquisador, pois refletir sobre a prática, traz respostas para um relacionamento saudável com os alunos, além de melhorar a aprendizagem dos mesmos. A prática Reflexiva também é um momento que faz parte da minha rotina com os alunos em sala, quando conversamos sobre qualquer assunto, seja do livro didático, de uma história ou qualquer outro assunto que possa surgir de forma espontânea, busco fazer uma reflexão com eles. Acredito que aprendo mais a cada dia com os alunos, sobre suas experiências e fatos que enriquecem a aula. (Egressa 2)

A egressa 2 ainda relatou que envolve os estudantes durante todo o processo de ensino e aprendizagem, tornando o ensino mais significativo, uma vez que se considera uma mediadora nesse processo, levando os estudantes a formularem questionamentos sobre sua realidade.

Busco também fazê-los questionar acerca da realidade, acredito que uma educação que é baseada em questionamentos é muito mais rica

em conhecimentos, pois o ensino não fica voltado somente ao professor, o mesmo acontece a partir da construção entre as relações na sala de aula ou em qualquer lugar que se possa estabelecer uma conversa coerente acerca de algum assunto, me vejo apenas como mediadora de um processo que estará sempre em construção e que pode intervir na realidade vivenciada pelos alunos. (Egressa 2)

As experiências formativas vivenciadas no programa também foram relatadas, na última pergunta do instrumental.

Experiências formativas no próprio contexto da escola com o professor supervisor, que permanecia em diálogo conosco nos auxiliando nas nossas intervenções, dando sempre o feedback das nossas ações. As formações do grupo do PIBID que sempre orientou nossas práticas, formações que estavam relacionadas as nossas intervenções na escola. E sem dúvida as participações nos eventos acadêmicos, compartilhando saberes e experiências. (Egressa 1)

Penso que foram muito proveitosas, pois em 2 anos eu passei por duas escolas com realidades diferentes e em modalidades de ensino também diversas [...] Vejo como experiência formativa, os momentos em sala de aula que presenciei ao lado dos meus colegas do PIBID e das minhas supervisoras, através do trabalho em equipe realizamos observações, planejamento e intervenções, essas ações foram significativas para todos os envolvidos, além de ter a oportunidade observar de perto o trabalho dos profissionais da área da Pedagogia. Foi muito construtivo também a participação em eventos acadêmicos, em que podemos apresentar o que foi realizado por meio do nosso trabalho e trocamos experiências com pessoas de outros lugares e com realidades diferentes das nossas. (Egressa 2)

Segundo as entrevistadas, as experiências vivenciadas proporcionaram riquíssimas aprendizagens para a sua formação docente, como as observações e intervenções realizadas nas escolas, o contato direto com o professor supervisor e a realidade escolar, bem como, a participação em eventos científicos, motivando a pesquisa e a troca de saberes.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (...) O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dão corpo a um exercício autônomo da profissão docente. (NÓVOA, 1992, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nesta pesquisa, infere-se que o PIBID, enquanto programa de fomento à formação de professores, vêm proporcionando experiências formativas aos participantes, possibilitando a ressignificação da prática do professor, desde a sua formação inicial.

Conforme os dados obtidos, constatamos que a participação das sujeitas no programa acarretou diversas implicações no exercício da docência. As docentes estão apenas no começo da carreira profissional, mas percebem o quanto adquiriram saberes indispensáveis durante a iniciação à docência, em que construíram, assim, uma formação inicial crítica-reflexiva, acarretando a um bom desenvolvimento da profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, F. C. PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais. In: 37^a Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis, 2015.
- ANDRÉ, M. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, SP, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL; MEC. *Programas do MEC voltados à formação de professores*. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores> Acesso em: 20 out. 2016.
- CHIZZOTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 1 out. 2016
- FELÍCIO, H. M. dos S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. *Revista Diálogos Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.
- FONSECA, J. J. S da. *Metodologia da pesquisa científica*. Apostila, 2002.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MIZUKAMI, M da G. N., et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. B.; SALVADOR, A.; TRÉS, E. K. ; FERNANDES, M. das G. S. F. *A reflexão na prática docente*. Disponível em: http://novavenecia.multivix.edu.br/wp-content/uploads/2013/03/universo_acd_10.pdf Acesso em: 2 out. 2016

SIMIÃO, L. F. A formação docente compartilhada entre a universidade e a escola de Educação Básica: Experiências vivenciadas no PIBID. *In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - XVI ENDIPE*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE: TERRITÓRIOS EM DIÁLOGO?

Osmar Hélio Alves Araújo | osmar.araujo@urca.br

NOTA INTRODUTÓRIA

A tessitura da formação inicial¹⁰³ dos professores nos cursos de licenciaturas deve ser um ensino ligado à pesquisa, isto é, a formação inicial dos professores deve ter patente uma preocupação em articular os assuntos tratados no processo formativo com o cotidiano e a realidade das escolas brasileiras, pois, este é o caminho que assegura uma formação docente coerente, qualitativa e, conseqüentemente, aprendizagens significativas em relação ao exercício da docência. Nesta perspectiva, faz-se necessário a valorização das experiências, informações e comentários da rotina dos professores a partir de atividades de pesquisa, articulando, assim, teoria e prática.

Esta é a questão que permeia esta discussão, ou seja, compreende-se que, na formação dos professores, para além da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Este corpo teórico emerge destacando a necessidade de uma dinâmica cognitiva/social/afetiva voltada para o estabelecimento de relações propiciadoras de uma estruturação teórica explicativa da realidade e propiciadora de aprendizagens significativas aos professores em formação¹⁰⁴.

Faz-se oportuno fazer alguns apontamentos sobre a metodologia de investigação desta pesquisa. Nesta perspectiva, foram sujeitos dessa pesquisa quatro alunos da Universidade Regional do Cariri (URCA), mas especificamente da Unidade descentralizada de Missão Velha (CE). Sendo dois alunos do oitavo semestre do Curso de Letras e dois alunos do VI semestre Curso de Biologia, os quais serão aqui denominados de alunos A, B, C e D. Para a coleta de dados, realizou-se quatro

¹⁰³ Entende-se formação inicial como a formação adquirida no Ensino Superior/Cursos de licenciaturas, que buscam preparar/formar os discentes (licenciandos) para o exercício do magistério.

¹⁰⁴ Neste corpo teórico, optou-se pelo termo “professor em formação” para fazer alusão aos discentes (licenciandos) dos cursos de licenciatura, pois, na sua grande maioria, já exercem a docência na educação básica.

entrevistas semiestruturadas visando investigar que práticas de pesquisa eles vêm experimentando em sua formação e que saberes vêm construindo a parte desta atividade. A análise dos dados foi realizada na perspectiva da pedagogia crítica, por meio da análise do discurso, entabulando um encontro com pesquisadores, pedagogos e professores que possuem uma arrazoada literatura especializada sobre a formação docente.

Em suma, discute-se aqui que a relação entre ensino e pesquisa na formação docente implica sensibilizar os professores para as alegrias e desafios do dia a dia escolar, assim como para a mediação de ações educativas junto às escolas visando à mobilização dos saberes docentes. Por isso, advoga-se que uma formação docente entrelaçada por atividades de pesquisa permite a conscientização político, social e educacional, assim como a criticidade, a reflexão, a contextualização, a articulação teoria-prática, e, pode-se até afirmar, a ousadia dos professores para empreenderem mudanças na arena escolar.

ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PRÁTICA QUE TRANSFORMA

A formação inicial do professor faz-se no cruzamento das dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão e, quanto mais estiverem entrelaçados, maior a probabilidade de sucesso na formação do professor, pois, a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente deve acontecer por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2015). Entretanto, os sujeitos desta pesquisa apontam que: “Estou concluindo o curso e posso afirmar, por mim e meu colegas, que chegamos à etapa de construir nossa pesquisa final do curso (TCC) e não sabemos, de fato, que caminhos percorrer, pois as pesquisas desenvolvidas, por nós, na graduação foram muito pontuais”. (ALUNA C).

Infelizmente, não percebo efetivas práticas de pesquisas no espaço da universidade, pois estou no 8º semestre e são muitas as fragilidades em relação à pesquisa, por parte dos alunos e dos professores também. Posso afirmar, sem medo, que estamos concluindo o curso e não houve, de fato, práticas de pesquisas que nos oportunizasse compreender o contexto da educação básica por meio da pesquisa. (ALUNA A).

Sobre as práticas de pesquisa vivenciadas na minha formação, foram poucas, pois tivemos apenas um projeto de produção textual e leitura, logo nos primeiros semestres, e tivemos que elaborar um projeto enredado à produção textual e leitura e levar para as escolas municipais. (ALUNA B)

Como prática de pesquisa, me recordo muito bem do estágio, logo no final do curso. Entretanto, eu ficava tão preocupada com as fichas para preencher e com o relatório que eu tinha que construir que hoje percebo que ele não foi, de fato, um momento de pesquisa formativo. Até porque as perguntas a serem respondidas no relatório eram muito técnicas. Mas mesmo assim aprendi novos conhecimentos em relação à sala de aula. (ALUNA D).

Uma “nova” formação docente, mais eficiente, qualitativa, deve ser construída a partir de um ensino coadunado à pesquisa, criando oportunidades para o professor em formação integrar sua pessoa à escola, assim como pesquisar a sua própria formação a partir dos interesses e interrogações por ela suscitada. E, ainda, tomar o próprio fazer docente na arena escolar, enquanto prática experiencial, como contexto de formação. Daí é oportuno trazer Franco (2012, p. 40) para o debate, pois a autora adverte que: “As práticas pedagógicas, construídas e buscadas historicamente, já não parecem produzir possibilidades de ensino ao professor nem de aprendizagem aos alunos; aliás, tais práticas já não parecem ser trabalhadas em processos de formação inicial de docentes”.

Dessa maneira, esta discussão pauta-se no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão na formação docente, ou seja, visa enaltecer o diálogo que deve existir entre a universidade e a escola procurando levar os professores em formação a desenvolverem atitudes e habilidades para um melhor desempenho profissional. Nesse sentido, o entrelaçamento entre o ensino, a pesquisa e a extensão na formação docente mostra-se como um caminho teórico-metodológico que possibilitará a concretização de uma formação fincada na pesquisa a partir do chão das escolas públicas.

Sabe-se da necessidade e da emergência de proposições formativas docentes, por meio de ações de pesquisa e extensão, como subsídio para a formação de profissionais críticos, criativos e competentes, pois, uma revisitação nos trabalhos produzidos em diferentes momentos e recortes temporais, no âmbito das universidades brasileiras, confirma a assertiva da necessidade de aproximar os licenciandos da arena da educação básica, por meio da pesquisa e extensão, haja vista que essa aproximação é

um elemento essencial na construção da identidade docente e o espaço escolar, com suas situações e práticas cotidianas, tem papel decisivo no processo identitário docente. Desse modo, realça-se a necessidade de um ensino imbricado à pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores.

A partir do caminho percorrido até aqui, procurou-se sublinhar a pesquisa como atividade formativa docente. É essa a lógica que deve estar incrustada na formação dos professores, pois é uma questão que se impõe face às exigências em torno da melhoria da educação, reclamo que realça o professor como pedra angular deste processo. Registra-se, à guisa de esclarecimentos, que o ensino e a pesquisa na formação docente vai além da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A defesa desta formação surge com esteio na sua intencionalidade didática: como uma prática mobilizadora de reflexão a respeito do trabalho docente (LUDKE e ANDRÉ, 1994), assim como visando reduzir a distância entre universidade e contexto escolar, educação básica e, ainda, visando suplantar a lacuna que há entre professor e pesquisador, haja vista que ainda permeia no contexto acadêmico, como afirmam Pimenta e Lima (2004, p. 235): “A separação entre pesquisadores e professores, fortemente presente na estrutura acadêmica, reproduz, por um lado, o desprestígio cultural, científico, social e ideológico que marca a área de ensino e a profissão docente”.

Nesta perspectiva, é inteiramente oportuna e lúcida a proposta de mirar os licenciandos como professores pesquisadores e reflexivos, o que reacende a necessidade de estreitar a relação entre ensino e pesquisa na sua formação.

Apresenta-se aqui, para ilustração, as indagações apresentadas por André (1994) em relação ao professor pesquisador/reflexivo, pois suas interrogações, entre outras, expressam as preocupações que devem nortear a formação docente: é possível formar o professor pesquisador/reflexivo? De que professor e de que pesquisa está tratando-se quando se fala em professor pesquisador? Compreende-se que essas indagações são pertinentes, haja vista terem motivado a proposição desta discussão, posto a desconfiança de que, no espaço-tempo da universidade, muito se fala em ensino com pesquisa na formação docente, mas pouco, de fato, pesquisa-se buscando aproximar os licenciandos do contexto escolar. Logo, faz-se oportuno indagar: que condições têm os licenciandos, em relação à formação, para o desenvolvimento de

pesquisas e produção de textos acadêmicos? Que práticas de pesquisa eles vêm experimentando em sua formação e que saberes vêm construindo a parte desta atividade?

Os Pareceres, assim como as Diretrizes Nacionais e Propostas Curriculares para cursos de licenciaturas brasileiros, reconhecem a necessidade da simbiose entre ensino e pesquisa como elemento integrante dos processos formativos. No entanto e, ao mesmo tempo, também reconheçam a débil atenção dada à atividade de pesquisa no processo de formação docente. Em linhas gerais, apontam que:

[...] a formação de professores para diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não viabilizarem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimentos e, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os professores (DIRETRIZES, CNE. PARECER Nº. 009/2001, p. 23).

A partir dessa visão, importa salientar que as iniciativas de pesquisas desenvolvidas pelos professores em formação, assim como pelos docentes em exercício, propiciam a construção de conhecimentos. Nesse sentido, Zabalza (2004, p. 201) assinala que: “A aprendizagem também é produto da prática do aprendiz, do trabalho solicitado e das condições para realizá-lo”. Isso faz emergir uma reflexão sobre as condições, em termos de formação por meio do ensino, pesquisa e extensão, que os licenciandos usufruem de espaços e tempos de formação docente coadunada à educação básica.

Por fim, sublinha-se a importância desta discussão com âncora na contribuição que ela trará para a sedimentação de uma formação docente qualitativa e integrada à educação básica por meio da pesquisa.

CAMINHOS A PERCORRER NA FORMAÇÃO DOCENTE

A tarefa de formar professores, foco dos cursos de licenciatura, exige a adoção de estratégias e mecanismos, entre eles, inserir os professores em formação na arena da

pesquisa, por isso inseri-los no contexto da educação básica deve fazer parte da própria natureza dos cursos de licenciatura, haja vista que isso se fundamenta nos ditames constitucionais que determinam o reconhecimento das instituições de educação básica como arenas necessárias à formação dos professores (BRASIL, 2015).

O professor em formação ao se inserir no contexto escolar conhecerá os limites, as desigualdades sociais e desenvolverá a consciência crítica para perceber as contradições da realidade do cenário educacional brasileiro, assim como compreenderá que não é sensato repetir certos métodos que já foram eficientes em determinado momento histórico, mas hoje, considerando os novos hábitos, comportamentos e mudanças ocorridas, muitos perderam sua força e se mostram até contraproducentes. Por isso da necessidade de se incentivar os professores a buscarem jeitos inéditos de exercerem a docência. É neste contexto que fica cada vez mais claro que para se exercer a docência em uma sociedade cada vez mais complexa e permeada pela comunicação midiática, novas configurações familiares, culturais, políticas, entre outras, faz-se necessário rever as práticas pedagógicas e, por consequência, a formação dos professores, ou seja, é preciso fazer uma autoavaliação, estudar o solo no qual os professores irão atuar e lançar as sementes da educação.

E muitos anos se passaram da implantação dos cursos de licenciaturas e considerando inúmeros fatores, os quais não serão tratados nesta discussão, compreende-se que muito se avançou na arena da formação docente, entretanto, como adverte Libâneo (2002, p.14):

[...] as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de formação continuada, aliadas a outros fatores desestimulantes, têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão (domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, bom senso pedagógico).

Logo, se faz necessário ampliar os leques de investigação, pois percebe-se que estes cursos retrocederam ou deram poucos passos em relação à materialização de uma formação docente permeada pela pesquisa, ou seja, faz-se necessário uma formação docente articulada ao contexto da educação básica por meio da pesquisa. Atualmente, verifica-se que existe certa fragmentação, dispersão e ausência de dinamismo no contexto das licenciaturas, pois, olhando a realidades das universidades brasileiras,

sobre tudo e especificamente nos centros de formação de professores, pode-se ver que uma “formação docente produtora e coadunada à educação básica” é ainda uma utopia.

Entretanto, investiu-se muito na pesquisa sobre a formação dos professores do Brasil, porém, poucas mudanças estruturais nos cursos de licenciaturas ocorreram, assim como na revitalização e reestruturação das escolas brasileiras. Nesse contexto, e considerando principalmente as peculiaridades do exercício docente, advoga-se aqui uma formação inicial para os professores como um processo dinâmico, vivo e interligado ao campo de atuação dos professores, isto é, uma formação que os leve a construir bem mais do que um bonito caderno de planejamento, uma bela rotina didático-pedagógica ou assumirem diferentes cargos e funções na arena da educação. Entende-se que a formação dos professores passa necessariamente pela arena escolar, pelo engajamento dos professores nos processos de ensino e aprendizagem, em detrimento de disciplinas deslocadas, pontuais e individuais na construção de um processo que deve ser coletivo.

Coloca-se aqui uma questão que é central, valorizar o protagonismo dos professores em formação e a partir daí os incitar a militância pedagógica, a construção de saberes, a reconfiguração das escolas públicas. Cabe começar pela articulação, promoção e organização de uma formação docente mais coerente e consoante a realidade educacional brasileira. Trata-se de favorecer a sinergia dos professores em formação com os professores em exercício na educação básica, isto é, da aprendizagem da profissão com os pares, com as vivências e saberes dos professores mais experientes, pois o processo de formação dos professores não acontece no vazio, isto é, uma formação docente produtora é fruto de um fluxo contínuo de planejamento, avaliação, do esforço e do diálogo do professor com outros saberes, contextos e metodologias.

Portanto, os cursos de licenciaturas devem partir do princípio prático de estimular os professores a Ver, a Refletir e a Agir na educação básica, o que aguçará uma prática estratégica de entrelaçar teoria e prática, pois, Libâneo (2002, p.35) assim se expressa: “A formação teórica e prática implica algo como um vai-e-vem entre o estudar e o fazer, mas cujo resultado é o saber fazer com consciência”.

Corroborando com o pensamento do referido autor, importa salientar que uma formação docente pautada na teoria e na prática fará a incorporação do “saber fazer”, suplantará o amadorismo e as fragilidades formativas do processo de formação inicial

docente, pois as práticas pedagógicas dos professores oriundos de um processo de formação deficitário não conseguem subsistir por muito tempo, haja vista que muitos professores por falta de conhecimento entram pela lógica equivocada da padronização pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem, os quais confundem os resultados das avaliações externas com sucesso escolar. Por fim, convém salientar que o contexto escolar dispõe de uma gama de possibilidades, vivências e faces que podem corroborar para que a formação inicial dos professores não caia no esvaziamento de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que as considerações pontuadas neste artigo contribuam para a criação/organização de um contexto formativo nas licenciaturas de ensinar-aprender-avaliar, troca e valorização das experiências, interatividade/dialogicidade, problematização, reflexão, contextualização, afetividade, parceria/comprometimento entre e professores em formação e professores em exercício na educação básica.

Diante do exposto no artigo, faz-se necessário, por último, realçar que uma formação docente entrelaçada pela pesquisa possibilitará aos professores em formação analisar a prática na prática e, por consequência, o desenvolvimento profissional e pessoal, enquanto uma dinâmica histórica, relacional, sociopolítica e valorativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente *In*: CLAVES, S. M. e TIBALLI, E.F. (Org.). **Anais do VII Endipe**, vol. II, Goiânia, GO, 1994, pp. 291-296.
- BRASIL. Parecer CNE/CP n. 9/2001, institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **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**. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-45.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ZABALZA, M. A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**, Porto Alegre, Artmed, 2004.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS MEMÓRIAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Gabriela Vieira Felix | ghabrielafelix@gmail.com

Tania Maria Rodrigues Lopes | tania.lopes@uece.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como base para sua elaboração, pesquisa desenvolvida sobre Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil (ECSEI), no curso de 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 ressaltar a importância do componente curricular para a formação e constituição da identidade profissional docente.

O projeto político do curso de licenciatura em Pedagogia explicita duas grandes dimensões: 1) teórica de natureza geral e específica; 2) aproximação e vivência da prática, por meio das disciplinas de Práticas pedagógicas e dos Estágios Curriculares. Nesse sentido, o ECSEI não pode ser considerado como mero componente curricular dos cursos de formação docente, por suas especificidades de buscar articular teoria e prática, aproximar o abstrato teórico ao concreto da prática no cotidiano da escola.

Os Estágios Curriculares sempre foram identificados nos cursos de formação, licenciaturas ou bacharelados, como a parte prática, reforçando, deste modo, a visão dicotômica, no caso da formação para a docência, assinalando certo distanciamento entre teoria e prática, como destacam Pimenta e Lima (2004, p. 34):

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra.

Historicamente se percebe que as demandas pela profissionalização apresentaram novas diretrizes e exigências, indicando o lugar do estágio curricular, como momento importante para conhecimento da prática da profissão, do *locus* de atuação, das relações com os diversos segmentos que constituem esses espaços. Esse

trabalho resulta de pesquisa que vem sendo desenvolvida desde 2015 no curso de Pedagogia/CECITEC, objetiva, portanto, pesquisar sobre Estágio curricular, na perspectiva de identificar e compreender essa etapa essencial do processo formativo.

Assim, objetiva esta pesquisa, além dos fundamentos teóricos e metodológicos sobre ECSEI na formação de professores, caracterizar as estratégias de aproximação envolvendo a universidade e a escola de educação básica, no momento em que a profissão docente e os cursos de licenciatura vivenciam momento de crise de identidade, motivada, sobretudo pela desvalorização e desprestígio social da carreira.

As estratégias de aproximação envolvendo a universidade e a escola, no desafio de formar novos docentes, tem focado a revitalização da relação entre ambas, na perspectiva de repensar, redefinir e requalificar os processos aplicados rumo à superação da crise, sobretudo analisando as possíveis articulações teoria e prática no ECSEI, colocando essa etapa como importante para a formação, visto que é dessa experiência que decorrem os primeiros contatos com a prática docente, em muitos casos, como todo ambiente escolar e os segmentos que nele atuam.

Com a intenção de tornar o texto claro apresentamos inicialmente a introdução apontando as grandes linhas e objetivos da pesquisa, seguido de discussão teórica sobre a importância do Estágio Curricular Supervisionado na formação do pedagogo, na sequência caracterizamos a metodologia aplicada, os resultados e discussões, finalizando com as considerações de fecho e as referências.

SOBRE O CAMINHO REFAZENDO-SE AO LONGO DA CAMINHADA: ABORDAGEM METODOLÓGICA

O presente trabalho teve como balizas fundamentais a pesquisa de natureza qualitativa – seus fundamentos e práticas, apoiando-se em estudos bibliográficos, exploração de documentos oficiais, que normatizam a experiência, seja em nível nacional, seja no âmbito institucional. Objetivando caracterizar o ECSEI, como prática formativa na Licenciatura em Pedagogia, desenvolvida na UECE/CECITEC. Examinamos o relatório de ECSEI da turma do VII semestre do referido curso e Centro, objetivando explorar, analisar e aprofundar a natureza do conhecimento sobre a execução da experiência, sobretudo se a mesma possibilitou algum aprendizado e, de que forma contribuiu para a formação de novos professores.

Por meio da pesquisa é possível descobrir muitos saberes, ampliar e aprofundar

conhecimentos, bem como compreender melhor o desenvolvimento social, o porquê da ocorrência de determinados fatos, para dessa forma refletir sobre as possíveis soluções. A pesquisa também subsidia meios para melhorar ou resolver certos fenômenos, que afetam direta ou indiretamente a sociedade. Nesse sentido, a pesquisa indica viabilidades para a compreensão de certos problemas, assim como, as possíveis intervenções ou soluções a serem aplicadas a cada situação em estudo.

A investigação desenvolvida implicou uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual busca identificar e interpretar os significados de um contexto, que envolve um determinado fenômeno. Assim, essa modalidade de pesquisa exige um olhar mais amplo, considerando perspectivas dos sujeitos envolvidos. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, a pesquisa qualitativa ilumina o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao pesquisador (LUDKE; ANDRÉ, 2003).

Assim, com base nestas premissas, o trabalho se constitui um estudo de cunho bibliográfico e documental. O estudo documental, largamente aplicado às pesquisas sobre história das instituições e seus protagonistas, assim como as práticas desenvolvidas em uma determinada época, possui um caráter inovador e pode trazer contribuições importantes. Ao analisarmos os relatórios do ECSEI encontramos as impressões dos estudantes sobre a experiência, suas análises sobre a essencialidade destes percursos formativos, descritos no tópico seguinte.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O Estágio curricular, na perspectiva de pesquisadores renomados continua ainda uma questão essencial do processo formativo nas licenciaturas, sendo gradativamente repensado com bastante atenção. Nesse sentido, um diálogo mais intenso vem ocorrendo em todo o País, orientado, simultaneamente pelas diretrizes e pela partilha de experiências dos que integram o processo, professores formadores e coformadores nas instituições formadoras, universidade e escolas, com a perspectiva de que ambas compreendam a essencialidade do seu papel na formação de uma docência da melhor qualidade para a educação básica pública.

A literatura consultada alertou que o estágio curricular supervisionado é um instrumento importante para a formação do aluno, visto que proporciona a vivência da realidade educacional onde o mesmo atuará, o primeiro contato com a sala e a aula,

tendo como objetivo orientar e possibilitar a experiência da carreira docente, uma vez que a profissão do educador é, ao mesmo tempo, domínio nos campos teórico-metodológico, a prática como ação vivenciada diretamente no cotidiano dos agentes e instituições visando um aprendizado, como afirmam Pimenta e Lima (2004, p. 41):

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

As memórias analisadas nos memoriais produzidos pelos estudantes, como registros sistematizados do ECSEI, no contexto de uma pesquisa estruturada em análise bibliográfica e documental nos ajudaram a perceber, por meio das falas, o quanto a experiência foi de suma importância para sua vida profissional e acadêmica. Nesse contexto tornou-se essencial os excertos de Loiola, Costa e Oliveira (2015), na sequência:

O ECSEI representou a possibilidade de aprender algo fascinante, a medida que aprendemos também ensinamos e essa troca mútua é o que faz, em grande parte, tudo isso valer a pena(LOIOLA,2015).

Momento único de enfrentamento constante entre teoria e prática, onde ocorre um processo de auto avaliação constante da prática pedagógica estudada durante a formação. Participar da realidade de uma instituição pública de educação infantil, me fez notar que estamos nos desenvolvendo mediando a formação de pessoas. Esse processo se efetiva a passos lentos, mas significativos. Como também as fragilidades educacionais das escolas, em relação àqueles que necessitam de um olhar mais apurado, mais humano.(COSTA, 2015)

O Estágio proporcionou para nós uma experiência dentro do contexto da sala de aula, de colocar em prática todos os nossos conhecimentos, competências e habilidades nos preparando para a vida profissional.(OLIVEIRA, 2015).

Contudo definimos o estágio como um grande divisor de águas na formação dos alunos participantes da pesquisa, onde além de poderem vivenciar a experiência prática da docência, puderam também refletir sobre a docência e o próprio processo de formação, e, ao final, terem a concepção se realmente se encontram preparados para assumir a profissão, assim como também foi uma oportunidade de aproximação e de revigoramento da relação da universidade com as escolas de educação básica.

RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A pesquisa revelou, por meio de seus resultados que o estágio curricular, como grande responsável por fundamentos teóricos da prática nos cursos de licenciatura, particularmente no caso em estudo, Pedagogia, também contribuiu para mediar a relação

envolvendo a universidade e a escola. As narrativas dos estagiários parecem denunciar sobre a necessidade de revisar e readequar o currículo, com propostas de conteúdos e atividades no processo de estágios que observem e contemplem as necessidades e realidade das escolas, de forma que a formação possa possibilitar uma nova prática docente, como observa Andrade (2005, p.2):

O estágio é uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciado vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência – fazer bem o que lhe compete.

As narrativas indicam, que é necessário articular os saberes obtidos no curso com as práticas desenvolvidas nos estágios curriculares. Essa perspectiva pode viabilizar uma formação reflexiva, que contribua para produzir a identidade dos alunos como professores, “em uma atitude investigativa, dando significado ao processo formativo, reconsiderando os saberes necessários à docência, tendo como objeto de análise a prática pedagógica e docente escolar” (Lima, 2008, p. 109). Sobre a questão Pimenta (2012, p.137) observa que:

O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. Um programa de didática como o esboçado precisa lançar mão dessa atividade na medida em que ela é propiciadora da inserção dos alunos nas instituições escolares, para o conhecimento de como o processo de ensino aí se dá.

Os estágios curriculares se constituem como uma oportunidade de aproximação da profissão docente, visto que não podem ser apenas uma completa preparação para o exercício do magistério, mais uma forma de professores, alunos, comunidade escolar e universidade trabalharem em conjunto questões fundamentais, que servem como alicerce, como sentido de ser professor, valor do professor e como se constrói um professor (PIMENTA, 2012).

Outro elemento importante da pesquisa mostra que as narrativas coletadas durante a experiência nos advertem sobre a dimensão e importância dos referenciais profissionais, teóricos e metodológicos apreendidos durante esse período dedicado a prática, como consta nos relatos de Costa e Bernardo (2015), respectivamente:

Ao longo do meu trabalho e participação no ECSEI obtive um desenvolvimento acadêmico esplendoroso, afinal, o confronto entre a teoria e prática foi essencial, aliei meus conhecimentos teóricos a

prática e senti que, em situações específicas precisam ser articulados de acordo com a realidade, sem prejudicar o desenvolvimento do discente. Reconheci a necessidade de planejamento diário e a organização dos recursos didáticos perante aos diversos contextos existentes na sala de aula. (COSTA, 2015)

É o momento em que colocamos os nossos conhecimentos práticos adquiridos durante o curso. Assim, é um período muito importante, porque se constitui em um momento de grande aprendizagem, de avaliação dos conhecimentos adquiridos ou não adquiridos, de reflexão sobre nossas ações, de postura como educador (BERNARDO, 2015)

Constatou-se então, pelas narrativas que o apoio teórico, metodológico e profissional foram de extrema importância, seja dos formadores na Universidade ou dos coformadores das escolas campo do ECSEI, considerados fundamentos essenciais, todavia não se sentiram preparados para uma prática imediata da docência, sobretudo por não terem um bom apoio teórico, também pelo fato do ECSEI ser uma etapa quase no final do curso, quando não há mais tempo para uma outra prática, uma ressignificação entre o escrito e o vivido. Outras narrativas anunciam que se sentiram preparados por terem conseguido usufruir dos recursos teóricos e dos métodos que lhe foram repassados.

CONCLUSÕES A SEREM RETOMADAS NO SENTIDO DE APROFUNDAR O DEBATE SOBRE O ECSEI

Diante dos aspectos apresentados sobre a importância do Estágio Curricular Supervisionado na formação do professor, podemos perceber que ainda existe grande dicotomia envolvendo a teoria e a prática, e o quanto elas são relevantes para o processo de formação, momento de consolidação da aprendizagem para o exercício docente. Constatou-se que o ECSEI proporcionou aprendizado para alunos, professores e comunidade escolar em geral, todavia a experiência requer avaliações permanentes com a interlocução das parcerias envolvidas.

Nesse sentido, compreendemos que se faz necessário uma interação maior entre instituição de educação básica e universidade, para que juntas possam qualificar professores para uma docência de melhor qualidade, considerando que toda a comunidade, universidade e escola, devem ser responsáveis pela formação de bons profissionais.

A experiência de pesquisa articulada com o acompanhamento ao ECSEI orienta que o estágio precisa caminhar no rumo de uma visão dialética, onde formadores e

estudantes possam argumentar, discutir, refletir e dialogar sobre as práticas vivenciadas na universidade e na escola, em que medida acompanham e correspondem às necessidades e demandas da escola, da criança, da comunidade. Pensar na formação docente é refletir, permanentemente sobre a prática, que saberes se realizam nela e por meio dela, que e como transformam e definem novas e velhas experiências profissionais. Esses confrontos favorecem a troca de experiências e contribui para que neo-professor e professores experientes reflitam sobre sua prática pedagógica. Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 22) “a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente”.

Pensar no papel do estágio curricular nos cursos de formação de professores é uma tarefa difícil, mesmo com a leitura imediata de que o campo tem excesso de pesquisas. A experiência contínua de investigações sobre este tema esclarece que um bom professor não se faz apenas com teorias, mas principalmente com a prática, e mais ainda, pela ação-reflexão, diálogo e intervenção, em busca de conciliar, articuladamente, saberes teóricos e práticos. Ressalta-se que o saber docente não é só formado pela prática, mas nutrido/realimentado e readequado pelas teorias. Nesse contexto, o tema continua instigante e abre outras possibilidades de pesquisa permanente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Arnon de. **O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente** In: Arnon de Andrade. Disponível em <http://www.educ.ufrn.br/arnon>. Acessado em 09/10/2016.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BERNARDO, J. C. **Memorial**: estágio curricular supervisionado em educação infantil. Coordenadora Profa. Dra. Tania Maria Rodrigues Lopes. CECITEC/UECE. Tauá, 2015.

COSTA, A. V. O. **Memorial** do estágio curricular supervisionado em educação infantil. Coordenadora Profa. Dra. Tania Maria Rodrigues Lopes. CECITEC/UECE. Tauá, 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LOIOLA, A. R. B. **Memorial** reflexivo do estágio curricular supervisionado em educação infantil. Coordenadora Profa. Dra. Tania Maria Rodrigues Lopes. CECITEC/UECE. Tauá, 2015.

OLIVEIRA, C. E. S. **Memorial** reflexivo do estágio curricular supervisionado em educação infantil. Coordenadora Profa. Dra. Tania Maria Rodrigues Lopes. CECITEC/UECE. Tauá, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez Editora, 2012.

FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS: UMA HISTÓRIA DE MORRINHOS

Kellen Cristina P. dos Santos Oliveira

Ana Lucia Ribeiro do Nascimento

Michelle Castro Lima

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir dos resultados do projeto de iniciação científica intitulado “Formação e Prática de Alfabetizadoras de Morrinhos” no qual buscamos analisar a formação e atuação das docentes que estão à frente das salas de alfabetização no município de Morrinhos no período de 1990 a 2014. A pesquisa buscou analisar a formação inicial e continuada das mesmas e a influência destas formações que se manifestam claramente por meio de suas práticas. Esta pesquisa de iniciação científica se delimitou entre agosto do ano de 2015 até agosto do ano de 2016, com levantamento de referenciais bibliográficos que embasam nosso objeto de estudo, formação, prática e reflexos na alfabetização.

Tardif (2002) retrata as fontes de aquisição da práxis docente, revelando que por meio do cotidiano o professor o mesmo constrói pontes que lhe possibilita sua desenvoltura em sala de aula. Tardif (2002) descreve que o professor tem funções distintas por causa de sua heterogeneidade e diversos conhecimentos, tornando assim seus saberes plurais. Os saberes conquistados no decorrer da vivência e docência são saberes experienciais e saberes profissionais.

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação (TARDIF, 2002, p. 36).

A ideia principal de professor para Tardif (2002) é aquele que sabe e sabe fazer, sendo conhecedor do seu papel e conteúdo dentro de sala de aula, e demais áreas

do conhecimento importantes para sua turma, fazendo seu conhecimento ser válido no local em que fará suas contribuições. Este saber se apoia dentro dos saberes experienciais se findando na aquisição de diferentes construções que não são encontradas nos currículos ou teorias.

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõe à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 49).

As fontes de aquisição e construção dos saberes do professor, se da por meio da interação com o meio, refletindo e norteando sua prática em sala, sendo que muitas das vezes o seu trabalho se conclui por caminhos descobertos no momento, aparecendo de acordo com suas necessidades momentâneas.

Essa própria construção só acontecerá quando o professor disponibilizar de cunhos intelectuais que lhe subsidie a intermediação de novos conhecimentos, não sendo apenas reproduzidor daquilo que aprende, mas construtor e mediador do ensino junto ao aluno.

Por meio destes argumentos notamos de forma clara, a necessidade da formação profissional rente aos saberes construídos pelos profissionais. E então se faz essencial a constante busca do professor em aprimorar seus conhecimentos adquiridos, tanto em formação inicial e principalmente na formação continuada.

Freire faz suas contribuições;

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres 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. (FREIRE, 1996, p. 32).

O interesse e a busca do profissional é parte principal para a evolução de sua carreira profissional, para que aprenda o infinito de conhecimento presente ao nosso

redor, conhecimentos esses que nos o aprendemos e o passamos a diante de forma recíproca, em um caminho linear.

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DAS ALFABETIZADORAS MORRINHENSES

Para esse estudo realizamos uma pesquisa nos arquivos das escolas estaduais do município de Morrinhos, com o objetivo de destacar professoras que atuaram frente às salas de alfabetização dentre os períodos correspondentes. O critério de seleção foi de no máximo duas alfabetizadoras por escola, sendo escolhidas por maior tempo de trabalho no ensino fundamental, bem como para contemplar o período do programa. A seleção se deu por meio dos arquivos, como diários e livros de pontos que abordavam o nome das docentes e as respectivas séries em que as mesmas atuavam. Selecionamos 05 alfabetizadoras que atuaram no período pesquisado. Ao contatarmos as professoras verificamos que algumas já estavam aposentadas e outras em exercício.

O contato com as mesmas num primeiro momento gerou certo estranhamento por parte das docentes, querendo compreender a necessidade de nos fornecer tais informações. Após explicações marcamos datas e horários que as entrevistas pudessem ser realizadas. A entrevista é correspondida por meio de um roteiro que consta desde a vivência até formação acadêmica e científica de cada docente. Nossa abordagem se deu por meio de entrevistas orais que foram gravadas e transcritas com autorização de cada docente.

Após a seleção, as entrevistas se deram por meio de abordagem qualitativa com levantamentos de dados por meio de entrevistas orais. Utilizamos a história oral na perspectiva do autor Thompson(1992). Ele descreve a significação de se usar a história oral como fonte de pesquisa.

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992, p. 17).

A Perspectiva do relato oral contribui para reconstrução da história da alfabetização e principalmente das práticas das alfabetizadoras. Essas fontes são uma

dimensão real do que ocorre em nosso contexto de alfabetização, possibilitando ver de forma sucinta, após o ato de transcrição das entrevistas, o que realmente contribui para a atuação das professoras e as influências de seus contextos de vida dentro de sala. Após a coleta dos dados das entrevistas o relato das mesmas enriquece os documentos a serem observados, podendo compreender de forma clara a influência e a prática que as docentes demonstram em suas aulas.

Utilizar metodologia oral é apreciar a valorização das lembranças das professoras que alfabetizaram fazendo das mesmas fontes ricas de reconstruções de tempos passados. A compreensão dos relatos ainda que fragmentados possibilitam notar a influência dessas práticas ocorridas, presentes ainda em nossos dias atuais. Para o autor Thompson “[...] se as fontes orais podem de fato transmitir informações verídicas, trata-las como um simples documento a mais é desvalorizar seu extraordinário valor que possui testemunho subjetivo, falado” (THOMPSON, 1992, p.29).

Pontuando a História oral como fonte mais precisa para nossa pesquisa, ressaltamos a memória do ser humano como muito valiosa trazendo o perfeito resgate de detalhes construído por pontes concretas de atuação em que contribui para o nosso contexto educacional. Podendo influenciar em mudanças para melhoria da prática de alfabetizadores que se fazem leitores destes relatos, leitoras que busquem a melhoria para sua atuação. A lembrança quando resgatada de forma objetiva contribui para novos olhares e delineares dentro de nosso contemporâneo educacional. Podemos por meio dos relatos fazer uma reconstrução de momentos, formação e culturas que as mesmas possuem repercutindo em sua prática como alfabetizadora.

O professor que nos referimos chega ao contexto escolar provido de seus próprios saberes, mas o que se faz primordial é a articulação entre suas concepções teóricas e práticas. Para Sartori “As possibilidades de articulação entre teoria e prática podem facilitar o redimensionamento da ação pedagógica, especialmente no que se refere à busca da superação da fragmentação do fazer pedagógico”. (SARTORI, 2011, p. 31).

Diante desses argumentos podemos destacar como principal a formação inicial e primordial a continuada revelando o trilhar da ação pedagógica, podendo assim

desfrutar de novas fontes metodológicas e se posicionar diante das necessidades contemporâneas em sala de aula.

FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS: CAMINHOS DA PESQUISA - ENTREVISTAS

A inserção de novos professores no campo de aprendizagem requer o conhecimento do quão complexo pode ser este processo. Quando falamos de formação de professores para o ensino fundamental, pontuamos todos os contextos em que se perpassa esse processo.

Pimenta (2002) faz suas contribuições dizendo que “Em nosso contemporâneo o quantitativo apresentado pelos sistemas de ensino não corresponde a resultados qualitativos.” (PIMENTA, 2002, p. 19) Demonstrando que nosso ensino tem deixado a desejar em suas designações, necessitando de novas práticas por parte dos professores, buscando uma nova característica desse profissional.

A formação inicial pode ser considerada a primeira bagagem de linhas teóricas em que o professor se pauta para o desenvolvimento de seu trabalho. Este suporte lhe subsidia dentro da realidade escolar mediante as pontes que o docente utiliza para alcançar seus alunos, fazendo relações entre teoria e prática. Seu trabalho diverge de fontes que tem que “saber e saber fazer”, construindo assim suas competências diante do seu aprendizado, sendo este advindo de sua cultura, teoria e considerarmos que estes resultados podem ser advindos da formação inicial de cada professora que foi alfabetizadora. Constatamos então que a formação pedagógica é essencial para que o professor reflita sobre a construção que tem que acontecer de forma recíproca e criativa com o aluno, para que haja a consolidação do aprendizado de forma significativa, alfabetizando assim para a real emancipação do ser humano como cidadão.

Durante a pesquisa identificamos a falta de formação inicial e continuada, na área pedagógica necessária para professoras alfabetizadoras, o que pode ser considerado uma grande influência na prática das mesmas.

A primeira professora entrevistada foi Alves (2016) que atua na mesma escola há dez anos. Ela é formada em Geografia e tem pós-graduação Lato Sensu em educação infantil. No decorrer de sua entrevista Alves (2016) descreve de forma clara que as atividades que seu curso de licenciatura oferecia eram totalmente voltadas para o campo geográfico, sem se relacionar com a alfabetização infantil, mas seguindo a diante das

entrevistas a mesma discorre sobre sua pós na educação infantil da seguinte forma, “Foi muito bom com aulas presenciais o tempo todo né é muita coisa interessante, muitas oficinas foi muito bom” (ALVES, 2016). Mostrou por meio de sua fala que o curso lhe acrescentou algo a mais em sua extensa carreira e ressaltou o que viu de mais valia: “Sim, de lidar especialmente com as crianças, pequenas”. Quando perguntei qual prática de alfabetização utilizava em sala a mesma discorre: “Então, eu faço uma mistura eu trabalho construtivismo [...] é um misto também do tradicional não abandono porque eu acho que funciona não só um, mas os dois juntos.” (ALVES, 2016). A prática desta alfabetizadora se permeia em formação inicial e perpassa entre a pós, pincelando práticas pedagógicas que não se voltam apenas ao método aprendido inicialmente, mas valorizando sua formação continuada e sua prática em sala.

A segunda professora alfabetizadora foi Barros (2015). Ela atuou na docência no período 1994 a 2000, tem a formação inicial em Pedagogia e especializações, bem como, outros cursos na mesma área de sua formação inicial. (BARROS, 2014). Para ela realmente é a escolha que fez para seguir profissão e se aprimorar na mesma.

A terceira professora alfabetizadora foi Silva (2015). atua na educação há 16 anos e sua formação é no Magistério e na Pedagogia. Realiza o curso de formação do PNAIC e realizou uma pós-graduação lato Sensu em educação infantil. De acordo com a formação da mesma e as especializações realizadas por ela, podemos compreender a diferença dela no que tange a prática da alfabetizadora e ao pensamento dela em relação ao saber e ao desenvolver pedagógico.

A quarta professora foi a alfabetizadora Vieira (2015). Ela atuou na alfabetização por trinta anos. cursou licenciatura em Letras e realizou a pós-graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa. Esta professora foi e é considerada a pioneira na área de alfabetização em Morrinhos, mesmo sua formação não sendo específica na área, ela fez de sua didática seu instrumento de trabalho, até os dias atuais a mesma alfabetiza em sua casa ofertando aulas particulares.

Quinta professora a alfabetizadora entrevistada foi Ventura (2015) que atuou na alfabetização no período de 1980 até 2005. Sua formação é o Magistério. Quando perguntamos sobre a formação continuada ou cursos de especialização realizados a mesma responde: “Esqueci o nome [...] fiz cursos adicionais em Catalão [...] período de um ano. Era tudo relacionado à alfabetização. Eu aprendi muito” (VENTURA 2015).

A última professora entrevistada foi Apolinário (2015) que atuou como alfabetizadora no período de 1990 a 2003. É licenciada em geografia com pós-graduação Lato Sensu em psicopedagogia. Sobre sua prática a alfabetizadora relata que:

Eu misturava o lúdico com o silábico. [...] Os livros que tínhamos (pedagógicos), não tinha livros para os alunos, eu pesquisava muito, fazia tarefas no caderno, eu gostava muito dos vídeos, gostava de despertar a criatividade do aluno. E discutir sobre o que a gente tinha visto. Depois a levava para o laboratório para digitar as vogais. (APOLINÁRIO, 2015).

Diante desta veracidade de fatos percorridos pelas mesmas podemos contemplar a premência pedagógica que reflete no referido município e a influência dos cursos de formação inicial e continuada feito pelas professoras. A formação do corpo docente deve se destacar por não se ter um conhecimento acabado, pelo contrário, interminável e em constantes alterações disposto a melhorar em todos os momentos. Modificando a práxis, promovendo à reflexão rente a ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa pode se contemplar distintas práticas que permeiam no meio das professoras alfabetizadores de nosso município e a formação que elas possuem que lhes viabilizam diversas aptidões para transmitir seu conhecer pedagógico. No município identificamos nas professoras entrevistadas, como a prática ainda é tradicional apesar de todos os cursos realizados. É indescritível a contribuição da formação inicial e continuada para a alfabetização, sendo o foco de nossa pesquisa. O contexto de alfabetização necessita de profissionais que estejam de forma continua em busca de compreender e aprimorar aquilo que é eficaz no processo de ensino e aprendizagem. A formação continuada é uma ponte entre o conhecimento já adquirido com o fim de promover reflexões sobre a própria prática que vem sendo utilizada. Práxis esta que perdura em nosso município de forma tradicional.

É interessante pensar que o dia a dia destas professoras permitiu que as mesmas compreendesse a amplitude do processo de alfabetização, buscando apoio em teorias que lhes pudessem nortear seu trabalho.

A formação continuada tem sentido quando o professor reconhece a necessidade da prática andar lado a lado com a teoria. Saviani (2007, p.3) diz que, “a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria”.

É considerado um equívoco a dissociação entre a teoria e prática, pois a formação docente necessita de fundamentação que lhe aproxime dos fatores reais da alfabetização. Segundo Veiga (2008, p.16), “a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação”. A valorização profissional do trabalho docente se inicia com a formação continuada, quando o mesmo não se contenta com a mesmice e procura práticas que seja inovadora e de resultados positivos dentro de sala.

As dificuldades encontradas foram na busca por documentos que retratassem o ano de interesse da pesquisa, a localização das professoras e a definição da data em que as mesmas pudessem dar as entrevistas.

A prática dessas alfabetizadoras reflete uma perspectiva de alfabetização tradicional que acredita que o aluno é um receptáculo pronto para receber o conhecimento. Em suas falas identificamos que sempre é trabalhado os métodos sintéticos e não há uma preocupação com a realidade da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC UNESCO, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Formação de professores).
- PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.
- SARTORI, Jerônimo. Formação do Professor em Serviço: Prática Pedagógica Resinificada. In: LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PEREIRA, Patrícia Sândalo (orgs). **Formação de Professores em diferentes espaços e contextos**. Campo Grande, MS: Ed. Ufms, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogias: o espaço da educação na universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 2007, v.37, n. 130.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992. P. 17.
- VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**.

Campinas: Papirus, 2008.

REFERÊNCIAS ORAIS

APOLINÁRIO, A. Entrevista cedida a pesquisadora do projeto de pesquisa de iniciação científica “Prática e Formação de alfabetizadoras em Morrinhos – GO”. Morrinhos 2015.

ALVES, R. C. S. Entrevista cedida a pesquisadora do projeto de pesquisa de iniciação científica “Prática e Formação de alfabetizadoras em Morrinhos – GO”. Morrinhos 2016.

BARROS, L.A.C. Entrevista cedida a pesquisadora do projeto de pesquisa de iniciação científica “Prática e Formação de alfabetizadoras em Morrinhos – GO”. Morrinhos 2015.

BOAVENTURA, J. S. Entrevista cedida a pesquisadora do projeto de pesquisa de iniciação científica “Prática e Formação de alfabetizadoras em Morrinhos – GO”. Morrinhos 2015.

SILVA, S. T. S. Entrevista cedida a pesquisadora do projeto de pesquisa de iniciação científica “Prática e Formação de alfabetizadoras em Morrinhos – GO”. Morrinhos 2015.

VIEIRA, O.F. S. Entrevista cedida a pesquisadora do projeto de pesquisa de iniciação científica “Prática e Formação de alfabetizadoras em Morrinhos – GO”. Morrinhos 2015.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Jane Rangel Alves Barbosa | janerangel@globo.com

Stella Alves Rocha da Silva | stella@castelobranco.br

Susan Kratochwill | susanprofessora@gmail.com

INTRODUÇÃO

Há décadas que a qualidade da educação brasileira vem sendo tema constante recorrente nas bancadas, instituições e grupos de estudiosos. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) define no artigo 206, inciso VII, a garantia de padrão de qualidade, atribuindo à Educação a mais importante, universal e indispensável ação humana apta a assegurar a (re)constituição do processo civilizatório da humanidade. Porém, se faz imperativo para que se reconheça essa “qualidade” como princípio constitucional, a adoção de prioridades, de maneira que assegurem as políticas educacionais.

Efetivos avanços no setor educacional vêm sendo obtidos, na última década. Mas ainda, persistem problemas relacionados à baixa qualidade e à improdutividade do sistema escolar brasileiro, que se expressam, principalmente, em altas taxas de insucesso e de evasão escolar na educação básica, o que demonstra quão longe ainda está o país de propiciar às sucessivas gerações a tão divulgada qualidade.

Assim, o truísmo que orienta a prática pedagógica e sua reorientação para o aperfeiçoamento contínuo e o intercâmbio sistemático entre pares, (além das condições de trabalho, carreira, salários compatíveis com o exercício do magistério) aponta para a questão da qualidade da escola pública, conduzindo à reflexão sistemática sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores, na medida em que a mesma constitui elemento mediador entre história social e pessoal, entre instituição escolar e sociedade, entre educação e trabalho.

Ressalta-se que a reflexão sobre Educação, Trabalho e Cidadania insere-se no conjunto dos esforços que hoje se desenvolvem na América Latina, e no Brasil, em particular, para que se construa, verdadeiramente, uma “sociedade cidadã”, com novas

visões de mundo, de educação e de trabalho, alicerçadas numa nova ética da convivência humana. Assim, esta investigação se inscreve no âmbito dos debates recentes acerca da formação do educador no país, considerando as orientações advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/1996 e da Resolução CNE/CP nº 2/2015, 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 Formação Continuada.

Este estudo integra a linha de pesquisa “Regulação e políticas da educação brasileira”, inerente ao Curso de Pedagogia da Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, R.J.

Destarte, destaca-se como problema de investigação, neste estudo, como as novas demandas do mundo do trabalho estão sendo consideradas na formação do professor para a educação profissional?

O problema evidenciado deflagrou como objetivo investigar a formação de professores para a Educação Profissional (EP), diante das novas exigências do mundo do trabalho na sociedade contemporânea, considerando as fragilidades e os desafios dessa modalidade de ensino.

Nessa direção, o papel da legislação no debate educacional brasileiro é outro aspecto a considerar na reflexão sobre o tema. Não seria exagero afirmar que a questão do magistério constitui um dos principais desafios brasileiro.

Quanto aos objetivos, trata-se de um estudo descritivo e quanto aos procedimentos, considera-se a tipologia bibliográfica documental, por considerar os teóricos e as leis como pedra angular das análises e conclusões.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM DIFERENTES CONTEXTOS

Vive-se em um mundo globalizado, conectado e interligado. Ninguém está sozinho e assim a História é construída sob dois aspectos: o global e o local. O Brasil não está sozinho nesse universo e, quando pensamos em formação profissional, saibamos que tanto o profissional formador quanto o profissional formado devem estar preparados para atuar, interagir e interpretar o mundo profissional no mundo globalizado.

A formação de professores, no Brasil, tem sua regulamentação definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, no seu Artigo 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, um curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Já a expressão ‘Educação Profissional’, foi introduzida pela LDB/96 como uma das modalidades de educação, conforme disposto no artigo 39, modificado pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), que diz: a educação profissional e tecnológica integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Dentro desse contexto, a formação do professor para as disciplinas específicas do Ensino Técnico, no Brasil, sempre careceram de marcos regulatórios que se materializassem em processos educativos considerados não especiais, não emergenciais e com integralidade própria. Porém, essa formação tem sido conduzida de forma emergencial e especial, não se revestindo de regularidade e unidade, em relação às políticas de formação do professor para o Ensino Médio (OLIVEIRA, 2005).

O fato é que a implantação da LDB/96 deu origem a um emaranhado de pareceres, resoluções e decretos com vistas à regulamentação da EP, marcando avanços e recuos, em especial o Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997a) do governo Fernando Henrique Cardoso que desencadeou a reforma da EP. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 1997 (BRASIL, 1997b), complementou o referido decreto e destinou-se a suprir a falta de professores habilitados e, para tal, estabeleceu programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas da Educação Profissional de nível médio (referindo-se também à formação docente para o ensino fundamental e médio).

Tanto Machado (2008a, 2008b) como Oliveira (2010) ressaltam a organização curricular desses cursos especiais (núcleos contextual, estrutural e integrador) prevista na Resolução CNE/CEB nº 2/97, em que se observa uma estrutura organizada, com o objetivo de incentivar a integração de conhecimentos necessários à formação dos professores. No entanto, segundo Machado (2008b, p. 80-81), a Resolução CNE/CEB nº 2/97 relanceou os olhos para a EP e encontrou uma forma de incluir a formação de professores para esta modalidade, sem promover a discussão sobre a alternativa das

licenciaturas e reduzindo a parte teórica ao mínimo de 240 horas. E mais, previa uma avaliação em cinco anos, cujo prazo extinguiu-se em 2002. Para Oliveira (2010, p. 474), a Resolução CNE/CEB nº 2/97 não conseguiu modificar as características de uma formação especial, emergencial e sem integridade própria. Ou seja, a docência na EP é um trabalho “marcado pela não exigência de formação de professores, ausência de ofertas dessa formação e por condições de trabalho precário”.

Assim, durante 10 anos – de 2002 a 2012 – o que se tinha era um programa especial de formação docente, conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/97, que não foi cumprido e vigorou até 2004, sendo revogado pelo Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), que possibilitou a entrada na EP de monitores, instrutores e tutores, dispensando-os de qualquer formação docente. Em 09 de maio 2012, é aprovado o Parecer CEB nº 11/2012 (BRASIL, 2012a) e, em 20/2012, através da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, (BRASIL, 2012b), regulamentaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É importante destacar que, sob a responsabilidade das universidades, a formação de professores para a Educação Básica está marcada por forte acento no aspecto teórico, ficando o da prática bem menos acentuado, recebendo por isso muitas críticas. Como as agências formadoras vão operacionalizar a formação de professores para a EP? Entende-se que a formação pedagógica do docente deve articular-se com sua atuação profissional, de modo que os cursos de formação pedagógica precisam configurar-se como espaço/tempo de formação de qualidade, não abandonando as experiências que esse docente traz, além de reconhecer os saberes produzidos em sua intervenção profissional. Ou seja, essa formação deve ser vista como estratégia para a reflexão sobre a prática, e como possibilidade de qualificação do processo formativo (LIBERALESSO, 2010).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo por base o Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9/2015, e homologado pelo MEC em 24/2015, objetivou garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da educação básica. O processo de construção dessas novas DCN foi objeto de discussões e debates a mais de uma década no CNE, por meio de Comissão Bicameral, ao considerar as diferentes concepções em disputas no campo, estudos e

pesquisas sobre a temática, os marcos legais com destaque para a Constituição Brasileira de 1988, a LDB/96 e o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), bem como as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010 e 2014). As novas DCN definem que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: Cursos de Graduação de Licenciatura; Cursos de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e Cursos de Segunda Licenciatura.

Desse modo, depreende-se que a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-prático, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Visando garantir diretrizes nacionais articuladas à trajetória das instituições, as novas DCN definem que os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicas e a pesquisa priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino; e Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Logo, enfatizando a institucionalização da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica, as novas DCN definem que essa formação proposta requer projeto com identidade própria sem prescindir de articulação no que couber, com os cursos de bacharelado ou tecnológico a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes.

Nessa perspectiva, as DCN destacam que as atividades do magistério também compreendam a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando o planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas, bem como, a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

Além disso, a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida 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. Para garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da educação básica, as novas DCN definem, ainda nas disposições transitórias que: os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar à Resolução proposta no prazo de dois anos.

Kuenzer (2008) destaca que, na transição da hegemonia do paradigma taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho para os novos paradigmas, configura-se uma nova concepção de EP que, por consequência, traz novas demandas de formação de professores. Nesse sentido, a organização do trabalho deixa de significar “fazer”, e passa a significar “intervenção”, no entender de que Zarifian (2003). Assim, o trabalho passa a significar eventos e competência passa a ser a capacidade de resolver situações não previstas até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da vida. Esta nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa e à educação continuada.

Ciavatta (2006) afirma que devemos pensar nos desafios dessa educação que se refere ao mundo do trabalho e de suas contradições. São desafios que se expressam nos conteúdos, nas novas tecnologias e nas formas de tratar a realidade desses conteúdos, de conviver com as novas tecnologias e na forma de organizar e conduzir os processos de ensino e aprendizagem. Por isso, defende a proposta de formação integrada entre a educação geral e a formação específica. Partindo do histórico da formação de professores para a EP, os estudos de Lucília Machado sinalizam a carência de pessoal docente qualificado para atender à expansão dessa modalidade. Destaca que as ofertas de formação de docentes para este campo são diversificadas, mas são muito reduzidas, mesmo sendo cursos presenciais e a distância, ou mesmo a formação em serviço. Porém, poucas são, entretanto, as iniciativas de cursos de licenciatura. Segundo Machado (2008a), para formar essa força de trabalho é preciso um perfil docente que seja capaz

de desenvolver pedagogias do trabalho, em que os alunos, através da participação em projetos interdisciplinares, são conduzidos, progressivamente, na construção de sua autonomia. Portanto, a autora defende a necessidade de uma política definida para a formação de professores que atenda as tais necessidades, será certamente um grande passo para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos.

Burnier; Gariglio (2014) abordam os problemas no que tange à precarização da formação docente para a EP, chamando a atenção sobre a inexistência de uma regulamentação clara, que assegure a formação continuada do professor no cotidiano escolar e reconhecem a ausência de pesquisas neste campo, tanto no campo teórico como no das práticas de sala de aula e das políticas educacionais. Esses autores retornam a idéia do trabalho coletivo e produtivo para o desenvolvimento das identidades docentes e de um currículo inovador e emancipador na EP, através da formação continuada permanente, com planejamento e avaliação coletiva e permanente, construindo propostas pedagógicas adequadas a alunos e de professores, com suas potencialidades, sonhos e incompletudes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas reformas curriculares têm ocorrido no Brasil, mas a maioria dos professores da EP se quer chegou perto das discussões sobre o enciclopedismo das Diretrizes Curriculares e que muitos desconhecem a existência dessas Diretrizes. No que tange à organização escolar, as preocupações são outras. Os professores brasileiros, em exercício na EP, demonstram um sentimento de impotência diante dos inúmeros problemas enfrentados nas escolas, sobretudo no que concerne à convivência escolar. Pode-se afirmar que as políticas públicas de educação de 1990 trouxeram muitas mudanças tanto para a gestão da organização escolar e para a figura docente, como nas ações desenvolvidas em sala de aula (ensino). Consequentemente verificou-se a intensificação e a precarização do trabalho docente.

Destaca-se que a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado as iniciativas de formação de docentes para EP. Além disso, há uma série de fragilidades que se constituem em pontos críticos importantes e que estrangulam a expressão da EP no país. Trata-se das licenciaturas, dos

currículos e das políticas educacionais para esta modalidade de ensino que não se consolidaram, e conseqüentemente, fazem emergir a necessidade da formação de seus professores, que nunca foi reconhecida. Falta vontade política, tanto do poder público como dos próprios gestores educacionais ao permitirem substituir professores por instrutores, tutores e monitores. Faltam professores devidamente qualificados e efetivados, faltam estudos e pesquisas para a construção de uma cultura de produção acadêmico científica na área.

A formação dos docentes para a EP demanda atenção cuidadosa aos conteúdos pedagógicos e educacionais relacionados à sociologia dos saberes escolares e tecnológicos, à psicologia das aprendizagens, história da Educação Profissional e Tecnológica, sociologia dos currículos da Educação Profissional, filosofia da educação, educação tecnológica, avaliação, construção da identidade docente profissional, métodos de ensino para a Educação Profissional, organização escolar, políticas públicas em educação, políticas e gestão da Educação Profissional. Além disso, é fundamental proporcionar a maior proximidade possível do processo de ensino-aprendizagem com o contexto social e das relações do trabalho, garantindo ampla base científico-tecnológica e a articulação entre teoria e atividades práticas, mediante a oferta de estágio, não só na perspectiva do saber docente, mas também, na perspectiva do aprimoramento do saber técnico e tecnológico.

Face ao exposto, compreende-se que a resolução deste problema é condição fundamental à organização, planejamento e coordenação nacional de todos os esforços na tentativa de superação da estrutura fragmentada que ainda caracteriza a EP no país, requisito indispensável à sua institucionalidade. Mas, isso só será possível, mediante o desenvolvimento de concepção consistente, além de uma política nacional ampla e contínua de formação profissional de docentes para esta modalidade de ensino.

Finalizando, é urgente a implantação de políticas que tornem a profissão docente mais atraente, melhorando as condições de trabalho, salários dignos e, principalmente, reconhecimento social. Espera-se que o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) cumpra suas metas, pois uma das suas tônicas é a valorização dos profissionais da educação, com a elevação do piso salarial do professor de forma a tornar a carreira docente capaz de atrair os bons profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [**Diário Oficial da República Federativa do Brasil**], Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. [**Diário Oficial da República Federativa do Brasil**], Brasília, DF, 21 set. 2012a. Seção 1, p. 22.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

_____. Conselho Nacional CNE/CP nº2/2015, 1º de julho de 2015: 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. Brasília, DOU, seção 1, nº 124, p. 8-12, 2 de Julho de 2015.

_____. Lei nº 13005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024. Brasília 2014.

BURNIER, S.; GARIGLIO, J. A. A experiência Docente como Ponto de Partida para uma reflexão sobre a Formação de Professores para a Educação Profissional. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 74-99, maio/ago.2014.

CHILE. Ministerio de Educación. Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. **Educación Técnica Profesional en Chile: antecedentes y claves de diagnóstico**, 2012. Disponível em:

<<http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducacionTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

CIAVATTA, M. Contrastes no século do conhecimento e da formação: estudos comparados sobre a formação profissional dos trabalhadores. In: SOUSA, Antônia de Abreu e outros (Org). **Trabalho capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Ed. SENAC; Ceará: Edições UFC, 2008, p. 279-300.

KUENZER, A. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/MEC**. Brasília, SETEC, 2008, v.1, junho, 2008.

MACHADO, L. R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>.

Acesso em: 02 fev. 2013

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional. In:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROJETO DE EXTENSÃO E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

César Wagner Gonçalves Siqueira | cesar.wagner@ifce.edu.br

Rafaela Celi Lima Figueredo | rafaela.lima@ifce.edu.br

Maria de Lourdes da Silva Neta – IFCE | lourdes.neta@ifce.edu.br

INTRODUÇÃO

Na formação docente, precisamos compreender que o trabalho do professor é uma atividade que se destina a outro sujeito, pois se dirige a pessoas cuja presença nas instituições escolares tem por finalidade receber um tratamento ou serviço obrigatório. Conforme evidenciado na Constituição Federal, no artigo 208, “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”. Mediante as indicações do referido artigo a educação básica é obrigatória em que os estudantes no Brasil são obrigados a frequentar as instituições formativas dos quatro aos dezessete anos.

A obrigatoriedade de frequência nas escolas pode despertar nos discentes resistências às ações que são apresentadas pelos docentes tornando-se um entrave para atuação dos docentes e aprendizagem dos discentes (TARDIF, LESSARD, 2011). Para tentar superar este entrave referente à obrigatoriedade do estudo nas instituições formativas, é necessário que o professor desenvolva conhecimentos e saberes que auxiliaram no ensino e, repercutam na aprendizagem.

A formação e os saberes docentes serão necessários que sejam apreendidos e remodelados no decorrer do exercício profissional uma vez que vivemos em um contexto de mudanças sociais, tecnológicas, educacionais, no qual os estudantes cada vez mais têm alcance as informações com a possibilidade de acesso a culturas diferentes e de interação com várias pessoas em diferentes lugares cada vez mais rápido. Diante desse contexto vale salientar que o trabalho formativo realizado pelo professor requer significação para os estudantes e uma interligação com os outros aspectos que circundam a vida das crianças e jovens. Vale destacar que o trabalho formativo do

professor necessita variar de acordo com a comunidade, com a clientela, respeitando as peculiaridades sociais nas quais as escolas estão inseridas.

Nessa escritura o objetivo central foi a descrever a experiência de formação mediante a oferta de um curso de extensão para professores da educação básica. Os objetivos específicos aportaram-se na compreensão dos referenciais teóricos acerca da formação e saberes docentes e na apresentação da experiência formativa.

Com a finalidade geral explicitada partimos para a organização do escrito com o seguinte questionamento: Que possibilidades e dificuldades foram experienciadas na formação docente para a educação básica? Desse modo, decidimos revelar o percurso metodológico evidenciando abordagem, técnica de coleta e análise de dados.

O percurso metodológico recorreu a abordagem qualitativa de investigação que atenta para a compreensão de um determinado fenômeno. Em relação aos objetivos a pesquisa é descritiva, qual recorreu às técnicas de coleta de dados documental e relato de experiência. A análise dos documentos coletados foi realizada alicerçada nas categorias: curso de extensão, objetivos da formação; conteúdo programático. Essas categorias foram pensadas com base nas características da instituição proponente e no projeto pedagógico do curso (PPC).

Etimologicamente a palavra metodologia, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma investigação. Na perspectiva organizada por Gerhardt e Silveira (2009, p.12) a metodologia é “o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência”.

A abordagem escolhida para investigação foi a qualitativa, necessitando que o pesquisador observe os sujeitos e realize o esforço para compreender as diversas opiniões. O estudo qualitativo tem por escopo compreender as diferentes formas de desenvolvimento dos fenômenos, devendo ser de natureza teórica e prática, concomitantemente. O trabalho corresponde à abordagem de investigação qualitativa, recaindo sobre a descrição da formação de professores da educação básica.

Quanto aos objetivos nossa investigação é descritiva pelo fato de termos por escopo descrever os fatos e os fenômenos da realidade a partir das experiências e indicações documentais concernentes a formação de professores em curso de extensão.

Escolhemos duas técnicas para a coleta de dados bibliográfica e documental. A

pesquisa bibliográfica baseia-se em materiais já existentes, análise de livros ou artigos.

Utilizamos a pesquisa documental, pois entendemos que documento é todo material produzido em determinado período, que pode ajudar o pesquisador em seu trabalho de pesquisa. “Para alguns pesquisadores, um documento representa um reflexo da realidade. Torna-se um meio através do qual o pesquisador procura uma correspondência entre a sua descrição e os eventos os quais ela se refere”. (MAY, 2004, p.212). Outra técnica de coleta de dados que auxiliou na sistematização do texto foi o relato de experiência tendo o intuito de descrever e analisar a realização dos processos, contextualizar a experiência e demonstrar os resultados parciais obtidos e lições aprendidas uma vez que a experiência encontra-se em andamento.

Objetivando o entendimento da escritura decidimos subdividi-la em duas partes, a primeira enfocou a dimensão teórica acerca da formação e dos saberes docentes e a segunda o relato de experiência formativa destinada aos professores da educação básica.

FORMAÇÃO E SABERES DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pelo fato da temática do curso ofertado aos docentes da educação básica versar acerca da formação e saberes dos professores acreditamos que seja significativo apresentar os aspectos teóricos desvelando as concepções elaboradas por alguns pesquisadores desse tema com o intuito de instigar a reflexão e o redimensionamento das ações de formação sejam iniciais ou contínuas.

A formação docente é o momento de constituição da identidade pessoal e profissional. A constituição do conhecimento inicia-se durante o curso de graduação, perpassando toda sua trajetória docente. Isso implica dizer que os sujeitos aprendem a ensinar com seus professores e com seus pares. Partindo dessa acepção acreditamos que seja pertinente ressaltarmos a diferença entre conhecimento e saberes organizada por Fiorentini, Sousa Junior, Melo (1998).

[...] “conhecimento” aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o “saber”, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação. (p. 312).

Baseada na distinção de conhecimento e saber evidenciamos que as duas

acepções são relevantes na formação de professores e constituem o trabalho docente, ou seja, necessitamos aliar a produção científica sistematizada advinda do conhecimento com as formas de saber e fazer provenientes da prática, evitando a prevalência de um cientificismo exacerbado ou do praticismo desvinculado da fundamentação teórica.

No que concerne a formação Nóvoa destacou que constitui “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. (1995, p.25). Neste sentido, a formação de professores vai além da formação acadêmica, do acúmulo de conhecimento e da aplicabilidade de técnicas, sendo necessários a análise e o redimensionamento das práticas profissionais, sendo que, investir na formação docente é também investir na pessoa, bem como nos saberes de sua experiência, tendo como escopo o paradigma do homem no decurso de elaboração de aprendizado.

A temática “Formação de Professores” é objeto investigativo de inúmeros grupos de pesquisa, congressos, bem como foco das políticas públicas educacionais na atualidade. Sabemos que o desafio de formar profissionais para a carreira do magistério está sendo enfrentado de diferentes formas.

As discussões sobre formação de professores estão relacionadas à chamada “crise da escola”. Para Gauthier (1998), “a escola vem sendo interpelada com insistência e vigor, e muitos a acusam de não cumprir convenientemente o seu papel” (p. 13). Seguindo pensamento similar, Charlot (2013) também critica o fato de que, na instituição escolar, os estudantes são estimulados a “passarem de ano” e não a estabelecerem relações de sentido com o saber e a aprendizagem. Por esse motivo, os estudantes criam estratégias de “sobrevivência” no ambiente escolar, não encontrando significado no que vivem e supõem aprender na escola.

De fato, esta problemática que referencia o processo de formação de professores exige mudanças e, segundo Gauthier (1998), uma maneira possível de efetivar tais transformações é por meio da revisão dos processos de formação docente. Para o referido autor não se pode ter como fundamento ideias consideradas erradas sobre a docência como: “basta conhecer o conteúdo [...] basta ter talento [...] basta ter bom senso [...] basta seguir a sua intuição [...] basta ter experiência [e] basta ter cultura” (p. 20-24). O referido autor propõe a determinação de um repertório de conhecimentos necessários para o ensino, constituindo saberes profissionais do professor retirados da

prática docente.

Diante dessa premissa ressaltamos que a necessidade de formar professores para auxiliar na aprendizagem dos discentes com a competência necessária é desafio nas diferentes instituições de ensino superior (IES). No âmbito da formação continua a realidade formativa destinam-se as Secretarias de Educação e a outras instituições formativas, uma vez que a formação também servirá para auxiliar na *práxis* dos professores da educação básica contribuindo para que seu trabalho formativo seja um diferencial de qualidade na educação.

Na concepção defendida por Tardif (2014), os estudos sobre formação de professores têm sido enfatizados nos últimos 30 anos, em virtude dos questionamentos advindos com relação à eficácia da formação profissional efetuada nas universidades. Para o referido autor, é necessário sistematizar uma “epistemologia da prática profissional”, ou seja, um estudo relacionado aos saberes constituintes da docência e à necessidade de atribuir à carreira do professor o *status* de profissão.

Em seus escritos, Tardif (2014) questiona quais saberes compõem a prática profissional do professor e, quando se refere a saberes, relaciona-os a conhecimentos, competências, habilidades ligadas à docência e sua utilização em sala de aula. Todos esses elementos perpassam os processos formativos e precisam ser analisados, em particular, nas disciplinas consideradas pedagógicas. É esse exercício analítico que o referido autor estabelece quando caracteriza os saberes profissionais do docente, destacando o contexto social onde os processos formativos se inserem em um meio cujas profissões estão em crise.

Os saberes docentes são de diferentes tipos e complementam-se no exercício da docência que se constituem pelos saberes da formação profissional, vinculados a uma instituição de ensino que visa formar professores de acordo com as ciências da educação e suas referidas ideias pedagógicas. Também são compostos pelos saberes disciplinares e curriculares, relacionados aos campos de conhecimento e programas educacionais definidos pela própria instituição de ensino, com objetivos, conteúdos e métodos a serem trabalhados no processo formativo. Por fim, os saberes docentes também contemplam os saberes experienciais, aqueles advindos das vivências práticas das pessoas. São desenvolvidos no dia a dia e maturados com o tempo (TARDIF, 2014). Elencando os “saberes da ação pedagógica” Gauthier (1998) complementa que se

referem aos saberes experienciais dos professores tornados públicos por meio de pesquisas acadêmicas.

A partir das concepções teóricas prosseguimos com o escrito descrevendo a experiência formativa com foco nas possibilidades e dificuldades na formação docente para a educação básica.

EXPERIÊNCIA FORMATIVA: UMA PARTE DA CAMINHADA

No aparato legal que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia encontramos que os Institutos Federais (IF) têm por finalidade:

Art 6 ° I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; [...] (BRASIL, LEI nº 11.892/2008)

Com o objetivo de oferta da educação profissional e tecnológica as instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, nas diferentes modalidades de ensino, conjugando os conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais (IF), fortaleceu o papel da extensão, uma vez que uma das características dos IF é desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica. Sendo assim, reafirmou a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, destacando articulação entre o saber constituído e a comunidade externa.

Sousa apresentou a Extensão “como um conceito em construção permanente. A cada momento, os fatos e as práticas indicam necessidades de novos rumos e exigem avanços para uma definição constante” (2010, p. 7), ou seja, promover extensão é estender o conhecimento acadêmico para além dos muros da instituição de ensino, alcançando a comunidade externa. Comunidade da qual a instituição recebe influência social e cultural.

Com o intuito de desenvolver as atividades de extensão em seu primeiro semestre de funcionamento o campus investigado ofertou cinco curso de extensão, dentre esses, o de Formação e Saberes Docentes.

O curso de Formação de Saberes Docentes com carga horária de 120 horas/aulas, sendo 80 horas presenciais e 40 em educação a distância. O escopo do curso pautou-se no conhecimento docente como elemento basilar desenvolvido no decorrer do processo formativo, bem como no exercício profissional do professor. Uma vez que, os docentes que atuam na educação básica e no ensino superior necessitam de conhecimentos específicos para desenvolver o planejamento, o ensino, definir os objetivos avaliativos, escolher os critérios de correção e elaborar os instrumentos que fornecerão informações necessárias para investigar as especificidades formativas. Pelo fato do trabalho do professor demandar tempo resolvemos ofertar duas turmas, uma no turno da tarde e outra noturna.

O público alvo foram professores da Educação Básica municipal, estadual e federal, professores do ensino superior e estudantes dos Cursos de Licenciaturas das outras IES da cidade e região. A partir da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Extensão foi lançado o edital, no qual a divulgação da oferta realizada nas rádios locais através de entrevistas nos programas de maior audiência, cartazes de divulgação em locais público-privados, e nas redes sociais.

Após as inscrições os interessados pela temática foram submetidos ao processo seletivo mediante produção de carta motivacional em focando o interesse pessoal e profissional de participar da formação. O texto produzido pelos docentes proporcionou a sondagem dos interesses, revelando o intento de melhoria das práticas pedagógicas, do desejo de adquirir novos conhecimentos, bem como evidenciou a escassez de atividades de formação para professores na cidade e região, ou seja, conseguimos destacar a primeira potencialidade do curso.

Outro aspecto significativo na aprendizagem dos estudantes foi o momento virtual do curso com duração de 40h/aulas que utilizou o ambiente virtual Moodle e proporcionou a interação através de fóruns e da produção de atividades escritas. Com a proposição das atividades virtuais objetivávamos gerar conhecimento aos estudantes acerca das potencialidades de aprendizagens na modalidade de educação a distância, uma vez que no contexto de atuação dos docentes na contemporaneidade as tecnologias estão sendo utilizadas pelas crianças e adolescentes sendo necessário que os professores conheçam e agreguem esse recursos ao trabalho de formação realizado nas instituições escolares.

No primeiro encontro com as turmas tivemos a oportunidade de conhecer o perfil de formação dos 66 cursistas, sendo 34 no turno vespertino e 32 noturno. Os discentes são graduados em diversas áreas, pós-graduados *lato sensu* e alguns estão concluindo a graduação. O nível de formação dos estudantes é relevante para o curso, uma vez que estudamos textos publicados em periódicos, livros e necessitamos produzir sínteses das obras indicadas, no qual ao final do curso os estudantes deverão entregar um artigo que será publicado em *e-book* relatando a formação e as experiências docente.

Nos encontros posteriores nos foi oportunizado a estudos acerca da educação contemporânea e os desafios do trabalho docente nas falas constatamos o distanciamento da formação com os aspectos vivenciados na educação básica. Outra dificuldade encontrada foram evidenciadas nas aulas de metodologia da pesquisa que subsidiaram a produção do trabalho final do curso, pelo fato dos cursistas desconhecerem esse tipo de produção científica, fato que chamou nossa atenção, uma vez que todos os discentes possuíam cursos de graduação ou estavam em formação inicial acadêmica e deveriam ter o mínimo de informações acerca da produção científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa experiência evidenciamos que o curso ofertado como projeto de extensão destinado aos docentes da educação básica gerou contribuição social e formativa nas áreas de educação, cidadania e no desenvolvimento profissional de professores evidenciando uma das características do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) pautada no atendimento das demandas da comunidade externa.

Essa experiência de formação para o exercício profissional ressaltou a exigência de propostas formativas geradoras de transformações permanentes e essenciais, no trabalho docente, sendo necessária a construção de novos paradigmas de formação e do papel das instituições educacionais, de modo que possamos assumir uma postura pró-ativa alargando e atualizando os campos dos saberes e de seus modos de produção nos contextos de atuação do professor em parceria com outras instituições de ensino com escopo na educação de qualidade e na emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 de out. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL, **Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 20 de out. 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

FIorentini, Dario; SOUSA JUNIOR, Arlindo José; MELO, Gilberto Francisco Alves. Saberes Docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIorentini, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro A. (org). **Cartografia do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

GAUTHIER, Clemon [et al]. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 26/06/2015.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história de extensão universitária**. 2° Edição. São Paulo: Campinas. Editora Alínea, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 10. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. 6 ed. – Petrópolis, RJ – Vozes, 2011.

GEOGRAFIA PREVENTIVA: INOVANDO A DOCÊNCIA A TER PRATICAS E CULTURA A FRENTE AOS DESASTRES NATURAIS

Pedro Ananias Gomes Castanho | pedrogomescatanho@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A educação global vem ao longo das últimas décadas passando por diversas inovações. Tais inovações abrangem vários campos do conhecimento, que vão desde a inserção da educação musical, artes, sociologia, gestão de risco de desastres, dentre outras.

É fundamental e deveras mente importante que seja realmente inovada a educação. Porém não devemos nos esquecer de que conteúdos basilares, como a matemática, a física, a química, a geografia, o português, para nós brasileiros, devem permanecer no “*holl*” de conhecimentos fundamentais para os alunos da educação básica.

Quando se fala em inovação, muitos docentes, por estarem em suas zonas de conforto, não aceitam a inserção de novos conteúdos ou a criação de novas disciplinas, como por exemplo: o ensino de Proteção e Defesa Civil (PDC) para os alunos do ensino básico. Quando muito, aceitam, por conta de imposição superior, a inserção de temas transversais. Porém são poucos os docentes que tem o dinamismo de abordar tais temas, a exemplo da PDC, pois é um conteúdo relativamente novo em nosso país e por este motivo são pouquíssimos profissionais que dominam o conteúdo. Principalmente os da área da educação.

Sabendo que a doutrina de Proteção e Defesa Civil tem como sustentação legal legislações internacionais firmadas pelo governo brasileiro nas conferências mundiais sobre o tema e no marco legal nacional que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, atualizada em 2013, sendo aborda pela primeira vez o assunto em epígrafe.

Ao verificar tais conteúdos normativos, percebeu-se que para a inserção deste tema na educação básica é fundamental a preparação de docentes para esta finalidade,

como é percebido nas demais disciplinas. Para tanto seria necessário à criação de um curso de graduação com conteúdos que possibilitassem aos futuros docentes condições de poderem preparar os alunos para aprenderem a, se não evitar, ao menos tenham condições de conviver com os desastres naturais de forma consciente e segura.

Também é possível dentre as cursos de graduações existentes, preferencialmente os de licenciatura, inserirem disciplinas que possibilitem aos futuros professores conhecer e poder disseminar o tema da PDC a fim de promover esclarecimento aos alunos sobre a prevenção frente aos fenômenos físicos naturais desencadeadores de desastres.

Dentre os cursos de graduação o que melhor possibilita a inserção do tema PDC é curso de Licenciatura em Geografia. Por sua sinergia entre os conteúdos abordados ao longo da graduação e que seria menos complexo inserir os temas de PDC, por entender que um complementa o outro e vice-versa. De fato, pela complexidade dos conteúdos que envolvem a Gestão Integrada de Risco de Desastres, Jansen (2010), afirma que:

o tema de como os seres humanos criam, interagem e lidam com perigos, riscos, vulnerabilidades e os eventos associados a eles é tão complexo que a compreensão e desenvolvimento dos conhecimentos envolvendo esses temas exige a entrada de mais de uma disciplina (ver por exemplo: Alexander 1991, McEntire 2006, Rodriguez 2004, Thomas & Miletí 2003); (JENSEN, 2010, pág. 1).

Temos como objetivo despertar dentro da academia uma visão crítica sobre a possibilidade de inserção da disciplina de Geografia Preventiva e cujo conteúdo tem intrínseca sinergia com o tema da Proteção e Defesa Civil.

A metodologia baseia-se numa pesquisa bibliográfica e documental de cunho exploratório sobre a possibilidade legal de inserção de novos conteúdos na matriz curricular do curso de Licenciatura em Geografia e tem fundamentação nos estudos de Rubiano, Jensen, Goerl, Navarro, Catanho, entre outros.

A PROTEÇÃO E DEFESA CIVIL NO BRASIL E O MARCO LEGAL SOBRE O ENSINO DE PROTEÇÃO E DEFESA CIVIL

Até o ano de 2011 não havia proteção e defesa civil no país. Existia anteriormente a Defesa Civil, e cujas prerrogativas eram basicamente as mesmas, porém

após a promulgação da Lei 12.608, de 10 de abril de 2012, a qual Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil – PNPDEC, e torna-se a primeiríssima lei que prove sustentabilidade ao tema no país, pois até então era regida por decretos.

O fato de ser regido por uma lei facilita e muito as ações pretendidas pelo sistema, as quais são estão previstas em seu artigo 3º, conforme Brasil (2012, pag. 1), “abrange as ações de prevenção, mitigação, preparação, resposta e recuperação voltadas à proteção e defesa civil”, e que nos últimos anos vem buscando enfatizar as ações de prevenção.

Mesmo com um avanço significativo em relação à legislação, até a presente data não foi elaborado o decreto que regulamenta as medidas legais prevista na lei em epígrafe. Ou seja, muito do que está previsto na lei não tem como ser efetivamente desempenhado por falta de regras claras e que são necessárias para o efetivo desempenho das ações previstas na lei, quais e como devem ser as atividades voltadas para as ações de prevenção.

Por falta de decreto regulamentando a integração das políticas é que não temos de fato, por parte dos gestores dos mais diversos setores, uma integrabilidade e assim cada setor desenvolvem suas atribuições isoladamente, e que, em muitos casos desperdiçam recursos ao fazerem as mesmas ações, ao invés de somarem esforços na convergência de ações para fortalecê-las com o mínimo de esforço e recurso.

A lei também prevê em seu artigo 29 que, mediante a integração das políticas públicas, seja inserida nas educação o tema proteção e defesa civil, porém não há um decreto esclarecendo como deverá ser feito tal ação, conforme podemos verificar.

Art. 29. O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar acrescido do seguinte § 7º:

“Art. 26. ... § 7º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios” (BRASIL, 2012, pág. 12).

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atualizada em 08 de maio de 2013, com a finalidade de atender a

integração das políticas territoriais prevista na Lei 12.608, tem como premissa possibilitar a inserção do ensino de PDC nas instituições de ensino básico, porém a falta do decreto regulamentando esta integração faz com que dixe uma lacuna para a efetivação desta ação preventiva frente aos fenômenos físicos naturais que ciclicamente ou eventualmente desencadeiam desastres no país.

Dentre as constituições dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal, a única que prevê a inserção do ensino de defesa civil, pela desatualização do termo, é a Constituição do Estado do Ceará promulgada em 1989, onde está previsto esta ação em seu artigo 215, nos incisos IX, X e XII, parágrafo 1º alínea “b”, conforme pode ser verificado abaixo.

Art. 215. [...] **IX** – preparação dos indivíduos para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos, que permitem utilizar as possibilidades do meio em função do bem comum; **X** – currículos voltados para os problemas brasileiros e suas peculiaridades regionais; **XII** – liberdade de organização dos alunos, professores, funcionários e pais de alunos, sendo facultada a utilização das instalações do estabelecimento de ensino para atividade das associações. **§1º Serão ministradas, obrigatoriamente, nos estabelecimentos de ensino público e privado, com o envolvimento da comunidade, noções de: [...]; b) defesa civil; (CEARÁ, 1989, pág. 85-86). (Grifo nosso)**

É possível verificar que foi estabelecido um tema inovador na constituição estadual, bem à frente da época, onde se falava e praticava medidas defensivas em detrimento de medidas preventivas, hoje prevista em lei, porém ainda carente de regulamentação.

Mesmo estando à frente de sua época, os legisladores não deram continuidade neste tema, lhe faltando iniciativa para criar lei complementar para prover ordenamento específico ao artigo em alusão, e também estabelecer decreto normativo para que enfim as instituições de ensino pudessem ter fundamentação legal para a inserção dos conteúdos de PDC nas instituições de ensino.

A falta de lei complementar e de sua regulamentação dificulta, por exemplo, que as escolas possam inserir em suas matrizes curriculares o tema de PDC. E que as universidades possam criar cursos específicos de extensão, de especialização, de mestrado e de doutorado no tema de PDC. Diferentemente do Brasil o Perú, dentre

outros países, preveem em suas leis de educação prerrogativas legais para esta finalidade. No Perú a diretiva nº 001-2015- ME/DREA/UGELCH/AGP-PREVAED, área de gestão pedagógica, estabelece as normas complementares para o planejamento, organização, execução, monitoramento e avaliação da aplicação com enfoque ambiental e de gestão de risco na educação básica, educação técnica produtiva e superior universitária das instituições educacionais públicas e privadas da província de Chincheros. Onde pode ser verificada algumas bases legais que fundamentam a educação no Perú de acordo com a diretiva supra-citada.

Bases Legais: Constituição do Perú; Lei nº 28.044, Lei geral da Educação atualizada pela Lei nº 28.123 e Decretos-lei geral aprovado pelos D.S. nº 06,, nº013, nº015, nº 022 de 2004; e nº 009, nº 013 de 2005; Resolução Suprema nº 001-2007-ED que aprova o Projeto Educacional nacional até 2021;D. L. nº 25762, lei orgânica do Ministério da Educação modificada pela Lei nº 26510 e regulamento de organização e funções do Ministério da Educação aprovado pelo D>S> nº 006-2006-ED; [...]; Resolução Ministerial nº 556-2014-MINEDU, normas e orientações para o desenvolvimento do ano escolar de 2015 para a educação básica (PERÚ, 2015, pág. 2).

O exposto demonstra que estamos muito atrasados em relação às ações preventivas voltadas para a integração das políticas públicas, principalmente as voltadas para a educação, pois é a principal política que permite a permeabilidade do tema nas instituições de ensino bem como a formação de professores qualificados para a disseminação do tema em debate. Pois sem o professor, peça primordial no sistema de ensino-aprendizagem é pouco provável atender a uma demanda reprimida num país com dimensões continentais como o nosso.

Em recente análise sobre a implementação da gestão de risco de desastres no Perú, a Organização das Nações Unidas, tem proposto a integração entre os marcos normativos daquele país, os quais buscam efetivamente engendrar pelo caminho da prevenção, sabendo que é primordial tal integração a fim de prover efetividade na prevenção aos desastres.

A prevenção e atenção de desastres (tal como estava conceitualizado antes da lei da SINAGERD) está incluído em algumas normas, planos e estratégias setoriais, em especial nos setores da Educação, Ambiente, Habitação e Construção, Saúde. [...], luta contra a pobreza, ambiente, mudança climática, segurança alimentar e nutricional (ONU, 2014, pág. 16-17). (Grifo nosso)

Estas recomendações são efetivamente importantes para o êxito da Política Nacional de Proteção e Defesa Civil, o que não tem sido realizado a contento pelo governo brasileiro.

É na formação do professor que focaremos o cerne deste artigo e tentaremos encontrar ou estabelecer a sinergia existente entre os geógrafos e a proteção e defesa civil.

SINERGIA ENTRE A LICENCIATURA EM GEOGRAFIA E A PROTEÇÃO E DEFESA CIVIL

Os conteúdos abordados pelo curso de Licenciatura em Geografia são divididos basicamente em dois. São eles: a geografia humana e a geografia física.

Para García-Tornel (1984) “no campo do estudo dos recursos naturais, as análises dos riscos proporcionam também avanços substanciais de tal maneira que estes tipos de investigações (ao menos no âmbito anglosaxão) "tem conduzido para um impactos mais visível e significativos da profissão de geógrafo nas Políticas de administração de recursos" (Mitchell, 1979) GARCÍA-TORNEL, 1984, pág. 2).

Sabendo que o geógrafo estuda a relação entre o homem e o meio ambiente bem como os motivos pelos quais a dinâmica terrestre é significativamente alterada pelas ações ou omissões humanas é possível compreender que tais alterações efetivamente desenvolvidas pelo mau uso do espaço urbano ou rural que as intervenções humanas vem criando espaços críticos e promovendo em alguns destes espaço, mediante os fenômenos físicos naturais, como enxurradas, as estiagens, a erosão marinha, os deslizamentos entre tantos outros, ocorrências de desastres.

No Parâmetro Curricular Nacional da disciplina de geografia do ensino fundamental é possível verificar a preocupação com os fenômenos natural desencadeadores de desastres, e deixa facultativo o ensino de medidas preventivas.

Muitos são os fenômenos naturais que despertam interesse e curiosidade dos alunos pelos processos e tempos da natureza. O estudo do vulcanismo, dos terremotos, com suas conseqüências muitas vezes catastróficas para a sociedade, poderá ser explorado como detonador de uma discussão dos processos que originaram as diferentes formas do relevo. [...] Ao mesmo tempo, poderá explicar o desenvolvimento das tecnologias criadas pelo homem para precaver-se dos riscos que podem acarretar, principalmente quando ocorrem em áreas

densamente urbanizadas (BRASIL, 1998, pág. 61-62). (Grifo nosso)

Verifica-se que há possibilidade de tratar sobre medidas preventivas durante as aulas e como elas deverão ser disseminadas nas instituições de ensino a fim de tornar os alunos futuros cidadãos resilientes. Porém não é visível nos cursos de graduação nenhum conteúdo voltado para o conhecimento específico de prevenção aos desastres.

A partir dessas premissas, o professor deverá proporcionar práticas e reflexões que levem o aluno à compreensão da realidade. [...] baseado nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando também dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais e tendo como referência os pressupostos da Geografia como ciência que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade e a natureza, constituindo o espaço geográfico [...] A Geografia não é uma disciplina descritiva e empírica, em que os dados sobre a natureza, a economia e a população são apresentados a partir de uma sequência linear, como se fossem produtos de uma ordem natural. Com as novas tecnologias de informação, com os avanços nas pesquisas científicas e com as transformações no território, o ensino de Geografia torna-se fundamental para a percepção do mundo atual. (BRASIL, 2006, pág. 43)

Entende-se assim que o docente de geografia além de trabalhar as relações homem-ambiente deverá fazer com que os alunos possuam uma percepção do mundo atual, e nele, estão os fenômenos físicos naturais desencadeadores de desastres e que são decorrentes das relações, muitas vezes inadequadas, do homem com o ambiente.

O geógrafo tem ao seu dispor os conhecimentos mínimos necessários para compreender o espaço ao redor. Porém falta-lhe o conhecimento, durante o curso de graduação, dos conteúdos de Proteção e Defesa Civil, o qual mediante a disciplina de Geografia Preventiva poderá complementar os entendimentos das dinâmicas dos eventos físicos desencadeadores de desastres a fim de permitir-lhes uma visão holística mais aprofundada para repassar aos futuros alunos.

Segundo Goerl e Kobiyama (2013, pág. 146), “o geógrafo, pela sua formação, possui plena capacidade de atuar na prevenção de desastres. Contudo, observa-se que a sua atuação está aquém das suas possibilidades”.

Além disso, o licenciado em Geografia possuiu papel essencial na disseminação do conhecimento sobre eventos extremos, ações de prevenção bem como na formação de cidadãos críticos que saibam cobrar dos órgãos responsáveis medidas que contribuam com a

redução dos desastres e agir durante a ocorrência dos mesmos, a exemplo de Tilly Smith (GOERL e KOBİYAMA, 2013, pág. 165).

Ao visitar o site do Centro Acadêmico de Geografia da Universidade Estadual do Ceará (CAGEO), onde é possível visualizar a matriz curricular dos cursos de geografia ofertados pela universidade, não vislumbramos nenhuma disciplina específica que trata sobre o tema da prevenção. O mesmo ocorre ao visitar o site do curso de geografia da Universidade Federal do Ceará.

Segundo Alegria (2002), em Portugal, entre os anos de 1989 e 2001, fora realizadas alterações no currículo obrigatório de geografia. Dentro destas alterações Alegria (2002, pág. 7) destaca que “estuda-se o clima e as formações vegetais, o relevo, os riscos e catástrofes à escala do País e do Mundo”.

Como exemplo podemos compreender a questão da sinergia existente ao analisar a disciplina de cartografia, onde o aluno terá como objetivo discutir os processos, métodos e técnicas envolvidos na representação cartográfica e que é perfeitamente sinérgica com o tema mapeamento de área de risco, o qual permite ao aluno identificar as áreas do território propícias a ocorrência de desastres e estabelecer em seguida a hierarquização desta possível ocorrência, que vão deste os riscos não existentes até os riscos muito alto.

A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA PREVENTIVA

Como forma de agregar conteúdos e conhecimentos diferenciados e específicos de Proteção e Defesa Civil para engrandecer o “*holl*” informações mínimas necessárias para que os futuros docentes de geografia possam contribuir para a criação de uma cultura de prevenção em nosso país se faz necessário integrar á matriz curricular do curso de Licenciatura em Geografia conteúdos próprios da área. Tais conteúdos são:

- Política Nacional de Proteção e Defesa Civil
- Mapeamento de áreas de risco
- Estimção do risco de desastres
- Sistema de Comando em Operações
- Primeiros Socorros

- Planejamento em PDC
- Desastre natural e influência na área de residência ou Escolar.
- Desastre natural e seus efeitos sobre a sociedade humana e os recursos econômicos.
- Medidas preventivas e de proteção frente o desastre promovidas pela PDC.

Estes conteúdos devem ser, por não haver no país docente com qualificação específica para ministrar aulas sobre o tema em alusão, estabelecido convênio com a Coordenadoria Municipal ou Estadual de Proteção e Defesa Civil a fim de que possa qualificar os primeiros alunos de graduação permitindo um ciclo contínuo. Sendo também necessário a criação de cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, visando uma formação mais qualificada e contínua.

Com uma visão inovadora a Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP do Ministério da Justiça - MJ no Brasil, ofertou em 2015, vagas para curso de mestrado profissional em Gestão de Riscos e Desastres Naturais.

A Senasp/MJ busca ofertar 20 vagas em Programas de Mestrados Profissional em Gestão de Riscos e Desastres Naturais, a serem ministrados pela Universidade Federal do Pará (processo seletivo em andamento), Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal Fluminense. A iniciativa ocorre em parceria com a Capes, Ministério da Integração, Ministério das Cidades, Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação (BRASIL, 2015).

Percebe-se desta maneira uma iniciativa, porém bem acanhada, mas promissora, da integração das políticas visando à prevenção, já que o país carece de pesquisadores que analisem os registros de desastres e proponham métodos significativos de convivência com os fenômenos físicos desencadeadores de desastres bem como as possibilidades para evitá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que com a contribuição deste trabalho possamos potencializar a disseminação no cerne das instituições de ensino em todos os níveis da disciplina de Geografia Preventiva, e possibilitar que surja num futuro, não muito distante, uma cultura prevencionista a exemplo de país como o Japão, o qual “produz” cidadão

resilientes não somente frente aos riscos de desastres, mas também com um maior cuidado com o meio ambiente e tendo a premissa de possibilitar que as gerações futuras usufruam das potencialidades que o planeta tem nos proporcionado ao longo da existência humana, sem que seja necessário destruí-lo. Ou seja, usufruir com sustentabilidade e segurança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRIA, Maria Fernanda. As Recentes Alterações do Currículo Obrigatório de Geografia em Portugal. *Finisterra*, XXXVII, 73, 2002, pp. 81-98. Portugal.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP/MJ. Disponível em: < <http://www.justica.gov.br/noticias/ministerio-da-justica-oferecera-vagas-para-mestrados-em-seguranca-publica>>. Acesso em 13 de mar. de 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 156 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em: 12 de fev. de 2016.

_____. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 3)

GOERL, Roberto Fabris e KOBAYAMA, Masato. Redução dos desastres naturais: desafio dos geógrafos. Artigo. Recebido para publicação em 30/07/2012 e aceito em 19/12/2012. *Ambiência Guarapuava (PR)* v.9 n.1 p. 145 - 172 Jan./Abr. 2013.

JENSEN, Jessica. The Argument for a Disciplinary Approach to Emergency Management Higher Education. Artigo. Department of Emergency Management. North Dakota State University. 2010. Papers From the 2010 FEMA, Emergency Management Higher Education Conference. Public Entity Risk Institut. 2010. Volume I, 2011. Disponível em: < https://www.ndsu.edu/fileadmin/emgt/PERI.The_Argument_for_a_Disciplinary_Approach_to_Emergency_Management_Higher_Education.pdf>. Acesso em: 02 de mai. De 2014.

ONU. Análisis de la implementación de la Gestión del Riesgo de Desastres en el Perú. 2014. Coordinadoría de las Naciones Unidas en el Perú. Lima, Perú – 2014. Disponível em: <<http://onu.org.pe/wp-content/uploads/2014/08/An%C3%A1lisis-de-la-implementaci%C3%B3n-de-la-Gesti%C3%B3n-del-Riesgo-de-Desastres-en-el-Per%C3%BA.pdf>>. Acesso em: 05 de mar. de 2015.

PERÚ. Diretiva nº 001-2015- ME/DREA/UGELCH/AGP-PREVAED. Disponível em: < <http://www.ugel06.gob.pe/documentos/2015/directiva-ugel06-021-2015.pdf>>. Acesso em: 05 de mar. de 2015.

RUBIANO, Martha Teresa Martínez. Los geógrafos y la teoría de riesgos y desastres ambientales. *Perspectiva Geográfica* Vol. 14, 241-263, 2009. D - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). 2009. 24 p.. Disponível em: <<http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/perspectiva/article/view/1724>>. Acesso em: 22 de mai. De 2014.

SILVA, Sérgio Henrique Pinto. GEOGRAFIA FÍSICA E GEOGRAFIA HUMANA: uma dicotomia a ser superada? Artigo. *Outros Tempos*, www.outrostempos.uema.br,

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 23589027

volume 04.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA. Año IX. Número: 54 Noviembre de 1984.

HISTÓRIAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO: TEORIAS E SABERES DOCENTES

Denise Ana Augusta dos Santos Oliveira | denise.aaso1@gmail.com

Daniela Mendes Vieira | danimva@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo foi realizado com base na análise documental de portfólios de avaliação, no período determinado de 2005 a 2015, da professora-alfabetizadora autora desta pesquisa em diálogo com referências teóricas renomadas na área de alfabetização e letramento. Trata-se de uma pesquisa é fundamentalmente quantitativa por entender que os aspectos subjetivos sobressaem ao que pode ser mensurado. Gonsalves (2007) define a pesquisa qualitativa como compreensão e interpretação de fenômenos e o significado atribuído às práticas.

A presente abordagem é justificada através das angústias relatadas por professores jovens ou experientes ao encontrarem em sala de aula a cada ano situações desafiadoras que colocam à prova suas concepções sobre o ser humano, sobre a sociedade e sobre a educação. O cenário onde a pesquisa foi se sendo encorpada é a rede municipal de educação de Duque de Caxias, mais especificamente no terceiro distrito do município, região historicamente marcada pelo descaso do poder público e com características de uma comunidade desassistida.

O objetivo deste trabalho é analisar o que os registros das escritas dos alunos em fase de construção da leitura e escrita podem dizer sobre o processo de alfabetização e sobre as práticas docentes. Alguns questionamentos surgem deste ponto: As crianças aprendem no mesmo ritmo? A prática docente sofreu alterações neste período?

Entendemos que a ação educativa é um processo dinâmico, complexo e multifacetado e que os professores e professoras-alfabetizadoras diante das demandas educacionais e da estrutura deficitária que encontram em seus cotidianos podem sentir solidão ou outros sentimentos variados que podem ir de uma questão momentânea ou acabar imobilizada sua capacidade criativa.

O título “Memórias de quem gosta de ensinar” pode sugerir que este é o relato de experiências de quem escreve, é isso também, mas é um diálogo que se pretende aprofundado com Magda Soares (2000), Emília Ferreiro (2001), Mortatti (1996), Ana Teberosky (2003) aliadas a outras grandes contribuições que serão explanadas ao longo do texto.

A seguir apresentaremos o contexto educacional brasileiro, a proposta pedagógica do município de atuação, a conceituação dos termos alfabetização e letramento, construtivismo e sócio-interacionismo e a análise destes portfólios e o que eles guardam de memórias e aprendizado dos alunos e da professora.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Compreender a história da alfabetização no país possibilita refletir sobre a desigualdade social que se presencia hoje no Brasil é resultante de educação excludente, preconceituosa e elitista e está apoiada em políticas públicas que atende aos interesses de uma parcela ínfima da população com acesso ao ensino de qualidade. Freire (2001) alerta que ao longo da história do Brasil, esse cenário na educação continua se repetindo.

Toda história tem seu início e o analfabetismo, até o século XIX não fazia parte das discussões de intelectuais e professores. Grande parte da população se ocupava desde a infância com o trabalho em lavouras, no pasto e, posteriormente, nas fábricas. Com a Proclamação da República começaram, as pequenas discussões sobre a necessidade de alfabetizar o povo e moldá-lo, adequá-lo às idéias republicanas e aos interesses da classe dominante. Alfabetizar tornou-se sinônimo de progresso, de modernidade (FREIRE, 2001).

As discussões estavam pautadas em entender qual método era o mais apropriado. Todavia, na disputa entre os métodos sintéticos e analíticos, a discussão limitou-se apenas ao campo da leitura por que em relação à escrita era um consenso de que ela era uma questão estritamente de caligrafia e também do tipo de letra que poderia ser manuscrita ou de imprensa problema este que era facilmente resolvido com a repetição da escrita e o ditado constante.

O terceiro momento, da alfabetização sob medida, foi iniciado na década de 20 e finalizado nos anos 70. Com a constante insatisfação do professores em relação ao método utilizado em caráter obrigatório, surgiu a necessidade de se pensar em mudanças

não só em São Paulo, mas em todos os estados. Buscava-se uma espécie de “democratização” dos métodos lutando pela possibilidade de pluralismo na rede.

O construtivismo e a desmetodização só começou a aparecer nas escolas brasileiras a partir dos anos 80 do século passado e se mantém presente até os dias de hoje. Emília Ferreiro, pesquisadora Argentina, investigou inúmeras questões relativas ao processo de alfabetização e sua complexidade. Esta investigação levou ao questionamento do valor, da eficiência das cartilhas e dos métodos em uso:

Tradicionalmente as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: método analítico versus métodos sintéticos; fonéticos versus global, etc. Nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções da criança sobre o sistema da escrita. (FERREIRO, 2001, p.29).

O próprio conceito de alfabetização acabou passando por um processo de modificação concomitante às discussões acerca dos métodos já citados.

A HISTÓRIA CONTINUA: ALFABETIZAR LETRANDO

A construção da história é um processo constante, mas não linear, há continuidade e rupturas. Neste processo o termo alfabetização tem sido substituído, nos meios escolares, pelo de letramento. Esta mudança, contudo não é apenas uma modificação no vocabulário pedagógico. Ela se refere às transformações da visão os professores constroem sobre a aprendizagem da língua escrita. (FORMAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO PLENA – FAP/SME, 2001)

Segundo Soares (2000), alfabetizar não é suficiente: é preciso entender e pensar sobre aquilo que se lê. Ler o mundo significa ultrapassar as letras e acentos, sinais de pontuação e sílabas. Trata-se de ir além: ir até o pensamento, o questionamento do texto lido ou escrito. Não limita à ação de ensinar o indivíduo a ler e a escrever. É o processo de conhecer as letras e, posteriormente a combinação das mesmas para formas sílabas e palavras.

Já o termo letramento, de origem estrangeira - do inglês *literacy* - começou a ser utilizado nos anos 90 em diferentes países europeus desenvolvidos, como França, Inglaterra e Portugal, para designar este processo mais completo e complexo de ensino. Letramento pode, portanto ser definido, diferente da alfabetização como o:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.(SOARES, 2000, p.39).

Dessa forma, é possível entender que o letramento é um conceito que se agrega à alfabetização uma vez que considera o processo de alfabetização, respeitando a ideia da linguagem em sua dimensão histórico-cultural, e que contribui com o entendimento da necessidade de alfabetizar - letrando, ou seja, ensinar o sistema de escrita alfabética considerando as situações de uso social da leitura e da escrita.

No desenrolar do caminhar histórico, chegamos a história passada, recente – presente do município onde o fazer cotidiano se faz e re-faz a cada novo desafio.

A proposta pedagógica desenvolvida em Duque de Caxias está alinhada a perspectiva do construtivismo e sócio-interacionismo, pois não se trata apenas do aluno construir o conhecimento. É necessário que ele interaja com o meio em que está inserido. Uma forte característica proposta é a valorização da construção do conhecimento coletivo.

Nesta perspectiva, o aprendizado deixa de ser individual para se tornar um bem compartilhado.

Não existe uma receita para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, o que podemos trazer é um conjunto de práticas, recursos e abordagens que possibilitem a valorização das diferenças de níveis de conhecimento, de crianças e professores, que precisam ser valorizadas, pois uma criança tem muito a aprender com outra e ensinar aos seus professores. Essa perspectiva é promulgada na proposta pedagógica do município e pretende-se como sugestão e aporte teórico na prática docente das professoras alfabetizadoras da rede.

A HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

Alunos e professores são sujeitos históricos que se constituem nas relações que estabelecem ao longo de suas histórias de vida.

Teberosky (2003) constitui algumas histórias em seus mais de vinte anos de pesquisa e mostra que as crianças refletem sobre o texto escrito, muito mais do que adultos pensam que eles sejam capazes. Suas pesquisas também apontam que as crianças têm ideias coerentes e que essa coerência evolui de acordo com o tempo e que

essas crianças interagem com o meio.

Nesse sentido, a criança realiza inferências, estabelece relações, procura explicações, é ativa em relação ao conhecimento que lhe é proposto. Para que isso ocorra de um apoio, pessoas solícitas, atentas, intuitivas, comprometidas e interessadas no que essa criança faz e fala. Além disso, ela também precisa de um ambiente que favoreça essa interação, ambientes estimulantes e organizados para que a aprendizagem estabeleça-se da melhor maneira possível.

A perspectiva construtivista, a partir das contribuições de Piaget, reagiu a visão mecânica de aprendizagem e passou a compreender que o conhecimento se constrói a partir de interações com o objeto e com o meio. Teberosky (2003, p. 37) passou a considerar que a escrita não se desenvolve em separado das outras ações que compõem o processo de alfabetização: da leitura e da linguagem oral, antes atuam de maneira interdependente favorecendo o processo de aprendizagem da língua, partindo da idéia de que a aquisição da alfabetização é um desenvolvimento contínuo.

Nas pesquisas de Teberosky (2003, p. 45) a criança constrói hipóteses sobre o escrito e que essas se desenvolvem a partir do contato que elas têm com o material escrito, com a interação com leitores e escritores que dão informação a elas sobre a escrita. O desenvolvimento dessas hipóteses se dá a partir de reconstruções de conhecimentos anteriores, que dão lugar as novas construções.

O processo de construção de hipóteses sobre o sistema de escrita alfabético mostra que as crianças são muito seletivas no que tange ao que se pode ler ou escrever. De acordo com Teberosky (2003), inicialmente as crianças pensam que só podem estar escritos substantivos e somente num momento posterior é que elas irão aceitar a possibilidade de partículas gramaticais como artigos, preposições e pronomes.

Nossa concepção sobre o ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética está em total acordo com a perspectiva construtivista que defende que a aprendizagem desse sistema deve levar em conta todo o processo de compreensão sobre a construção da escrita e romper com a idéia de proporcionar unicamente atividades que não levam em consideração a criança como sujeito ativo e reflexivo sobre a construção da escrita.

O percurso da evolução da escrita da criança é um processo histórico. Sua história está sendo escrita a cada nova atividade proposta, a cada novo desafio superado

e ao final do seu processo de alfabetização, essa criança terá também suas memórias desde seu tempo de pré-silábica até a compreensão do sistema alfabético de escrita, mesmo que ela ao saiba os nomes que são dados a cada etapa.

A década de 80 marca a história no campo da alfabetização, pode ser entendido como um divisor de águas: as pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky obrigou uma revisão das posturas teóricas em relação a alfabetização. De um lado, nessa discussão, a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, que passava a considerar a natureza da escrita como sistema notacional e como a criança acompanhava o processo de aquisição desse sistema, a saber, o sistema de escrita alfabética (SEA). De outro, defensores da consciência fonológica relacionavam a capacidade de reflexão metalingüística da criança ao seu sucesso ou insucesso no processo de alfabetização.

A apropriação do SEA é explicada por esses dois campos teóricos de discussão. Buscando uma relação entre essas duas linhas, Morais (2004), diz que a criança faz uso de habilidades para descobrir o que a escrita nota e como a escrita cria essas notações na elaboração de hipóteses silábicas e alfabéticas. Isto significa que, desenvolvem a capacidade de prestar atenção à fala analisando-a em seus diversos segmentos, a saber, fonemas, sílabas e palavras.

Outra observação necessária nesse processo em que as histórias de vida na escola e a escola pra a vida é o ponto chave deste estudo: a necessidade de alfabetizar letrando.

O LIVRO DE MEMÓRIAS DE ESCRITA INFANTIL E PRÁTICAS DOCENTES

E o professor, qual é o seu papel nessa história onde o aluno é um sujeito construtor da sua própria aprendizagem? Como observar este processo individualmente em uma sala de aula com tanta diversidade em uma escola pública? Atualmente é um grande desafio para o professor conhecer e analisar como seus alunos aprendem.

Já foi apresentado em outro momento, um artigo¹⁰⁵ onde o portfólio é um documento de registro utilizado por professores dos anos iniciais do ensino fundamental em Duque de Caxias que possibilitam o registro do processo de alfabetização e letramento, por isso, mais que um instrumento de registros de escrita, os portfólios

¹⁰⁵ Trabalho apresentado no Eixo Temático Saberes e fazeres no cotidiano escolar do I Congresso Internacional de Educação em SP.

contam histórias. Eles possuem vida, contam histórias de vida.

O professor precisa conhecer as características peculiares de seus alunos, seus aspectos sociais, econômicos e culturais que constituem a subjetividade de seus alunos. Assim, ao analisar dez anos de trabalho à partir de portfólios de avaliação no ciclo de alfabetização¹⁰⁶ foi possível elaborar algumas considerações sobre três eixos que destacados para uma melhor análise: alfabetização e letramento, saberes práticos e formação continuada.

As atividades iniciais de alfabetização registradas nos portfólios, de uma professora alfabetizadora iniciante, estavam pautadas na concepção mecânica de aprendizagem e conteúdos demasiadamente sistematizados. As atividades de fragmentação da escrita partindo da letra para o contexto foram perdendo espaço à medida que a professora participava de cursos e formações sobre alfabetização e letramento.

Nesse processo a avaliação é um ponto fundamental, porque a concepção que fundamenta o entendimento sobre como a criança aprende, fundamenta os instrumentos de avaliação adotados. Nos dois primeiros anos, o portfólio não cumpre sua função, desconsiderando todo o processo que a criança passou até chegar ao conhecimento. É realizado como uma formalidade em atender a proposta pedagógica da rede de ensino, mas de pouco significado prático. A aparência é de um amontoado de “trabalhinhos”¹⁰⁷ dos alunos.

É possível perceber a evolução da abordagem docente, partindo de uma concepção fortemente copista e mecanicista às atividades de alfabetização e letramento embasados nos pressupostos anteriormente apresentados de Soares e Teberosky ao passo em que a participação em cursos e programa de formação continuada em alfabetização e letramento permitiu que a teoria fundamenta-se a prática e a transforma-se.

Garcia (2003), então reconhece que um docente é capaz de teorizar sobre sua prática, significa que pode considerar a escola como espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e re-construção.

¹⁰⁶ No município os três primeiros anos do Ensino Fundamental constituem-se como um ciclo de alfabetização.

¹⁰⁷ A palavra *trabalhinhos* aparece entre aspas para representar como os professores muitas vezes se referem às atividades dos alunos.

Mas este processo é longo e doloroso. Isso porque requer romper com um conjunto de concepções e práticas enraizadas no fazer pedagógico. E nesse contexto aliados a uma problemática (as crianças precisam aprender a ler e escrever) e uma necessidade (a professora deseja romper com velhas práticas) onde a história começa a ganhar outros rumos.

Os saberes práticos vão se constituindo no espaço escolar, no cotidiano de sala de aula, nos planejamentos frustrados, nas trocas que se estabelecem entre professores mais experientes, dentro e fora da escola. As mudanças mais substanciais em dez anos de professora-alfabetizadora ocorreram no sentido do cotidiano. Nesse sentido, o cotidiano precisa ser pensado e re-pensado a fim de construir práticas docentes coerentes ao objetivo da promoção da aprendizagem.

Entender a prática docente como a vida no cotidiano escolar e também fora dele implica pensar que esse processo é dinâmico, logo, passível de mudanças. Nesse sentido, o cotidiano precisa ser pensado e re-pensado a fim de construir práticas docentes coerentes ao objetivo da promoção da aprendizagem.

Autores como LIBÂNEO e PIMENTA (1999); entre outros, defendem que a identidade profissional somente se constrói mediante a significação social da profissão, que se dá a partir da revisão dos significados sociais da profissão do professor e da reafirmação de práticas que são significativas e válidas para a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sobre a realidade que as histórias de vida são ditas ou escritas. E histórias sobre alfabetização carregam em si dois aspectos ambíguos. Um deles corresponde a história em contexto amplo, social; o outro está relacionado aos sujeitos e suas marcas de vida, sua história que se escreve entremeio a tantos outros sujeitos. Homens, mulheres, crianças, adultos, alunos, professores quase sempre assim pessoas que se encontram e deixam marcas.

Com o professor a história se repete ano após ano um novo desafio, novos olhares e aquela vontade de ensinar tudo o que sabe. E, de repente, ele é que aprende. Analisando os registros nesse período de dez anos, é possível ousar a dizer que a prática docente é construída e reconstruída baseada em uma tríade que abrange concepções e

teorias, a formação continuada e os saberes práticos ao longo de sua história profissional. Esta pesquisa não se esgota aqui e tão pouco teve início nestas palavras. Muitos já pensaram sobre o assunto antes de nós e a partir deles continuamos a escrever nossas histórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FAP. *Formação em alfabetização plena*. Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2001, vol I e II.
- GARCIA. *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez editora, 2003.
- FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez editora, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, C. & PIMENTA, S. G. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99
- MORTATTI, Maria do Rosário L. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- TEBEROSKY, Ana & COLOMBER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEIO AMBIENTE, FORMAÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR

Alex Freitas Pires | alexfpires@msn.com

Francisca Salete Daniel Barros | saletedaniel@hotmail.com

José Danúbio Paiva Ribeiro | jdanpaiva@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas é possível observar um desequilíbrio nas relações entre sociedade e natureza. Verifica-se que a extração e utilização dos recursos naturais acontece de qualquer modo, valorizando cada vez mais a sedução pelo consumo exacerbado. Padrões estes, típicos da economia capitalista, e através do qual demonstra-se ausência de preocupação com as gerações vindouras e a qualidade de vida das pessoas. Tal problemática se tornou um desafio muito sério a ser resolvido em curto prazo. A consciência ecológica não é inata dos seres humanos e emerge, antes de tudo, das realidades ou necessidades como a poluição, a fome, a escassez de água, a degradação do meio ambiente, a ocupação desordenada do espaço ambiental, dentre outras situações (CHAVES e FARIAS, 2005).

Nesse contexto, a intervenção das instituições escolares públicas de ensino básico, no que diz respeito à educação ambiental, os cuidados com o ambiente e o espaço vivido, são extremamente importantes e indispensáveis, visto que a escola será o pilar de sustentação do processo de sensibilização e formação dos alunos.

A Garantia de um futuro menos atribulado do ponto de vista ambiental depende, segundo (CHAVES e FARIAS, 2005), de uma reflexão sobre o comportamento humano diante dos recursos naturais. Claro que levando em consideração as transformações tecnológicas e os princípios éticos para utilização de tais recursos, onde a busca pela compatibilidade entre tais parâmetros é o ponto de partida para se traçar os limites da educação ambiental.

A partir da década de 1970 do século XX as preocupações e as discussões relacionadas à educação ambiental e preservação do meio ambiente foram

intensificadas, e com isto, se percebeu que a mudança de comportamento é um processo contínuo e deve estar inserida no cotidiano das pessoas, para que haja: a tomada de consciência, a aquisição e produção de conhecimentos, valores, habilidades, experiências e, principalmente, determinação para tornar os/as estudantes e demais membros da sociedade aptos a agirem individual e coletivamente na solução de problemas ambientais presentes e futuros (DIAS, 1992).

Para DIAS (1992) e PELICIONE (1998), a educação ambiental se caracteriza por ser multidimensional e abranger sociedade, política, economia, cultura, ecologia e ética, onde, para se tratar de problemas que envolvam o meio ambiente devem ser consideradas todas essas dimensões. Ressaltam também os referidos autores que a grande maioria dos problemas ambientais surgem em condições de miséria, a qual é uma consequência das políticas e problemas econômicos concentradores de riquezas, provocando segregação social e degradação da natureza em grandes escalas e prejudicando populações mais pobres.

Assim, o papel do professor nas escolas de educação básica é de suma importância, pois nota-se que a maior parte das famílias dos estudantes também necessita de informação e formação por terem sido privados, por motivos diversos, de aprender e praticar assuntos relacionados às questões ambientais.

Com PELICIONE (1998), percebemos que para a educação ambiental alcançar os objetivos esperados, a formação de recursos humanos conscientes e éticos é algo primordial. Produzindo saberes e formando cidadãos aptos, portanto, a enfrentar esse novo paradigma, papel considerado de extraordinária dificuldade, dada a necessidade de construção de valores como o respeito à vida e à natureza, de forma a tornar a sociedade mais humana e menos injusta.

Nesse contexto GAZZINELLI (2002), avalia que o professor preparado e o currículo concebido como processo social no qual interagem diferentes referenciais de leitura da realidade e diferentes sujeitos, vêm a funcionar como ferramentas para a apropriação e reconstrução dos valores, promovendo confronto entre ações e conhecimentos, práticas e representações. Noção esta presente em FORQUIN (1993, apud GAZZINELLI, 2002) onde o currículo tem origem no conjunto de pressupostos da Nova Sociologia do Currículo, devido à ênfase nos conteúdos de ensino, nos seus processos de seleção, estruturação, circulação e legitimação.

A parceria entre escola, professores, alunos, famílias e comunidade será o estopim a fim de buscar qualidade de vida sem o desrespeito ao meio ambiente, equilibrando, na medida do possível, as relações homem/natureza a partir dos conhecimentos adquiridos no processo de Educação Ambiental. Onde a escola deve buscar uma adequação do currículo para as necessidades da atual conjuntura.

Os resultados da referida proposta educativa só serão observados se os muros das escolas não constituírem obstáculos para a disseminação do conhecimento. Não podendo permanecer presos às instituições de ensino os recursos e os conhecimentos produzidos por essas iniciativas. Para tal, professores, alunos, famílias, comunidades adjacentes, enfim, a sociedade de uma maneira geral, necessitam de uma mudança brusca de postura.

Não somente incluir a educação ambiental nos currículos escolares, mas também incluí-los, através do cotidiano, na vida dos educandos e fazendo desses, parceiros no processo de multiplicação de boas maneiras para com o meio ambiente e na busca de qualidade de vida.

O PROFESSOR E A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Quando se trata de educação ambiental logo se remete a crítica ao modelo atual de desenvolvimento econômico e tecnológico, o qual acontece em detrimento da natureza. Tal paradigma, algoz do meio ambiente, desafia a sociedade a construir novos modelos de pensamento, comportamentos e atitudes que venham a equilibrar, ou pelo menos diminuir, os prejuízos causados por tal relação sob a pena de consequências irreversíveis e catastróficas em um futuro bem próximo.

BORNHEIM (1993 apud GAZZINELLI, 2002) enfatiza que podemos perceber que a ideia de natureza provedora e o ambiente têm valor apenas quando existe algum interesse utilitário envolvido e intrínseco na relação home-ambiente. Dessa forma o envolvimento se dá unicamente com as ideias de dominação e exploração, da apropriação dos recursos naturais em busca de atingir determinados fins.

Nesse momento surge a importância do trabalho do profissional docente por meio do currículo que se efetiva na sala de aula através da transposição didática, onde o conhecimento começa a fazer sentido para o aluno (FORQUIN, 1993 apud GAZZINELLI, 2002) e na mesma perspectiva dos referidos autores também surge a

realidade de que não há ensino possível sem o reconhecimento de certa legitimidade do objeto ensinado pelo professor, ou seja, o valor intrínseco do objeto ensinado está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade e singularidade da intenção docente (GAZZINELLI, 2002).

Para os/as alunos/as, o assunto abordado e, até mesmo, a postura didática do/a professor/a precisam estar recheadas de significados e em consonância com eventos onde possam visualizar situações cotidianas. A contrariedade dessa condição pode sujeitar a Educação Ambiental ou qualquer outra tentativa de inovação curricular ao fracasso pedagógico.

A inserção dos conteúdos e do currículo dentro de situações cotidianas dos alunos, das famílias dos mesmos e da comunidade é fator fundamental para contemplação dos objetivos da educação ambiental, pois caso contrário, fada-se a iniciativa a tornar-se um mero momento que em breve será esquecido e a mudança de postura não acontecerá.

Segundo SADER (1992 apud PELICIONE, 1998) cabe à educação ambiental contribuir para o processo de transformação e educação da sociedade atual, seduzida pelo consumo e marcada por uma relação desequilibrada com a natureza, em uma sociedade sustentável. Respeitando e considerando o meio ambiente como um bem comum e da necessidade de todos, além de levar em conta a capacidade de regeneração dos recursos materiais e favoreça condições dignas de vida para as gerações atuais e futuras.

Para BARBOSA NETO (2010) qualquer que seja a compreensão dada ao ato de educar fica evidente o desligamento da transmissão de saberes historicamente adquiridos e organizados, e o delineamento do caminho para a produção de conhecimentos. Mudar não só o entendimento de certas questões, mas ser capaz de inferir e interferir na atual conjuntura, mesmo que só no âmbito de sua família ou comunidade. Mas para toda grande mudança é necessário existir um ponto de partida.

Os atores envolvidos devem se posicionar longe da passividade em relação aos assuntos tratados, precisam se sentir como parte do processo e inseridos nos conhecimentos que o professor tenta construir. Revelar que o conhecimento inerente do aluno é muito importante também é uma estratégia para mais atraí-los para a realidade e despertar a vontade de mudar o comportamento não somente seu, mas também dos seus

entes familiares.

LOPES (1993 apud GAZZINELLI, 2002) afirma que o conhecimento escolar resulta da contradição de ter por objetivo não só a socialização do conhecimento científico e/ou erudito, mas também do conhecimento hegemônico e de outros tipos de saberes, os quais adquiridos pelos alunos através da experiência e do senso comum, o que implica admitir a marca pluralista do currículo.

Claro que a autonomia do/a professor/a é relativa, partindo do princípio que o currículo escolar é constituído por meio do processo de seleção dentro da vasta gama cultural das sociedades e que só será legítimo para um determinado contexto histórico, o que, graças a Filosofia e ao desenvolvimento das Ciências, extingue a ideia de verdade absoluta.

Para a implementação da educação ambiental no currículo o trabalho do/a professor/a é essencial para que ele e o aluno regozijem-se na construção e reconstrução de representações mais apropriadas a um novo significado do papel a ser desempenhado por eles no domínio ambiental a fim de modificar o atual quadro de crise ambiental no qual se inserem os referidos sujeitos (GAZZINELLI, 2002). Assim, depois do árduo ofício de arraigar os discentes na referida circunstância o trabalho não se encerra, pelo contrário, entra na etapa que talvez seja ainda mais complicada que é trazer para a mesma situação em que se encontram os estudantes, os familiares e posteriormente a comunidade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) atenta-se para a consciência de que a busca pela solução dos problemas ambientais é cada vez mais urgente na garantia de um futuro para a humanidade, tornando essa missão imprescindível e depende da relação estabelecida entre sociedade/natureza, nas dimensões coletivas e individuais (BRASIL, 1998).

Observa-se que muitas escolas já iniciaram atividades em torno desta questão. A inclusão do Meio Ambiente como tema transversal nos currículos escolares vai além da confecção de cartilhas de educação ambiental. O cerne da questão tem que permear o cotidiano escolar e abordar aspectos diversos como interações e relações sociais, aspectos naturais, científicos e tecnológicos, bem como a ligação com os fatos e conhecimentos cotidianos dos/as alunos/as para que a o ato de educar chegue à máxima concretude.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente no caderno Meio Ambiente, é possível encontrar a afirmação de que o Brasil, segundo especialistas no assunto, é considerado um dos países com maior variedade de experiências em Educação Ambiental, com iniciativas originais que, muitas vezes, se associam a intervenções na realidade local. Portanto, qualquer política nacional, regional ou local que se estabeleça deve levar em consideração essa riqueza de experiências, investir nela, e não inibi-la ou descaracterizar sua diversidade (BRASIL, 1998).

Nessa perspectiva o trabalho ainda é incipiente, pois há a necessidade de contribuir para a formação de pessoas aptas a atuar na realidade de um modo comprometido com o futuro das próximas gerações. A escola precisa mais que um currículo, necessita de atitudes, comprometimento com as aprendizagens de todos os atores envolvidos e construção de valores adequados.

Propostas de diversas naturezas surgiram e surgem atualmente para as questões ambientais, mas uma realidade é comum a grande maioria: a mudança de valores e comportamento. No entanto a mudança de valores exige um planejamento pedagógico efetivo e voltado para esse fim, logo a escola deve avançar em suas propostas na busca de valores que melhor se adaptem na luta pela sobrevivência da espécie humana e melhorem a gestão dos recursos naturais.

Para esse fim, de acordo com o Censo Escolar a educação ambiental nas escolas brasileiras pode aparecer em três modalidades principais: Projetos, Disciplinas Especiais e Inserção da Temática Ambiental nas Disciplinas (BRASIL, 2007). Mas essas possibilidades denunciam a dificuldade que os/as professores/as enfrentam quando se trata de trabalhos interdisciplinares, multidisciplinares, transversalidade e que envolvem questões que abordam o meio ambiente.

O/A professor/a tem uma compreensão crítica Educação Ambiental, contudo, as situações de aprendizagem relacionadas com a temática acabam, ainda, muitas vezes, mantendo suas bases fixadas no modelo tradicional de educação (CHAVES e FARIAS, 2005). Observa-se que parte dos/as professores/as tiveram formação tecnicista ou segmentária e a grande maioria reconhece não estar preparada para enfrentar a interdisciplinaridade, indispensável para atuação em projetos de educação ambiental.

A maioria dos professores recorre à atividade de pesquisa para poderem melhor trabalhar interdisciplinarmente e para a necessidade do envolvimento com outras

instituições. Buscar resultados efetivos e eficazes, excelência na qualidade dos projetos de educação ambiental e ser o diferencial entre projetos desarticulados e pontuais que levam ao descrédito. É razoável indicar a necessidade de romper as barreiras que dificultam reflexões mais incisivas sobre o meio ambiente e delimitar objetivos com muita coerência e responsabilidade, para que uma sociedade realmente mais consciente e justa com a natureza (MEIO AMBIENTE) se construa.

Entender a estruturação dos conhecimentos de uma sociedade inserida no sistema capitalista, ou seja, inclinada às concepções do materialismo histórico dialético, requer a superação das dicotomias das abordagens teóricas objetivas e subjetivas (FRANCO, 1999 apud FRANCO, 2003).

Assim mencionar a práxis passa a ser indispensável, e não só permanecer no nível de discurso. Buscar a concretização prática da teoria e, da mesma forma, ter a prática embasada na teoria. Não atuar de maneira aleatória e sem horizonte teórico, a práxis aumenta a credibilidade das ações e, possivelmente, os resultados serão satisfatórios. Dessa forma, ressaltar a pesquisa não só como ponto de partida para estudos relacionados ao cotidiano educacional, mas também relacioná-la com busca da mudança de atitudes, onde a aplicação dessa conduta aos princípios da educação ambiental seria educativo.

A prática embasada em todo o aparato teórico e legal, deve ser o arcabouço metodológico na construção dos conhecimentos e saberes, buscando entender as ações dos sujeitos sobre as circunstâncias e a historicidade dos fenômenos, onde os saberes produzidos são necessariamente transformadores dos sujeitos e das realidades.

É possível perceber que a pesquisa-ação que é crítica rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade e deve pressupor o contato entre valores pessoais e prática. Dessa forma, não pretendendo apenas descrever ou compreender o mundo, mas transformá-lo. (KINCHELOE, 1997 apud FRANCO, 2003)

O pensamento crítico deve então ser um mergulho na práxis do grupo social em estudo, de onde se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar, que sustentam as práticas, e as mudanças serão negociadas e geridas no coletivo. O cotidiano escolar e os conhecimentos relacionados ao meio ambiente dos membros da comunidade deve ser levado como ponto de partida para o processo de transformação.

A criticidade da ação considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido,

mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador, a voz do sujeito fará parte da organização da metodologia da investigação (FRANCO, 2003). Tudo para que os conhecimentos pré-existentes passem a ter significado para os alunos e os demais que farão parte do processo como um todo. Para isso, atribuir significados, relacionar os novos conhecimentos ao coloquial e fazer com que o aprendido em sala transborde os muros das escolas, de certa forma, perpetuam as ações relacionadas ao meio ambiente.

Alguns estudos, porém, destacam que o processo de transformação e de mudança de comportamento, não somente devem partir do/a professor/a. Aulas com metodologias mais autênticas são mais atrativas, mas não o suficiente para o sucesso. Os educandos, para construir tais conhecimentos, também precisam de espaços físicos e institucionais que ofereçam o mínimo de condições para o desenvolvimento das aprendizagens.

Se o jovem não se mobiliza intelectualmente, ele não aprende. O que quer que o professor faça, ele não pode aprender no lugar do aluno. Ou, se preferirmos: só o aluno pode fazer aquilo que produz conhecimento, e o professor só pode fazer alguma coisa para que o aluno o faça. Evidentemente, sempre com um coeficiente de incerteza. Nesse sentido, o trabalho do professor não é ensinar, é fazer algo para que o aluno aprenda. (CHARLOT, 2006.)

Muitos fatores precisam estar combinados para que os objetivos propostos pela educação ambiental sejam contemplados. Novas posturas e novos insumos para a construção de novas metodologias e políticas educacionais precisam ser construídos para estruturar um novo momento na educação e para o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as atuais condições do relacionamento entre sociedades e natureza cabe uma reflexão que aparece com certo atraso. Mudar a intensidade e a forma da exploração parece ser algo razoável. As incertezas inventariadas a partir do exacerbado consumo e degradação dos recursos naturais colocam em xeque as condições (???) das futuras gerações.

A mudança de comportamento possivelmente proporcionada a partir da Educação Ambiental inserida nas escolas parece ser algo indispensável para se iniciar um trabalho de construção de novas consciências. Porém uma série de fatores surge para

atranscender o desenvolvimento dessas estratégias. As dificuldades encontradas pelos professores para trabalhar de maneira interdisciplinar, no que tange aos currículos escolares, parece ser muito preocupante. Mas as pendências relacionadas à resistência na participação de tais iniciativas pelos demais membros da comunidade escolar também configuram pontos de rupturas.

As pesquisas educacionais vislumbram que seduzir o corpo docente através de formações e capacitações para esse trabalho de educação, bem como os alunos, quando se encaixam os saberes nas suas realidades vividas e transformá-los em multiplicadores para que se atinja não só as famílias, mas também os demais membros da comunidade do entorno da escola parece ser um ponto de partida para que se inicie um trabalho que venha a alcançar proporções ainda maiores, ou seja, transformar as escolas em instituições disseminadoras de responsabilidade com o meio ambiente para famílias e comunidades do entorno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA NETO, Pio. **O Ato de Educar**. Fortaleza, Imprece, 2010.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em 14 de fevereiro de 2015.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Meio Ambiente**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 1998.
- _____. **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), Brasília, 2007.
- CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. *Rev. Bras. Educ.* 2006, vol.11, n.31, pp. 7-18. ISSN 1413-2478.
- CHAVES, André Loureiro e FARIAS, Maria Eloísa. **Meio ambiente, Escola e a formação dos professores**. *Ciênc. educ. (Bauru)*. 2005, vol.11, n.1, pp. 63-71. ISSN 1980-850X.
- DIAS, G.F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo, Gaia, 1992.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro, **A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa**. Nuances: Estudos sobre Educação Araraquara : UNESP v.9, n.9/10 (jan./dez. 2003) p. 189-208.
- GAZZINELLI, Maria Flávia. **Representações do professor e implementação de currículo de educação ambiental**. *Cad. Pesqui.*[online]. 2002, n.115, pp. 173-194. ISSN 0100-1574. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a07n115.pdf>> acesso em 14 de fevereiro de 2015.
- PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade**. *Saúde soc.*, Dez 1998, vol.7, no.2, p.19-31. ISSN 0104-1290. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v7n2/03.pdf>> acesso em 14 de

fevereiro de 2015.

TOZZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição.** *Ciênc. educ. (Bauru)*. 2002, vol.8, n.1, pp. 83-96. ISSN 1516-7313. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n1/07.pdf>> acesso em 14 de fevereiro de 2015.

**O CURSO DE LICENCIATURA NA FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR: SOB
A PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA E CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS.**

Leonardo de Oliveira Colares | leonardocolaresuece@gmail.com

Jéssica do Carmo Carnete | jessicadocarmocarnete@gmail.com

Silvina Pimentel Silva | silvinapimentel@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Tomando como referência a formação pedagógica no âmbito do curso de licenciatura em música e Ciências Biológicas, buscamos entender a matriz curricular da base de formação como possibilidade de assegurar aos futuros professores os conteúdos que orientam para a prática de ensino, bem como para compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino nas suas várias dimensões: cognitiva, política, afetiva, estética e ética. Neste sentido, nos questionamos: de que formação falamos? Responder tal indagação uma provocação para refletir sobre as concepções de formação docente, e a forma como vem sendo estimulada nas licenciaturas. Evidenciamos o que Pimenta (1996) nos alerta sobre:

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, p. 73-74)

Diante disso, buscamos a compreensão de como se constitui a formação dos discentes e o percurso dessa formação no que contribui para a sua atuação profissional, visando o alcance de prática reflexiva, crítica e transformadora. Apoiamo-nos no que salienta Nóvoa (1991) ao asseverar:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que

forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, p. 13).

A ideia preponderante é identificar que práticas os professores formadores vivenciam para desenvolver a formação dos discentes, respaldados no que afirma Tardif (2013), ao relatar sobre esse processo de formação, desencadeando uma crítica aos docentes que estão distantes da realidade pedagógica. Para o autor,

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas [...] psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. (TARDIF, p. 241).

Dessa forma, a Universidade precisa criar mecanismos efetivos para estar mais próxima da realidade das escolas da educação básica, assim, fornecer uma formação que esteja, sistematicamente, fundamentada na práxis. De acordo, ainda com TARDIF (2013), as escolas são lugares de formação e inovação, assim possibilitando o desenvolvimento profissional pautado na reflexão crítica.

A seguir buscamos trazer as colocações dos licenciandos a respeito de como o curso de licenciatura vem formando os futuros professores para atuarem na Educação Básica.

PERCURSO METODOLÓGICO – O CAMINHO SEGUIDO

Diante dos objetivos propostos, desenvolvemos esta pesquisa na Universidade Estadual do Ceará, Campus Itaperi (Fortaleza), com base no Estudo de Caso, utilizando os recursos da pesquisa do tipo etnográfico. O interesse, portanto, incidiu sobre aquilo que o entrevistado tem de particular. De acordo com YIN (2001), Este método, por sua vez, viabiliza extrair uma sucessão significativa de informações para o aprofundamento de determinados aspectos da realidade investigada.

Nesse sentido, o objeto de estudo é o curso de Licenciatura em Música e Ciências Biológicas da UECE. Os instrumentos de coleta de dados se desenvolveram, em primeira instância, na construção de questionários que foram respondidos por 39 discentes, com o intuito de traçar o perfil dos sujeitos entrevistados que mais se aproximavam dos seguintes critérios da pesquisa: estivesse, no mínimo, no 3ª semestre do curso; ter cursado o maior número de disciplinas, ou seja, já ter cursado no mínimo três disciplinas e ter experiência com a docência.

No segundo momento, buscamos analisar a organização curricular, principalmente em relação as disciplinas pedagógicas, a saber: Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do desenvolvimento. Posteriormente, aconteceu a realização de entrevistas semiestruturadas, instrumental de suma importância, pois viabiliza a relação social entre entrevistador e entrevistado permitindo-se adentrar em seus pensares. É importante esclarecer impasses que ocorreram em relação ao retorno dos alunos para com a pesquisa, pois alguns disponibilizaram contato, porém os mesmos não se prontificaram a participar das entrevistas.

Apresentar algumas características do perfil dos alunos entrevistados uma necessidade para melhor conhecer nossos sujeitos, embora respeitando a preservação de suas identidades. Dessa forma, nos referimos aos envolvidos no estudo como Aluno M1 e M2, o primeiro cursando o 3ª semestre e o segundo cursando o 6º semestre do referido curso e do curso de Ciências Biológicas, Aluno B1 e B2 estão no último semestre e o Aluno B3 no 7º semestre.

FORMAÇÃO DOCENTE: SOB UMA VISÃO DOS LICENCIANDOS

Os cursos de licenciatura vêm com o objetivo de auxiliar na formação inicial dos futuros professores, tendo em vista que uma formação eficaz deve, principalmente, ocorrer de uma forma contínua e que estabeleça estreita relação com a prática. No que diz respeito à formação inicial - situação em que os nossos entrevistados se encontram - Pimenta (1996) ressalta que essa formação inicial tem se distanciado bastante da realidade da escola, tendo pouco contribuído para esse processo de formação.

Por sua vez, o aluno M2 acaba reforçando o que a autora supracitada fala sobre a descontextualização da realidade da sala de aula.

Existe uma preocupação muito grande com a área de Didática, mas o que acontece é que na hora da sala de aula não é muito contextualizada com a realidade do professor (Aluno M2).

Levando em consideração o que é mencionado pelo Aluno M2, entendemos que é fundamental uma formação na qual o aluno esteja inserido na realidade da sala de aula, para que possa tornar-se um profissional reflexivo. Assim sendo, também nos respaldamos em Tardif (2013, p.288) ao afirmar que “A formação inicial visa a habituar os alunos - os futuros professores - a prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’”. Em relação ao propósito do curso de propiciar à formação do professor reflexivo, obtivemos o relato do aluno M1:

Tem que ser nas práticas pedagógicas [...] Eu acho que seria mais quando a gente apresenta algum tipo de trabalho, seminário como eu acabei de apresentar agora um trabalho de história da música. Eu tive que estudar para poder lecionar a disciplina para os meus colegas. A gente recebe uma boa orientação, mas acho que é mais a gente passando conhecimento. Depois vai vir o que o professor que faz alguma crítica [...] mas acho que a gente não tem um preparo para poder lecionar para os nossos colegas em si. (Aluno M1) (Grifos nosso)

O aluno indica ainda que a experiência em um trabalho no curso de formação em Música, proporcionou o estudo do conteúdo e a transferência do conhecimento para os colegas e, posteriormente, provindo da análise do professor ao tratar sobre o que possibilitou ou, no que a seu ver seja um professor reflexivo. Diferentemente, o Aluno B1 apresenta a sua visão dizendo:

Ser reflexivo é você repensar aquilo que você se propõe a fazer, de forma que além da reflexão, você tem um senso crítico de avaliar aquilo que você pressupõe fazer. Gerando uma reflexão daquilo que você idealiza, no caso do professor, do ensino, pensando não somente em si, mas em uma conjuntura. (Aluno B1)

Dessa forma, atrelamos ao que afirma Contreras (2012, p.119) sobre a reflexão da prática pedagógica “[...] uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que realizamos que emerge para podermos analisá-la em relação à situação na qual nos encontramos, e reconduzi-la adequadamente”. Ou seja, ser professor reflexivo é vivenciar a realidade e assim, desenvolver um pensamento crítico e

reflexivo sobre o que está sendo feito, procurando sempre transformar sua ação. Sendo assim, percebemos que a percepção do discente obtida a respeito do professor reflexivo é bastante distante do contexto escolar.

Além da distância do cotidiano do professor, o aluno ainda salienta que muitos dos conteúdos pedagógicos estudados não são voltados para a área de música, o que implica na visão do aluno um distanciamento didático direcionado para a sua área; Vejamos o relato, *No curso de música a gente não estuda os pedagogos musicais. A gente estuda Piaget, Freud, mas os pedagogos musicais que têm vários, não têm uma ênfase. Eu sinto falta disso.* (Aluno M1)

A respeito das disciplinas pedagógicas, ambos os alunos convergem sobre a importância para o processo de formação do ser professor, enquanto que as específicas acabam mantendo-se distantes da formação que prepara para a docência. Dizem, portanto,

*Elas são essenciais, porém, no curso de ciências biológicas, eu, particularmente, achei que elas deixaram a desejar, porque se for fazer um balanço de quantas disciplinas nos temos para a área das ciências biológicas e quantas para a educação, eu acredito que as cadeiras, digamos, pedagógicas, para a formação do licenciando elas são poucas, porém, muito proveitosas. [...] eu **acredito que são realmente necessárias**, que devem ser valorizadas, de uma forma mais concreta. [...] eu percebi que pelo menos na minha turma, muitos ficavam distantes da realidade* (Aluno B1).

*Só vejo isso pelas práticas pedagógicas que eu tenho nas outras disciplinas e não é muito; não é muito aprofundado [...] foi **Didática Geral e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio**. São as duas disciplinas que tratam mais disso, de planejamento, de procedimentos, como funciona* (Aluno M). (Grifo nosso).

*[...] é importante para que o universitário que está cursando essas disciplinas que são pedagógicas, possa aprender como planejar, como escrever, como é que vai trabalhar. Psicologia, no caso que é uma das cadeiras que é obrigatória para quem está licenciando, **são cadeiras que realmente preparam o professor para a área que vai desempenhar, que é ensinar na escola básica.** [...]* (Aluno M2)(Grifo nosso)

Essa formação tecnicista remete a um valor instrumental, ou seja, acaba desenvolvendo um profissional não reflexivo, a importância da práxis, ou seja, um fazer pautado de maneira consciente em saberes provenientes de diversas fontes. Segundo Contreras (2012)

[...] O docente técnico é o que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte do de seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão somente seu cumprimento de forma eficaz (CONTRERAS, 2012, p. 113).

Diante disso, percebemos que em alguns cursos de licenciatura, segundo os alunos participantes, muito se aproxima da habilitação em bacharelado, pois percebemos que as disciplinas específicas acabam se sobressaindo diante das demais.

O nosso curso de biologia ele é um curso de licenciatura plena, porém, ele acaba voltando muito mais as suas disciplinas para o curso de bacharelado (Aluno – B2) (Grifo nosso).

Percebemos um problema que os cursos de licenciatura estão enfrentando, pois a sua matriz curricular acaba tendo conteúdos fragmentados, distantes do contexto escolar e com pouca contribuição na formação do ser professor (Tardif, 2013). Além disso, muitos alunos acabam não se identificando com a docência, como afirma o Aluno B3,

Por mais que eu tenha entrado na licenciatura, não quero ser professora. Seria mais como se fosse uma segunda opção, se não der certo. [...] eu não aversão por ser professora.

Entendemos que muitos desses cursos guardam um distanciamento da realidade, teoria acaba se dissociando da prática, baseados num modelo tecnicista e reprodutor do modelo de pedagogia tradicional que vem perdurando por muitas décadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo indicam que - na visão dos pesquisados e dos estudos realizados até aqui - as disciplinas pedagógicas são relevantes para a prática docente, apesar de existirem lacunas quanto a sua oferta, bem como em relação ao reconhecimento de sua importância no contexto da formação dos professores nas universidades.

Diante do exposto, é importante destacar que as disciplinas pedagógicas do curso de música são minoria na matriz curricular, e que as disciplinas específicas dão pouca ênfase no que diz respeito à docência, o que contribui para reforçar a formação dos alunos. Apesar disso, podemos perceber, na maioria dos relatos, que os alunos se referem às disciplinas pedagógicas como importantes para formação do ser professor,

proporcionando uma maior aproximação com conteúdo necessário ao exercício da docência na escola.

A análise dos relatos também permitiu considerar que o modelo de ensino baseado na racionalidade técnica deturpa o profissional crítico, reflexivo e transformador. Sendo assim, precisamos provocar mudanças nos cursos de licenciatura, afinal, o seu principal objetivo é formar professores, porém, no curso analisado não percebemos esse reflexo na estruturação da organização curricular, pois há um predomínio de cadeiras técnicas, que apesar de importantes não são suficientes para garantir os meios necessários à prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL/MEC/CNE. Parecer n.º09/2001- **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 8 de maio de 2001.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente.** Universidade de Lisboa, 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor.** Faculdade de educação. v.22. São Paulo, 1996
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- YIN. Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e método.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RICAS APRENDIZAGENS SOBRE A DOCÊNCIA.

Talita Almeida Rodrigues | t.alitalmeida@hotmail.com

Silvana Mendes Sabino Soares | silsabinoso@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nutrimos expectativas em relação ao estágio, seja no período da graduação ou na pós-graduação. Cada nova possibilidade de estarmos em sala, não mais na qualidade de estudantes, gera, em nós, descrença no conhecimento que temos construído ao longo do percurso formativo. Frio na barriga, mãos suadas, coração acelerado e tantas outras formas de expressão do nervosismo aparecem quando é chegada a hora de entrar em sala de aula e não mais sentar nas cadeiras. Nosso lugar agora é o birô!

A questão mais forte é: aprendemos o ofício docente? Depositamos nossas esperanças nesses encontros iniciais que, por vezes, revelam-se um verdadeiro “fracasso”. Nada, ou quase nada do que planejamos dá certo. Os alunos nos testam e nos intimidam. Ficamos acanhados e por não termos um repertório de possíveis ações a serem realizadas quando o que planejamos já se esgotou, desejamos que as horas passem rapidamente. Ansiamos sair dali e quem sabe, não mais voltar. Sentimos certo constrangimento em relação à professora regente. Entretanto, temos que voltar e tentar mais uma vez. Antes de entrarmos em sala no dia seguinte, a professora da turma, à nossa revelia, tem uma conversa com os alunos e solicita que dessa vez eles “contribuam”. Como desconhecemos o acordo, entramos em sala temerosos.

Observamos que o cenário não é mais o mesmo. Os alunos agora estão calmos e atentos. Participam, interagem e tal comportamento nos deixa surpresos. O que mudou da aula passada para esta? Aprendemos a ser professores? Com o passar dos dias, a professora da turma não precisa mais conversar com os alunos. Estamos nos “dando bem”, temos nos entendido a cada novo encontro. Ficamos cada vez mais interessados pelas relações construídas em sala e pelas aprendizagens que lá também ocorrem. Buscamos realizar atividades inovadoras e participativas. O estágio vai chegando ao fim

e os sinais de saudade se apresentam. Saudade dos intervalos, quando preferíamos ficar com os alunos a tomar um cafezinho. Saudade de uma rotina que nos permitiu ser professores uma ou duas vezes por semana.

Em nosso último encontro, os alunos se despedem e a professora nos agradece. Retornamos para o cotidiano de aulas, textos, teorias, às cadeiras novamente. Carregamos muitas histórias e novas perguntas. Alguns colegas relatam o encantamento com as experiências que tiveram, outros desejam não mais passar por situações como aquelas. Ao findar esta etapa, podemos refletir sobre o que nos encantou e o que nos apavorou. Constatamos, mais uma vez (para aqueles que já haviam pensado sobre isso durante a formação inicial) o que ouvíamos desde os semestres iniciais da graduação: real distanciamento entre teoria e prática. Pensamos em como lidar com isso e com uma infinidade de outras questões. Somos informados e conscientizados que não são os estágios que nos formam professores. Escolhemos um ofício, que nos forma a cada dia, construindo-se na prática por meio de um constante pensar sobre ela, ou fomos escolhidos por ele.

Para muitos, o estágio possibilita saltos e aprendizagens, para outros, era o que faltava para perceber que a docência não deverá ser seu ofício. Para muitos, é o início de uma caminhada, para outros, apenas mostra que não deve seguir adiante. Entre esses muitos e esses outros, cá estamos nós, desejando compreender a docência e almejando nos constituir docentes. Nas seções que seguem, exporemos trechos de nossas experiências com o ofício docente, dilemas e questões que insistem em se fazer presentes. Não as ignoramos, pois são elas que nos movem e nos possibilitam seguir adiante, caminhando e nos solidificando.

O DIÁLOGO ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO

Durante todo o percurso formativo da graduação, costumávamos refletir sobre os saberes partilhados pelos professores, e de algum modo, buscamos a aplicação de tais saberes no chão da sala de aula. Ao aproximarmo-nos dos períodos finais, com a ligação cada vez mais constante com a escola, percebemos que existiam lacunas em nossa formação inicial. Constatamos que os teóricos, por vezes utilizados, pouco se relacionavam com a prática escolar de nossas escolas, principalmente as públicas. Mas não somos as únicas, tampouco as primeiras a apontar tal fato. Há teóricos que se

debruçam sobre esse distanciamento, tentando compreendê-lo e buscando diminuir os abismos entre teoria e prática. Eidt (2010), Libâneo e Pimenta (1999), Saviani (2012), Cunha (1991), Kuenzer (2007), por exemplo, têm realizado estudos no sentido de se pensar sobre esses “abismos” historicamente consolidados, visando uma formação docente mais integrada, mais próxima das problemáticas concernentes à escola pública brasileira.

Diante dessas carências sentidas, fortalecia-se o medo de enfrentar uma sala de aula repleta de seres completamente heterogêneos. A diversidade era algo que nos causava temor. Cada um com tempo, subjetividade, vontades, limites e potencialidades próprios. Durante a graduação, algumas disciplinas mostraram-nos a força das pedagogias construtivistas e como esta forma de referendar a educação vinha ganhando espaço em solo cearense. Ao pensar em trabalhar sob tal perspectiva, questionávamos como poderíamos dar conta de 25 alunos, cada um com interesses e curiosidades distintos. Amedrontava-nos o contato direto e real com a escola. Algumas colegas já lecionavam e não demonstravam sofrer ou haver sofrido com esses dilemas sentidos por nós constantemente.

Atualmente, desenvolvendo o estágio no Ensino Superior, o frio na barriga ainda é algo sentido, entretanto diferente da escola, as demandas desse novo estágio mostram-se bem mais assustadoras. Contudo, estamos cientes que todas essas vivências são necessárias, mesmo com nervosismo, para tornarem reais as ações pedagógicas que tanto desejamos experimentar. Solidificaram conceitos e nos fizeram sentir, mesmo que rapidamente, os sabores e dissabores da profissão docente. Na próxima seção nos detemos mais no estágio em docência no ensino superior.

ESTÁGIO NO ENSINO SUPERIOR: MAIS UMA POSSIBILIDADE FORMATIVA

O estágio no ensino superior tem suas peculiaridades. Agora, nossos alunos não mais serão aqueles pequeninos que habitam as salas de aula das escolas públicas de nossa cidade. Ao contrário, se constituem por integrarem o “grupo” dos adultos (em formação), ou ainda por aqueles, mesmo que em menor quantidade, que já possuem uma formação acadêmica.

No ensino superior, não se pode mais validar aquela desprezível hipótese de

que “qualquer um pode ser professor, bastando para isso gostar de crianças”. Se quando se é professor dos anos iniciais da Educação básica tem-se a crença ilusória e reprovável de que não é preciso de muito estudo para exercer o ofício, pois se pode apenas seguir o livro didático, na docência no ensino superior isso nos parece inadmissível. Os alunos querem formação e informações. No curso de pedagogia esperam, mais especificamente, aprender a ser professores de fato.

O espaço acadêmico de formação do pedagogo exige, portanto, de seus docentes, que sejam exímios pesquisadores, articuladores entre teorias e práticas sociais e saibam refletir, juntamente com seus alunos, sobre a Educação, os processos, percursos, dilemas, desafios entre outros aspectos inerentes e necessários para a formação de professores.

Em relação a nossa experiência de estágio, com turmas e disciplinas bem diversas, podemos partilhar que foi, de fato, uma experiência enriquecedora. Mesmo com todos os desafios que a nós se apresentaram, fomos inquietadas para refletir e repensar uma formação de professores mais humana, crítica e emancipadora em suas práticas e posturas, por exemplo.

As concepções que possuímos sobre o estágio nos ajudam a compreendê-lo como momento e espaço formativo. É indiscutível que a disciplina de estágio, para grande parte dos alunos, possui caráter estritamente prático, considerando ser ali o espaço em que aprenderão de fato o que é ser professor. Depositam expectativas e esperanças. Contudo, segundo Pimenta, 1994 apud Pimenta 2012, ao realizar pesquisa nas escolas de formação de professores, chega à conclusão de que

(...) o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. (p. 45)

Para Pimenta e Gonçalves (1990), a disciplina de estágio se constitui muito mais como um espaço para a reflexão, do que propriamente para a execução. Reflexão, vale dizer, privilegiada, pois está imersa no contexto vivo e dinâmico da sala de aula.

Veiga e D’ávila (2008), ao se referirem à produção de saberes, dão destaque à prática docente, como um *locus* privilegiado para que isso ocorra. Logo, o estágio,

mesmo que se dando durante um semestre, por exemplo, por estar inserido neste universo da prática docente, constitui-se, perfeitamente, como mais um espaço para construirmos saberes das mais diversas ordens. Concordamos com Pimenta (2012), quando ela faz contrapontos entre o estágio visto sob a ótica tradicional e o outro que habita o lado oposto deste, sendo, portanto, uma oportunidade para dialogar com as teorias, reformulando-as e contribuindo para a formação docente dos alunos que o realizam. De acordo com esta autora, o estágio pode assumir caráter estritamente técnico, caracterizando-se pela observação e reprodução de ações. Mas também pode ser um momento e espaço para a reflexão das ações pedagógicas, das demandas dos alunos e sociedade.

O estágio também nos proporciona aprender de perto com o professor que ministra a disciplina. Não no sentido de reproduzir suas ações, mas sim de apreciar seus saberes e aprendizagens construídas e solidificadas ao longo dos anos. Como bem pontua Tardif (2014), o professor constitui-se de quatro tipos de saberes: profissionais, disciplinares, curriculares e da experiência. Cada um tão importante quanto o outro e perfeitamente necessário para o exercício da docência. Destacamos que tais saberes são constituídos por diversos elementos, o que nos faz ressaltar seu caráter plural e heterogêneo.

São adquiridos na formação profissional e também se dão no decorrer dos processos formativos, bem como na trajetória pessoal do professor antes mesmo de se submeter à formação inicial. Nessa trajetória, tanto pessoal como profissional, o docente interage com esses saberes fortalecendo-os, modificando-os ou descartando-os. Assim, reconhecemos, juntamente com Brito (2006, p.52), que os professores se configuram “ (...) como atores que possuem, mobilizam, articulam e produzem saberes especializados nas vivências cotidianas da profissão. ” O que inclui o estágio pois, através dele temos experiências docentes, compreendendo à docência, seus desafios e necessidades, seus sabores e dissabores, suas alegrias e tristezas.

Consideramos, ainda, importante pontuar aqui, algo que para nós foi bastante significativo. A disciplina de estágio no mestrado, ao nos colocar em contato direto com os alunos e ao nos solicitar práticas pedagógicas, ensino e discussão de teorias, por exemplo, confrontou-nos muito. Por que? De acordo com Tardif (2014) e Mizukami

(1983), grande parte do que os professores sabem sobre “ser professor”, sobre o ensino, são o resultado de sua trajetória escolar. São as suas experiências enquanto alunos que lhes fornecem subsídios para as práticas que desenvolvem em sala de aula. Mizukami (1983) afirma que mesmo tendo passado quatro ou cinco anos em cursos que se destinam à formação de professores, os discentes recorrem muito facilmente às ações das figuras docentes que se fizeram presentes durante as suas trajetórias escolares¹⁰⁸. Para Tardif (2014), isso ocorre devido ao fato de que,

Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (p. 68)¹⁰⁹

Ademais, o estágio ainda nos possibilita constante reflexão acerca da identidade docente, que se constrói durante a formação inicial, continuada, nas experiências pedagógicas, nos momentos com os pares, entre outros espaços e situações. Desse modo, salientamos que ao realizar o trabalho docente, o professor modifica, constantemente, sua prática (umas das ricas fontes de saber) e a si mesmo. Tardif (2014), usando como princípio as compreensões marxistas acerca do trabalho, este o percebe como meio formador e transformador do homem¹¹⁰, defende que o professor

¹⁰⁸ Para Fazenda (2006) essa “inevitável” recorrência dos iniciantes na profissão docente acaba por se mostrar como um desafio para os cursos de formação de professores. Isto por que, para esta autora, ao assim procederem, esses “novos” professores estão comprometendo a formação de sua identidade profissional. Ela salienta que esses iniciantes no magistério, “[...] não se identificam como professores, pois olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial, é colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno e seu ver-se como professor, isto é, construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam.” (FAZENDA, 2006, p.166)

¹⁰⁹ Imbernón (2011), a nível de informação, diz que os primeiros estudos realizados nesse campo de investigação ao qual se refere Tardif (2014), foram realizados por Lortie (1975). Temos, em Bourdieu (2012), as contribuições de Émile Durkheim sobre a temática. Este sociólogo compreende que grande parte das ações que exercemos enquanto professores são, na verdade, a pura reprodução do “ser professor” de nossos professores e conclui que isso é perfeitamente negativo. Informa-nos o seguinte: “Diz-se que o mestre jovem se pautará sobre as lembranças de sua vida de liceu e de sua vida de estudante? Não se vê que isso é decretar a perpetuidade da rotina. Pois então o professor de amanhã não poderá fazer outra coisa senão repetir os gestos de seu professor de ontem e, como este não fazia ele mesmo senão imitar seu próprio mestre, não se vê como, nesta sequência ininterrupta de modelos que se reproduzem uns aos outros, se poderia jamais introduzir qualquer novidade.” (DURKHEIM, 1938 *apud* BOURDIEU, 2012, p. 83).

¹¹⁰ Uma gama de teóricos e estudiosos marxistas e marxianos dedicam-se a discorrer sobre o princípio formativo do trabalho. Para aprofundar melhor essa questão, pode ser realizada consulta a própria literatura produzida por Marx e Engels, bem como dos seguintes autores, a nível de exemplo: *O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões*, de Renato Pizzatto Vivan; *O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – excertos*, de Gaudêncio Frigotto, Maria

não só modifica o seu fazer docente à medida que trabalha, mas que também provoca mudanças em sua identidade, tanto pessoal como profissional. De acordo com Campos (2007, p. 28), “A identidade docente se caracteriza pela singular definição do professor como produtor¹¹¹ de saberes”. Para Fazenda (2006), “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.” (p. 165)

Diante disso, compreende-se que formar-se professor não é algo que se faz em quatro ou cinco anos. Tampouco ocorre através e puramente nas disciplinas de estágio. Não é esse seu papel. Formar-se professor é processo contínuo, permanente. Ibiapina (2006), ao falar sobre docência, pontua que: “(...) a docência é uma atividade profissional complexa que exige saberes e competências necessárias ao seu exercício. Nesse sentido, a docência é considerada como a atividade principal do professor.” (p. 56) Assim, para nós, o estágio tem se constituído como um “ponta pé” inicial para construções de saberes e compreensões sobre a escola e a sociedade. O chão vivo da sala de aula, as demandas dos alunos e seus questionamentos, conscientizam-nos cada vez mais da necessidade de estudo profundo e permanente.

SOBRE O QUE FICA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E RICAS APRENDIZAGENS

Até hoje os estágios rederam-nos aprendizagens. Permitiram-nos, na mesma medida, formular perguntas e questionamentos que talvez só venham a ser respondidos ao longo de uma caminhada. Possibilitaram-nos também questionar quem somos e que tipo de professora desejamos ser. E, ainda, refletir sobre que sociedade desejamos ajudar a construir. Ao longo das intervenções, compreendemos que a relação entre o estagiário e o professor regente pode ser caracterizada pela ajuda e parceria, não precisando ser marcada pela ameaça sentida pelo professor que está a recebê-la (sentimento percebido fortemente na Educação Básica) ou ainda, pela mão de obra gratuita (PIMENTA, 2012).

Ciavatta e Marise Ramos; *Educação e concepções de sociedade; Educação e Formação Humana*, ambos de Ivo Tonet entre outros.

¹¹¹ Quando Campos (2007) se refere ao professor como produtor de saberes, quer dizer que ele transforma conteúdos pedagógicos, ou seja, que este profissional “reconceitualiza” o senso comum, os saberes profissionais e acadêmicos.

Serviram-nos, também, para não desejar julgar o professor ou a escola visitada, mas para pensar sobre o que vimos e ouvimos, buscando contribuir para mudanças, mesmo que sutilmente. Consideramos, portanto, essa imersão no universo escolar e acadêmico, como ricos momentos para a formação docente, por nos mostrarem amostras da realidade desse ofício. Além do que, permitem-nos ir mais fundo no estudo e compreensão de nossas práticas e na busca de um fazer docente que contribua para a formação de cidadãos menos individualistas, mais críticos, pensantes e atuantes no meio em que vivem.

Nossas experiências geraram em nós uma consciência mais sólida sobre a formação de professores, mas não com um fim em si mesmo. Ao contrário, sentimo-nos desejosas de participar das mudanças que sabemos ser necessárias para que cada vez mais, tenhamos uma formação coerente com as questões e demandas sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, livraria Francisco Alves editora, 2012.
- BRITO, Antonia Edna. Formar Professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Marlene Araújo de. (Orgs.) Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autentica, 2006.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CUNHA, Luiz Antonio; GOES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 7. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1991.
- DURKHEIM, Emile. L'evolution pédagogique en France – I: Des origines à la renaissance. Paris: Alcan, 1938.
- EIDT, N.M. Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev. Educação em Revista, v. 26, n. 02, p. 157-188, 2010.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade**. 11.ed. Campinas: Papirus, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, C.L.; PIMENTA, S. G. Revendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1990.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. (Re)elaborando o significado da docência. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação**: Visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

- LOPES, Antônia Osima. **Repensando a didática**. 12.ed. Campinas: Papirus, 1996.
- MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: o que fundamenta a ação docente? Um estudo sobre abordagens do processo de ensino e aprendizagem. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio. 1983.
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP : Autores Associados, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. LUCENA, Maria Socorro Lima. Estágio e Docência. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.
- THERRIEN, Jacques. Socialização docente e educação: percursos do processo de formação. 2000.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Fernanda Maria Diniz da Silva | fernandamdsilva@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo principal refletir sobre a atuação do coordenador pedagógico no processo de formação continuada em serviço do docente. Para tanto, o trabalho será desenvolvido em torno da seguinte problematização: Qual a importância da formação continuada em serviço? Qual o papel do coordenador pedagógico no processo permanente de aprendizagem docente?

Como forma de auxiliar a discussão, foi aplicado um questionário aos coordenadores de 03 escolas públicas estaduais de Fortaleza/Ceará. A partir do questionário, é possível observar se há algum projeto de formação continuada nas escolas, como as ações formativas são desenvolvidas no ambiente escolar e como se dá a atuação do coordenador pedagógico nesse contexto formativo.

Percebe-se que, diante das constantes mudanças que o mundo contemporâneo nos traz, um dos grandes desafios dos professores é manter as suas práticas e seus conhecimentos sempre atualizados. Partindo desse ponto de vista, Nóvoa nos explica:

Durante muito tempo, quando se falava em formação dos professores, falava-se essencialmente da formação inicial do professor. Hoje em dia, impensável imaginar essa situação. A formação de professores é algo que se estabelece num continuum. Que começa nas escolas de formação inicial, nos primeiros anos de exercício profissional e continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada, tendo como polo de referência as escolas. (NÓVOA, 2001, p. 13).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Yeda Porto nos diz que a formação continuada de professores e suas práticas pedagógicas não podem ser dissociadas, pois a formação se dá enquanto ocorre a prática. (PORTO, 2000, p. 20). Desse modo, considerando as contribuições de Nóvoa e Porto, é possível entender o processo de formação continuada em serviço como uma importante forma de reflexão sobre a prática docente com vistas à melhoria da aprendizagem do aluno e a construção de sua

autonomia intelectual.

Nessa perspectiva, o processo de formação continuada do docente está diretamente vinculado à atribuição essencial do coordenador pedagógico. Para construir novas bases de aperfeiçoamento da prática e de intervenções na escola, é, pois, imprescindível a atuação do professor coordenador como agente fundamental para garantir a concretização de momentos formativos no exercício da função docente e no próprio ambiente escolar.

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

O processo de formação continuada em serviço pode ser compreendido como um processo dinâmico que proporciona ao professor a possibilidade de aperfeiçoamento gradativo e contínuo a partir das dificuldades e problemas reais enfrentadas no âmbito escolar. No entanto, ao longo dos anos, o que ainda se percebe é que a formação continuada dos professores ainda está muito atrelada a cursos de curta duração, encontros e simpósios, nos quais o docente, muitas vezes, é visto como um mero executor de tarefas.

Na prática o que se observa é que encontros esporádicos certamente não dão conta das reais necessidades que o docente tem em relação ao ato de mediação da aprendizagem, tendo em vista as múltiplas realidades que cada contexto escolar agrega.

Schnetzler aponta três razões para justificar a formação continuada. Senão vejamos:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (SCHNETZLER, 1996, p.27)

Desse modo, a formação continuada não pode ser limitada a um conjunto de cursos ou palestras, tendo em vista que a própria natureza prática e dinâmica do fazer pedagógico exige um trabalho reflexivo e crítico sobre a atuação docente, além de uma permanente reconstrução de conhecimentos, técnicas e posturas, por meio da interação

mútua e da cooperatividade entre os professores, como forma de garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Assim o lócus privilegiado de formação docente é a própria escola, pois é nela onde se estabelecem as reais relações educativas, nas quais o professor constrói e aperfeiçoa a sua prática constantemente.

É comum a reclamação dos professores iniciantes quanto à fragilidade da formação ofertada pela academia em seus cursos de licenciatura. Sendo assim, o próprio contexto escolar se torna uma importante ferramenta de (re)construção do conhecimento didático e de consolidação da prática docente.

É no cotidiano escolar que o professor verdadeiramente forma e é formado, pois a prática pedagógica exige muito mais que uma série de conhecimentos sobre a matéria a ministrar, é imprescindível saber lidar com as diferenças. Além disso, é necessário ter habilidade de mediação de conflitos e de gerência de pessoas o que certamente a universidade ainda não consegue atingir. Destarte somente uma prática de formação cooperativa em serviço pode viabilizar uma melhor organização e sistematização do trabalho pedagógico em sala de aula.

Afinal de contas, “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber” (NÓVOA, 1988).

É justamente nesta perspectiva que a formação continuada vem procurando novos caminhos de desenvolvimento, tornando-se objeto de interesse tanto do poder público quanto de pesquisadores, professores, gestores e estudiosos da educação, uma vez que a educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano enquanto prática que se transforma e se renova frequentemente.

REPENSANDO A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar atualmente tem sido objeto de debates e de redefinições. Até a bem pouco tempo a função do coordenador era voltada, principalmente para a de inspetor escolar, ou seja, uma espécie de controlador das ações escolares.

Contudo, o cenário educacional atual requer que o trabalho do coordenador mude de foco, distanciando-se da função de “controlador” e se aproximando da função

de mediador da formação em serviço. Ao subsidiar e orientar a reflexão dos professores sobre a sua prática pedagógica e sobre as dificuldades que enfrentam para desenvolver o seu trabalho, o coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores acerca de sua práxis, além de propiciar um melhor conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam.

Na prática escolar, no entanto, ainda se percebe que o coordenador encontra uma série de obstáculos para realizar sua atividade de formação. Parece que suas funções ainda não são bem compreendidas ou pelo menos não são tão bem sistematizadas. Assim o coordenador acaba sendo atropelado pelas urgências do cotidiano escolar que impossibilitam a concretização de ações de cunho formativo.

Sabe-se que a prática pedagógica não se restringe ao domínio do conteúdo, é preciso que o conhecimento de uma área específica se articule com outros saberes, propiciando espaços para produção de conhecimentos que ultrapassem as fronteiras disciplinares. É nesse sentido que o coordenador pedagógico também exerce importante papel no processo de formação continuada em serviço, visando à melhoria da prática pedagógica e do fortalecimento de um currículo com visão interdisciplinar do conhecimento.

O coordenador pedagógico pode ainda fortalecer o professor enquanto educador reflexivo que, a partir da análise e da interpretação da sua prática reflete e planeja ações eficientes para o processo de aprendizagem, pois, conforme Bolzan, “ao refletir sobre sua ação pedagógica, o professor estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula”. (BOLZAN, 2009, p. 17), ou seja, o professor, enquanto pesquisador, é aquele que questiona sua prática e parte da análise do contexto de sua sala de aula para elaborar planos de intervenção eficientes, tendo, pois, como base o diagnóstico e necessidades de sua realidade.

Ademais, de acordo com Imbérnon, (2010) uma metodologia de formação deveria estar fundamentada nos seguintes princípios: 1. Propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa; 2. Estabelecer uma correta sequência formadora que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação; 3. Partir da prática dos professores; 4. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação; 5. Elaborar projetos de trabalho em conjunto; 6. Superar as resistências ao trabalho colaborativo; 7. Conhecer as diversas culturas da instituição.

Sendo assim, o coordenador atua como um importante mediador do trabalho cooperativo entre os professores, propiciando espaços de troca e de diálogo como forma de alcançar metas eficientes de ensino e de aprendizagem, baseado, principalmente, na prática dos professores e sua realidade.

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM 03 ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE FORTALEZA

Para compreendermos melhor como se dá na prática a atuação do coordenador pedagógico no ambiente escolar, utilizamos a metodologia de aplicação de um questionário, contendo cinco perguntas padronizadas. Optamos pelo formato de questões abertas, por meio das quais os participantes ficaram livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem a escolha entre um leque de alternativas.

O questionário foi respondido pelos coordenadores de três escolas públicas estaduais de ensino médio de diferentes regiões geográficas de Fortaleza/CE. Vale ressaltar que as escolas públicas estaduais de Fortaleza são acompanhadas pelas Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), órgão integrante da estrutura da Secretaria da Educação – SEDUC/CE. A SEFOR divide-se em SEFOR 1, responsável pelas Regiões 1 e 3 de Fortaleza; SEFOR 2, que acompanha as Regiões 2 e 6 e SEFOR 3 que abrange as escolas das Regiões 4 e 5 da capital. Desse modo cada coordenador que colaborou com a pesquisa atua em uma escola de abrangência de diferente SEFOR.

Como forma de preservar a identidade dos coordenadores que responderam o questionário, tais profissionais serão denominados apenas como **C1**, **C2** e **C3**. O **C1** atua em uma escola da SEFOR 1, o **C2** coordena uma escola da SEFOR 2 e o **C3**, por sua vez, exerce a função de coordenador em uma escola da SEFOR 3.

É importante salientar que os dados apresentados na tabela a seguir foram transcritos exatamente como foram respondidos nos questionários pelos coordenadores das três escolas.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Na escola onde você atua, quais são as principais ações que você desenvolve enquanto coordenador escolar?		
C1	C2	C3
- Planejar e acompanhar o	Em nossa escola, nós da	Orientar e acompanhar todas as

planejamento junto aos professores. - Acompanhar os índices de rendimento dos alunos. - Fazer elo com as famílias na busca de soluções de problemas. - Elaborar junto com os PCA's projetos pedagógicos para serem desenvolvidos.	coordenação fazemos de tudo um pouco, desde a acolhida dos alunos no início de cada turno, passando pela organização do horário diário e pela entrega de material para funcionários e professores para o pleno funcionamento de todas as atividades do turno, no atendimento diário a pais e alunos.	atividades pedagógicas que dizem respeito à prática do professor e à aprendizagem do aluno.
2. Na escola onde você atua há algum projeto de formação continuada em serviço para os professores? Em caso afirmativo, caracteriza brevemente o projeto.		
C1	C2	C3
Não existe	Já há cerca de três anos, coincidindo com o início da nossa gestão, temos tentado criar momentos de formação continuada em serviço com os nossos professores. Já tivemos momentos voltados principalmente para a capacitação de professores sobre temas como TICs, avaliação e uso produtivo do vídeo em sala de aula. Enfim, tentamos abordar temas que percebemos que são mais difíceis para os nossos professores.	Não, não temos na escola nenhum projeto de formação continuada em serviço.
3. Na sua escola são oportunizados aos professores momentos de estudo coletivo? Em caso afirmativo, explique brevemente como ocorrem.		
C1	C2	C3
Sim. Os professores de cada área do conhecimento se reúnem uma vez por semana para trocar experiências e planejar atividades pedagógicas que visam melhorar o ensino-aprendizagem.	Fazemos dois sabadões ao longo do ano letivo para abordar temas relativos à docência e aos problemas do nosso dia a dia na escola para estudo, discussão e sugestões de superação das dificuldades.	Sim. Acontecem nos momentos de planejamento, mesmo sendo realizado por área consideramos estudo coletivo.
4. Na sua opinião, quais são as principais dificuldades encontradas pelos professores no desempenho de sua função?		
C1	C2	C3
A principal dificuldade encontrada pelos professores é a falta de concentração e o desinteresse por parte dos alunos.	O desinteresse dos alunos, a falta de acompanhamento dos pais, a violência e a indisciplina.	Desvalorização do profissional da educação, situação de insegurança presente nas escolas e o pouco interesse dos alunos.
5. Que ações são desenvolvidas pelos professores no seu tempo de planejamento?		
C1	C2	C3

<ul style="list-style-type: none"> - Debates de temas diversos, de acordo com cada área do conhecimento. - Planejamento de atividades pedagógicas. - Preenchimento dos diários. - Desenvolvimento de esquemas didáticos para exposição dos conteúdos. - Correção de atividades. - Aprofundamento teórico dos conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento de aulas. - Estudo de material pedagógico. - Preenchimento de diários. - Seleção de material do LEI, Multimeios e Laboratório de Ciências. 	<p>Nas quatro semanas temos o seguinte cronograma: sempre na primeira semana os três dias de planejamento divididos por área são reservados ao planejamento mensal de atividades e conteúdos; a segunda semana é reservada aos documentos escolares (diário de classe); a terceira semana é reservada a correção de atividades avaliativas e/ou produção de material (provas, trabalhos, TDs, atividades variadas) no LEI e a última semana é reservada para formação continuada em serviços no LEI ou reunião para informes e repasse de formações da SEDUC/SEFOR/NUFOR.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

A partir da primeira pergunta do questionário, **“Na escola onde você atua, quais são as principais ações que você desenvolve enquanto coordenador escolar?”**, observa-se que, nas três escolas examinadas, os coordenadores são profissionais cujas funções são numerosas e diversas. Daí decorre a necessidade do coordenador gerenciar bem o seu tempo de trabalho, “senão corre o risco de ser engolido pelo dia a dia, apagando incêndios e apaziguando os ânimos de professores, alunos e pais” (AUGUSTO, 2006, p. 23).

Nas três escolas, embora haja uma preocupação com a prática pedagógica, em nenhuma delas a formação apareceu como uma ação primordial. Tal cenário confirma a compreensão de que atualmente a escola tem tido dificuldade em manter uma rotina formativa em seu próprio espaço, o que certamente se configura como um grande desafio a ser enfrentado, uma vez que a “troca de dúvidas com outros, contradições, problemas, sucessos, fracassos é importante na formação dos indivíduos e em seu desenvolvimento pessoal e profissional.” (IMBERNÓN, 2010, p. 68).

Sobre o segundo questionamento, **“Na escola onde você atua há algum projeto de formação continuada em serviço para os professores? Em caso afirmativo, caracteriza brevemente o projeto”**, observa-se que duas das três escolas não dispõem de projetos formativos (C1 e C3). Apenas em uma delas se nota uma preocupação com a questão formativa, contudo ainda se trata de uma ação pontual relacionada, sobretudo aos métodos de ensino, tais como o uso das TIC’s e do vídeo em sala de aula (C2).

Com a terceira pergunta, **“Na sua escola são oportunizados aos professores**

momentos de estudo coletivo? Em caso afirmativo, explique brevemente como ocorrem.”, observa-se que os três coordenadores afirmaram que nas escolas há momentos de estudo. Nota-se que em duas escolas os momentos formativos se restringem ao planejamento das aulas por área (C1 e C3). A outra escola, por sua vez, destina apenas dois sábados durante todo o ano à discussão de questões relativas às práticas pedagógicas (C2). Assim, observa-se que, embora a escola tenha uma ação formativa, sua dinâmica ainda não dispõe da consistência e da sistematização necessárias à funcionalidade de uma formação continuada em serviço verdadeiramente eficiente.

As respostas referentes à quarta pergunta, **“Na sua opinião, quais são as principais dificuldades encontradas pelos professores no desempenho de sua função?”**, mostram que as três escolas citaram o “desinteresse do aluno” como um desafio a ser enfrentado. No entanto, é interessante ressaltar que em nenhuma delas foram propostos momentos de estudos e de discussão voltados para os problemas de desinteresse e de indisciplina dos alunos, bem como o estudo de estratégias de gestão da sala de aula.

Segundo Imbernón, a formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. (IMBERNÓN, 2010, p. 56). Sendo assim, somente quando o professor consegue resolver sua situação problemática é que verdadeiramente se produz uma mudança na prática pedagógica.

Desse modo, o que deveria ser um tema prioritário de discussão no ambiente escolar a partir da formação continuada em serviço e ponto de atenção da coordenação pedagógica acaba por ser pouco trabalhado. É o que se notou na atuação dos coordenadores observados.

A última pergunta do questionário, **“Que ações são desenvolvidas pelos professores no seu tempo de planejamento?”**, retrata que, em geral, os momentos de encontro dos professores são destinados ao planejamento de aulas por áreas do conhecimento e às atividades de preenchimento de diários e correção de provas. É muito importante que os momentos de encontros entre os professores bem como o seu tempo para planejamento sejam bem aproveitados e bem organizados pelo coordenador pedagógico. De acordo com Imbernón:

Pouco a pouco, foi surgindo a consciência de que o formador deve

assumir cada vez mais um papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação continuada, deve auxiliar a resolver seus obstáculos, para que os professores encontrem a solução de sua situação problemática. (IMBERNÓN, 2010, 94).

É claro que a realização de atividades como preenchimento de diários e correção de provas são importantes, mas o tempo deve ser administrado de modo a contemplar, sobretudo atividades de cunho formativo que sejam capazes de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores possam construir constantemente novos conhecimentos, a partir da análise de sua situação educacional real.

Por fim, a partir da análise do questionário é possível ressaltar que, embora o professor se depare cotidianamente com diversos desafios como fracasso escolar e dificuldade em gerenciar a sala de aula, não se vê, em geral, um trabalho de formação continuada em serviço que o auxilie no desenvolvimento de suas tarefas e que promovam o desenvolvimento de um trabalho mais tranquilo e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola se configura no contexto atual como um espaço privilegiado de aperfeiçoamento profissional, na qual, por meio de um projeto próprio, é possível orientar as ações pedagógicas, fortalecendo o trabalho colaborativo entre os professores e coordenadores.

Nas três escolas, o que se nota, no entanto, é que no dia a dia da escola há uma grande dificuldade em manter o foco do trabalho do coordenador pedagógico voltado para a formação continuada em serviço. Em geral, suas atividades são múltiplas, o que dificulta a preservação de uma rotina de trabalho mais organizada que se relacione às práticas formativas.

É preciso que a escola entenda a formação continuada em serviço como um meio de unir o domínio do saber (conhecimento específico a ser lecionado) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático e estratégias de ensino) e não como uma sobrecarga de trabalho. Desse modo, é importante que as redes de ensino garantam aos professores meios para que prossigam aprendendo ao longo de todo o exercício de sua

ação docente, tendo em vista que esta é uma das condições essenciais à qualidade da prática pedagógica.

Vale salientar então que o cenário atual exige um olhar sobre a educação que seja mediada continuamente pela ação-reflexão-ação. Partindo da realidade da escola e da discussão de todos os seus aspectos caracterizados, a formação continuada em serviço funciona como uma importante estratégia de ressignificação da ação pedagógica, o que torna o processo de ensino-aprendizagem bem mais efetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGUSTO, Silvana. **Desafios do coordenador pedagógico**. Nova Escola. São Paulo, n. 192, maio 2006.
- BOLZAN, Dóris. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- _____. **O professor pesquisador e reflexivo**. In: Salto para o Futuro. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001.
- PORTO, YEDA. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda. (org.) **Educação continuada: reflexões alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.
- SCHNETZLER, R. P. **Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências?** Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996.

O PIBID COMO POTENCIALIZADOR DE PRÁTICAS INOVADORAS: QUAIS OS FATORES QUE FAVORECEM?

Maria Mikaele da Silva Cavalcante | mikaele262009@hotmail.com

Leonardo de Oliveira Colares | leonardocolaresuece@gmail.com

Isabel Maria Sabino de Farias | isabelinhasabino@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este artigo discute o Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como uma iniciativa que potencializa práticas inovadoras, mais especificamente, os fatores que favorecem para que esta ação ocorra a partir da perspectiva de professores da Educação Básica do Ceará, supervisores do Programa.

O termo inovação, bastante presente em nosso cotidiano, nos remete a outro, “mudança”, entretanto, ambos com significados distintos. Enquanto a mudança está ligada a um “novo modo de agir, pensar e interagir”. A inovação sugere, segundo Farias (2006, p. 51), “aperfeiçoamento, progresso e se faz associado ao desejo de mudança”. Inovar é mudar intencionalmente, pressupõe a ruptura de práticas e concepções, se concretizando através do rompimento de práticas antigas para reconfiguração do “novo”, que não precisa ser, necessariamente, inédito.

Em meados da década de 1990, o termo inovação ganha visibilidade na Educação Básica brasileira, em decorrência, sobretudo, da reforma educacional em curso naquele momento histórico e a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais sugerem que os docentes devem ser criativos e inovadores; desde então, as produções acerca da temática inovação no âmbito das práticas de professores e gestores tornam-se mais expressivas (FERREIRA, 2013).

Assim, a proposta do Pibid, ação promovida pela CAPES ganha destaque na cena nacional em meados dos anos 2000, especialmente na área de formação de professores, reflete essa tendência ao assumir como um de seus objetivos a participação e o desenvolvimento de experiências e práticas inovadoras (BRASIL, 2010). O

programa, criado em 2007 e institucionalizado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, é uma iniciativa de iniciação profissional que incentiva estudantes de licenciaturas a atuarem na Educação Básica por meio da inserção no cotidiano da escola pública, futuro contexto de trabalho. A iniciativa assegura bolsas para todos os envolvidos: licenciandos, docentes universitários e professores da Educação Básica.

Desse modo, buscamos compreender os fatores que favorecem práticas inovadoras, por meio da experiência do Pibid, tendo como pergunta basilar: Que fatores favorecem o desenvolvimento de uma prática inovadora na escola, na sala de aula?

Este estudo é de cunho qualitativo, no qual recorreremos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. O universo da pesquisa foi composto por trinta docentes atuantes em diferentes municípios do estado do Ceará, *locus* do estudo. A pesquisa constitui desdobramento de investigação apoiada pelo Programa Observatório da Educação sobre Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica (Edital CAPES nº 049/2012).

Trazemos nesse texto, portanto, uma discussão sobre o Pibid como um programa de cunho inovador e os fatores que favorecem para que essas práticas ocorram no contexto escolar da Educação Básica.

O PIBID E A INOVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O termo inovação é carregado de intencionalidade, não sendo neutro. Farias (2006, p.57) define como “estratégias que expressam dinâmicas explícitas com intenção de alterar ideias, concepções, conteúdos e práticas em alguma direção renovadora em relação à existente”. Assim sendo, é importante frisar, que uma inovação “não tem o mesmo significado para quem a promove, para quem a coordena, para quem a põe em prática ou para quem recebe seus efeitos” (p. 56), uma vez que cada sujeito nela envolvido é movido por intenções distintas.

Tendo a sua origem no latim, *innovatio*, o termo é constituído por “três componentes léxicos: in – nova – cã” (RIBEIRO; MUSSI; FARIAS, 2015), o termo refere-se a algo novo, a introdução de alguma novidade, muito embora isso não signifique necessariamente algo inédito; pode ser novo em relação ao até então existente em um dado contexto. Esses elementos – interioridade, novidade relativa e intencionalidade – podem ser identificados como definidores do conceito de inovação.

O conceito e a prática da inovação transformaram-se significativamente. Enquanto nos anos sessenta e setenta, a inovação foi uma proposta predefinida para que outros a adotassem e instalassem em seus respectivos âmbitos, nos anos noventa, os trabalhos sobre o tema destacam o caráter autogerado e diverso da inovação. Da mesma forma, de acordo com a literatura sobre o tema, podem-se identificar dois componentes que distinguem a inovação: a) a alteração de sentido a respeito da prática corrente e b) o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas (MESSINA, 2001, p. 1).

Dessa forma, percebemos que houve uma desmitificação desse paradigma e, portanto, buscou-se uma compreensão de inovação como característica transitável, ou seja, capaz de percorrer inúmeros conceitos e se inserir em múltiplos contextos. Reforçamos que o termo inovação tem um caráter contínuo, não se restringindo a um êxito, mas a um processo de acontecimentos que pode transformar e ressignificar o espaço e os agentes que os constituem. Inovar, portanto, indica ação, movimento progressivo.

No âmbito educacional a inovação também aparece com frequência, inclusive nas políticas de formação de professores da Educação Básica, conforme podemos identificar na Capes, que possui nove programas, destes, sete contém indicativos relacionados a inovações pedagógicas nas suas propostas nos editais, a saber: Prodocência, Life, Novos talentos, Competências socioemocionais, Programa STEM, Projeto Água e Pibid.

O Pibid, programa que nos debruçamos neste escrito, é uma iniciativa de iniciação a docência que incentiva estudantes de licenciaturas a atuarem na Educação Básica por meio da inserção no cotidiano da escola pública. Embora este seja um projeto destinado à formação inicial, também há implicações no que concerne à formação continuada dos profissionais participantes. Sobre o assunto, Jorge Almeida Guimarães (2004,2015), ex-presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), esclarece:

Com o seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas, **é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas** e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos licenciados e de seus orientadores têm o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 5) (Grifamos).

Contribui com essa reflexão também as ponderações de Farias (2012) acerca do significado dessa experiência para os professores da Educação Básica no Ceará, sujeitos participantes desse estudo:

A (re)descoberta do mundo acadêmico é recorrente nos discursos de todos os professores supervisores do PIBID, os quais registram que a inserção no programa tem reavivado um contato que, para muitos, estava bastante distante. Eles falam do prazer com o contato com a universidade, seus professores e licenciandos. A convivência com futuros professores têm servido para oxigenar sua relação com o trabalho, bem como a proximidade com docentes universitários têm proporcionado a retomada de atividades como a orientação acadêmica, elaboração de artigos e participação em eventos científicos (FARIAS, 2012, p. 11).

Além disso, é indicado na proposta do programa que este deve proporcionar experiências docentes de caráter inovador e interdisciplinar, no seu art 3º do decreto que institucionaliza o programa (BRASIL, 2010, p. 1).

Assim, compreendendo que a “inovação” deve está presente no cotidiano escolar dos professores, nos parece pertinente e não podemos deixar de refletir sobre como essas inovações podem se concretizar nos diversos contextos, ou ainda, quais os fatores que contribuem para que essas práticas ocorram? Para respondermos a esse questionamento, apresentaremos a percepção dos docentes, a seguir.

QUAIS FATORES QUE FAVORECEM PRÁTICAS INOVADORAS?

A ideia que alicerçou esse estudo foi discutir o Pibid como uma iniciativa que potencializa práticas inovadoras, destacando os fatores que favorecem para que essas ações ocorram, considerando a perspectiva dos professores da Educação Básica do Ceará, supervisores do programa.

Os participantes do estudo, indicam que o Pibid é uma iniciativa inovadora, em que a sua configuração e os sujeitos envolvidos oportunizam que novas práticas, de cunho inovador, sejam implementadas no contexto das escolas que recebem o programa. Para eles, a iniciativa tem três fatores principais que favorecem ações dessa natureza, sendo elas: a formação e autoformação ocasionada por meio da participação no programa; a relação com a escola, que oferece subsídio, seja de material ou apoio, para as atividades acontecem; e, a participação dos licenciandos, bolsistas do Pibid.

O primeiro fator, a formação e autoformação é indicado pelos docentes, na

medida que apontam que o programa proporciona a criação de novas estratégias, a interação com novos estudos, assim, modificando o seu fazer docente, como mostra a transcrição:

*Desde quando ainda estava como aluno a gente tinha **oficinas didáticas** [proporcionado pelo PIBID], e isso favoreceu bastante, porque me enriqueceu muito, **me mostrou como me posicionar**, [...] **ter uma melhor dicção**, no que diz respeito a ser um melhor orador daquilo, **transmitir melhor aquela ideia**, apesar da gente sempre ter novos desafios (Professor 1) (Grifo nosso).*

*[...] Poder aplicar aquilo que o Pibid propõe que são os projetos, projetos inovadores, projetos interdisciplinares, que é muito interessante e é isso que a gente vem fazendo [...] Estou sempre procurando **meios de encontrar e buscar novas metodologias**, até mesmo porque a gente **precisa muito se reciclar**. Todo dia a gente vê que aparecem coisas inovadoras que atraem muito os jovens, então se você não se reciclar em salas de aula, aquela aula vai ficar cansativa, ficar monótona, chata e vai acabar nem você se motivando e nem o próprio adolescente (Professor 13) (Grifo nosso).*

*[...] tivemos várias dificuldades dentro do Pibid, tanto como bolsista como supervisor, então, essas dificuldades você conseguia vencê-las **buscando novos conhecimentos e novas formas de trabalhar e esse buscar, muitas vezes, ele é uma autoformação**, ele não é alguém lhe ensinando, você que vai buscar o conhecimento, você que vai buscar novas práticas, você que vai buscar novas formas de está trabalhando (Professor 8) (Grifo nosso)*

Desse modo, percebemos que o Pibid vem proporcionando momentos formativos para os professores que dele participam, entendendo por formação como sendo um conjunto de experiências que provocam aprendizagens que modificam/melhoram os conhecimentos e permitem intervir profissionalmente, conforme aponta Garcia (1999), mas, sobretudo, como sendo momentos de “desequilíbrio, desaprendizagem, mudanças de concepções e práticas educativas” (IMBERNÓN, 2009, p. 111).

Nessa perspectiva, os professores elucidam os benefícios do contato com o projeto para a sua formação, no qual os mesmos têm contato com atividades diversas, oficinas, novas metodologias e troca de conhecimento com os graduandos e professores universitários. A oportunidade de regressar à Universidade é latente em seus discursos quando falam sobre o programa, conforme identificamos a seguir:

Mas eu estou, com o PIBID, conectado à universidade, estou na

condição como se eu tivesse hoje também como que eu fosse hoje um aluno de universidade, e vivendo as práticas de ensino, as formas de ensinar, que é uma disciplina, eu acho que essa conexão que eu estou tendo, possibilitada pelo PIBID, isso me é, facilita, até nessa questão de inovar um pouquinho, de repensar, redimensionar alguma coisa (Professor 19) (Grifo nosso).

Favoreceu bastante, as oficinas que a gente tinha na universidade. As professoras coordenadoras convidavam professores para irem ministrar oficinas pra gente, para as supervisoras e alunas, tivemos oficinas de leitura, escrita, artes, a questão de artes foi assim, enriquecedora [...] (Professor 5) (Grifo nosso).

A relação escola/universidade favorece a um desenvolvimento profissional e permite que esses professores – muitos, há bastante tempo distanciados da universidade – possam retornar a realidade acadêmica e, assim, pesquisar e melhorar a sua prática.

O canadense Tardif (2013, p. 280) ressalta que as escolas devem ser “*lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica.*”. Portanto, um espaço social de troca mútua de saberes, sendo construído socialmente e, assim, favorecendo os agentes participantes. Ainda para o mesmo autor “[...] esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional”.

Assim, o segundo fator apontado pelos docentes entrevistados é a relação com a escola, que ao impulsionar que se trabalhe em coletivo, provoca mudanças em seu contexto.

Eu acho que se a escola consegue falar a mesma língua, se consegue incluir todas as pessoas, que vem do porteiro, a pessoa da limpeza, a da cantina, falar a linguagem da educação, e está empenhado na mudança, está produzindo alguma coisa que melhore a nossa situação de educação, ai eu acho que começa a dar certo. [...] o que vejo é que cada dia mais pessoas tem aderido a essa mudança e a gente tem tentado sair mais e trabalhar em conjunto (Professor 29).

O depoimento indica a compreensão da necessidade de que todos os atores presentes na vida escolar devem caminhar juntos, conforme alerta a professora Isabel Alarcão, em seu livro *professores reflexivos em uma escola reflexiva* que defende uma escola em que os alunos, os professores, os funcionários, os pais e a comunidade se

envolvam e que os valores alicerçados no coletivo sejam assumidos.

O terceiro fator referido pelos professores foi a contribuição da participação dos licenciandos, que segundo eles, contribuem no planejamento, nas discussões, no cotidiano da escola ocasionando novos aprendizados.

[...] favoreceu demais esses alunos do Pibid estarem comigo, primeiro porque eles me ajudam demais na sala de aula, me ajudam de uma maneira concreta [...] de chegar junto comigo, planejar, discutir com os alunos, perceberem o aprendizado no aluno que eu não percebi. (P15HA)(Grifo nosso)

Os professores mencionam as práticas docentes realizadas através dessa construção social entre ambos os agentes do programa, “*poder aplicar aquilo que o Pibid propõe que são os projetos, projetos inovadores, projetos interdisciplinares que é muito interessante e é isso que a gente vem fazendo*” (Professor 18). Diante disso, percebemos a importância dessa relação entre os bolsistas (universidade) e os professores da Educação Básica (escola).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir os fatores que favorecem práticas inovadoras no âmbito escolar, a partir da experiência no Pibid, foi o nosso objetivo. Os achados apontam três fatores principais, segundo os relatos dos professores investigados, a saber: a formação e autoformação ocasionada por meio da participação no programa; a relação com a escola, que oferece subsídio, seja de material ou apoio, para as atividades acontecerem; e, a participação dos licenciandos, bolsistas do Pibid.

Os resultados obtidos indicam que o Pibid tem impulsionado momentos formativos para os professores que participam dessa iniciativa, e ocasionando também, autoformação. É perceptível também, que o trabalho realizado, de forma mútua, entre os bolsistas e os docentes, tem possibilitado que esses possam (re)pensar suas práticas, refletindo, assim, no ensino dos seus alunos.

Outro fator importante se deve ao regresso dos docentes ao âmbito universitário, afinal, os mesmo se sentem estimulados a refletirem sobre sua prática docente.

Diante dos dados apresentados na pesquisa, salientamos que, apesar dos desafios posto a execução dessa política de formação e da realidade escolar como um

todo, o Pibid tem oportunizado um acesso efetivo a realidade escolar, se constituindo como uma possibilidade para a formação inicial e continuada dos professores do nosso país, e, sobretudo, para práticas de cunho inovador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.219. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília/DF, 24 jun. 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências; tradução de Sandra TrabuccoValenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

FARIAS, Isabel Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

_____. **Que move professores a aprender? Significados e implicações do PIBID na formação continuada**. In: **XVI Endipe**, 2012, Campinas. Anais XVI Endipe. Campinas: UNICAMP, 2012.

FERREIRA, Adriano de Melo. **A inovação nas políticas educacionais no Brasil: Universidade e formação de professores**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

MESSINA, Graciela. **Mudança e Inovação Educacional**: Notas para Reflexão. Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001 Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 225-233, Chile, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

**SUBJETIVIDADE DOCENTE: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO
BRASILEIRA A PARTIR DE COMTE**

Silvana Mendes Sabino Soares | silsabinoso@gmail.com

Talita Almeida Rodrigues | t.alitalmeida@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Ser professor constitui um fazer complexo e multifacetado composto por diversos elementos. Para além de conhecimento sobre teorias, conteúdos e métodos, esta profissão exige de quem se dispõe a exercê-la uma reflexão contínua acerca dos vários aspectos a ela inerentes. Imbernón (2009; 2011) costuma salientar que formar-se professor é estar ciente que habitaremos um campo permeado por incertezas. Tardif (2009; 2014), por sua vez, dedica-se ao estudo sobre os saberes que este profissional possui e constrói ao longo de sua carreira profissional. Pimenta (2008; 2011), Libâneo (1996; 2003; 2011), Therrien (1993; 2006; 2002), entre outros estudiosos também direcionam seus olhares para a formação docente, seus dilemas, problemáticas, anseios, estabelecendo novas perspectivas.

De modo geral, esses autores chamam a nossa atenção para questões relacionadas à formação do professor e podemos enfatizar, a partir das leituras realizadas, que tal formação é repleta de subjetividade. De fato nos tornamos professores no cotidiano da escola, na sala de aula e paralelamente pensando e refletindo sobre esse fazer. É, pois, nos espaços da Universidade que o professor tem a oportunidade de se formar e reformar-se, na posição de aluno, porém com vistas à construção de sua práxis¹¹².

Participamos, enquanto alunas do curso de mestrado em Educação Brasileira, por exemplo, das mesmas disciplinas e contribuimos nas discussões com opiniões e

¹¹² Destacamos que nossa compreensão de práxis está alicerçada nas contribuições de Marx sobre a mesma. Ou seja, o verdadeiro alcance da práxis se dá quando não apenas me conscientizo das necessidades da realidade social, mas sim quando busco intervir em tal realidade, com o intuito de promover mudanças e transformações.

impressões comuns. Contudo, levamos para casa e para a sala de aula, compreensões distintas, múltiplos olhares, experiências formativas completamente particulares. Os textos, as falas, as interações, os dilemas e desafios que compõem o cenário educacional chegam até nós de modo distinto e nos tocam de maneira singular.

Diante disso, surgiu em nós o desejo de partilhar um pouco da experiência formativa por meio de uma das disciplinas¹¹³ do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), na Faculdade de Educação. Durante o semestre em que a realizamos, foi possível discutir e refletir acerca de questões relacionadas intimamente com a Educação Brasileira, seus problemas e dinâmicas, limites e possibilidades. Com isso propor os possíveis caminhos condutores a uma ação pedagógica mais consciente, participativa, questionadora, libertadora e prazerosa que interage sobremaneira com a prática social e a comunidade escolar contribuindo, desse modo, para a efetiva aproximação entre teoria e prática.

Assim, no corpo deste trabalho, apresentaremos dois textos escritos pelas autoras deste artigo e, por meio deles, objetivamos expor uma amostra das subjetividades presentes nas produções, mesmo quando se parte de um ponto comum. Ressaltamos o fato de que em cada um dos textos que se seguem, encontra-se a marca humana de um misto de sentimentos, ora claros, ora confusos que relacionam os marcos históricos do conhecimento à contemporaneidade vivida e como essa história afetou e afeta o fazer pedagógico, as pessoas e as profissionais que se constroem a despeito dos sabores e dissabores peculiares a essa profissão.

SOBRE CONHECER, SENTIR, REFLETIR E RELACIONAR

Este trabalho configura-se como memória de uma experiência vivenciada, fruto de um recorte das leituras, estudos, discussões e reflexões realizadas na disciplina intitulada Seminário de Educação Brasileira, a qual se desenvolveu ao longo do semestre letivo 2015.2. A proposta formativa e avaliativa da disciplina era que, ao final de cada aula que se dava em encontros semanais de 4 horas, produzíssemos um texto autoral. Em cada escrito, expúnhamos impressões e percepções sentidas durante a aula, relacionando-as a nossa história pessoal e profissional considerando a fundamentação previamente sugerida pela professora.

¹¹³ A caracterização da disciplina será feita na segunda seção deste artigo.

Ao todo produzimos 14 textos autorais, aos quais ao final do semestre acrescentamos introdução, conclusão e elegemos um título para o trabalho compondo uma coletânea do que foi discutido e produzido ao longo da disciplina. Darwin, Freud, Einstein, Marx, Rousseau, Comte, foram alguns dos personagens que circularam no palco em que se transformou a sala de aula nas manhãs de terça-feira. Num espetáculo multifacetado de informações, mediadas com excelência pela professora titular da disciplina, cerca de cinquenta estudantes com pensamentos e ideais diversos uniram-se aos ícones do conhecimento e protagonizaram uma história de (re)descobertas, constatações e negações. A cada encontro uma questão lançada como mote ao debate, o qual jamais se centrou em poucos atores, condição necessária para que todos tivessem espaço, em que cada um foi, em sua vez e pela sua voz, visto como o mais importante.

Dessa forma, finalizamos o período de estudo com uma produção própria sustentada teoricamente pelo diálogo com autores e repleta da nossa subjetividade, elemento que a tornou única e individualmente significativa. As duas subseções seguintes são, sobretudo, um estudo que estabelece diálogo com a subjetividade formativa das autoras, docentes em (re)formação¹¹⁴. Apresenta as produções realizadas após a discussão e relação dos fenômenos educacionais brasileiros, possuindo como base textual o recorte de uma obra de Auguste Comte.

ORDEM DESEJADA, SONHADO PROGRESSO¹¹⁵

“Ordem e Progresso”. O lema tantas vezes lido, escrito e dito durante minha trajetória de vida, nunca me foi informado de onde veio, ou pelo menos não que eu me recorde. Na escola, como aluna e posteriormente como professora, as referências eram em datas cívicas nas quais os símbolos da pátria sempre estavam presentes. Da bandeira brasileira, o significado das cores sempre enfatizado, aos termos escritos, entretanto, nunca foi dispensada muita atenção exceto como bom comportamento, evolução e criação de bens transformados para maior conforto humano.

¹¹⁴ Termo utilizado pelas autoras para considerar a dinâmica das profissionais e sua trajetória na educação, entendendo que não começa nem termina com este curso, mas guarda a possibilidade de um refazer-se constante a partir das experiências vividas.

¹¹⁵ Autoria: Silvana Mendes Sabino Soares

Em relação às crianças, noções muito abstratas para um conhecimento ainda incipiente do sentido expresso nessas duas palavras, faziam com que na maioria das vezes, ou quase sempre, a compreensão encerrasse no nível literal, nada além. Dessa forma, foi na tentativa de extrapolar esse nível que me propus a expressar nesse texto a minha compreensão acerca dessa desejada ordem e do sonhado progresso.

Idealizada por Raimundo Teixeira Mendes o dístico escrito na bandeira brasileira é o lema nacional desde sua formação, oriundo ou inspirado no lema político do positivismo, constituindo-se numa forma abreviada dos princípios da corrente de pensamento do francês Auguste Comte: "O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim". Com ideais republicanos, trouxe em seu bojo a busca de condições sociais, o respeito às pessoas e o progresso expresso em melhoramentos nos aspectos materiais, intelectuais e morais.

Esse ideal encontrou terreno fértil “[...] em países de menor tradição cultural e carentes de ideologia para seus anseios de desenvolvimento.” (COMTE, 2000, p.13). Fenômeno que ocorreu na América Latina, sobretudo no Brasil. Ostentando o lema comtiano, a bandeira tremula país a fora e, especialmente em tempos de copa do mundo, surge nas mãos dos brasileiros pelo mundo. Entretanto, efetivar esse lema ainda é um desafio para uma terra envolta em um contexto de desigualdades e injustiças sociais gritantes.

O progresso chegou e não para. Cada vez mais se inventa, reinventa e transformam-se bens naturais e materiais, em busca de conforto e bem-estar para satisfazer nossos caprichos e necessidades. A corrida tecnológica captura vontades e fabrica desejos para as pessoas. A tecnologia digital torna-se a grande conquista ao mesmo tempo em que se revela a cruel vilã da história. Pelo desejo desse progresso, o ideal de ordem é atacado e consumido. Onde está o amor entre os homens, advindo do lema político comtiano, pressuposto da ordem para a concretização do progresso? O homem se desumaniza. Estamos cada vez mais individualizados buscando um progresso próprio em detrimento do coletivo, do bem social.

Que ordem é essa que deixa a mercê de suas próprias forças os constituintes da sociedade? Que progresso é esse que não pode ser vivenciado por todos, privilegiando a um pequeno e seletivo grupo? Para que tanto progresso se nos falta o amor que é o

princípio desse lema? Assumimos realmente a responsabilidade de ostentar tal lema num símbolo pátrio? Sob o discurso da democracia e do bem comum nossas autoridades são capazes dos maiores desmandos, enquanto procuramos nos ver como partícipes na construção dessa sociedade desejando um mundo melhor.

O progresso trouxe a “des-ordem” uma vez que não encontrou nesse solo fértil, mentes capazes de considerar a coletividade e a soberania da sociedade, bem como o respeito e o cuidado aos bens naturais. Alcançamos um conforto trazido pela tecnologia e perdemos muitas belezas naturais. Para usufruir de tanta comodidade ganhamos a poluição, a destruição de várias espécies, a escassez da água, o aumento da temperatura e o aprisionamento físico, intelectual e moral. Não enxergamos no outro nosso semelhante e o destruimos. Destruímos a nós mesmos a passos largos nessa corrida desenfreada para um lugar que não sabemos muito bem qual é.

O clássico de Lewis Carrol, Alice no país das maravilhas, nos leva a refletir sobre esse caminhar no diálogo entre Alice e o gato: *“Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui? Isso depende muito de para onde queres ir. Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice. Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato.”* Saber para onde estamos indo, pode nos fazer pensar nos passos a dar e em que trajetória escolher. Se é a ordem que estamos querendo para usufruir do progresso que alcançamos, precisamos pensar em um novo caminho, pois o trilhado até aqui deixou um rastro não muito apreciável.

O que pode nos animar é saber que ainda há tempo, que “nem tudo está perdido quando resta uma esperança”, que temos a capacidade de reverter muitas situações. A saída pode ser o retorno a um modo de vida mais solidário, abrindo mão de algumas benesses do progresso em favor da ordem. Ordem de vida, de relações sociais, de cuidado, de respeito, de preservação da vida. Não se trata de abandonar tudo o que foi conquistado, mas de resignificar o viver, de apostar na força humana de recomeçar, pois como nos sugeriu Chico Xavier, “embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim.”

FEITO CAMALEÕES¹¹⁶

Quero um pouquinho de tudo, tudo que venha do amor
Planta subindo no muro, riso num pé de flor
Vento soprando a jangada, barco no braço do mar
Vou me mudar pra Pasárgada, lá sou amigo do Rei
Lá a ternura é a ordem e a lei (...)
Jorge Camargo

Lembro-me bem da nossa primeira mudança. Tinha 7 anos. Morávamos em uma casa enorme, com aroma de alegria e felicidade. Deixamos a casa e mudamos para os “empilhados”. Aos dezesseis, mudamos de novo. Aos dezoito, de novo. Mais uma vez aos vinte e um. Agora, aos vinte e quatro, fizemos mais uma mudança. Quanta cansa e enfado nos trazem! Contudo, também nos fazem sentir saudade de coisas que precisamos deixar para poder seguir. Muitas das mudanças que vivenciamos se mostram necessárias e pedem para ser realizadas. Outras se dão porque “forçamos a barra”. Mas o fato é que elas acontecem a todo instante. Muda-se a ideologia, a religião, o time de futebol, os gostos. Muda-se de sexo, de marido, de esposa, de partido político. Já dizia Lulu Santos que “Tudo muda o tempo todo no mundo.” Hoje, não sou mais quem eu era há tempos não tão distantes. Se é verdade que evoluímos, é também verdade que mudamos.

Todas essas lembranças e pensamentos estão em minha mente como foguetes. Parece que vão haver choques entre eles a qualquer hora. Por isso decidi pô-las sobre o papel e harmonizá-las. A proposta é: precisamos manter a “sanidade”? Mas a verdade mesmo é que sinto-me atrevida em demasiado grau ao buscar relacionar, a partir de minhas lembranças iniciais, o positivismo de Auguste Comte com a educação. Vejamos a tentativa.

O positivismo comtiano, também conhecido como uma sociologia da ordem, nasce com a necessidade do desenvolvimento de um pensamento que não seja filosófico e teológico. Compreendia a sociedade através de duas vertentes: a estática e a dinâmica. A primeira sendo representada pela ordem social, e a segunda pelo progresso. Este,

¹¹⁶ Autoria: Talita Almeida Rodrigues

apontando para as mudanças. A compreensão do positivismo também se dá a partir das coletividades, e reafirma o que já está posto, uma vez que compreende a sociedade como ela é. Também é importante destacar que o positivismo dá bastante relevância para a observação e acreditava na organização do caos instalado.

Para Comte, o homem precisa modificar-se e esse processo deve se dar através de uma "reforma intelectual". Nesse contexto, a escola e a educação se mostram como a chave para que essa reforma ocorra. Instituição que desde os seus primórdios é utilizada para moldar, controlar, dominar, enquadrar o homem, a escola é compreendida como meio que possibilita a construção do progresso ao qual Comte faz referência.

Compreendo a escola com outro olhar. Através de outras janelas. Talvez seja mais do que uma compreensão. Pode ser que seja, de fato, o desejo profundo de possuir outra bem diferente da que citei acima. Vejamos. Paulo Freire disse que a educação, por si só, não pode mudar o mundo. Ela pode, contudo, atingir pessoas, e tais pessoas, podem, em muito, produzir mudanças no mundo. Não é somente este educador que acredita na força existente no processo educativo. Com frequência ouvimos pessoas fazendo referência à educação como sendo o meio capaz de trazer esclarecimento para o povo. E não é preciso de grande esforço para saber disso. O senso comum, por muitos não valorizado, grita a todo instante verdades de uma sociedade que jamais parece ter caminhado para o progresso. Então, fico a me perguntar de que educação estão falando? A qual se reportam? Ora, muitos de nós sabemos de como a educação de nossas escolas é utilizada para fazer permanecer o cenário que vivemos e temos, conscientemente ou não, construído e dado continuidade. Rui Canário, educador português, defende que a escola passa por mutações, não por crises. Se este pensamento se aplica, onde estariam suas mudanças?

Penso que a educação que precisamos, a educação que queremos, é uma educação voltada para a criticidade e para o desenvolvimento do pensamento, é uma educação que compreende os conteúdos como saberes historicamente produzidos e capazes de, através de sua história, possibilitar a compreensão de nossos alunos sobre que sociedade somos, o que temos, onde estamos e onde precisamos chegar. Acredito que para uma educação ser revolucionária, ela não precisa levar multidões para as ruas,

pois podem pensar que estamos nas ruas para reivindicar os 0,20 centavos. Acredito, sobretudo, em revoluções na mente e nas ações.

Há ingenuidade, romantismo e utopia em meus pensamentos? Não sei ao certo. Apenas sei que, partilho dos sonhos de Paulo Freire, de Rubem Alves, de Marias e Josés. Sonho com uma educação possível, desejando ser agente ativo para esse processo. Sonho com uma formação de professores mais humana, transparente e leal. Que aprendamos, com Manoel de Barros, a “transver” o mundo. E sobre as mudanças, conclui que, mesmo sendo, por vezes, dolorosas e sofridas, prefiro vivenciá-las. Tenho a impressão de que estão me tornando uma pessoa melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de pensar a Educação Brasileira por meio de variadas e consistentes leituras nos proporcionou um passeio que consideramos uma verdadeira volta ao mundo em um semestre. Com uma proposta instigante e motivadora, o seminário aqui mencionado nos fez refletir de forma bastante contundente, desfazendo paradigmas, desconstruindo conceitos cristalizados, desestabilizando o olhar diante dos saberes pedagógicos.

Neste trabalho expusemos as impressões de parte dessa vivência e sua relação com a formação docente. Ressaltamos a relevância de um pensar teoricamente embasado, sem, contudo, perder de vista o espaço da sala de aula, uma vez que tudo que lá acontece é passível de análise e reflexão e todo fazer do professor tem uma teoria que lhe sustenta, embora por vezes seja desconsiderada. Entender a complexidade dessa profissão, as relações possíveis e as possibilidades de transformação foram o grande marco resultante dessa vivência.

Este trabalho nos possibilitou, novamente, refletir com mais afinco sobre a educação, nossa profissão e nosso papel de educadoras. Mais ainda, repensar os papéis sociais que dizem respeito aos sujeitos e cidadãos que compõem nossa sociedade, bem como, nas contribuições que nos são possíveis de realizar em salas de aula, nos espaços formativos com nossos pares e com toda comunidade escolar, cada um a seu modo, com a sua subjetividade para um fim comum, a educação das pessoas.

Enfatizamos que, o presente trabalho foi apenas um recorte de uma grande colcha de retalhos construída ao longo de um semestre, entretanto, mesmo constituindo-se como um recorte, possibilitou-nos o entendimento de que, com base em nossas produções e reflexão sobre as origens da escola e as causas e razões de tantas contradições e dificuldades, assegurarmo-nos de quão desafiante é esta profissão. Desse modo é impossível pensar a educação sem considerar a formação permanente do sujeito professor em constante diálogo com a história da educação brasileira, nossas raízes, avanços, impasses e necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2010.
- COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. Vida e obra. São Paulo, Nova Cultural, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, Jose Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14.ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. PIMENTA, Selma Garrido (org.). 3 ed. São Paulo : Cortez, 2011.
- _____. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: **Pedagogia: ciência da educação?** PIMENTA, Selma Garrido (org.). 6 ed. São Paulo : Cortez, 2011.
- _____. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente** . 7.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo : Cortez, 2011.
- _____. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 15-32.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- _____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.
- TERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: A Shigunov Neto e Lizete S. B. Maciel (Org.), **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus. 2002.
- _____. O saber social da prática docente. In: Educação & Sociedade, nº 46, 1993. pp.408-418.
- _____. Socialização docente e educação: percursos do processo de emancipação. In:

Monteiro Silva, A. M. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos. XIII ENDIPE. Recife 2006. p. 297-310.
<https://www.significados.com.br/ordem-e-progresso/>

VIVENCIAR E REFLETIR O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Aline Dallazem | aline.dallazem@gmail.com

INTRODUÇÃO

A experiência adquirida ao lecionar a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório, em curso de Licenciatura, fez com que muitas reflexões surgissem em relação à concepção de estágio, à prática utilizada, bem como à contribuição do estágio no processo de formação docente dos alunos.

A partir desta experiência reconheço que os processos de ensino e de aprendizagem possuem suas peculiaridades, as quais se constituem à parte ou além das especificidades da área de cada curso de licenciatura. Na prática da docência e supervisão de estágio, bem como nas reflexões sobre a mesma, aprende-se que a metodologia, a didática, a maneira de ensinar de cada professor, deverá ser o resultado de uma construção própria, de uma descoberta de si mesmo, através de sua concepção de educação, de conhecimento e de princípios. E que esta descoberta ocorre por meio da reflexão e da discussão com seus pares. Assim, propôs-se a realização dos Seminários de Estágio Curricular Obrigatório no curso de Licenciatura em Música da Uniplac.

Nestes espaços são socializadas as experiências vivenciadas pelos estagiários, professores supervisores e orientadores no campo de estágio, sendo um processo de construção significativo para avaliação das práticas, metodologias e teorias estudadas. O resultado destas reflexões é apresentado neste artigo de forma sucinta, no entanto, com o objetivo de contribuir para uma reflexão contínua sobre o estágio curricular obrigatório nas licenciaturas.

ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: REFLEXÕES

O estágio é um momento de aproximação com o campo de trabalho. É uma oportunidade valiosa de preparação, de observação e prática, mas muitas vezes, é entendido como, apenas mais uma disciplina das quais os alunos anseiam que termine

logo e a qual, os campos de atuação, em geral, as escolas, também entendem como “mais uma função burocrática” que deverá atender. Sobre o assunto Fazenda (2005), diz:

A proposta está vinculada à idéia de um estágio voltado para o atendimento à comunidade, o qual deverá proporcionar o engajamento do estagiário na realidade, para que possa perceber os desafios que a carreira do magistério lhe oferecerá e possa, assim, refletir maduramente sobre a profissão que vai assumir (FAZENDA, 2005, p. 64).

Na fala dos alunos egressos é notória a dificuldade que sentem no momento de iniciar a sua atuação nas escolas, como professor. As dificuldades descritas são muito próximas às encontradas no momento do Estágio Curricular Obrigatório. Neste sentido, questiona-se o papel do estágio na formação desses profissionais. Haveria uma lacuna no processo da prática de estágio? Seria pouco o tempo destinado à esta prática, nas estruturas curriculares dos cursos de licenciaturas? Afinal, qual a contribuição do estágio para a formação docente dos alunos de licenciatura?

A maior dificuldade em relação ao Estágio é a compreensão que se tem dele. Na maioria das vezes, os estagiários, alunos de Licenciatura, entendem este processo como apenas uma etapa a mais a cumprir, desvalorizando sua função. Procuram a maneira mais fácil e prática de conduzir os trabalhos, a qual nem sempre é a mais adequada. E assim, perdem esta oportunidade de aproximação significativa com a realidade do campo de atuação do professor. Cabe ao professor de Estágio, bem como os demais professores do colegiado do curso e coordenação, conduzir os alunos a esta reflexão.

Nesse momento nossa ação desenvolve-se para organizar as “informações” e “desinformações”, tornando-as disponíveis aos alunos, no sentido de direcioná-los para o entendimento de nossa concepção de Estágio Supervisionado como um momento de aproximação da realidade estudada, num esforço de compreensão crítica (FAZENDA, 2005, p.130).

A concepção de Estágio também não é clara, para muitas escolas. Os profissionais que estão à frente da Direção de uma escola, ou fazem parte de seu colegiado, também passaram por esta etapa, haja vista, que o estágio é obrigatório em

todos os cursos de licenciatura e magistério. No entanto, muitas vezes, veem este processo como mais uma obrigação que a escola tem a cumprir.

As escolas devem oportunizar espaço para o estagiário articular os conhecimentos construídos até então, fora e dentro do contexto universitário, com as situações cotidianas de sala de aula, e para tanto, deveriam receber o suporte do professor da disciplina em que estagiam. Mas, infelizmente, grande parte destes professores não compreende a sua função que é também de formar aqueles estagiários, passando ao papel de mero espectadores, e desta forma também não concebem este momento para refletir sobre suas práticas. Segundo Fazenda, (2005),

[...] o Estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizado nas escolas onde os estagiários buscam espaços. Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada uma dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças (FAZENDA, 2005, p. 65).

Ao pensarmos em um contexto, onde estagiários, por uma série de fatores, entre eles, falta de tempo e excesso de atividades, optam por uma prática inadequada, mas que parece ser a mais fácil, acabando assim rapidamente com este “fardo”; e que escolas, não realizam o acompanhamento necessário, descartando a oportunidade de qualificar o trabalho desenvolvido com seus alunos, teme-se pela qualidade do processo educativo.

Ainda há de se considerar a existência de escolas que não desejam a presença de estagiários em seu espaço. Mas qual seria o motivo para esta situação?

Uma das práticas dentro do Estágio é a realização de um diagnóstico, uma coleta de dados que são analisados, sobre toda a estrutura física, pedagógica e administrativa da escola. Este processo é imprescindível, para que os estagiários possam conhecer a realidade da escola e adequar o seu projeto de intervenção às necessidades da mesma. No entanto, se não for realizado de forma assertiva, comprometida e ética pode gerar desconfortos para a escola.

Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus

profissionais como “tradicionais” e “autoritários”, entre outras qualificações (PIMENTA e LIMA, 2009, p.40).

Este, isoladamente, poderia ser um fator que motiva a direção de uma escola a não autorizar a realização de estágio em seu contexto, mas também, há a questão do professor da disciplina, que por imaginar que perderá muito tempo de suas aulas, ou ainda que sua atuação pode ser analisada, opta por não supervisionar.

A questão do estágio perpassa vários âmbitos de discussão. A concepção, a prática, a ideologia, o ideal versus o real, o processo e o resultado, a teoria e a prática. Na maioria dos cursos superiores, e não diferentemente, os de licenciatura as disciplinas são separadas entendidas como práticas ou teóricas, enquanto todas, sem exceção deveriam ser as duas coisas ao mesmo tempo, pois, a formação não pode ser construída de forma estratificada, mas sim envolvendo os conhecimentos de forma integral. “Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação” (PIMENTA e LIMA, 2009, p.44).

Como as intervenções de estágio precisam ser planejadas, o material de referência dos estagiários é aquele disponibilizado pelas disciplinas específicas da área. Além destas, as estruturas dos cursos prevêm as disciplinas de formação docente, as quais darão suporte para a sua prática em sala de aula, pois as discussões sobre o contexto da educação serão a base para que os alunos reflitam a sua prática, antes mesmo de efetivá-la. A cerca disso, Fazenda (2005), diz que:

Neste sentido, os cursos de formação de professores precisam recuperar a unidade entre teoria e prática educativa, de modo que a teoria seja o pensar e o repensar crítico sobre a prática, à procura de sua compreensão global, visando a garantir uma prática transformadora (FAZENDA, 2005, p. 133).

O modo de aprender a profissão no estágio curricular obrigatório será a partir da observação, da reprodução e da reelaboração das práticas existentes, consagradas como ideais ou eficazes. Neste sentido, torna-se importante a reflexão sobre o estágio para quem já atua enquanto professor, em sala de aula. Na maioria das vezes, o estágio

nas licenciaturas ocorre entre grupos de alunos. Este aluno que já atua profissionalmente, geralmente, planeja suas atividades de forma individual.

Ao se deparar com um grupo em que está envolvido, precisa adaptar-se à ideia de construção coletiva. O que não é um trabalho fácil, pois já definiu sua metodologia e concepção de trabalho. Acostumou-se a esta prática, e precisará aceitar as concepções dos colegas, bem como, as novas propostas de trabalho. Fator este de importância, haja vista que, trata-se da oportunidade para reavaliar sua prática docente.

O estágio supervisionado para quem já exerce o magistério pode ser uma circunstância de reflexão, de formação contínua e de ressignificação de saberes da prática docente se tivermos a coragem de enfrentar os desafios, criando maneiras de tirar do papel as propostas pedagógicas e as teorias nas quais acreditamos (PIMENTA e LIMA, 2009, p.141).

Neste sentido, também se encontra outro fator que merece destaque. O fato de haver no grupo um colega com experiência na docência poderá influenciar os demais, a não discutirem sobre o assunto e aceitarem as propostas deste colega, embasados em sua experiência. Desta forma, buscam o caminho mais fácil, não oportunizando a troca de conhecimentos que favorecerá ambas as partes.

Ainda há a relação entre universidade e escola, que se apresenta imprescindível no processo de estágio. Segundo Pimenta e Lima, (2009), este trânsito entre as duas, permite ao estagiário tecer uma rede de relações e conhecimentos, importante para a compreensão da realidade da profissão docente, propiciando assim uma reflexão sobre a mesma, e uma revisitação sobre a prática docente.

Além das relações estabelecidas no período do estágio, este ir e vir, entre universidade e escola, transcorre em uma nova discussão. No momento em que o estagiário está desenvolvendo as suas atividades em sala, há uma relação direta entre orientador, professor de estágio e o professor regente da turma. Percebe-se desta forma, a importância da aproximação entre os profissionais. Pois, o professor da turma tem a função de acompanhar o trabalho do aluno, a fim de qualificá-lo.

Tardif (2002) traz esta discussão, referindo-se às relações que devem existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, além das relações entre professores universitários e professores do ensino básico, no que se refere à formação de

professores e profissionalização do ensino. O ponto principal nesta questão é a importância de se estabelecer um diálogo sobre estes diferentes olhares e concepções. Afinal, todas as partes envolvidas, passaram ou passarão, no caso dos estagiários, por um eixo comum, que é a docência.

O papel do orientador de estágio é de fundamental importância para a formação do estagiário. Este profissional deverá orientar, ensinar, aconselhar e muitas vezes resolver situações, pelas quais os estagiários são envolvidos no campo de atuação.

As atividades de supervisão que acontecem no estágio requerem aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários (PIMENTA e LIMA, 2009, p.114).

O orientador deverá ajudar a organizar o conhecimento adquirido pelos estagiários durante todo o curso, bem como instigar a reflexão sobre os mesmos e a sua aplicabilidade. Para Schon apud Fialho (2009, p.55), “o orientador não se atém a direcionar e fiscalizar se os conteúdos estão sendo transmitidos pelo estagiário, mas busca promover um profissional prático-reflexivo que reflete sobre suas ações antes, durante e depois de sua atuação e, sala de aula”.

O professor de estágio, tem uma função desafiadora, que é a avaliação. Como avaliar a prática de um estagiário, bem como seu conhecimento na área e didática, de forma justa e significativa? A questão da avaliação é muito discutida por todos os segmentos da educação. Em relação aos estágios, na maioria das vezes, os professores optam por realizar uma reflexão sobre todas as etapas do processo, como o planejamento, a execução e os resultados obtidos através dos mesmos.

Indagados sobre a avaliação do estágio, os professores afirmaram utilizar com maior frequência os relatórios reflexivos. Consideram ainda o percurso de planejamento, execução e avaliação das experiências vivenciadas e a participação dos alunos em todas as atividades realizadas (PIMENTA e LIMA, 2009, p.206).

Como mencionado, a avaliação busca compreender, além de outras etapas, o planejamento. Este é o maior desafio dos estagiários, os quais deverão organizar o seu conhecimento teórico-prático conseguindo registrá-lo e aplicá-lo. Este trabalho não é

fácil, especialmente por se entender que para planejar é necessário conhecer as diretrizes que regem a educação naquele espaço, adequando suas ações às mesmas. “No caso do ensino regular, esse planejamento deve ainda ser coerente com a legislação em vigor, com as diretrizes curriculares do Estado e do Município e, finalmente, com o projeto pedagógico e a matriz curricular da escola” (ROMANELLI, 2009, p.125).

E ainda, o estagiário deverá adaptar seu planejamento com a sequência dos conteúdos e objetivos do professor regente. Deste modo, percebe-se o esforço necessário para o processo de intervenção e que reflete o cuidado que os cursos de licenciatura precisam ter com o mesmo.

Os cursos de licenciatura devem oportunizar a construção de conhecimentos para a formação do professor, e o estágio é o momento para consolidar esta prática, entre outros. No entanto, ao deparar-se com egressos dos cursos de licenciatura, e que hoje são profissionais da educação, percebe-se a necessidade de refletir e discutir ainda mais os cursos de formação.

O estágio tem por finalidade aproximar o estagiário de sua futura profissão. Ele deverá oportunizar ao aluno uma reflexão sobre seus conhecimentos e sua forma de aprender e ensinar. Este é o primeiro passo para estabelecer a sua atuação profissional, no entanto, sabe-se que apesar de o estágio buscar diminuir o impacto inicial da atuação em sala de aula, o sentimento de pertencimento, de competência e identidade da profissão, somente virá com os primeiros anos de atuação profissional. “Os saberes profissionais também são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional” (TARDIF, 2002, p.261).

No entanto, esta validação que ocorre em um relação espaço-temporal não é específica para a área da docência, e sim para todas as profissões que, em especial, atuam com pessoas.

A busca por uma formação docente significativa é uma constante no contexto universitário. Para que seja significativa deverá analisar todo o seu processo, e dentro dele, o estágio curricular obrigatório. Também se evidencia que um caminho a ser seguido é a aproximação com os campos de intervenção. A reflexão e discussão entre os

profissionais que atuam diretamente com esta prática poderá qualifica-la de forma imensurável.

Faz-se necessária a contínua reflexão sobre o papel do estágio na formação do professor, as metodologias utilizadas, a adequação da carga horária destinada à sua execução, bem como o papel do professor/orientador de estágio. Esta reflexão tem por objetivo mobilizar os profissionais que atuam na área para que percebam e transformem suas práticas em prol de uma formação docente sólida e integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FAZENDA, Irani Catarina Arantes (et al.); PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- FIALHO, Vania Malagutti. A orientação de estágio na formação de professores de música. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs). **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ROMANELLI, Guilherme G.B. Planejamento de Aulas de Estágio. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs). **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CRÍTICA À RETORICA NO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EMANCIPATÓRIAS

Erika Bataglia da Costa | erikabataglia@humanidadesucsf.edu.ar

INTRODUÇÃO

Discutir a questão das relações entre poder político, políticas públicas de educação e a formação docente é fundamental quando se pretende a construção de uma sociedade justa, visto que atualmente ainda se vivencia uma educação que não promove a verdadeira autonomia a seus educandos. Debate-se que boa parte do problema deve-se à formação de professores, arcaica e deficitária, que não é capaz de prover à sociedade indivíduos que pensem criticamente a própria vida e a vida em grupo, reproduzindo assim o *status quo* e impedindo a evolução do sujeito e do cidadão que ele pretende formar, mas além da questão do professor ideal, em tempos onde a informação é de fácil acesso, é preciso que as pessoas desenvolvam por si sua capacidade crítica para garantir uma formação plena, o que não é simples em função da massificação do conhecimento acrítico disponibilizado a todos.

Repensar a formação dos professores e, portanto, a revisão das políticas públicas da educação e do currículo desta formação é fundamental se há de fato pretensão de mudança, mas com ideologias falseadoras e arraigadas essa questão se coloca em um nível mais profundo de questionamento, que é o da possibilidade real da academia ser veículo de mudança ao invés de reprodutora da ideologia dominante e da classe política atual que não parece ter interesse em prover as mudanças necessárias para garantir uma formação emancipatória.

Sabe-se que a educação formal é regida pelas políticas públicas, portanto outro questionamento que se deve fazer é como garantir que tais políticas sejam realmente emancipatórias se os políticos responsáveis por elas notadamente agem em prol de uma elite que se perpetua no poder ao invés de proporcionar formação de qualidade a todos os cidadãos, portanto a problemática levantada deve ser o questionamento sobre o que é requerido à atividade política de modo a garantir a construção de políticas públicas

educacionais voltadas para a emancipação de todos os cidadãos. A questão sobre qual tipo de homem deve responsabilizar-se pela política já era tratado por Platão no século IV. a. C e até os dias atuais tal questão ainda é extremamente pertinente. Para ele, em sua crítica à retórica sofista que se propõe a adequar os discursos às pretensões de alguns, é necessário que os políticos responsáveis pelo bem comum exibam, além dos conhecimentos técnicos, rigor ético, ou seja, não é suficiente conhecer, é preciso usar bem o que se conhece. Partindo-se dessas premissas, o objetivo fundamental deste artigo é o de apresentar a crítica platônica ao tipo de político responsável pelas decisões do grupo e comparar com a realidade atual, especialmente no que se refere às bases das políticas educacionais que deveriam promover uma formação crítica e emancipadora, ao invés da manutenção da alienação corrente. Apresenta-se a discussão que cerca o tema tomando como ponto de partida a relação de poder que se estabelece em um estado democrático da Grécia antiga e como seria possível a formação de um cidadão crítico e propositivo que exija políticas públicas educacionais capazes de formar pessoas cientes de sua função social e capazes de desenvolvê-la. Para tanto, utilizou-se da crítica platônica à democracia grega que dava aos sofistas espaço para utilização de sua retórica para demonstrar que a formação política é fundamental, mas que se feita de maneira inadequada só serve aos interesses da minoria que detém o poder e que pretende reforçá-lo, algo que vai de encontro ao preceito democrático. Pretendeu-se demonstrar que aquilo que Platão vislumbrou no século IV. a.C continua de certa maneira presente no mundo atual em forma da alienação da maior parte da população de conhecimentos suficientes para compreender o processo do poder o que a impede de passar a ser parte influente no processo decisório das políticas públicas de modo geral e da educação de modo particular. Neste artigo se delineia apenas um debate inicial que será a base para, em uma tese de doutorado, retomar a discussão sobre como proporcionar a formação de professores críticos e conscientes para a mudança real na sociedade brasileira verificando como Platão discorreu sobre a possibilidade do ensino da virtude, comparando com as atuais políticas públicas educacionais e como prover à sociedade cidadãos capazes de alterar as políticas públicas de maneira a garantir educação emancipatória para todos.

O PODER ENQUANTO POLÍTICA DE DOMINAÇÃO

Platão foi um dos mais produtivos pensadores da filosofia. Seus diálogos trataram de diversos temas tendo como personagem principal o filósofo Sócrates, mestre de Platão que nunca escreveu, mas ficou eternizado através da obra do discípulo, principalmente. Sabe-se da crítica socrática e platônica ao tipo de conhecimento promovido pelos sofistas no ambiente de democracia grega e como sua retórica poderia ser perversa ao formar pessoas incapazes de pensamento crítico e de conhecer a verdade. As intervenções sofisticas no âmbito da Ágora possibilitavam que todos os presentes, independentemente de seus conhecimentos aprofundados sobre determinado tema, pudessem aprender a se expressar de maneira tal que fossem capazes de, usando a retórica, convencer seus pares sobre suas ideias sem necessariamente essas ideias serem verdadeiras, válidas ou favoráveis ao grupo.

Em uma passagem da Apologia de Sócrates (PLATÃO, 1997), o filósofo Sócrates explicita como se dá o debate nas assembleias afirmando que qualquer pessoa, independentemente de seus conhecimentos aprofundados sobre um determinado assunto, pode discorrer a respeito e ainda tentar convencer os demais cidadãos, sem saber ao certo o que realmente está fazendo. É este tipo de pretensão que faz da democracia um regime em que todos os saberes se igualam no momento do indivíduo atuar como cidadão, o que não necessariamente garante as melhores escolhas. Em oposição a esse tipo de definição das políticas a serem implantadas, Platão reforça que neste modo de organização do regime democrático a exigência fundamental do pensamento platônico não poderia ser outra senão garantir a escolha do que é melhor a ser feito não em função daqueles que possuem boa retórica, mas dos que possuem a competência epistêmica do especialista. É sabido que Platão faz duras críticas à sociedade democrática de sua época e é preciso ressaltar que a democracia de então pressupunha somente a participação dos cidadãos gregos, homens adultos não escravos, entre outras determinações, o que excluía boa parte da população, como mulheres, escravos e estrangeiros. Além disso, em tal ambiente democrático se debatiam questões da cidade e não necessariamente vencia o pleito aquele que defendesse a real necessidade do grupo, mas o que dispusesse de melhor retórica para conquistar o apoio do público, algo que percebe-se ainda hoje especialmente em períodos eleitorais, onde normalmente quem detém o poder permanece nele pois seu poder é perpetuado e

repassado aos seus pares, mas nesse artigo pretende-se ressaltar não a crítica platônica à democracia de sua época, mas sua crítica à forma como os sofistas, se utilizando dos preceitos da democracia, se aproveitavam da retórica para vencer o pleito não pela verdade mas pelo seu uso a favor daqueles que os contratavam (GUTHRIE, 1998).

A política democrática tornou-se o alvo constante das críticas de Platão pois, nesta, a possibilidade de participação de pessoas que desconhecem os fatos nos negócios públicos é consideravelmente ampliada, além do que muitas pessoas envolvidas nas decisões políticas normalmente não pensam no que é melhor para o grupo, mas naquilo que é melhor para elas mesmas, e isto porque a igualdade formal dos cidadãos da cidade-estado democrática garante a presença dos mais diversos indivíduos nas assembleias sem que se considere sua relevância política em termos de critérios sociais, intelectuais, éticos, etc¹¹⁷. Vive-se no Brasil uma democracia representativa, portanto um grupo de pessoas se torna responsável, através do voto, por gerir as políticas públicas, mas para assuntos específicos há atualmente no Brasil política de formação de comitês especializados para o desenvolvimento de leis e a renovação destas, mas mesmo estes estão tão fortemente vinculados às ideologias e pessoas que normalmente são corrompidos. Na Atenas de Platão a questão estava ligada à grande dificuldade que esta abertura de participação na política democrática não era capaz de apresentar nenhuma garantia quanto à competência do cidadão que se dispuser a apontar soluções para os problemas de ordem geral. Esta é a mais grave objeção que se pode fazer à organização democrática do poder e é tendo em vista os efeitos deste tipo de política que Platão desenvolve seus textos políticos. Segundo Jeannièrre,

A condenação fundamental era aquela que se reencontraria em toda a história, até Nietzsche: confiar o poder de decisão ao maior número de pessoas é garantir o triunfo da mediocridade. E a instabilidade das opiniões e das maiorias não era um remédio. (JEANNIÈRE, 1995, p. 42).

Aqui se encontra a maior crítica feita por Platão à democracia como forma de determinar as políticas para a comunidade: garantir a participação de todos não garantiria, de modo algum, a melhor escolha, visto que as pessoas que participavam dos

¹¹⁷ Não se pretende defender a discriminação de pessoas por quaisquer questões que não sejam as de cunho do conhecimento, mas ressaltar que se vive uma crise, pois algumas funções determinantes especialmente na formulação de políticas educacionais são designadas a pessoas ligadas a quem detém o poder sem ter a adequada formação e conhecimento necessários para tal. Devem estar no comando das decisões aqueles aptos a decidir em prol da comunidade, visando o bem comum.

debates não tinham o conhecimento necessário para formular políticas adequadas ao grupo, priorizando a garantia dos direitos pessoais em detrimento dos do grupo. Na atualidade pode-se perceber que ainda existem determinações públicas apresentadas por pessoas que desconhecem o assunto sobre o qual estão tratando, apresentando leis e normas apenas em seu proveito e daqueles que o cercam, sem se importar com as consequências de seus atos.

A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA EM FAVOR DA EMANCIPAÇÃO

Segundo Gómez-Lobo (1993) a tese central do pensamento político de Platão é a de que “o poder deve ser exercido por quem possui uma forma privilegiada de conhecimento” (GÓMES-LOBO, 1993, p. 24). Se se admitir que o desenvolvimento social, econômico e ético de um grupo se encontra na dependência das decisões de indivíduos isolados, então este princípio do pensamento político platônico se afigura correto e deve estar nas mãos de indivíduos especializados e eticamente coerentes. Além dos conhecimentos específicos de sua área, as pessoas responsáveis por definir as políticas devem fazê-lo considerando os aspectos éticos implicados em tal ação, portanto não basta o conhecimento específico na área, mas como utilizar bem tais conhecimentos para garantir uma política pública adequada, que garanta a educação irrestrita, com qualidade e em função do todo, e não das partes.

Também neste sentido a democracia teria falhado (PLATÃO, 1989). Sendo assim, no político a excelência moral é tão importante quanto a inteligência e deve ser cobrado dele tal atitude. A questão a saber em Platão é se estas são ensináveis ou apenas se manifestam em indivíduos de natureza excepcional. A julgar pela República (PLATÃO, 2001), Platão propõe que estas são ensináveis, mas apenas certo tipo de natureza é capaz de aprendê-las. Pode-se pensar em atualizar tal definição de Platão ao se dizer que, nos dias atuais, a possibilidade de uma pessoa vir a ter tais habilidades não se refere ao tipo de grupo do qual tal pessoa faz parte, mas da sua dedicação em adquiri-los e da responsabilidade em relação ao grupo. Ao contrário da cidade democrática, que supõe de início aquelas qualidades igualmente distribuídas entre todos, a cidade platônica procura certificar-se, pelo processo educativo, o que compete a cada um. Neste sentido, temos duas cidades que se contrapõem. Entretanto, muito embora a cidade em *logos* da República se apresente como o contraponto crítico da cidade-estado

democrática real, a questão acerca da possibilidade de se ensinar ou não a política é desenvolvida no diálogo Protágoras. É neste texto (PLATÃO, 1986) que o autor expõe algumas das mais fortes argumentações contra o princípio do regime democrático e sua pretensão de fazer da política uma atividade na qual a ausência de um saber propriamente político não se traduz em nenhum tipo de impedimento à entrada nas assembleias¹¹⁸. Protágoras e outros sofistas são apresentados na obra de Platão de maneira crítica, mas como sugere Marques (2000) as personagens sofisticas que Platão apresenta em seus diálogos são em parte “artefatos” ficcionais, isto é, trata-se de uma “construção” que visa apontar os princípios implícitos nas teses políticas que Platão expõe através do seu sofista Protágoras mesmo que este em seus próprios textos não tenha se pronunciado a respeito. Para Platão, o que ensinavam os sofistas não fortalecia o conhecimento, mas o convencimento, e era contra isso que Platão se colocava, pois desta maneira não seria possível formar pessoas capazes de ter uma visão mais crítica para, a partir da conscientização, passar para a modificação da realidade. Desta maneira, é possível apreender que enquanto Protágoras utiliza a retórica como simulacro da verdade, gerando falsidade do conhecimento necessário, Platão propõe a busca da verdade através da crítica filosófica, gerando uma consciência política que pode levar à emancipação.

A CONSCIENTIZAÇÃO COMO PROVEDORA DE POLÍTICAS PÚBLICAS QUE GARANTAM A EMANCIPAÇÃO

Acredita-se que uma educação para o pleno exercício do poder democrático deve garantir ao cidadão autonomia para compreender os liames das políticas públicas educacionais e como agir em função do bem maior. Como Platão é um notório crítico da democracia grega pela participação irrestrita e deliberativa de todos, poder-se-ia deduzir que se deveria tomar o ideal protagórico que pressupõe a participação de todos como ideal para a formação cidadã, mas deve ficar clara a distinção entre a crítica platônica da democracia grega de sua época e a realidade que se vive atualmente. Platão criticava a democracia por proporcionar à sofística apresentar argumentos sem se preocupar com a veracidade destes, e nos tempos atuais é exatamente contra tal fato que se coloca, não se

¹¹⁸ Atualmente vivemos uma crise política não somente pelo despreparo dos representantes públicos, mas especialmente pelo mau uso que muitos fazem do patrimônio público para bens privados.

pode levar a cabo o ideal protagórico de retórica que convence sem tal convencimento estar necessariamente ligado à verdade daquilo que deve servir ao bem comum. Para Platão, conforme dito anteriormente, deve haver uma necessária relação entre aquilo que se planeja executar com a verdade, além dos aspectos morais relacionados às escolhas para o bem comum. De acordo com Gadotti, a conscientização é fundamental, mas “não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar.” (2000, p. 6). O autor ainda ressalta que se vivem problemas como o do desempenho do sistema escolar não garantidor da universalização da educação básica de qualidade e a indefinição de quais caminhos devem ser realmente trilhados para garantir políticas públicas eficazes para garantir tal qualidade. Freire (1980) rompe com o paradigma de que a educação por si conduziria o indivíduo a se libertar da opressão. Para ele, a educação é um ato de conhecimento e conscientização e somente uma educação libertadora e transformadora, com o sujeito com papel ativo sobre seu aprendizado, pode formar pessoas capazes de ter pensamento crítico e libertador. O autor ainda ressalta que, com a educação, passa-se de um processo de consciência para um estado mais avançado que é a conscientização, ou seja, não basta entender o mundo a sua volta, mas atuar para muda-lo. Como defendido por Freire (1996) em sua teoria de escola cidadã, há que se fazer a crítica ao projeto neoliberal de educação, que é hegemônico e baseado da ética do mercado e constituir uma alternativa que garanta uma escola que

busca fortalecer autonomamente o seu Projeto Político Pedagógico, relacionando-o dialeticamente – não mecânica e subordinadamente – com o mercado, o Estado e a sociedade [...]a que tal escola visa formar o cidadão para controlar o mercado e o Estado, sendo, ao mesmo tempo, pública quanto ao seu destino – isto é, para todos – estatal quanto ao financiamento e democrática e comunitária quanto à sua gestão (FREIRE, 1996, p. 35).

Ao se comparar o sentido dado por Freire ao objetivo da educação com aquele pretendido por Protágoras com sua retórica que independe ou até mesmo exclui o conhecimento da verdade, pode-se perceber que a crítica feita por Platão a tal retórica estende-se atualmente à crítica feita por Freire aos padrões manipulatórios de formação do cidadão.

Assim como Platão considerou que somente o conhecimento profundo das situações pode garantir uma educação adequada, formando um cidadão mais livre e autônomo, Freire e Gadotti ressaltam que somente dessa maneira se é capaz de superar

as idiosincrasias de projetos políticos de educação que dizem garantir educação irrestrita e de qualidade, mas que promovem apenas a reprodução do *status quo* gerador de alienação. Tanto em Platão quanto nas teorias pedagógicas contemporâneas de cunho humanístico, o fundamental do processo educativo é prover o cidadão da possibilidade de entendimento do mundo ao seu redor para intervir de maneira efetiva, dessa maneira a escola deverá garantir uma educação contestadora, superadora de limites impostos pelo Estado e pelo mercado. Como diz Gadotti, “uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural” (GADOTTI, 2000, p. 23). Sendo assim, acentua-se a importância do conhecimento que precisa possuir o político em seus discursos e atos, pois o problema não se reduz a uma questão “técnica” de competência persuasiva pura e simplesmente. Este é um dos principais problemas vivenciados atualmente. Muitos dos debates feitos em quaisquer questões, principalmente nas mais polêmicas, são feitos a partir de argumentos rasos, com forte viés ideológico e pouco rigor conceitual, como se pode perceber na ideologia dos sofistas. Para eles, de maneira geral, mais importante que apresentar a verdade ou o que é necessário para o bem da maioria, o que se prenuncia é sempre a vantagem da retórica em detrimento da verdade ou do ideal, algo que se pode perceber na estrutura política atual. Os políticos, responsáveis pela elaboração, aprovação e cumprimento das leis no país, não se preocupam, aparentemente, com as questões fundamentais relativas à educação, relegando o cuidado adequado à formação inicial e continuada dos professores em geral. A discussão que se coloca é sobre qual a motivação para esta falta de políticas adequadas, tema amplo que pressupõe debate maior, mas que se percebe claramente ao se pensar que não há interesse em desenvolver criticamente um povo que irá usar de sua capacidade crítica para questionar as ações destes mesmos políticos que são os responsáveis por políticas adequadas, mas que as ignoram ou as transfiguram em função de ideais que somente beneficiam a minoria que detém o poder e prejudica a maioria da população, claramente afetada. Pode-se perceber o delineamento de um paradoxo, já que aqueles que determinam as políticas as fazem em favor próprio e não tem interesse em formar pessoas capazes de pensar criticamente pois estas provavelmente se colocariam contra aqueles. Além disso, vivencia-se, de maneira geral, a época da reprodução de conteúdos, e não de produção real dos mesmos, subjugando assim a possibilidade da formação da consciência crítica que é fundamental para a

ampliação da discussão sobre a formação cidadã necessária para prover um povo com a possibilidade de crescimento real, especialmente no que se refere à ampliação dos valores morais, da discussão ética em favor da liberdade e da cidadania, mas isto somente será possível a partir do rompimento com o *status quo* e a emancipação do povo em favor do bem comum, algo que provavelmente não acontecerá de forma interna, com a conscientização dos políticos em suas funções atuais, já que eles teriam que ir contra si mesmos, mas de fora, com forte apelo democrático de participação da maioria, não de forma sofisticada, mas de maneira platônica e freireana, buscando a verdade e o bem para a maioria e não reforçando o poder de alguns que agem apenas em proveito próprio. Retomando a questão fundamental sobre o que é requerido à atividade política para garantir o desenvolvimento de políticas públicas educacionais adequadas para a educação voltada para a emancipação, enquanto Protágoras, com sua retórica como simulacro da verdade pode apresentar conceitos falseados, Platão busca a conscientização política que irá garantir a emancipação, assim como Freire e Gadotti ressaltam, tantos séculos depois.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crítica platônica à retórica sofista se dá especialmente no âmbito desta não garantir formação adequada baseada na verdade, mas nos interesses de poucos em detrimento da necessidade de muitos. O desenvolvimento de políticas públicas educacionais que garantam uma educação emancipatória deve passar pela formação de indivíduos mais críticos, conscientes de seu papel no grupo, mas tal necessidade entra em conflito com o ideal político atual onde as pessoas que detém o poder agem segundo seus ideais pessoais e não os valores necessários para a boa manutenção do grupo. Para alterar tal realidade é preciso que haja um movimento em favor de educação de qualidade para todos, o que não se afigura como meta fácil já que quem determina quais as políticas serão a base para a formação não parecem ter interesse em desenvolver um cidadão crítico, pois este provavelmente irá se voltar contra o *status quo* em busca de avanço em seus direitos, gerando um paradoxo que implica que a solução possível deverá vir de fora do grupo que detém o poder para uma reconfiguração mais ampla da política.

Apesar da dificuldade, deve-se pensar que a mudança é possível e a

emancipação fará com que haja a ruptura destes padrões, garantindo assim a possibilidade da formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GÓMES-LOBO, A. **Escritos políticos de Platón**. Madri: Estudios Públicos, 1993.
- GUTHRIE, W. K. **A history of greek philosophy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- JEANNIÈRE, A. **Platão**. Tradução de L. Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- MARQUES, Marcelo. O sofista: uma fabricação platônica? In: **Kritérion**. UFMG, 2000.
- PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.
- _____. **Górgias**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.
- _____. **Protágoras**. Tradução de E.M. Teixeira. Fortaleza: EUFC, 1986.
- _____. **A República**. Tradução de M.H. Pereira. 9. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2000.

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ

Autora: Elizabeth Chagas Gomes | elizabethchagasg@gmail.com

Vitória Maria Cunha | vitoriamcunha@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O estado do Ceará tem implementado várias políticas públicas com o objetivo de superar dois dos maiores desafios da educação, a universalização e a qualidade. Contudo, neste trabalho trataremos apenas do projeto do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Vale ressaltar que esta foi a principal proposta da campanha eleitoral do candidato Camilo Santana, em 2014, que lhe rendeu o governo do estado do Ceará.

Todavia, por mais minucioso e detalhado que seja o modelo, torná-lo real é sempre um desafio maior que qualquer lógica retórica descrita em livros ou manuais, pois passa pela apropriação e identificação das comunidades escolares, sujeitas às mais diversas situações.

Isso reflete a relevância deste trabalho, que tem como objetivo relacionar as contribuições do planejamento participativo à proposta de Escola de Ensino Médio integrado à Educação Profissional implantada no estado do Ceará.

Desta forma, é necessário desvelar três visões sobre a escola pública, para que esta, por sua vez, possa se perceber consciente de sua função social, sem se deixar enganar por opiniões do senso comum. A primeira é a visão a-histórica, na qual a escola é vista como um tipo de instituição que sempre existiu semelhante a esta forma que conhecemos. Essa perspectiva desconsidera o passado e as conquistas históricas. O que significa dizer que, quando não se olha e não se aprende com o passado, dificilmente deixará de repeti-lo no futuro. A segunda é a visão anacrônica, que considera a escola de ontem, em todos os aspectos, muito melhor que a de hoje. O equívoco desta visão é o fato de ignorar os avanços e de desvalorizar as conquistas, é uma visão que simplesmente ignora fatos importantes das conquistas educacionais, causando algum imobilismo nas pessoas. E a última, a visão idealizada da escola, na qual a escola é a

única instituição capaz de promover a transformação social. Essa é a mais perigosa das visões, pois ela acaba sobrecarregando a escola, dando-lhe atribuições que não são suas, o que por vezes a faz deixar de cumprir o seu papel maior, que é o de educar as futuras gerações. Não queremos afirmar, com isso, que a escola não tem uma grande relevância e importância social. Ao contrário, consideramos a escola uma instituição que exerce um papel fundamental na sociedade, mas é essencial destacar que esse papel é fruto da ação concreta e objetiva dos homens, ou seja, está sujeita a enfrentar enormes desafios e muitas limitações. (ANDREOTTI, 2010)

É, a partir desta construção coletiva e contraditória, que iremos discutir as possibilidades do planejamento participativo dentro da perspectiva da Escola de Ensino Médio Integrado. Isto significa que metodologicamente optamos por uma revisão bibliográfica conceitual e documental das orientações do modelo de Escola de Ensino Médio integrado à Educação Profissional do Ceará. Estão descritos aqui o processo de construção deste modelo de escola, relacionando-o com os conceitos de planejamento participativo. Para isso, fomos buscar a fundamentação necessária à realização deste trabalho em autores como: Frigotto (2004), Gandin (1994) e Vieira (2001). Além do Projeto Político Pedagógico (2008)¹¹⁹ das escolas do Ceará e as Referências para a oferta do Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará (2010).

Este trabalho está dividido didaticamente em dois momentos para que possamos entender e contextualizar de forma linear os conceitos e os fundamentos. O primeiro - *Definindo Planejamento Participativo* - trata dos referenciais teóricos e inicia a discussão sobre seus desafios e sua relevância. Já o segundo - *Ensino Médio Integrado no Ceará* – faz a descrição desse novo modelo de escola, e em que projeto de sociedade está inserido. Expondo ainda as orientações que são feitas nos documentos oficiais sobre a Escola de Ensino Médio integrado à Educação Profissional do estado do Ceará.

DEFININDO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

A ideia de planejamento não possui um conceito único, mas, particularmente,

¹¹⁹ Projeto Político Pedagógico das Escolas Profissionais do Ceará (2008) foi a proposta pedagógica apresentada ao MEC, para orientar toda a rede de escola profissionais do estado.

acreditamos que alguns autores foram mais felizes que outros na definição desta ideia. Turra (1975, p.13) entende o planejamento como “uma previsão metódica de uma ação a ser desencadeada e a racionalização dos meios para atingir os fins, ou seja, um processo que consiste em preparar um conjunto de decisões tendo em vista agir, posteriormente, para atingir determinados objetivos”. Essa definição encontra ressonância nas palavras de Gandin (1994, p.14) ao dizer que “planejar é agir racionalmente [...] é dar clareza e precisão à própria ação [...] é realizar um conjunto orgânico de ações propostas para aproximar a realidade a um ideal”.

Estas definições não se caracterizam por um tipo específico de planejamento, por exemplo, planejamento educacional, econômico ou industrial, mas podem se referir a todos os tipos de planejamento, nos seus elementos mais básicos. Mas o planejamento que nos é necessário neste momento é o que se direciona ao campo educacional, e sobre esse Gandin (1983) nos diz:

Planejar é decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está desse tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; agir em conformidade com o que foi proposto; e revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados. (GANDIN, 1983, p.23)

Neste caso o autor expõe a função social do planejamento educacional, que, assim como qualquer outra ação educacional, deve estar carregado com o compromisso de justiça social. Ou seja, na educação o planejamento deve ser muito mais que uma etapa do trabalho a ser realizado, deve ter consciência da responsabilidade que é planejar educação.

Outra reflexão importante é sobre “para que planejar em educação?”. E Vasconcellos (1995, p.10) responde claramente, “o planejar, antes de ser uma questão meramente técnica, é uma questão política, já que envolve posicionamentos, opções, jogo de poder, compromisso com a reprodução ou com a transformação da educação”. Partindo desse entendimento sobre planejamento, concordamos com Kuenzer (1986) sobre a relação entre planejamento educacional e política educacional. A educação, como processo, jamais pode ser desenvolvida isoladamente, quer dizer, fora do contexto nacional, regional e comunitário da escola, no qual o homem está inserido. Por isso, todo processo educacional requer um planejamento em termos nacionais, estaduais,

regionais, comunitários, e requer, também, um planejamento de escola e outro específico de ensino, relativo a diferentes disciplinas e conteúdos. O planejamento, em relação aos diversos níveis, deve ser o instrumento direcional de todo o processo educacional, pois ele tem condições de estabelecer e determinar as grandes urgências, de indicar as prioridades básicas e de ordenar e determinar todos os recursos e os meios necessários para a consecução das metas da educação.

O planejamento educacional torna-se necessário, tendo em vista as finalidades da educação, mesmo porque é o instrumento básico para que todo o processo educacional desenvolva a sua ação, num todo unificado, integrando todos os recursos e direcionando toda a ação educativa. É o planejamento educacional que estabelece as finalidades da educação, a partir de uma filosofia de valores educacionais, que encontra consonância nas políticas educacionais.

Por vezes, compreende-se o planejamento educacional como uma atividade própria do governo, indissociável da política, resultado da complexa relação que se estabelece entre sociedade política e sociedade civil. Contudo, devemos superar as falácias do senso comum e assumirmos que somos seres políticos, e, portanto, contribuirmos não como expectadores, mas como catalizadores de políticas públicas, especialmente as educacionais. No entanto, é preciso conhecer as diferentes perspectivas do planejamento educacional, afinal, elas comportam possibilidades de transformação social ou de conservação, conforme os grupos que as manejam, os referenciais dos atores envolvidos e as características da realidade a ser trabalhada. Neste momento, vale ressaltar que os espaços sempre serão preenchidos, temos apenas a responsabilidade de definir por quem.

O que nos faz entender a importância da participação, da construção coletiva, dos preceitos democráticos e, também, do planejamento participativo. Vieira (2001) detalha melhor as possibilidades deste tipo de planejamento:

O planejamento participativo - PP constitui um processo que possibilita o conhecimento da realidade por meio da ação e da reflexão. Busca explicar as interferências do meio social através do trabalho cooperativo, do desvelamento das intenções implícitas nas ações e da metodologia de interpretação dos indicadores de interdependência nos fenômenos sociais. (VIEIRA, 2001, p.36)

Ferreira (1983, p.7) salienta ainda que “o planejamento deixa de ser uma metodologia de definição de tomada coletiva de decisões, para se tornar correspondente

de ação que será assumida por todos”, isso significa que sua relevância não está apenas em definir as ações e dar os encaminhamentos, mas em dar sentido às ações, além de restaurar o sentimento de pertencimento daqueles que contribuirão com as decisões, conferindo identidade aos agentes do processo. Gandin (1994) diz mais a respeito desse tipo de planejamento:

O Planejamento participativo parte de uma leitura do nosso mundo na qual é fundamental a ideia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana. A instauração da justiça social passa pela participação de todos no poder. Isto quer dizer que a construção de uma sociedade nova, a superação da crise, se quisermos seguir no mesmo modo de falar, passa pela participação de todos. Esta participação significa não apenas contribuir com uma proposta preparada por algumas pessoas, mas representa a construção conjunta. (GANDIN, 1994, p.28)

Depois de todas essas contribuições, fica clara a importância que o planejamento participativo assume como ferramenta de construção de uma escola emancipatória para a transformação social.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CEARÁ

Atualmente o Brasil passa por uma crise econômica e política, que tem ameaçado políticas públicas de reparação de dívidas sociais históricas. Essas dívidas se refletem no mercado de trabalho, sob a forma de elevado índice de desemprego e de subemprego para uma parcela substancial da população economicamente ativa, além de estar expressa em considerável contingente de pessoas vivendo na linha da pobreza. Essa situação exige do poder público, mais que políticas assistencialistas, são necessárias ações concretas, principalmente para os jovens.

Toda a realidade que descrevemos acima impõe aos jovens uma precoce preparação para os desafios encontrados, que se traduz em uma preparação profissional, ainda no Ensino Médio. Entretanto, quando se trata de educação, toda ação é marcada por um cunho ideológico, necessitando de imprescindível discussão sobre as definições dos objetivos e sobre as ações a serem realizadas. Não obstante, o que se persegue não é somente atender a uma necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui. É também uma obrigação ética garantir que o Ensino Médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico tem se

mostrado como a condição necessária para se superar as estruturas que reforçam a dualidade dentro da escola. (FRIGOTTO, 2004)

A busca pela superação alicerçou o Decreto n. 5.154/2004, possibilitando uma nova identidade para o Ensino Médio, que era arraigado pela dualidade entre formação geral e formação técnica, através da “consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediada com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (FRIGOTTO, 2004). Ou seja,

uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. O Ensino Médio Integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável, em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior, mas potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (FRIGOTTO, 2004, p.44)

Todas essas teorias ganharam força nas discussões vivenciadas na década de 80, muitas delas especulavam a possibilidade de uma formação básica que superasse a dualidade entre conhecimentos propedêuticos e conhecimentos do mundo do trabalho. Toda essa efervescência introduziu na educação brasileira o conceito de politecnia. Esse conceito foi traduzido por Saviani (2003) como o

Domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. (SAVIANI, 2003, p.140)

Nesta perspectiva, o autor diz que o Ensino Médio deveria se dedicar a uma formação de qualidade, que dê base a todos os demais conhecimentos necessários às especificidades das técnicas produtivas. Essa premissa buscava romper com a dicotomia entre educação básica e educação técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade e, porque não, uma educação emancipatória. Frigotto (2004) é ainda mais preciso, ele nos diz que:

Em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciências e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por

essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral. (FRIGOTTO, 2004, p.36)

Depois de conhecermos um pouco mais sobre o que é politecnia e como seus fundamentos embasam a proposta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, iremos agora descrever um pouco da efetivação da mesma no estado do Ceará. A articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional possibilitou ao Ceará a construção de uma proposta pedagógica que concilia escola de tempo integral e a preparação para o trabalho, oferecendo possibilidades aos jovens de construir competências para a concretização de seus projetos de vida.

Assim, o Estado do Ceará, atendendo à necessidade de formar jovens qualificados para atuarem no mercado de trabalho, assumiu o desafio e o compromisso de implementar o Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Isso o levou a elaborar uma proposta político-pedagógica que se propusesse a concretizar os objetivos deste modelo de educação. Na primeira gestão do Governador Cid Ferreira Gomes (2006-2010), ocorreu um alinhamento político e estratégico com o Governo Federal do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Esta parceria decorreu da compreensão da afinidade política em relação à viabilidade de um projeto progressista de Estado que tem na educação um pilar fundamental. Dentro deste escopo, o Ceará foi a unidade federativa mais contemplada com recursos do Programa Brasil Profissionalizado. (CEARÁ, 2008)

Criado em 2007, o Programa Brasil Profissionalizado teve como objetivo principal fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, isto através do repasse de recursos do Governo Federal. Para tanto, os estados deveriam se comprometer a modernizar e expandir suas redes públicas de Ensino Médio integrada à Educação Profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (CEARÁ, 2008)

Desta forma, o Ensino Médio integrado à Educação Profissional começou a ser oferecido aos educandos cearenses que concluíram o Ensino Fundamental na rede pública ou particular de ensino. Os cursos oferecidos têm três anos de duração e são ministrados nos turnos manhã e tarde, concomitantes com a formação científica básica

do Ensino Médio.

Em sua proposta pedagógica, o estado do Ceará define as premissas e os fundamentos que nortearam todo o projeto das Escolas de Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Este projeto traz um diagnóstico detalhado sobre a realidade das escolas de Ensino Médio do estado e seus desafios mais comuns. Orienta, ainda, os referenciais teóricos que embasam essa nova proposta, a proposta curricular, além de definir os objetivos e as metas. Contudo, quando se chega às definições de estratégias, percebemos uma ausência de aprofundamento, resumindo-as apenas em alguns conceitos sobre gestão democrática.

Sobre o planejamento participativo, encontramos apenas uma breve menção tanto no Projeto Político Pedagógico (2008), quanto nos Referenciais de oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional do estado do Ceará (2010). No primeiro, a menção é apenas um parágrafo.

A gestão democrática deve ser pressuposto essencial à construção deste novo modelo de escola, uma vez que, é necessária à criação de uma nova cultura educacional, a comunidade escolar deve sentir-se partícipe das ações e decisões da mesma. Para isso, o planejamento participativo deve ser uma de suas ferramentas fundamentais de concretização desta nova realidade escolar. (CEARÁ, 2008, p. 43)

Nos Referenciais (2010), a citação é sutil, incluída na organização do trabalho didático, como mera etapa dentre várias atividades a serem desenvolvidas na escola. Isso diminui a importância de um instrumento, que além de complexo, possui um valor de conquista histórica inestimável. Ou seja, é necessária uma revisão e um maior detalhamento deste, que é, sem dúvida, um dos pilares de uma transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho ficam claras as contribuições que o planejamento participativo dá a qualquer modelo de escola que se faça comprometida com a transformação social. Contudo, um erro recorrente é acreditar que essa seja uma tarefa simples, quase natural. Por isso, destacamos aqui, que planejamento participativo não é planejar junto. Essa é uma ferramenta que permite que a escola conheça, perceba e entenda a si mesma como instituição pública capaz de realizar transformações individuais e sociais.

Uma nova escola, com as ambições que a Escola de Ensino Médio integrado à Educação Profissional do estado do Ceará possui, não pode deixar de ter neste tipo de planejamento seu principal instrumento de trabalho. É preciso entender que somente a participação vai garantir uma educação de qualidade. Só ela tem o mérito de implantar uma nova cultura na escola, através da politização e do debate, em síntese, as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetividade do direito fundamental, que é uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREOTTI, A.L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L.W.(Orgs) **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2010
- CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais de Educação Profissional**. Fortaleza, 2008.
- CEARÁ. **Referenciais para a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Ceará**. Fortaleza, 2010.
- FERREIRA, Francisco Whitacker. **Planejamento Sim ou Não: um novo modo de agir num mundo em permanente mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Rio de Janeiro: UFF/UERJ, 2004. Mimeo.
- _____. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GANDIM, Danilo. **Planejamento como Prática Educativa**. São Paulo: Loyola, 1983
- _____. **Prática do Planejamento Participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- KUENZER, Acácia Z. [et. Al.] **Planejamento e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde – Revista da EPSJV/FIOCRUZ**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, N. 1, p. 131-152, 2003.
- TURRA, Clódia Maria Godoy [et al.]. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre: PUC, EMMA, 1975.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino – Aprendizagem e Projeto político –pedagógico**. São Paulo: Libertad, 1995.
- VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, M. Gláucia Menezes. **Política e Planejamento Educacional**. Fortaleza. Edição Demócrito Rocha, 2001.

A DANÇA E SUA APLICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Lima de Sousa Elayne | elayne_edfisica@yahoo.com.br
Sena Barros Delma | barrosdelma371@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Down é uma alteração genética específica do cromossomo 21. Esta alteração modifica todo o desenvolvimento e maturação do organismo, principalmente ocasionando a má formação do Sistema Nervoso Central. Dentre as anormalidades decorridas disso, encontra-se facilmente um atraso no desenvolvimento motor, causado pela frouxidão ligamentar e pela hipotonia muscular, sintomas típicos desta síndrome (SCHWARTZMAN, 2003).

Faz parte da Educação, utilizar a dança como recurso para o desenvolvimento motor da criança Down, buscando a independência para a integração na sociedade, proporcionando às crianças qualidade de vida.

Portanto, as preocupações iniciais dessa pesquisa passam pela necessidade de análise do desenvolvimento motor da criança com Síndrome de Down como meio de proporcionar um melhor entendimento do processo de atraso, para ser desenvolvido com responsabilidade um trabalho de estimulação motora através da dança.

O estudo procurou descrever o perfil psicomotor dessas crianças, aplicando a avaliação psicomotora indicada por Vitor da Fonseca (1995), associada à observação. Foi adotado o esquema da psicomotricidade para o plano de aula, além de seguir estratégias indicadas por Mesquita (2007).

ATRASO DO DESENVOLVIMENTO MOTOR NA SÍNDROME DE DOWN

O desenvolvimento motor da criança com a síndrome mostra-se atrasado, da mesma forma que as demais áreas de desenvolvimento, ou seja, a criança sofre de um atraso global, onde o retardo motor é um dos mais importantes deles, pois tem participação no desenvolvimento humano durante todas as fases da vida.

As crianças correm o risco de serem portadoras de muitas anomalias e muitas

destas anomalias interferem no desenvolvimento motor global na Síndrome de Down (SCHWARTZMAN, 2003), como:

- **Anormalidades músculo – esqueléticas**: há anormalidades na maturação óssea, crescimento do crânio, costelas, ângulo acetabular nos pés e instabilidade atlanto-axial;
- **Anormalidades no quadril e patela**: displaxia, deslocamento do quadril, subluxação da patela, ossos curtos e déficit intrínseco de tecido conjuntivo:
 - Instabilidade atlanto-axial, subluxação atlanto-axial ou compressão da medula espinhal, déficit neurológico e possivelmente a morte;
 - Hiper mobilidade atlanto-occipital posterior: ocorre com frequência significativa, achados neurológicos e previamente atribuídos à frouxidão ligamentar;
- **Anormalidades cardíacas**: as crianças apresentam menor resistência a riscos, prejudicando muito o desenvolvimento motor;
- **Anormalidades do sistema nervoso**: anormalidades no cérebro, cerebelo e nos conteúdos dos mesmos. O sistema nervoso controla a parte final do comportamento motor.
 - Sistema sensorial: as modalidades que mais interessam são o tato e a pressão, sensibilidade tátil, pressão, visão, audição e proprioceptiva contribuindo para comportamento, postura, equilíbrio, sincronização e focalização.
 - Controle motor: a nossa capacidade de nos manter funcionais contra a gravidade, estabilização e controle de movimento no espaço.
 - Tônus postural - hipotonia: interfere nas aquisições do desenvolvimento motor, nas habilidades, nas interações com o ambiente, retarda ou bloqueia sua exploração, déficit de sensações e vivências dificultando o desenvolvimento cognitivo limita suas habilidades físicas, tanto motora grossa como fina, frouxidão ligamentar e dificuldades respiratórias;
 - Deficiência mental: tem o funcionamento intelectual lento, abaixo da média, a disfunção motora está relacionada com a gravidade do comprometimento

cognitivo de uma maneira geral, o déficit cognitivo impede ou prejudica o aprendizado motor, levando a um atraso ou a uma alteração nos movimentos;

- Força muscular: diminuição da força muscular;
- Desenvolvimento motor: tem um desenvolvimento mais lento que os parâmetros da criança da população geral;
- Habilidade motora grossa: não tem controle dos movimentos, a criança demonstra-se sem controle e isolado pela sociedade, perdendo oportunidades de participação e interação com o outro (SESI-DN: MINISTERIO DO ESPORTE E TURISMO, 2001).

Por conta destas anormalidades, a criança com Síndrome de Down irá adquirir habilidades motoras muito mais tarde, prejudicando e atrasando seu desenvolvimento global em relação às crianças de desenvolvimento normal.

CONHECIMENTOS SOBRE A DANÇA

A DANÇA NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

A dança é fundamental no processo de formação global da criança Down, pois visa o desenvolvimento motor, equilíbrio, flexibilidade, criatividade, musicabilidade, socialização, dentre vários outros benefícios.

A dança estimula os atrasos característicos da criança Down, principalmente por proporcionar estímulos ao desenvolvimento motor. Entre os principais estímulos apontados por Achcar, (1998), podemos citar:

- **tátil:** sentir os movimentos e seus benefícios;
- **visual:** ver os movimentos e transformá-los em atos;
- **auditivo:** ouvir a música e dominar seu ritmo;
- **afetivo:** emoções e sentimentos transpostos na coreografia;
- **cognitivo:** raciocínio, ritmo, coordenação;
- **motor:** esquema corporal.

Como podemos verificar os estímulos proporcionados pela dança não incidem especificamente em exercícios corporais, envolvendo capacidades relacionadas ao processo de aprendizagem mais amplo, que abarca o reconhecimento do indivíduo como um ser integral, e que se compõe de características motoras, psicológicas, cognitivas, afetivas e sociais. Nesse sentido, Monteiro e Inês (2003, p.15) chamam atenção para compreendermos que [...]

Os métodos educacionais devem permitir à criança criar, expressar, produzir e não somente observar. A criança que realiza a atividade da dança desenvolve a inteligência e constrói o conhecimento a respeito das formas, dos sons, dos movimentos, do tempo e do espaço.

A dança, agora reconhecida como elemento constituinte dos currículos escolares deve ser pensada como uma atividade complexa que demanda o trabalho com a inteireza das crianças e adolescentes em processo de formação, contribuindo para a apreensão de todos os elementos contextuais envolvidos no ato de dançar: a música, os diferentes ritmos e estilos musicais, a cultura expressa nos diferentes tipos de dança, a sensibilidade, a criatividade, o relacionamento com o próprio corpo e com o corpo do outro, entre tantas outras questões que contribuem de forma impar para desenvolvimento da autonomia e da cultura desses sujeitos.

METODOLOGIA

Neste trazemos o percurso metodológico vivenciado no decorrer desta investigação, situando a tipologia de pesquisa escolhida em decorrência dos objetivos e das características do estudo, o campo onde se desenvolveu a coleta de dados e, finalmente, a análise do material levantado durante esse processo.

Assim, relatamos nossos passos e nosso envolvimento com o objeto de estudo que ocorreu de forma muito intensa e a partir de onde retiramos reflexões importantes acerca da dança enquanto recurso voltado ao desenvolvimento motor da criança com Down. Assim, mergulhamos no universo escolar, e como diz Ivã Lins, não tapamos olhos nem ouvidos, utilizamos todos os sentidos. Não lavamos nossas mãos diante do cenário encontrado, que serviu de elemento para aprendizagens e críticas. Justamente pela apreensão dos limites e possibilidades da realidade investigada e de nosso compromisso com esse desvelamento, que nos sentimos limpos, responsáveis e satisfeitos com as descobertas feitas.

LOCAL DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido no Núcleo de Educação Especial Maria de Nazaré Domingos, as instituições pertencem à rede Municipal de Ensino da Cidade de Horizonte - ce

O núcleo de Educação Especial Maria de Nazaré Domingos se situa na Avenida Presidente Castelo Branco, Centro – Horizonte. Disponibilizando seus serviços a todas as escolas de ensino fundamental e centros de educação infantil da rede municipal.

AS CRIANÇAS PARTICIPANTES

Os participantes foram 6 crianças. A faixa etária compreende alunos entre sete e oito anos, sendo três meninas, (duas com síndrome de down) e três meninos, (um com síndrome de down).

As crianças com síndrome de down possuem a mesma anormalidade cromossômica, a trissomia do 21, e o nível da síndrome é de leve a moderado.

Para critérios de Inclusão, participaram desta pesquisa crianças com e sem necessidades especiais dos sexos feminino e masculino. As crianças com SD são incluídas no ensino regular e todas elas cursam a primeira série do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou o entendimento sobre os efeitos do desenvolvimento motor através da dança a fim de perceber e revelar a eficácia dessa atuação. Entendemos que o trabalho psicomotor vivenciado na dança proporciona às crianças o desenvolvimento global de forma descontraída e prazerosa.

Como as crianças portadoras da síndrome de down necessitam de cuidados especiais por conta de algumas anormalidades, nota-se a importância de realizar um trabalho bem elaborado, observando e respeitando o nível de maturação de cada criança, e ainda redobrar os cuidados em conduzir a prática de forma segura e motivante.

Em relação à avaliação psicomotora, podemos ressaltar sua funcionalidade na identificação de dificuldades do desenvolvimento motor. Salientamos a facilidade de aplicação dos testes da bateria psicomotora por vários aspectos: simplicidade das tarefas, acessibilidade do material e a desenvoltura das sessões de avaliação devido ao vínculo afetivo e grau de conhecimento entre observador e observados, o que proporcionou momentos motivantes e prazerosos.

Diante dos resultados vimos em destaque o grande avanço em relação ao seu perfil, de realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) para realização controlada e adequada (bom) os resultados obtidos foram surpreendentes, já que as crianças portadoras da síndrome de down sofrem de um atraso intelectual e motor.

Os melhores resultados foram em tonicidade e noção de corpo, (perfil eupraxico), bom e (perfil hiperpraxico), excelente. Os resultados medianos tivemos em equilíbrio, estruturação espaço-temporal e praxia global (perfil eupraxico) bom. E finalmente os resultados menos desenvolvidos foram, lateralidade e praxia fina (perfil eupraxico), bom e (perfil dispraxico) satisfatório.

Para critérios de inclusão participarão da pesquisa crianças com SD e sem SD, a dança revelou – se como agente socializador, desenvolvendo a amizade e o carinho das crianças independente da anormalidade

As crianças passaram a interagir normalmente sem haver indiferenças ou exclusão entre elas.

No desenvolvimento motor revelou-se como instrumento simples, atraente e capaz de favorecer o desenvolvimento motor da criança, em especial o da criança com síndrome de Down. O valor da aquisição de conhecimentos adquiridos e construídos coletivamente nos encontros tem a capacidade de transformar a vida dessas crianças para que vivam um pouco mais independentes e de maneira bela.

Através da Educação psicomotora pela dança concluímos que a mesma é eficiente para o desenvolvimento motor das crianças com síndrome de Down.

Sugerimos que os profissionais de Educação Física, tomando conhecimento dos benefícios que a dança oferece às crianças, se interessem pela área, pois é uma arte transformadora em aspectos globais.

Os estudos na área da dança aplicada junto às crianças com síndrome de down são insuficientes para que o tema tivesse fim nesta pesquisa. Portanto devemos investir em outros estudos com ações em dança, que se estendam as faixas etárias e demandas diferentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHER, Ricardo Battsti. **Natação adaptada**: Metodologia de ensino dos estilos crawl e peito com fundamentação psicomotora para alunos Síndrome de Down. São Paulo: Ícone, 1998.

- ARRIBAS, Tereza Lleixá. **A educação Física de 3 a 8 Anos**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetro curriculares nacionais: Arte** – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Cury, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes Professores Fascinastes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DIEL, Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência**. São Paulo: Phorte, 2006.
- FARO, Antônio José. **Pequena história da dança**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zancar, 1986.
- FONSECA, V. **Manual da observação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médias, 1995.
- L PICQ; Vayer. **Educação Psicomotora e Retardo Mental: Aplicação aos diferentes tipos de inadaptação**. Trad. Antonio Francisco e Virginia Teixeira. 4. ed. São Paulo, SP. Manole, 1988.
- Lima, Patrícia Feitosa R. **Significado da Dança na Promoção da Saúde de criança do ensino público municipal de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em educação em saúde) Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Fortaleza-CE, 2006.
- MACHADO, Jocean Bueno. **Psicomotricidade: Teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Lavise, 1998.
- Mendes, Cláudia Napoleão. **A Importância da Atividade de Psicomotricidade nas Aulas de Educação Física para o Desenvolvimento da Criança da Educação Infantil** (Graduação em Educação Física) Faculdade Integrada do Ceara – FIC. Fortaleza-Ce, 2006.
- MESQUITA, K.; ZIMMERMANN, E. B. **Dança: estímulo ao desenvolvimento de crianças portadoras de deficiência mental**. *Revista Digitl Art*. ano II, n. 2, out. 2004.
- MONTEIRO ARTAXO, Inês; ARTAXO, Gizele de Assis. **Ritmo e movimento**. Guarulhos: Prorte, 2003.
- NANNI, D. **Dança – Educação – da pré – escola á universidade**. Rio de Janeiro: Sprinte, 2001.
- PUESCHEL Siegfried (org). **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores**. Tradução Lúcia Helena Reily. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- RODINI; Souza, A. R. **Síndrome de Down: Características e etiologia – cérebro e mente**. *Rev. Eletrônica de Divulgação Científica em Neuroclínica*. N.4 1997-1998. Disponível em: < [HTTP://www. Cerebromente.org. br/n04/doenca/ down/down.RTM](http://www.Cerebromente.org.br/n04/doenca/down/down.RTM)>. Acesso em: 27 de março de 2007.
- SESI; DN, Lazer. **Atividade Física e Esporte Para Portadores de Deficiência**. Brasília, DF. 2001.
- SCHWARTZMAN: **Estudo Colaborativo Latino-Americano de Malformações Congênitas**, 1986.
- VITOR DA FONSECA: **Manual de Observação Psicomotora: 1995, reimpressão 2007 ed. Ancora**.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM DIREITOS HUMANOS E SEGURANÇA PÚBLICA

Francisco Armando Vidal | armandovidal26@hotmail.com

Germana Elisa Santos Rocha | germanaelisa@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp) foi criada pelo Decreto Nº. 2.315, de 04 de setembro de 1997, em decorrência da reformulação da Secretaria de Planejamento de Ações Nacionais de Segurança Pública (SEPLANSEG), que, por sua vez, originou-se no Governo Fernando Henrique Cardoso através da Medida Provisória 813, de 01º de janeiro de 1995, modificada pela Lei Nº 9.649, de 27 de maio de 1998.

O Estado Democrático de Direito, o qual tem se desenvolvido no Brasil desde o processo de redemocratização, regimentado pela Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, marca profundas transformações de diversas ordens, tais como: jurídica, econômica, política, social e cultural.

Uma das previsões legais marcantes trazidas pela Constituição diz respeito à instituição de um Conselho Nacional de Segurança Pública (Conasp), que representou significativa evolução de caráter administrativo. Um dos fatores que contribuem para isso refere-se ao fato de que o Conasp segue o modelo tripartite, composto por membros da sociedade civil, gestores e trabalhadores da área de segurança pública.

Outra notória inovação corresponde à Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (Renaesp), instituída pela Portaria Nº 1.148, de 12 de junho de 2012, inaugurou uma nova forma de capacitação para os agentes que atuam nessa área, sobretudo, a partir da educação continuada promovida à distância e presencialmente. Como diretrizes tal Portaria aponta no Artigo 1º os seguintes incisos:

- I - democratização do acesso ao conhecimento técnico-científico aos profissionais de segurança pública, independentemente do cargo, hierarquia, patente, categoria profissional ou classe;
- II - aprimoramento dos profissionais de segurança pública, por meio de uma formação acadêmica multidisciplinar, orientada para o fortalecimento da cidadania e dos direitos humanos; e
- III - valorização da participação dos profissionais de segurança pública no ambiente acadêmico.

Os objetivos da Rede estão elencados no Artigo 2º:

- I - propiciar o acesso gratuito dos profissionais de segurança pública aos processos de aprendizagem e de aperfeiçoamento profissional, especialmente em cursos de pós-graduação lato sensu;
- II - fomentar o aperfeiçoamento das atividades e dos instrumentos de gestão em segurança pública;
- III - incentivar as instituições de ensino superior - IES a promoverem cursos e implantarem núcleos e centros de estudos e pesquisas dedicados ao tema segurança pública;
- IV - promover a capacitação dos profissionais de segurança pública, em consonância com a Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais de Segurança Pública, aprovada pela Senasp; e
- V - promover a produção de artigos científicos e monografias sobre segurança pública e temas correlatos.

Nessa esteira, a Educação à Distância (Ead), uma das modalidades de ensino-aprendizagem disponibilizadas pela Renaesp, tem sido de extrema funcionalidade para disseminar informações fundamentais para a atuação em segurança. Desde sua criação, milhares de agentes em todo o país têm se aperfeiçoado e alcançado a oportunidade de aprender novas técnicas e habilidades essenciais para seu trabalho. Dessa forma, tanto é positivo para o profissional, que tem se preparado melhor para sua função, quanto para a sociedade, destinatário final do serviço prestado com maior qualidade.

ASPECTOS GERAIS SOBRE A VIOLÊNCIA CONTEMPORÂNEA NO BRASIL

A violência tem se tornado um flagelo para a sociedade brasileira. Os índices de criminalidade só aumentam nas grandes capitais e, com eles, a atuação da Segurança Pública precisa de maior atenção por parte dos governantes.

Tecendo comentários críticos sobre o perfil da violência no Brasil, Soares (2003, p.131), afirma:

Várias são as matrizes da criminalidade e suas manifestações variam conforme as regiões do país e dos estados. O Brasil é tão diverso que nenhuma generalização se sustenta. Sua multiplicidade também o torna refratário a soluções uniformes. A sociedade brasileira, por sua complexidade, não admite simplificações nem camisas-de-força.

É muito pertinente tal constatação. Um país com uma extensão territorial tão grande e de população tão diversificada, fatalmente teria problemas sociais numerosos e

variados. Em outra obra, Soares vai mais fundo no tema (2007, p. 04):

Hoje, estamos diante de um genocídio de jovens pobres e negros, que morrem e matam em um enfrentamento autofágico e fratricida, sem quartel, sem bandeira e sem razão. Apesar de a maioria resistir, muitos jovens sem perspectiva e esperança, distantes das oportunidades geradas pela educação e a cultura, sem lazer, esporte, afeto, reconhecimento e valorização, com suas auto-estimas degradadas, acabam cedendo à sedução exercida pelo crime. Ao se deixarem recrutar, aceitam a arma como o passaporte para a visibilidade social e o reconhecimento, antes de usá-la em benefício de estratégias econômicas. A fome de significado e valorização é mais funda e mais radical que a fome física. A cooptação pelo crime é mais que uma operação meramente contábil.

Não se trata apenas de saber quem dá mais, mas qual a natureza daquilo que se recebe e que função o bem visado pode cumprir, no imaginário e no mundo afetivo dos jovens guerreiros. Recrutados, organizam-se em torno de núcleos armados de poder que cultivam os valores da guerra. Aí está o fruto da via autoritária e excludente de desenvolvimento do capitalismo, articulada a processos culturais contraditoriamente criativos, libertários, ambivalentes, manipuladores e opressivos. Aí está a paradoxal combinação entre darwinismo de mercado e crueldade assassina, substituídos, espasmodicamente, por paternalismo assistencialista e cooptação. Claro que o Brasil não é só violência e suas condições de possibilidade histórico-sociais e culturais. É também resistência a esses impulsos quase atávicos, é também reinvenção solidária, construção democrática e participativa. Mas as dimensões solares e promissoras, que apontam para a justiça, a liberdade e a democracia, estão, hoje, obscurecidas pela torpeza da violência mais insidiosa, aquela que deixa um rastro de sangue nas favelas, aquela que nega a alteridade nas esquinas da cidade, aquela que avilta a legalidade democrática porque é violência do Estado e aquela que se beneficia da apropriação privada das instituições públicas, nos processos da corrupção ou na lavagem de dinheiro. Lembremo-nos de que, freqüentemente, os diferentes tipos de violência se comunicam entre si e se realimentam.

A SEGURANÇA PÚBLICA CIDADÃ E OS DIREITOS HUMANOS

A atuação das polícias e demais instituições de Segurança Pública costuma ser bastante tradicionalista no que se refere ao combate à violência. Ações preventivas e ostensivas estão no planejamento cotidiano de qualquer grande centro urbano do mundo, principalmente, quando a demanda passa por uma fase tão intensa como a que se registra no Brasil.

Porém, há um fator preponderante na abordagem das polícias brasileiras que acabam por provocar fortes embates com a população em geral. Segundo Costa (2004, p. 73):

Usualmente a atividade policial é vista como uma “guerra contra o crime”. Mais recentemente essa noção vem ganhando outras dimensões: guerra contra as drogas, guerra contra a delinquência juvenil e mesmo guerra contra a corrupção. A analogia entre polícia e exército é, no entanto, inadequada. A diferença dos dois num campo de batalha, os policiais não têm claramente definidos quais são os seus inimigos – afinal, todos são cidadãos, mesmo os que infringem a lei. Tampouco os policiais estão autorizados a usar o máximo de força para aniquilá-los. Essa analogia permite que as polícias elejam seus inimigos, normalmente entre os segmentos política e economicamente desprivilegiados, bem como incentiva o uso da violência.

A origem da violência policial pode estar vinculada à visão do policial como integrante das Forças Armadas, prontos para a guerra cotidiana, herança da Ditadura Militar. Isto possivelmente extrapola os métodos primários de sua formação e favorece a violação dos direitos de muitos cidadãos durante as operações. Além disso, no combate ao crime não há que se pensar em guerra, pois não haveria final para este confronto. Como esclarece Costa (2004, pp. 73-74):

O controle social não é uma tarefa exclusiva das polícias, mas uma função do Estado como um todo. Cabe a este, portanto, impor as normas e os padrões de conduta desejados pela maioria. Não é possível realizar esse controle social exclusivamente por meio da repressão policial, da mesma forma que os mecanismos desse controle podem ser aperfeiçoados e estendidos a uma maior porção da sociedade.

Não há laivo de dúvida que o Estado, através das forças policiais, exerce seu papel de conter os excessos e evitar danos à vida e ao patrimônio público e privado. Operadores de Segurança Pública têm o dever de agir em qualquer circunstância que ameace a paz e a ordem pública. No entanto, é preciso que suas ações estejam balizadas pela Lei e pela Ética. Nem sempre, infelizmente, essa é a realidade. Como afirma Soares (2007, pp.09 – 10):

As polícias brasileiras, como é óbvio, são personagens de nossa história e carregam, como se evidencia nos dados supra-expostos, as marcas de sua estrutura profunda: a via autoritária e excludente de desenvolvimento da modernidade capitalista não prescindia do recurso à força para realizar-se; além disso, a linguagem ambivalente de nossa cultura, a um só tempo individualista-igualitária e hierárquica, impedia, mesmo nos períodos democráticos, que os policiais falassem a língua dos direitos e da legalidade republicana, a despeito das determinações constitucionais. As elites brasileiras compraziam-se em saudar as liberdades individuais que o igualitarismo legal consagrava mas não se furtavam a autorizar as polícias a aplicar desigualmente as leis, conforme a classe e a cor do freguês, liberando-as inclusive para

matar, em nome da ordem pública.

A própria Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 144, estabelece: “Segurança Pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio”.

Então, como combater a violência generalizada? A medida mais eficaz que o Estado poderia tomar para combater este mal moderno, oportunista e altamente destruidor, corresponde a agir preventivamente, ou seja, antes de se atingir a contaminação desses jovens. Isto seria mais prático, menos oneroso e permanente do que a coerção pelos delitos que porventura venham a ser cometidos associados a esse aspecto.

É fundamental que as autoridades policiais ajam também nas lacunas sociais. Não se pode deixar de agir na linha de frente dos fatos, evidentemente. Assim, como observa Rolim (2006, p.173):

O fenômeno de violência equivale, sempre, à subtração arbitrária de direitos. Quando falamos em “ato violento”, então queremos dizer, também, “produção de vítimas”. A violência é, por isso mesmo, a natureza de uma conduta inaceitável para um ética centrada na perspectiva dos direitos humanos.

O Estado pode e deve agir para buscar minorar as necessidades sociais, através, principalmente, de políticas públicas. Esta é a denominação mais comum na América Latina. Admite-se, a partir desse instrumento, a intervenção estatal sobre as demandas coletivas, investindo recursos públicos para gerir estrategicamente a máquina administrativa, a fim de estabelecer melhoria na qualidade de vida dos cidadãos.

Não se pode perder de vista uma abordagem crítica a respeito das políticas públicas, considerando seu contexto atual, à luz dos Direitos Humanos, pois não há como ter uma noção satisfatória a esse respeito de maneira isolada.

Logo, convém que seja apresentado um breve panorama de como se desenvolveram os valores basilares para a tendência moderna de universalização desses direitos, acompanhando a visão global de redução das desigualdades e minimização dos impactos gerados ao longo dos tempos pela intolerância às diferenças étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de idade. Afinal, esses são valores universais, tão cobrados nas ruas nas manifestações atuais pelo Brasil.

Para tanto, a primeira importante constatação que não se pode perder de vista é

a de que os direitos fundamentais não devem ser considerados absolutos, pois são de difícil definição, por serem variáveis no tempo e no espaço, além de heterogêneos. A modificação sobre as perspectivas que norteiam os direitos é tão dinâmica quanto a mentalidade de cada época, por representar as aspirações e anseios de um povo, influenciado por condições diversas.

O rol de direitos está em constante mutação e não pode ser estanque, pois está indissociavelmente ligado às necessidades coletivas, aos interesses das classes que detêm o poder, aos meios de que dispõem essas classes para atingir seus objetivos, às transformações de conceitos científicos, aos aparatos tecnológicos, enfim, são muitos e dinâmicos os aspectos envolvidos.

Outro ponto que merece destaque é que, apesar de serem considerados fundamentais, há direitos que ainda não chegaram a ser efetivados perante a sociedade. Sobre isso, verifica-se o ponto de vista de Bobbio (1992, p.21)

O problema do fundamento de um direito apresenta-se diferentemente conforme se trate de buscar o fundamento de um *direito que se tem* ou de um *direito que se gostaria de ter* [...] Partimos do pressuposto de que os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles (por toda parte e em igual medida).

Pode-se relacionar tal fato com a impossibilidade de conciliar dois direitos incompatíveis e, conseqüentemente, com a necessidade de escolha de um em detrimento do outro. Bobbio (1992, p.21) ilustra que:

Não se pode afirmar um novo direito em favor de uma categoria de pessoas sem suprimir algum velho direito, do qual se beneficiavam outras categorias de pessoas: o reconhecimento do direito de não ser escravizado implica a eliminação do direito de possuir escravos [...]

Não há possibilidade de se estabelecer um fundamento absoluto. Qualquer intenção nesse sentido seria ilusória e parcial, à medida que revelaria somente um ponto de vista diante de uma variedade de possibilidades. É necessário sopesar princípios, a fim de se fundamentar a escolha de um direito.

O reconhecimento de um direito em determinado momento histórico, por sua vez, não elimina por completo a validade do outro do qual é antinômico. Caso fosse assim, ocorreria a substituição de um fundamento absoluto por outro: persistiria o problema. Para solucionar esse impasse, o adequado não é contrapô-los entre si, mas

buscar equilibrá-los: “A dificuldade da escolha se resolve com a introdução dos limites à extensão de um dos direitos, de modo que seja em parte salvaguardado também o outro [...]” (BOBBIO, 1992, p.21).

A insistência na busca de um fundamento único para a escolha dos direitos serviu, por muito tempo, como um pretexto para assegurar os objetivos da classe economicamente dominante, como um meio para se manter no poder.

Um marco para a história da fundamentação desses direitos se deu em 10 de dezembro de 1948, com a adesão de vários países à Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas. Ainda conforme Bobbio (2002, p. 23):

[...] depois dessa declaração, o problema dos fundamentos perdeu grande parte do seu interesse. Se a maioria dos governos existentes concordou com uma declaração comum, isso é sinal de que encontraram boas razões para fazê-lo. Por isso, agora, não se trata tanto de buscar outras razões, ou mesmo (como querem os jusnaturalistas redivivos) a razão das razões, mas de pôr as condições para uma mais ampla e escrupulosa realização dos direitos proclamados.

Com isso, entende-se que a DUDH atestou o consenso sobre o desejo de se assegurar certos direitos tidos como fundamentais. A partir desse documento, passou a ser discutido como garanti-los na prática. Em seu Artigo 29, por exemplo, preza pelo reconhecimento e o respeito aos direitos e à liberdade de todos, aos preceitos morais, da ordem pública, do bem-estar de uma sociedade democrática.

A Constituição Federal de 1988, no Artigo 5º, preceitua: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Baseando-se nisso, alguns especialistas argumentam que todos devem receber o mesmo tratamento legal, sob pena de cometer injustiça pelo favorecimento pessoal. A imparcialidade de que fala o texto constitucional, nesse caso, refere-se a uma igualdade formal, indispensável para a objetividade das normas jurídicas. Entretanto, essa modalidade não é suficiente para estabelecer o equilíbrio entre as pessoas. Há que se considerar também a igualdade material, ou seja, a real distribuição equitativa de oportunidades entre pessoas desiguais.

A intervenção governamental dá-se através das políticas públicas, constituindo, portanto, a forma mais eficaz de combate às deficiências pessoais de acesso aos bens fundamentais tutelados pela Constituição.

Analisando o Artigo 3º, Inciso IV, da mesma Constituição de 1988, verifica-se

que é objetivo do Brasil: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Parece paradoxal, se comparado com o Artigo 5º, já que pressupõe a existência de uma igualdade material para cumprir tal desígnio. Complementando-o, ainda se tem como escopo constitucional para a República Federativa do Brasil no Artigo 3º, Incisos:

- 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.

Sendo assim, percebe-se que, apesar do posicionamento de uma parte de juristas, baseado no princípio da igualdade, expresso no Artigo 5º, existe a necessidade de se garantir não apenas a igualdade formal, mas também a material, a fim de se atingir os objetivos preconizados pelo Artigo 3º da Constituição.

Ponderando-se acerca da igualdade de fato, material, a que todos os brasileiros têm direito, constata-se que se trata de um alvo a ser atingido, no plano das potencialidades. As políticas públicas afirmativas constituem o meio para se realizar essa meta, que é não só constitucionalmente legítima como também socialmente necessária e urgente.

No Brasil, a DUDH teve um impacto muito forte, principalmente no âmbito constitucional. No regime ditatorial de 1964, foram excluídas todas as garantias mínimas da população. A Constituição de 1988 é promissora, principalmente no Artigo 5º, que versa sobre as garantias fundamentais.

No entanto, depara-se com um problema grave: a distância entre o discurso jurídico e o mundo da prática. É também uma questão de políticas públicas. Não adianta a criação de uma constituição que fale que tem que ter educação para todos, quando o que há é um sistema excludente e vergonhoso.

Por exemplo, o Artigo 205 da Constituição diz: “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.” Na realidade, há uma grande distância a ser percorrida até se atingir esse ideal.

No âmbito da Segurança também existe um distanciamento entre o que está

posto e o que ocorre de fato. Por exemplo, excetuando os casos previstos legalmente, o agente de Segurança que fizer uso da força nas operações responde na medida de sua ação. Por isso, é imprescindível o conhecimento do dever e das restrições legais, para não incorrer em violência ou prática criminosa, o que nem sempre é o que ocorre na realidade.

Nesse sentido, a qualificação dos profissionais é de fundamental importância, uma vez que um projeto de educação continuada serve como instrumento para transmitir de forma nivelada aos profissionais de segurança as informações necessárias para o desempenho consciente das suas atribuições, competências e limites legais.

E o que se reivindica pode ser sistematizado em políticas públicas delineadoras de uma mudança emergente, crucial para as próximas décadas do país. Tais políticas têm o papel de reconfigurar a estrutura social existente e que não mais atende adequadamente à população. Sendo assim, de acordo com os direitos constitucionais vigentes, estes instrumentos para se construir uma sociedade mais equânime. Abad (2003, pp. 17-18) se posiciona a esse respeito:

Idealmente, as políticas sociais têm como encargo básico a construção da cidadania social, ou seja, proporcionar, num sistema desigual de distribuição da riqueza produzida pela sociedade, as condições mínimas para tornar efetiva a igualdade de direitos reconhecida legalmente, operando mediante a identificação de medidas de discriminação positiva e dos mecanismos de solidariedade, transferência e redistribuição de renda, compulsando a relação entre ética pública e moral individual, isto é, Estado Democrático de Direito, a Democracia e os Direitos Humanos com a Sensibilidade e Solidariedade Social. A finalidade definitiva das políticas sociais, se aceita como válida a afirmação anterior, é a de apoiar a expansão da cidadania, removendo os obstáculos práticos ao seu pleno exercício.

Estas medidas intervencionistas devem ser articuladas de forma particular a cada categoria vulnerável que será por elas guarnecida, bem como de maneira transversal. Caso contrário, estariam fadadas ao fracasso em relação ao que se propõem: agirem como norteadoras da solidariedade, isonomia e justiça social.

Apesar de suas inúmeras limitações práticas, a cidadania, como horizonte político, constitui o sistema de referência do mundo desejável da população brasileira. A Segurança Pública desempenha, sem dúvida, relevante papel na construção social.

EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA

De maneira ilustrativa, com o intuito de visualização prática de como repercute o processo educacional dos cursos à distância promovidos pela Senasp, propõe-se a observação da interação em fórum discursivo, cujo fragmento segue assim transcrito:

De acordo com o que foi proposto, entendo sobre a ordem pública que o Estado tem o dever de garantir a paz no meio social em proteção da sociedade e do bem comum de forma coletiva. Já os poderes da administração pública especialmente o poder de polícia, garante a execução de seus atos para impor ao particular a obedecer a norma e seguir a legislação sobre suas condutas: pode ser pessoa física ou jurídica, aplicando ser necessário medidas impositivas para o cumprimento dessa obrigação. O poder de polícia que o Estado detêm para fazer valer suas manifestações de vontades em prol da coletividade e o bem comum. Realizando através de seus Órgãos fiscalizadores e também por seus agentes públicos no caso concreto e na medida necessária para o bom desempenho da máquina pública. (Resposta de cursista Ead em fórum discursivo em 04 out. 2016)

Todo agente público deve atuar de acordo com a lei de forma garantir o bem comum da população, inclusive o seu. Ter o conhecimento sobre os direitos humanos é uma ferramenta para executar de forma justa os direitos de todos: o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação. (Resposta de cursista Ead em fórum discursivo em 25 set. 2016)

O agente de segurança pública tem suas ações respaldadas em lei e deve por meio dela se submeter. A lei ampara o dever de respeitar e proteger a dignidade humana e manter e defender os Direitos Humanos de todas as pessoas. Entende-se que o respeito a estes princípios farão que as ações policiais sejam adequadas e, não apenas, compreendidas como truculentas perante a sociedade. (Resposta de cursista Ead em fórum discursivo em 27 set. 2016)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos democráticos são amplamente garantidos, na letra da Constituição, mas a prática os distribui de acordo com idade, gênero, cor e classe social – e local de moradia, posto que a segregação é também espacial, regional.

A violência criminal brasileira, principalmente a letal, tem avançado em ambos os rastros: do Estado e da sociedade. Em ambos os casos, a desigualdade no acesso às prerrogativas do Estado Democrático de Direito, a desigualdade no acesso à Justiça, tem representado a modalidade, colocando em cheque as instituições políticas.

Além de todas as considerações sobre as peculiaridades de cada problema,

reconhecendo-se sempre a natureza multidimensional da violência – o que exigirá políticas também plurais, por consequência, um novo sujeito da gestão pública, capaz de operar a integração das políticas públicas, pode-se concluir que a abordagem sobre a violência no Brasil contemporâneo, é preciso compreender os dilemas internos estruturais de uma sociedade paradoxal.

Destarte, investir na democratização da Educação reflete na questão da Segurança, uma vez que abre portas para a qualificação de um grupo social que não tem acesso facilmente, aumentando as chances de trabalho, formando jovens motivados e buscando a realização de ideais e o exercício pleno de sua cidadania. Isso se aproxima muito da dignidade da pessoa humana de que trata o regime Democrático, servindo de contraponto às taxas de criminalidade hoje observadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, Miguel. “Crítica política das políticas de juventude”. In: DE FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (Orgs.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. SP: Ed. Cortez, 2003. pp. 13-32.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica/senasp-1/a-senasp>>. Acesso em: 04 nov. 2016.
- COSTA, A. T. M. Como as democracias controlam as polícias. In: **Novos estudos**. N° 70. CEBRAP: Novembro, 2004, pp. 65 -77.
<http://www.ipea.gov.br/portal/> Acesso em: 04 nov. 2016.
- ROLIM, M. Os jovens e o crime. Anotações a partir do caso James Bulger. In: **A síndrome da Rainha Vermelha: policiamento e segurança pública no século XIX**. RJ: Jorge Zahar Editor; Oxford, Inglaterra: University of Oxford, Centre for Brazilian Studies, 2006.
- SOARES, L. E. **Segurança tem saída**. RJ: Sextante, 2006.
- SOARES, L. E.; GUINDANI, M. **A violência do Estado e da sociedade no Brasil contemporâneo**. Buenos Aires: 2007, Nueva Sociedad. Disponível em: www.nuso.org/upload/articulos/3417_2.pdf. Acesso em: 04 nov. 2016.
- SORJ, B. As sete faces da sociedade brasileira. In: **A nova sociedade brasileira**. Ed. Jorge Zahar, 2000, pp. 11-28.

**EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS HISTÓRICAS**

Francisca Helena Rocha de Gois Maciel | helenamaciel1@hotmail.com

Geane Maria Rebouças | geanece@hotmail.com

Edmilson Galdino da Silva | ed1000songaldino02@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação Brasileira sempre foi Historicamente vítima de descaso e de permanente ausência de uma Política Educacional mais incisiva, coerente e mais ajustada com a realidade nacional. Deveria ser compatível com os anseios da população, de modo a suprir as deficiências causadas por problemas internos, causados por condições sociais, políticas, econômicas e culturais que caracterizam toda a história brasileira de maneira impar.

O estudo desenvolvido nesse artigo trata dos textos apresentados no Seminário: Educação Brasileira, que faz parte do curso de Mestrado Internacional em Ciências da Educação. O conteúdo desse Seminário está disponibilizado em três textos que abordam a educação brasileira e suas perspectivas históricas e desafios.

O objetivo central desse trabalho é refletir sobre a situação educacional do Brasil, suas origens e principais adversidades. A problematização está pautada nos motivos históricos que caracteriza a educação brasileira a manter os aspectos de elitismo e exclusão, que não educa suas crianças e jovens adequadamente, demonstrando não se importar com os grandes índices de alfabetização e de evasão escolar que gera desigualdades, que alimenta as estatísticas de pobreza, elevando ainda mais os níveis de criminalidade e o descumprimento dos direitos básicos garantidos pela Constituição de 1988, aos seus cidadãos de maneira vil.

A metodologia utilizada na elaboração desse artigo está elencada em uma pesquisa bibliográfica no conjunto de três textos bastante significativos para a história da educação brasileira. Esclarece pontos extremamente importantes, como indica

também os fatores que desencadearam a problemática da educação no país.

Foram realizados fichamentos de leitura, onde foram assinaladas as seguintes características: objetivos gerais, a problemática, a metodologia e os resultados e discussões, além das conclusões obtidas com as pesquisas dos autores. Quanto aos aspectos bibliográficos, foram trabalhados 03 textos, sendo 01 artigo, 01 parte de uma coletânea e finalmente 01 livro.

O material continha os respectivos temas: História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade, de Marisa Bittar e Mariluce Bittar (2012) publicado na Revista Education – Acta Scientiarum, Os Desafios da Educação no Brasil, de Simon Schwartzman (2005) e A Crise Brasileira de Educação, de Sud Mennucci (2006) 1º Prêmio da Academia Brasileira de Letras em 1939. O artigo pretende fazer uma revisão de literatura sobre o tema estudado pelos autores, a Educação Brasileira.

REVISÃO DE LITERATURA

Os objetivos salientados nos textos pesquisados retratam de forma geral a visão histórica e sociológica dos problemas educacionais brasileiros. No artigo História da Educação Brasileira: escola pública no processo de democratização da sociedade, as educadoras e historiadoras Marisa Bittar e Mariluce Bittar (2012) fazem uma análise dos aspectos históricos da educação a nível nacional, relacionados à origem e consolidação da escola pública e as políticas educacionais. Época em que a organização e implantação de um sistema escolar público no País tornou-se condição *sine qua non* para o seu desenvolvimento socioeconômico, e se estende aos anos 2000 com a consolidação da democracia e do Estado de Direito no Brasil.

O texto está organizado em três etapas: 1) análise das disputas ideológicas das décadas de 30 e 60 do século XX, e as reformas educacionais que marcaram esse período; 2) Examina-se a escola pública no período da ditadura militar; 3) Refere-se aos anos de redemocratização e as políticas educacionais de caráter liberal.

Os procedimentos metodológicos realizados pelas educadoras estão pautados em uma análise documental de informações oficiais elaboradas por instituições públicas

e entidades científicas, como também, pesquisas bibliográficas produzidas por pesquisadores reconhecidos no meio acadêmico

Quanto aos resultados e discussões, as autoras salientam enfoques relevantes à compreensão do estudo realizado, isto é, nas décadas entre 1950 a 1960, o país passa por mudanças estruturais que afetaram diretamente a construção de um sistema nacional de educação pública (BITTAR; BITTAR, 2012). Refletindo assim, sobre as bases da origem educacional brasileira de forma pontual e crítica. Nesse período foi apresentado ao Congresso à proposta de criação de cursos de nível superior. Em uma visão geral acredita-se que a elite, detentora do poder político e econômico, sendo bem preparada, com uma educação especializada, exigiria a modernização do país de forma acelerada.

Outro fator tão importante quanto é o aspecto inovador da Reforma Francisco Campos, que foi ter empreendido a reforma do ensino superior, prevista no Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931. É no início dos anos 1960, após 13 anos de conflitos ideológicos e de lutas pela educação pública brasileira, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024, de 1961) (BITTAR; BITTAR, 2012).

A consolidação da sociedade urbano industrial durante o regime militar transformou a escola pública brasileira, porque na lógica que presidia o regime era necessário um mínimo de escolaridade para que o País ingressasse na fase do “Brasil potência”, conforme veiculavam slogans da ditadura (BITTAR; BITTAR, 2012).

Em suma, ao longo do tempo, se reconhece que houve uma expansão em todos os graus de ensino, embora ainda persista de forma contundente, trações de elitismo e exclusão. Observa-se também o contraste entre a pós-graduação e a escola pública, os índices de investimento e elaboração de políticas educacionais são diferenciadas, não fazem de parte de uma evolução integrada, infelizmente ainda existe uma lacuna muito extensa, que precisa ser preenchida o mais rápido possível, pois esta ainda não cumpre seu papel fundamental na construção do crescimento e maturidade de um país (BITTAR; BITTAR, 2012).

A reflexão das autoras afirma a urgência da necessidade de solucionar a médio e em longo prazo os problemas acarretados com o passar do tempo, que ocasionou grandes estragos no desenvolvimento e evolução do ensino em todos os níveis, básico, fundamental, médio, superior e pós-graduação. E que a resolução de tudo isso será uma

reforma nas políticas educacionais existentes, reconfigurando positivamente todo o cenário de desigualdade social e econômica.

Quanto ao educador Simon Schwartzman (2005) em seu relato bibliográfico intitulado *Os Desafios da Educação no Brasil*, faz uma reflexão em uma visão ampla sobre o ensino brasileiro, identificando algumas características fundamentais para seu entendimento.

Nesse texto, o objetivo central é uma reflexão geral sobre o ensino brasileiro e suas possibilidades de evolução, identificando as características principais de seu entrave, polarizando questões de cunho funcional e social.

O professor Simon (2005) ainda pontua de forma enérgica o esquecimento por muito tempo, de políticos e da opinião pública sobre a política brasileira de educação, principalmente em agregar as questões de falta de escolas, carência de verbas, melhoria salarial dos professores, ações de incentivo a participação das famílias na educação dos alunos, a má qualidade de ensino/aprendizagem, evasão escolar, constante repetência com ampla tradição disseminada no Brasil.

Estatisticamente, Simon (2005) evidencia como temas centrais de seus estudos apresentando dados elaborados pelo IBGE: focalizam gráficos comparativos, são mostradas informações que exibem índices de proporção de alunos por idade e gênero, faixa etária, taxas de matrícula e, assim, denota-se as distorções promovidas pelos altos índices de repetência, tais como a defasagem de idades, ou seja, alunos com idades bastante avançadas no ensino fundamental, no ensino médio e superior.

As diferenças de qualidade de ensino no ensino médio e a formação de professores também são problemas bastante relevantes na atual situação do país, assim como a estratificação existente nos níveis de graduação e pós-graduação, esta última apontada como, apesar de sua boa qualidade, elitista e cheia de dilemas.

A problemática de sua pesquisa também está na relevância de conteúdo que afetam, sobretudo, o ensino médio. Será que o aluno está aprendendo o que precisa para aprimorar sua personalidade, viver em sociedade e participar do mercado de trabalho? O Brasil está formando os especialistas, pesquisadores e inovadores de que precisa para fazer parte da moderna “economia do conhecimento”? (SIMON, 2005).

Quanto aos resultados e discussões, Schwartzman (2005) revela que é necessário melhorar a qualidade da escola e do ensino para aquelas crianças que continuam na escola e, além disso, propiciar um ensino de recuperação para aqueles adolescentes e adultos jovens que abandonaram os estudos ou estão atrasados, no sentido de resgatar estes para direcioná-los a um futuro e conseqüentemente elevar a qualidade da educação em todos os níveis de ensino.

Schwartzman (2005) comenta que os professores e as escolas necessitam de ajuda urgente, tanto no que diz respeito à valorização do educador, passando pela melhoria das escolas e uma maior conscientização dos pais na vida educacional dos filhos. As dificuldades de interpretação de textos, conteúdos confusos e sem significados, principalmente quando se relaciona ao nível médio, pois muitas crianças e adolescentes brasileiros concluem o Ensino Médio sem ter dominado as habilidades básicas de leitura, escrita e aritmética. A infraestrutura das escolas é problema que a educação brasileira continua a enfrentar.

Finalizando Schwartzman (2005) ressalta que o cenário da educação no Brasil, ainda não é o ideal, embora reconheça que tenham ocorrido modificações estruturais válidas, apesar de muito lentas na sua concretização, indicam alguma evolução ou melhoria no aspecto de conscientizar da necessidade de transformações significativas, mesmo assim, permanecem distantes de serem homogêneas, persistem ainda muitos entraves, armadilhas e falsas indicações, mas pelo menos apontam alguma direção correta a seguir.

Para o historiador e professor Sud Mennucci (2006) descreve em sua obra *A Crise Brasileira de Educação*, que lhe valeu o 1º prêmio da Academia Brasileira de Letras em 1939, no concurso da série “Francisco Alves”, subordinada ao título “Qual o melhor meio de disseminar o ensino primário no Brasil”. Analisa as origens da crise universal da educação brasileira, indicando fatores históricos que até hoje persistem em minar o desenvolvimento educacional brasileiro.

A crise universal da educação foi iniciada pela utilização industrial e intensiva das inúmeras descobertas científicas que teve seu desenvolvimento prático na segunda metade do século passado. E dessa forma várias transformações ocorrem como efeito conciso ao mundo do homem comum, ou seja, modificações foram observadas

principalmente na área social, cultural, econômica, cultural e educação (MENNUCCI, 2005).

Elencada a essas transformações a vida no planeta foi se caracterizando de forma a destacar ou moldar o modo de viver depois do domínio da industrialização originada pelas descobertas científicas, são elas:

Quadro Sinótico: Categorias e transformações que marcaram a metade do século XX com a industrialização das novas descobertas científicas.

Categorias	Transformações
O Direito ao conforto	Criou-se o conceito de que todos deviam gozar das descobertas das ciências e do novo saber;
A Reorganização do trabalho	Com essas modificações veio o aumento do consumo que relacionou eficiência, tempo e valor;
O equilíbrio novo (formulas novas)	Abertura de espaço para questionar posturas sociais, principalmente a posição da mulher e das minorias na sociedade em geral, destaque para a origem do movimento feminista;
O Elogio à escola antiga	O caos e insegurança desse período haviam quebrado a harmonia entre a escola e o organismo social;
O Esgotamento da formula	Esse estado de organização social que, a certo ponto do século passado, as descobertas científicas destruíram.
A indústria contra a escola	Porque o trabalho perdera, de maneira quase absoluta, o seu valor educativo intrínseco, isto é, o trabalho estava, pois, e está, devido a uma seleção científica rigorosa, sem as suas fontes de mais excelente valor educativo, e, industrial e socialmente, reduzido ao mesquinho papel de ganha-pão;
O Esfacelamento da família	O princípio fundamental da constituição da família antiga — o pátrio poder romano já não mais constituía o sentido de família nesse período, devido ao afastamento da mulher do lar ficou praxe e sistema, e ao afastamento das residências das classes populares para zonas cada vez mais distantes dos centros de trabalho, os filhos ficavam abandonados, a proximidade familiar foi aumentando;
A ampliação da esfera da liberdade	Progressiva preocupação pela maior liberdade do aluno, isto é, eliminação de todos os castigos físicos, condenados como expedientes ferozes e inutilmente cruéis, surgiu à campanha em que se empenharam todos para abolir da escola toda e qualquer manifestação de coação e de constrangimento.
Iniciativa	Faltou-lhe a submissão do infante, assiduamente vigiado nos seus gestos e continuamente

contra disciplina	adestrado no uso do cérebro alheio para pensar e resolver. O sistema tinha que cair.
As escolas novas	Essas escolas aproveitam-se da atividade normal da criança, apanhada tanto quanto possível nas mesmas condições que no seu estado natural em casa, para encaminhá-la suavemente à sua própria direção.
Conceito novo de assistência social	Obra da moderna socialização da criança, por isso mesmo que tem de substituir a família e as oficinas, isto é, a tarefa educativa do lar e a tarefa educativa do trabalho, terá de iniciar-se nas creches e escolas maternas para terminar nas escolas e liceus de artes e ofícios, no ano que o aluno os abandona para dedicar-se à luta da existência, colocando-se no lugar que as suas aptidões lhe reservam, frente a frente com a vida. Todas as variadas instituições, que gravitam em torno dessa obra, entendida como o ciclo da educação popular, são satélites de um único pensamento central.
A escola e a organização do trabalho	O sistema educativo, em vigor numa época determinada, é fruto e reflexo da organização do trabalho da sociedade a que serve. Quando este se modifica, a escola, isto é, aquele aparelhamento a que incumbe o preparo adaptativo da massa maior dos membros da comunidade, não pode fugir à fatalidade de transformar-se. E foi exatamente isso que aconteceu, no fim do século XIX e no começo do atual, naquela parte do globo que convencionou chamar-se a si mesma “o mundo civilizado”.

Fonte: MENNUCCI (2005).

O caráter universal da crise não se aplica a todos os países, somente aqueles que mais rapidamente evoluíram no seu processo de industrialização e tecnologia, ou seja, refere-se à América e a Europa. Período marcado com o conceito de que todos deveriam tirar proveitos com a industrialização das novas descobertas científicas, modificando totalmente o modo de viver do cidadão comum.

Quanto à crise educacional brasileira, Mennucci (2005) afirma que essa é uma questão mais antiga em nível de Brasil, pois em outros países, principalmente aqueles que serviram de modelo em busca de uma solução nesta área, o problema já foi superado. Além disso, a crise na educação está relacionada à construção da economia do Brasil, focalizando um saldo negativo da civilização, pois existe um déficit histórico enorme com o índio e o negro, sem falar no atraso econômico de proporção secular devido às colônias de exploração e as remessas de riquezas as metrópoles europeias.

Outra reflexão acerca da crise na educação do Brasil correlacionada com a economia, passa pela reconstrução do país com a emigração de estrangeiros e o início da industrialização, ocorrendo bem posterior aos países da Europa e da América. A aceleração da urbanização e a construção das cidades, principalmente da capital do país.

A obsessão pelas cópias ou formulas prontas de soluções importadas, sem nenhum critério ou conexão com a realidade brasileira. Não havia uma identificação

dessas respostas às perguntas nacionais e muito menos uma avaliação do que realmente poderia ser aplicado ou ajustado ao cenário brasileiro. A discriminação da escola rural pelos professores em detrimento a escolha da escola urbana para lecionar, causando assim, um atraso maior entre as duas escolas.

O balanço educacional realizado pelo professor Sud Mennucci (2005) reflete que não se precisa buscar lá fora a saída para os problemas gerados aqui, se reconhece a influencia estrangeira, mas é necessário procurar resoluções e resultados que sejam ajustadas a realidade vivenciada e que é imprescindível avaliar, pontuar, questionar formular ou reformular uma política educacional que supra as necessidades educacionais de maneira plena tanto a nível estrutural, quanto funcional, seja na área urbana ou rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações obtidas com as leituras dos três textos, nota-se que há um ponto comum entre eles, que é a reflexão sobre os problemas educacionais, dando ênfase aos desafios que o país enfrenta e a esperança em perspectivas de modificações profundas no sentido de haver uma verdadeira transformação na educação brasileira.

Os autores demarcam suas pesquisas no campo da historicidade tentando explicar a armadilha que a educação brasileira foi vitimada e para que haja uma ação realmente transformadora, será necessário mexer nas estruturas econômicas e sociais de nossa sociedade.

Vários fatores devem ser repensados e reavaliados, como construção de escolas, primar pelo ensino de qualidade e acessível a todos, quebrando assim o elitismo e a exclusão que insistem em estar presentes, no sentido do continuísmo das desigualdades sociais, melhoria nas condições profissionais e salariais dos professores, conscientizar a família para exigirem dos governantes um ensino de nível para seus filhos e principalmente, ter, por parte do governo federal, estadual e municipal, vontade política de mudar o que está inerte há tanto tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública

no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez., 2012.

MENNUCCI, Sud. **A crise brasileira de educação**. 1º prêmio da Academia Brasileira de Letras. São Paulo: Piratininga, 1934. Versão para e-Books Brasil, digitalizada, 2005. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeducacao.html>>. Acesso em: 20 out. 2015.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Tradução de Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: A INCLUSÃO ESTÁ REALMENTE SENDO IMPLANTADO NAS ESCOLAS?

Autor: NydiaEmilly Freitas Barroso | nydiaemylli@hotmail.com

Ana Karyne de Freitas Jales| karynejales95@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação envolve o processo de ensinar e aprender, é um fenômeno observado em toda sociedade. Dessa forma, está em todos os lugares, em casa, na rua, na igreja, na escola, ou seja, todos os dias convivemos com ela seja de modo informal ou formal. Educar é a atuação dos mais velhos sobre os mais novos, visando à perpetuação da sociedade.

Com a família temos o primeiro contato educacional, esse primeiro convívio é fundamental para a formação do indivíduo. Na escola a educação funciona como um processo de formação do ensino/aprendizagem que faz parte do currículo estabelecido pela instituição. Desse modo é perceptível que ela está associada ao processo de socialização e integração. E o ato educativo tem caráter de mediação favorecendo o desenvolvimento do sujeito.

Todos têm direito à educação, como afirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Artigo 1º “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. [...]”, mas infelizmente não é o que acontece. As pessoas têm um olhar inferior perante os portadores de deficiência física e essa discriminação é um estigma que a sociedade traz desde a antiguidade.

A educação inclusiva visa práticas de ensino para atender as especificidades dos estudantes e garantir o direito à educação para todos. Este escrito teve como objetivo analisar como acontece a inserção dos Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Superdotação/Altas habilidades em uma instituição de ensino, tendo como objeto de estudo um aluno com Síndrome de Down. O local escolhido para a realização da pesquisa de campo foi a Escola de Ensino Fundamental, no município de Maracanaú - Ceará.

Neste trabalho abordaremos a ideia central da disciplina Educação Inclusiva, que foi vista de forma teórica e com a pesquisa de campo tivemos a oportunidade de compreender a escola e analisar, procurando observar se a mesma promove aspectos que garantem a inclusão de alunos. No sentido de atender os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e semiestruturada para obtenção de dados, com isso, trazemos a ideia dos autores ROSA; ARNOLDI (2006 p. 17) “A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível [...]”

REVISÃO DE LITERATURA

Na sociedade moderna a educação inclusiva envolve uma temática que está sendo cada vez mais debatida e questionada. Incluir todos os alunos em uma sala de aula, independentes de suas dificuldades, oferecendo oportunidades iguais para todos, é algo que nem todas as escolas estão preparadas. A educação inclusiva é uma prática social historicamente que esta atravessou diferentes fases em diversas épocas e culturas, pois com o tempo houve vários avanços.

Segundo Correia (1999), a Idade Antiga, é considerado um período de exclusão social, as crianças nascidas com alguma deficiência eram sacrificadas pela sociedade sem ter chance de conviver em sociedade. Na Idade Média, os religiosos começaram a questionar se o modelo de educação era adequado, nessa época, os conhecimentos continuam prevalecendo através dos saberes místicos, voltados para a espiritualidade e a natureza. Os religiosos acreditavam que os indivíduos considerados deficientes eram vítimas dos seus pecados e então houve uma necessidade de criar escolas especialmente para as pessoas que não tinham nenhuma participação ativa na sociedade.

Com a Revolução Francesa, que foi uma época de transformações, a ideia de inclusão dos deficientes se tornou uma necessidade, a ascensão do capitalismo trouxe as ideias de divisão social do trabalho e seus posteriores desdobramentos. Surgindo assim, o modelo de caracterização da deficiência como questão médica e educacional, direcionando os portadores de deficiência a viver no ensino especial ou em escolas de ensino regular, porém em salas segregadas. Ou seja, desde o princípio eles eram excluídos de estar no convívio dos outros alunos.

Após várias lutas sociais reivindicando que essas crianças precisavam ser membros ativos na escola, percebendo a importância delas estarem inseridas no ensino regular. Como afirma a Declaração Salamanca (1994, p. 8-9):

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

A educação inclusiva se configura nas diversidades intrínsecas na natureza humana, buscando perceber e atender as necessidades educativas e especiais de todos os sujeitos-alunos em salas de aulas, em um sistema regular de ensino, propiciando a aprendizagem o desenvolvimento pessoal de todos.

“[...] No mundo as experiências e pesquisas científicas relativas à inclusão vêm enfatizando que não existem modelos predeterminados para a criação de sistemas de ensino inclusivo e sim eixos norteadores para as escolas estruturarem uma proposta curricular que possibilite a consideração da diversidade na sala de aula [...]” (MAGALHÃES, p. 39)

Todas as escolas devem ser adaptadas para receber qualquer aluno. O sistema escolar precisa de metodologias diferentes, planos pedagógicos, acessibilidade na estrutura física e um processo educativo que estimule o ensino aprendizagem. O objetivo dos educadores é formar os educandos a desenvolver autonomia e criticidade.

“Trabalhar a inclusão é muito menos difícil do que se pensa, quando se tem a equipe, quando o corpo docente é verdadeiramente corpo, quando há unicidade de propósitos, quando todos buscam, de maneira integrada, este caminho. A inclusão é tarefa insuperável para aquela escola isolacionista, onde cada professor está centrado em seu mundo, em seus afazeres, envolvido por suas competências, esquecendo-se de que é membro de uma coletividade. Por isso, quando nos perguntam qual a mais extraordinária competência que exige de um professor que verdadeiramente quer trabalhar a inclusão, não hesitamos, entre muitas que somos capazes de relacionar, a primeira é ser capaz de fazer-se membro de uma equipe e dentro dessa equipe, buscar caminhos e encontrar saídas. E, aí, vencer seus instintos e ser dentro da humanidade, um novo homem, um novo ser humano, uma nova pessoa plenamente capaz de compreender o seu tempo e os novos paradigmas que esse novo tempo traduz.” (ANTUNES, 2008, p. 20)

O autor evidencia a participação dos educadores em equipes para que o trabalho seja efetivado com qualidade. Percebe-se que para a escola ser inclusiva, tem que está equipada não somente com estrutura física de qualidade, mas que tenha professores

abertos para aprender e com interesse de descobrir novas realidades, com a humildade de estarem dispostos a lidar com as diversidades e se dedicar a ajudar no desenvolvimento dos educandos diante das diferenças. Promovendo assim a transformação do sujeito e o instigando a mudar a sua realidade tornando-os seres atuantes na sociedade.

RESULTADO DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES

O lócus da pesquisa foi uma escola pública situada no município de Maracanaú-CE. A instituição tem o programa AEE (Atendimento Educacional Especializado) que funciona com êxito, acompanhando toda a escola. As crianças que possuem limitações precisam de um cuidador individual, e pela carência desses cuidadores a escola fica delimitada a receber apenas uma quantidade mínima de alunos por ano. Esse programa foi implantado em 2008. Em 2010 foram feitas algumas adaptações na estrutura física da escola para atender as necessidades de todos os alunos.

Com a ida a campo podemos perceber que a escola tem a preocupação em trabalhar e envolver os "Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/Altas habilidades". Todas as atividades da Instituição de Ensino têm como o objetivo de incluí-los e promover a interação com toda a comunidade escolar, adaptando-os quando necessário para atender às suas necessidades. A criança entrevistada é um aluno com Síndrome de Down e estuda na escola a mais de dois anos. Buscamos observar como se dava o processo de ensino na sala de aula que tenta incluir este aluno no corpo discente da sala. Durante a entrevista fomos informadas que a avaliação do aluno entrevistado acontece de forma diferente da tradicional. O estudante é acompanhado por uma cuidadora que oferece uma assistência maior: como ajudar a resolver as atividades, a organizar a mochila, a fazer a agenda escolar. Durante a entrevista a professora nos relatou que:

“[...] não se sente preparada para receber todos os alunos, porque é muito difícil, pois eles não recebem uma formação dirigida para a educação inclusiva, existem apenas alguns temas voltados para a educação inclusiva quando eles vão para a formação da secretaria [...]”

Podemos perceber que a grande dificuldade na sala de aula é de não poder oferecer uma assistência maior. Como afirma o autor Voivodic (2004, p. 147) “não há como se programar processos de inclusão que visam oferecer, de fato, uma educação de

qualidade, sem efetivos serviços de apoio ao trabalho docente efetuado nas escolas regulares”. E embora o profissional da educação busque com aptidão estratégias que respondam às necessidades educativas dos alunos, como a falta de suporte à sua prática, nem sempre consegue prestar a assistência adequada. Muitas vezes essa defasagem do professor é algo decorrente da sua formação inicial que acaba se estendendo durante a sua trajetória profissional, por isso é necessária uma qualificação frente aos requisitos da perspectiva da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é essencial, para o processo de construção da identidade do aluno com necessidades especiais, em relação a convivências com os seus colegas em sala de aula, isso gera uma consciência de que esses educandos são capazes de vencer desafios, de interagir com seus amigos e ir além de suas limitações, pois quando o indivíduo tem dificuldade em uma determinada área nele são desenvolvidas outras potencialidades.

Percebe-se que a escola tem problemas em sua infraestrutura, pois as rampas de acesso são estreitas, as salas são quentes e não há ventilação. Dentre diversas outras dificuldades, uma em questão foi mencionada pela professora: a falta de formações para os educadores sobre a temática “educação inclusão”, a fragilidade de capacitação dos profissionais dificulta o trabalho e promove rejeição ao receber os alunos com necessidades na sala de aula. Podemos perceber entre o conceito de inclusão estabelecido pelos autores e a nossa vivência na visita à escola regular de ensino que ainda tem muitos assuntos a serem compreendidos e praticados.

Dentro dessa perspectiva, se faz necessário uma abertura de caminhos da sociedade e que comecem a enxergar esses educandos como realmente são: pessoas com suas diversidades, mas com muito a contribuir. Como afirma (MORTAN, 1997, p.21): “[...] a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos [...]”. Para isso, é indispensável uma formação qualificada dos educadores para o avanço educacional, e para um melhor atendimento das necessidades educativas de todos.

De acordo com os objetivos estabelecidos e em concordância com os dados

obtidos durante a pesquisa de campo, podemos perceber que a escola tenta proporcionar a inclusão, pois ela trabalha de forma a lúdica, com atividades diferenciadas, com métodos pedagógicos além da percepção e a interação com a comunidade escolar. É perceptível, em nossa entrevista o respeito, o carinho e a dedicação da equipe pedagógica da escola com todos os alunos. Também observamos o quanto às inserções do aluno na sala de aula com outras crianças trouxeram benefícios para o mesmo, o tornando uma criança independente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES.C. **Coleção Celso Antunes, Inclusão e Pluralidade [DVD-R]**, 2008 Volume (01): Brasil, Austrália, Nova Zelândia, México, América Central, América do Sul. p.9.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

Declaração dos Direitos Humanos. Disponível em <<http://www.xr.pro.br/ensaios/direitoshumanos.html>>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

MAGALHÃES, R.C.B.P.**Educação especial: uma perspectiva inclusiva**.

MANTOAN, M. T. E. **Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais**. In: ID. (org.). A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon, 1997.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. p.112 .

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE AEE

Stenio de Brito Fernandes | steniondre@hotmail.com

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes | nogueira@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo abordará a importância do papel do professor (a) da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma a promover uma aprendizagem de crianças e adolescentes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a educação é direito de todos, assim não podemos deixar de fora a Educação Inclusiva, pois, devemos direcionar mais atenção para as crianças e adolescentes que precisam de maior atenção, sabemos que não se pode ter diferença no atendimento aos diferentes alunos, pois o Art 206 determina que o ensino seja ministrado com condições iguais de acesso e permanência na escola para todos. Para a LDBEN no seu § 1º Art 58 deve contar com um serviço especializado na rede regular de ensino. Já § 2º do mesmo artigo afirma que caso não haja essa integração do aluno em classe comum regular, deve haver Atendimento Educacional Especializado, que é o caso de sala de AEE (BRASIL, 1996). Seja na própria escola ou em outra escola mais próxima do aluno.

O problema da pesquisa é: como as narrativas (auto) biográficas de uma professora de AEE, contribuem para a reflexão da sua prática pedagógica, com vista a (auto) formação? O objetivo é analisar por meio das narrativas (auto) biográficas como a professora de AEE, trabalha com crianças e adolescentes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). É uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que usamos o método (Auto) biográfico apoiados teoricamente em Josso (2010). O método (Auto) biográfico 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. Enquanto Souza (2006) afirma o método (Auto) biográfico como um processo formativo e (auto) formativo, através das experiências dos atores em formação. Passeggi (2015) já 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 sua experiência de vida e profissional.

Esse artigo encontra-se organizado em duas partes: na primeira, abordaremos um breve histórico da educação inclusiva. Na segunda e última parte discutiremos as narrativas de formação de uma professora da sala de AEE: o papel da escola e dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao discutirmos sobre as pessoas com deficiência e suas possibilidades de aprendizagem, faz-se necessário voltarmos o nosso olhar para a história, a fim de vermos como essas pessoas foram tratadas ao longo do tempo. Nesse sentido, em nossa cultura, em alguns momentos, esses sujeitos foram tratados como *defeituosos*, doentes, necessitados de cuidado e proteção.

Nos primeiros momentos, nas sociedades escravistas, podemos encontrar várias formas de considerar as pessoas com algum tipo de deficiência. Por exemplo, em Esparta, povo de grandes exércitos, havia um conselho de anciãos que examinava as crianças logo após o nascimento, para ver suas características físicas. Se não possuísse as qualidades desejadas para ser um bom guerreiro, o bebê era jogado do alto das montanhas. Em outras sociedades, caso isso acontecesse, os pais podiam jogar seus filhos às feras (GARCIA; BEATON, 2004).

Na Idade Média, ocorreu um momento significativo que visava proporcionar alojamento, proteção e cuidado às pessoas com deficiência. No entanto, essas pessoas eram consideradas possuidoras de espíritos malignos. “Em hospitais e conventos agrupavam-se todas as pessoas com deficiências mentais, criminosos e outros tipos de problemas sociais; o que oferecia às instituições características alienantes e desumanas” (GARCIA; BEATON, 2004, p. 18).

Já no século XVI, período denominado de início das transformações, o espanhol Pedro Ponce de Leon decidiu ensinar um grupo de surdos e conseguiu que eles falassem e aprendessem a ler e escrever. E assim, Juan Bonet e o abade de L. Epée deram continuidade ao trabalho de Pedro Ponce de Leon, criando, em Paris, em 1760, a primeira escola do mundo para atender aos surdos.

Em 1784, sob a influência do abade de L. Epée, Valentim Huay criou

uma instituição para cegos, em Paris. Ele utilizava um método primitivo de ensino, priorizando o tato para manipular letras do alfabeto moldadas em madeira. Um dos alunos dessa instituição, chamado Luis Braille, inventou o alfabeto atual para pessoas cegas, o qual recebeu o seu nome.

Outro fato bem significativo, no que se refere ao tratamento diferenciado para com esses indivíduos, foi a aparição no bosque de Aveyron, na França, em 1778, de um rapaz de doze anos em média, que agia semelhantemente aos animais. Jean Gaspard Itard assumiu educar a criança selvagem de Aveyron, pois, para ele, o menino agia daquela maneira devido não ter tido estimulação. Por isso, elaborou um programa didático para ensiná-lo. Ele conseguiu bons resultados, apesar de não conseguir fazê-lo falar. Resultados semelhantes ocorreram com as meninas Amala e Kamala, na Índia (GARCIA; BEATON, 2004).

Como se pode ver, os séculos XVIII e XIX foram de muitas conquistas em relação à atenção às pessoas com deficiência. No campo da Pedagogia, perceberam-se abordagens importantes sobre a necessidade de contar com um processo de ensino que pudesse desenvolver a capacidade do indivíduo, preparando-o para a vida.

A escolarização massiva do século XIX mostra alterações não apenas no desenvolvimento, mas em vários outros aspectos de origem biológica, social, incluindo ainda as deficiências na educação e no trabalho pedagógico, na família e na escola, que produzem nos alunos características que os impedem de cumprir com as exigências dessa instituição.

Nesse sentido, no final do século XX, foram realizadas avaliações críticas bem consistentes em relação às escolas especiais, defendendo em seu lugar a “integração escolar”, em que o aluno com necessidades especiais pudesse estudar integrado aos demais alunos nas escolas comuns. Desse modo, passou a ser um imperativo incluir as crianças com Necessidades Especiais, de modo que todos tenham o direito à educação adequada às necessidades de cada um.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 foi um documento internacional que estabeleceu direitos para todos, independente de classe social, raça, ou faixa etária. Em março de 1990, o Brasil fez parte da Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia.

Já a Declaração de Salamanca, ocorrida em 1994, na cidade de

Salamanca, Espanha é um documento que tem por finalidade chamar a atenção dos países para a necessidade de políticas públicas e educacionais para atender a todos de maneira igualitária. Em seguida, em 1999, a Convenção da Guatemala firmou a eliminação de todas as maneiras de discriminação em relação às pessoas com deficiência.

Enquanto isso, em nível nacional, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assumiu os mesmos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assegurando o direito de todos serem livres. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) vem garantir às crianças e adolescentes de até 18 anos uma educação de qualidade.

Em 20 de dezembro de 1996, surge a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que, em seu capítulo V, trata especificamente da Educação Especial, sendo uma modalidade de educação escolar. Foi a partir daí que a rede regular de ensino começou a matricular estes alunos de forma obrigatória.

O Plano Nacional de Educação (PNE), 2014 a 2024, instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, é um instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas. Em sua meta 4, o PNE demanda não apenas modificações na estrutura física das escolas, mas também mudanças paradigmáticas do ensino.

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DA SALA DE AEE: O PAPEL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No contexto da Educação Inclusiva, nos deparamos com grandes desafios para a melhoria da aprendizagem na educação de crianças e adolescente com NEEs, assim, podemos perceber o papel da escola e dos professores, e principalmente a importância da sala de AEE no contexto educativo.

A LDBEN prevê que, para o atendimento especializado previsto no Art.58, há dois grupos distintos de professores: professores com formação especializada para atuar na educação especial, onde a resolução CNE/CEB n.2, mostra no Art.18, que estes professores, dentre outras competências, auxiliam os professores de classe comum nas práticas pedagógicas de inclusão; e professores capacitados para atuar em classes comuns, mas capazes de identificar as necessidades especiais de seus alunos e promover

a integração destes (BRASIL, 1996).

Infelizmente a lei que deveria favorecer aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), bem como professores, acontece de modo incipiente, visto que são poucos os professores com essa formação, e, quando temos alguns com a devida formação, e que poderiam atuar nas classes comuns, auxiliando os professores nas práticas pedagógicas, estão na verdade exercendo outras funções, como se a inclusão fosse apenas matricular o aluno em uma classe comum, em que o verdadeiro processo de inclusão ficasse apenas na responsabilidade do professor.

A sala de AEE é uma modalidade da Educação Especial, ofertada pela escola do Ensino Regular, que tem por finalidade dar atendimento aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. O atendimento é realizado em horário inverso ao que o aluno se encontra matriculado.

Diante disso, percebemos que ainda temos muito que melhorar, principalmente por parte da família que, por vezes, não acompanha o dia a dia de seus filhos, deixando de comparecer em contraturno para a assistência da professora da AEE da escola. Para Souza (2008), os alunos encaminhados a esse serviço especializado necessitam ser trabalhados por professor (a) com formação em Educação Especial, que deve buscar juntamente com uma equipe multifuncional a raiz do problema de aprendizagem, sendo esta a característica que a distingue das demais propostas pedagógicas, como a da Sala de Apoio ou reforço escolar.

Desse modo, nossas escolas caminham a passos lentos no que diz respeito ao verdadeiro trabalho com as crianças e adolescentes com NEEs, pois fica muito difícil pra um (a) professor (a) realizar um bom papel, que atenta de fato a efetivação dessas crianças e adolescentes, pois geralmente a sala de aula é bastante numerosa, dificultando um melhor acompanhamento. Sendo que essa tarefa não é somente de responsabilidade do professor (a).

Portanto, a escola precisa não só acolher, mas cumprir com sua missão de educar os alunos com NEEs, permitindo que estes possam ter o direito de ter os seus espaços adaptados às suas peculiaridades, principalmente no que diz respeito a sua aprendizagem. Quanto ao apoio da escola e dos professores na sala de AEE de uma

escola pública, a professora Dalva¹²⁰, respondeu que:

É, a escola em parte ela colabora, ela tem feito possível para abrir a turma, procurou organizar um canto para a sala, mas, assim a gente sente falta de um trabalho coletivo, tanto por parte dos professores como também da direção, pois não é só ter a sala, precisar ter mais recursos que ainda temos pouco, para manter. Já os professores, sinto que eles deveriam colaborar mais, na parte de apoio, interagir mais com o aluno, fazer o relatório do aluno, temos aluno matriculado, e não frequenta a sala de AEE, precisamos do apoio dos professores para eles estimular e incentivar os alunos a frequentar a sala de AEE, e que os professores nos repasse o relatório para melhor acompanhar esses alunos, pois, muitas das vezes os professores não entregam (Narrativas de Dalva professora da sala de AEE, Mossoró - 24/08/2016).

Percebemos na narrativa da professora Dalva, que ela precisa de um retorno dos relatórios dos professores para melhorar o trabalho na sala de AEE com os alunos, pois é, a partir das observações dos professores que se tem um diagnóstico inicial do aluno, mas, em contrapartida, não estão tendo esse retorno dos professores. É perceptível que os professores apresentam dificuldades em trabalhar com os diferentes alunos, sendo pois, necessária a formação continuada por parte desses profissionais, a fim de ensinarem para todos. Quanto a formação continuada, a professora Dalva vem buscando uma formação na área da inclusão, ela sente a necessidade de mais leitura e de conhecimento, pois, salienta:

Com certeza, me sinto leiga no assunto, mas estou buscando, fiz um curso de aperfeiçoamento na sala de AEE, no ano passado, o curso foi muito bom, me ajudou muito, aos poucos a gente vai aprendendo, estou nesta fase de adaptação de aprendizagem, são três anos, que trabalho com alunos com NEEs, mas, na prática os alunos não estão muito frequentes, para que a gente melhore precisa exercitar na prática. Hoje estou fazendo um curso de educação a distância pela Ufersa¹²¹, é uma especialização em AEE, que está me ajudando muito (Narrativas de Dalva professora da sala de AEE, Mossoró - 24/08/2016).

Devemos buscar essa formação continuada para lidar com essa diversidade na sala de aula, temos que participar de seminários, palestras, cursos e de encontro que

¹²⁰ O nome citado é nome fictício, pois, preferimos garantir à privacidade da participante e a confiança depositada no pesquisador a fidelidade e a ética exigidas pela pesquisa.

¹²¹ Universidade Federal Rural do Semi-Árido, instituição pública federal de ensino superior, localizada em Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte (RN).

envolvam temáticas voltadas para a Educação Inclusiva, e que isso proporcione um olhar inclusivo diante dos alunos, pois a Educação Especial se tornou um grande desafio. Para a professora Dalva da sala de AEE:

Está na sala de AEE foi um desafio, devido uma turma que trabalhava, aqui na escola quando eu cheguei, tinha muito alunos especiais, não era feito nenhum diagnóstico, era colocado na sala regular, mas, sem nenhum trabalho diferenciado, e aí a gente começou a trabalhar com eles, encontrei muita dificuldade, fui muito difícil, a escola, assim, ajudava mais não tanto, por que a gente via que tinha que trabalhar com o diferente com eles, e a escola queria que trabalhasse do mesmo jeito com os mesmos conteúdos, tinha que seguir da mesma forma. A gente tinha uma menina que era acompanhada em outra escola, a professora da sala de AEE, acompanhava esses alunos, e de vez enquanto ela vinha até a escola, procurar saber como eles estavam, não fazia o atendimento aqui na escola, mas procurava saber como eles estavam acompanhando os conteúdos e como estava o aprendizado, ela percebeu que o aprendizado estava tanto certo, e que no final do ano, a escola poderia formar uma turma e abrir uma sala de AEE, como eu tinha feito o curso de psicopedagogia, devido a minha necessidade, então, me colocaram na sala, eu e outra professora que também tem o curso (Narrativas de Dalva professora da sala de AEE, Mossoró - 24/08/2016).

Felizmente na educação encontramos educadores como Dalva, comprometidos e que dão tudo de si para realizar um trabalho de inclusão que contemple esses alunos da melhor forma possível. Temos ainda o fato de muitos desses alunos sofrerem a negação da família, que muitas vezes não aceitam esse fato, e, com isso, as salas de AEE que funcionam no contraturno e que têm professores especializados, não funcionam totalmente devido a ausência da maioria desses alunos. Podemos perceber essa resistência e a falta de apoio dos pais na seguinte narrativa:

A família também não colabora muito, infelizmente não temos o apoio da família, a gente ver que a família tem muito resistência em trazer os seus filhos para participar na sala de AEE, não há muita frequência dos alunos, os pais dão desculpas do trabalho, não tem como vir, reclamam por ser em outro horário, alegam dificuldades de deixá-lo na escola. Temos exemplo, de um pai que a professora achou que o seu filho precisava de um acompanhamento, e ele disse que não, brigou com o pessoal da secretaria da escola, que não era para matricular seu filho, pois segundo ele, seu filho não era doente, eles acham que é uma doença, não admite, não querem ajuda, talvez por falta de informação, e não acreditar que esse acompanhamento possa desenvolver uma aprendizagem ao seu filho (Narrativas de Dalva professora da sala de

AEE, Mossoró - 24/08/2016).

As crianças e adolescentes com NEEs encontram muitas barreiras principalmente no seio familiar. A educação brasileira vem aos poucos trabalhando esta realidade, mas falta muito para que realmente as escolas, junto com os professores possam desenvolver um trabalho dinâmico e voltado para todos os alunos. Segundo Souza (2008), as escolas devem estar preparadas para receber a todos os estudantes da comunidade. Para isso precisa de profissionais especializados em Educação e de convênios com profissionais habilitados de outras áreas interessadas na melhoria educacional de nosso país, pois para a busca de soluções é necessário que se reúna uma equipe multifuncional, onde cada profissional contribua com o seu melhor conhecimento local conectado com o universal.

No Brasil cresce a todo o momento o número de crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência, e que precisam de um apoio tanto família como profissional (SOUZA, 2008). Neste sentido, segundo Lima *et all* (2015), a valorização da diversidade deve ser uma constante no processo de desenvolvimento de qualquer pensamento, pois é dela que a inovação pode florescer e nos propiciar grandes avanços, seja na conservação da tradição, ou na condição humana como um todo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao compreender a (auto) biografia como um método no processo de transformações do sujeito, com os estudos centralizados nas práticas de formação na pessoa do professor, no pensar em si, falar de si e escrever sobre si, o sujeito passa a ser protagonista da sua própria história, buscando a construção do seu trabalho docente, tanto no pessoal, profissional e organizacional.

Ensinar pessoas com deficiência e promover a acessibilidade de forma igualitária, pressupõe o acesso de todos aos meios de comunicação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, e a tecnológica. É necessário buscar caminhos para que haja aprendizagem, respeitando a necessidade especial de cada um, fazendo o aluno aprender e ser incluído na turma.

Como resultados apontamos que as narrativas de experiências da professora na sala de AEE, (re)significa suas memórias como pessoa e profissional, em que reconstrói os sentidos da sua prática pedagógica no atendimento de crianças e adolescentes com

NEEs. Apontamos que as narrativas (auto) biográficas são caminhos para a reflexão da prática e de caráter formativo, uma vez que ao voltar-se para a reflexão da prática reconstrói o passado, exercita sua reflexão e leva a uma tomada de consciência no plano individual como no coletivo, essa dimensão possibilita ao professor (a) a (auto) transformação, e permite reconstruir as narrativas de histórias de vida e de formação na relação com o outro no exercício da profissão.

Para que de fato a inclusão se concretize é fundamental que os sujeitos preocupados com a educação possibilitem momentos coletivos de aprendizagem com as diferenças, para Lima *et all* (2015), nós educadores compomos esse tecido colorido, os alunos fazem também parte desse tecido multicolor, mas necessitam dos recursos da humanização, da afetividade, compreensão, diálogo e respeito, para que os fios se tecam, e assim se teça a colcha tão desejada, estampada com o nome inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases n ° 9394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/oquee.shtm>. Acesso em 13/02/2015.
- BRASIL. Projeto de Lei (4767/98). **Normas gerais e Critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: www.camara.gov.br. Acesso em 18/02/2015.
- FREIRE, Fernanda Maria Pereira. **Educação Especial e recursos da informática: superando antigas dicotomias**. Núcleo de Informática Aplicada à Educação – NIED. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - NIED/UNICAMP, 1999. Disponível em: proinfo.gov.br Acesso em 13/02/2015.
- GARCIA, Maria Teresa; BEATON, Guilherme Arias. **Necessidades educativas Especiais: desde o enfoque histórico – cultural**. São Paulo: Linear B, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2 ed. rev. e amp. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.
- LIMA, M. J. Danielly de, COSTA, M. A. Chaves da, LIMA, V. Y. Santiago de, e LEANDRO, A. L. A. Lopes. **Diversidade, Inclusão e Paulo Freire: discussões e reflexões iniciais na educação**. Disponível em: coloquio.paulofreire.org.br/. Acesso em 18/02/2015.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. (**trabalho publicado nos anais do II Colóquio Nacional da Afirse – UNB – set/2003**) Universidade Federal do Rio Grande do Norte-Brasil. Disponível em: MC Passeggi - II COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE. Anais... Brasília: ..., 2003. Acesso em: 15 set. 2015.
- 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.
- SOUZA, Mari Andrade de. **Material Didático Caderno Pedagógico Informática e**

Educação Especial desafio e possibilidade tecnológica. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba – 2008. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/. Acesso em 13/02/2015.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – UM BREVE RELATO DOS DOCUMENTOS LEGAIS

Orleane Forte Ferreira | forteferreira@hotmail.com

Maria Helena de Andrade | helenaeducadoramat@gmail.com

Ana Maria Feitosa Soares | anamariafeitosasoares@gmail.com

INTRODUÇÃO

Pensando em Educação Especial e Educação Inclusiva é fundamental analisar a história, as atitudes, formas de vida em sociedade e as culturas de determinadas épocas, levando em consideração documentos legais para identificar os avanços e retrocessos presentes no sistema educativo, garantindo o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola. É valioso verificar os estudos sobre políticas públicas de educação inclusiva contidos em documentos para conhecer seus objetivos, propostas, intervenções, progressos e inadequações contemplados nas diretrizes nacionais e internacionais da educação inclusiva, a qual tem gerado várias discussões e mudanças no ambiente escolar.

A abertura das escolas para as diferenças aconteceu em decorrência das políticas públicas, ou seja, implica numa mudança radical do processo de ensino e aprendizagem, rompendo as fronteiras entre as disciplinas tradicionais, valorizando a multiplicidade, a integração de saberes, com isso valorizando a autonomia intelectual do aluno, tornando-o sujeito do seu conhecimento.

O impacto das políticas públicas de inclusão foi chocante para professores e alunos, muitas vezes, o educador se vê na posição de regular os desejos do educando com ou sem necessidades educacionais especiais, entretanto a legislação assinala que o professor deve equilibrar suas restrições pessoais às diferenças, aliadas com domínios metodológicos e conhecimentos pedagógicos capazes de dar conta das diversas necessidades dos seus alunos.

Assim, espera-se dos professores uma postura de aceitação da inclusão, apresentando um acolhimento à diversidade com abertura para exercitar práticas inovadoras em sala de aula. Há, entretanto, necessidades que interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem e que exigem uma atitude educativa específica da escola como, por exemplo, a utilização de recursos e apoio especializados para garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Segundo a Constituição Federal (1988) em seu artigo 205 “A educação é um direito de todos” e deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento e do fortalecimento da personalidade. O respeito aos direitos e liberdades humanas é o primeiro passo para a construção da cidadania.

Nesse sentido, podemos iniciar este estudo sobre a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva conhecendo e diferenciando o conceito de educação especial e educação inclusiva, e assim analisar quais as políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, tanto no nível nacional, quanto internacional. Diante disso, olhar a trajetória em que está inserida a educação inclusiva no campo educacional, considerando os interesses dos organismos financeiros e reguladores com a atual organização do universo escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para Beyer *apud* Andrade (2009, p. 22) é compreendido que “[...] o lugar da criança com necessidades educacionais especiais não seria em espaços segregados, porém com as demais crianças”. Daí há o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino.

Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. Após longos períodos de estudos no campo da educação e dos direitos humanos, foram se modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma

reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial, surgindo à escola de educação inclusiva. Segundo Sasaki *apud* Andrade (2009, p.22) “As ações governamentais reforçavam a ideia de integração como forma de dar fim à prática da exclusão social a que foram submetidas às pessoas com deficiência por vários séculos”.

A educação inclusiva é voltada para a inclusão de alunos com necessidades especiais, em estabelecimento de ensino regular, reestruturando a cultura, a prática e as políticas vivenciadas nas escolas, de modo que correspondam a diversidade dos alunos, objetivando o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção na sociedade, em que o educador é o mediador e responsável pela construção do conhecimento, interação e socialização do aluno, sendo a inclusão considerada uma tentativa de reedificar esse público, analisando desde os casos mais complexos aos mais singelos, assegurando uma educação de qualidade para todos.

Vygotsky (1987) afirma que existe uma interação entre o sujeito e o ambiente no processo de construção do conhecimento do conhecimento. Não se aprende a realidade diretamente, mas por reconstrução. Ensinar é, então, muito mais do que transmitir informações. Implica em mobilizar nos educandos o prazer de aprender. Avaliar é muito mais do que simplesmente medir e comparar: implica em integrar, promover ações interativas e adaptativas a todas as crianças.

A educação inclusiva é uma possibilidade de romper as barreiras que inviabilizam a aceitação das diferenças entre as pessoas. Mas, trata-se de um processo complexo, que exige capacitação, exercício da tolerância, conhecimento e que também necessita de avaliação permanente.

Na educação inclusiva propõe-se pensar a diferença como uma marca humana, presente em todas as situações sociais e, conseqüentemente, em todas as salas de aula, nos diversos níveis e modalidades de ensino e realidades socioculturais.

ANÁLISE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Estudando a história da educação inclusiva no Brasil, entre os séculos XVII e XVIII, é possível notar a discriminação nas teorias e conseqüentemente nas práticas, promovendo a exclusão. Nessa época o indivíduo deficiente era rejeitado pela família e pela sociedade de modo geral.

As pessoas com deficiência eram internadas em orfanatos, manicômios, prisões e eram tratados como doentes anormais, aleijadas e incapazes de realizar qualquer atividade ou de conviver na sociedade. Entretanto, no decorrer da história da humanidade, observa-se que, as concepções sobre a deficiência foram evoluindo “conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que nos ocorreram diferentes momentos históricos” (BRASIL, 2001, p. 25).

No início do século XIX, começaram a tratar as pessoas com deficiência em suas casas, oferecendo uma educação fora das escolas, onde eles não teriam nenhum contato com a sociedade, pois a mesma não o suportava. Somente a partir do século XX, alguns cidadãos começaram a valorizar os deficientes e surgiram muitos movimentos sociais a favor do não preconceito, em defesa de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesse período houve críticas sobre as práticas de ensino da época, levantando questionamentos dos modelos de ensino, gerando uma exclusão no cenário educacional.

Nesse contexto, ao final do século XX, movimentos sociais, políticos e educacionais, estudiosos, associações e conferências propõem aprofundar as discussões, problematizando os aspectos acerca do público excluído, resultando em reflexões das práticas pedagógicas. A Declaração de Salamanca (1994, p. 6) caracteriza a inserção dos indivíduos que possuem necessidades educacionais especiais com uma política de justiça social, conforme explicita:

As escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nomádas, crianças de minoria linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

É percebido que desde o final do século XX até os dias atuais, vem acontecendo avanços sociais, pedagógicos e tecnológicos por uma sociedade inclusiva no Brasil, esses alunos contam com salas de recursos, atendimentos diferenciados, computadores adaptados com programas e aplicativos, dentre outros. Avanços mais que merecido para uma população que sofreu com discriminações e preconceitos e hoje busca a garantia de seus direitos perante a sociedade.

A esse respeito Godofredo (1999, p.31) acrescenta:

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais.

Portanto, a escola deverá receber todas as crianças, jovens e adultos independente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, adaptando-os ao processo de ensino e aprendizagem, bem como a estrutura física adaptada às necessidades do seu aluno, como também os profissionais (toda comunidade escolar) aptos para recebê-los, tornando um ambiente prazeroso nesse novo contexto de educação.

De acordo com Mantoan (2006, p. 192): “As diferenças são produzidas e não devem ser naturalizadas, como pensamos habitualmente. Essa produção é sustentada por relações de poder e merece ser compreendida, questionada e não apenas respeitada e tolerada”. Para tanto não basta aceitar a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, uma vez que a hierarquia continua presente, em forma de generosidade ou benevolência para com aquele que é diferente.

BREVE RELATO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Ter uma política pública educacional bem definida, com conteúdos bem elaborados, formulados, é ineficaz se não abranger de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, contemplando toda a parcela da população que busca e necessita do atendimento especializado.

Neste contexto, a educação apresenta-se como uma condição básica para o desenvolvimento humano que incide na qualidade da força do trabalho, buscando alcançar seus objetivos em termos de competência a serem adquiridas pelos alunos, entretanto as escolas não conseguem atingir seus objetivos propostos, e consequentemente com os alunos tidos como especiais.

Causando um afastamento dos padrões aceitáveis, em que seu aproveitamento se torna indesejáveis nas salas de aulas, e o aluno especial acaba sendo promovido para as séries seguintes sem ter atingido os objetivos propostos para aquele ano em discussão, ou seja, ele é excluído do processo de ensino e aprendizagem, causando uma perda irreparável nos anos seguintes, e o princípio das políticas públicas de inclusão perde seu total sentido.

A escola inclusiva não é um processo fácil. As mudanças estão ocorrendo gradativamente e não acompanha a legislação da educação, ela tem que reconhecer as diferenças dos alunos no processo educativo e buscar a participação e o avanço de todos os sujeitos, adotando novas práticas pedagógicas, que vai além da escola e da sala de aula, um ensino de qualidade elaborado pelos professores, gestores, especialistas, pais, alunos e outros profissionais, em busca de uma proposta eficaz, com práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

No percurso abrangendo as políticas públicas de educação especial inclusiva, iniciaremos tratando sobre a Constituição Federal de 1988, que traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (art. 3º inciso IV). Define também, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208).

Em seguida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), trata sobre o atendimento educacional especializado, assegurado no artigo 58, §1º e §2º, onde ressalta que: haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial; 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.

Diante disso, o artigo da LDB assegura o serviço de apoio especializado, ou atendimento educacional especializado, aos indivíduos com deficiência sempre que for necessário para atender as necessidades de cada aluno. Quando for possível a integração do aluno nas classes comuns de ensino regular, poderá ocorrer o atendimento educacional através do serviço de apoio especializado.

A Declaração de Salamanca influencia a publicação da Política Nacional de Educação Especial, porém esta mantém a responsabilidade da educação dos alunos com

diferentes potenciais, exclusivamente no âmbito da educação especial. Reafirma o compromisso da Educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência de tomar providências a cerca da educação da educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro de um sistema regular de ensino.

A de Salamanca (1994, p.1-2), acredita e proclama que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais devem ser designados e programas educacionais deveram ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é uma lei que também rege sobre a educação inclusiva no seu artigo 54, onde é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Plano Nacional de Educação - PNE, quanto à educação especial, preocupou-se em assegurar o atendimento de todos os alunos com necessidades especiais, como também garantir escolas adaptadas, com padrões mínimos de infraestrutura e em cinco anos, aumentar os recursos financeiros destinados à educação especial, de forma a atingir 5% dos recursos vinculados à educação.

O PNE 2001-2010 teve uma tramitação conturbada e foi criticado, pelo fato de

não prevê e garantir o financiamento das metas formuladas. Assim, o projeto de lei 8035/10 estabelece o Plano Nacional de Educação (2011-2020), define que, no seu artigo 8º, §2º, que os municípios: Deverão estabelecer em seus planos de educação, metas para garantir o pleno acesso à educação regular e a oferta do atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes públicos, alvo da educação especial.

As leis que regem a favor da educação inclusiva são importantes e necessárias para o bem estar completo, todos devem ser amparados pelo Direito. Não adianta conseguir a matrícula da criança com deficiência em uma escola inclusiva se não garantir o transporte dela até a escola, o atendimento médico especializado, a inclusão da criança em atividades esportivas, culturais e de lazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto não houver políticas públicas educacionais que respeitem o ser humano em suas diferenças, que possibilitem a eles estar na escola, interagir, socializar-se e aprender, podemos acreditar que as políticas estarão cumprindo o seu papel. Para tanto, não basta o aumento das matrículas em escolas comuns e em classes especiais, pois mesmo sendo satisfatórios os dados quantitativos, eles não substituem o atendimento especializado a esses alunos.

Quando em uma proposta política o direito ao acesso e ao acompanhamento educacional for para todos os que possuem necessidades educacionais especiais, a implementação dessa política não deve acontecer somente em algumas realidades, para um pequeno contingente de alunos e de forma fragmentada, mas sim contemplar a todos que dele necessitam.

Diante desse cenário é necessário avançar, buscar a efetivação de um sistema educacional que se preocupe em garantir educação pública gratuita, de qualidade e inclusiva. Devem-se procurar alternativas que efetivem o acesso e permanência das crianças, adolescentes e adultos, nos níveis e modalidades que lhe seja adequado ao grande desafio que a educação brasileira tem a superar. Para isto a formação e valorização dos profissionais da educação são fundamentais.

Os documentos legais referentes às políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva citados neste artigo apresentam como princípios o

direito do aluno com necessidades educacionais especiais à educação, ao acesso e permanência na escola, a formação e qualificação dos professores, currículo, métodos, recursos, organizações e infraestrutura adequada para conquistar uma educação satisfatória.

Dessa forma, se espera novas ideias e reformas no âmbito da educação inclusiva, que abranja da estrutura física a qualificação pessoal continuada que possam ser discutidas, aprofundadas, reinventadas de acordo com a real necessidade, para assim serem bem sucedidas na sua execução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel. Tomar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada, UNESCO. Ed. Anped. Brasília, 2009.

ANDRADE, Luciana Dantas. Concepções sobre Educação Inclusiva em uma Escola Regular da Rede Federal em Minas Gerais. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Cuiabá-MT, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, de 20 de dezembro 1996.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 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.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência múltipla – vol. 1 – Série Atualidades Pedagógicas 5. Brasília, 2000b. Disponível em: www.Dominiopublico.gov.br/download/texto/me_000466-pdf. Acesso em: 26 out 2008.

Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

FERREIRA, Windyz B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência

na escola, 2009.

GODOFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. Educação: Direito de todos os Brasileiros, In: Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências Atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Artigo sobre Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.

MACHADO, Evelcy Monteiro e VERNICK, Maria da Glória Lima Pereira. Artigo sobre Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no estado do Paraná.

MANTOAN, M.T. O direito de ser, sendo diferente na escola. IN: Rodrigues, D.(Org). Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 133-209.

VYGOTSKY, L S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

**PRÁTICAS INCLUSIVAS: DISCUTINDO O AUTISMO NO ENSINO
REGULAR**

Shirleyanne Santos Aquino | shirleyanneaquino@hotmail.com

Ana Lúcia Oliveira Aguiar | oliveiraaguiar@gmail.com

INTRODUÇÃO

Alunos com Necessidades Educacionais Especiais apresentam, normalmente, impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, isso gera dificuldades de interação com diversas barreiras que podem comprometer a participação na escola e na sociedade. Magalhães (2003) nos esclarece quem são considerados alunos com necessidades educacionais especiais, são estes: alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, deficiência física sensorial (cegos, surdos e surdos-cegos), deficiência física não-sensorial (paralisia cerebral, por exemplo), autismo, deficiência mental, deficiências múltiplas. Somado a esse grupo, há também os alunos com altas habilidades ou superdotação, que necessitam de currículo diferenciado por sua capacidade superior de aprender.

Consideramos que incluir sugere transformação na sociedade, na cultura, nas políticas e na escola principalmente. A educação inclusiva tem o intuito de compreender e aceitar o outro em sua singularidade, para isso, lembramos que não há receitas prontas, bulas a serem seguidas. O principal requisito para que a inclusão aconteça, começa no respeitar às diferenças enxergando e utilizando o melhor de cada sujeito. A escola como instituição que representa os interesses da sociedade possui em sua organização objetivos e metas, onde emprega e reelabora os conhecimentos socialmente produzidos na história. E para tanto, a escola deve estar preparada para receber essas diferenças que são tão presentes na escola quanto na sociedade.

Nossos objetivos são os de: analisar como a experiência vivencial torna-se uma relevante oportunidade de agregar valor aos saberes docentes e promover a autoformação; refletir sobre as políticas na formação inicial e continuada diante do

aporte teórico prático para trabalhar junto a alunos com deficiências; revelar posturas didáticas que incluam o aluno autista na sala de aula. Conforme objetivos elencados, estruturamos o artigo com a base metodológica de uma pesquisa qualitativa utilizando com fonte de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e a utilização de entrevistas estruturadas realizadas com uma profissional que atua junto a um aluno autista em uma escola regular de ensino na cidade de Mossoró/RN. A discussão dessa problemática vem organizada em dois tópicos: I - Formação docente e Inclusão, aborda sobre como acontece a formação docente em uma análise de discussões e preparações práticas sobre as deficiências. II - A experiência docente: práticas de inclusão ao autista, fala sobre como é o trabalho desenvolvido com o aluno autista dentro de uma sala de aula regular de ensino, propostas didáticas, adaptações e reflexões ao ensino.

FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO

Ao se estudar sobre formação docente no Brasil, voltemos um pouco na história, e consideremos que só por volta da metade do século XX começa o processo de expansão da escolaridade básica no país, embora ainda de forma bastante lenta. No que tange à rede pública de ensino, esta expansão acontece de maneira mais significativa, a partir das décadas de 1970 e 1980. Podemos calcular nessa base, como ocorreu o processo de inserção das pessoas com deficiência no sistema escolar, algo que aconteceu significativamente após a década de 90. Segundo o Portal Brasil do MEC (Ministério da Educação), o número de pessoas com deficiência nas escolas cresceu 381% em 12 anos, registrando o aumento de 29% para 79% o número de pessoas com deficiência na escola de 2003 a 2014.

Educar para a diversidade requer foco no estudo de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e a diversidade nas salas de aula. Devem ser considerados dois importantes eixos na formação e atualização dos profissionais: o primeiro refere-se ao conteúdo, a manifestação teórica e o segundo, de qual maneira ele é desenvolvido, a prática. Enxergamos que o professor, em virtude de sua aproximação com os alunos, é o profissional capaz de unir essas duas esferas a teórica e a prática indissociáveis. É baseado nesse pressuposto que acreditamos no papel fundamental do professor diante do aluno com Necessidade Educacional especial, neste ponto que discutimos, ao aluno autista.

Dentro de dez anos, no Brasil, aconteceram avanços importantes quanto à formação de professores, produção de conhecimento e na legislação referente a assuntos das pessoas com deficiência. Um marco legislativo relevante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) de 20 de dezembro de 1996. O objetivo da LDB foi o de iniciar um processo de mudanças em todos os níveis da educação, que foram reorganizados em educação básica (educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, e ensino superior). A LDB dedicou um capítulo à formação de professores, assinalando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. E considero ser justo o motivo para dedicar um capítulo inteiro a essa questão, pois confirmamos ser algo importante a ser discutido, investido e priorizado, a formação dos professores.

O artigo número 13 da LDB 9394/96, sobre as incumbências dos professores, vemos que são atribuições gerais dos docentes são atitudes comuns aos professores ensinar a todas as idades escolares e para todo o perfil de aluno. É atribuição do professor: 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.

Diante da prática pedagógica exercida pelos dos professores é preciso lembrar que boa parte das competências para o exercício profissional é em sua maioria, fruto da formação inicial nas licenciaturas e, da formação continuada nos programas de pós-graduação. A formação inicial é o nível de ensino que promove ao professor, em princípio, condições e fundamentos teóricos e práticos que auxiliam a prática docente. Em outro olhar, precisamos também reconhecer que no atual contexto que estão as universidades do país, só a formação docente em nível superior por si só, não é capaz de sanar a complexidade dos problemas educacionais principalmente sobre a inclusão de pessoas com deficiência, é preciso de mais estudos, pesquisas e a aplicabilidade dessas.

Creemos que as transformações na educação, para que atenda as exigências da inclusão, dependente de vários fatores. O contexto social, econômico, político e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola, as políticas públicas e entre outras questões. Contudo, destaca-se aqui, que uma das ferramentas essenciais para o bom desenvolvimento dos alunos com NEE é a prática desenvolvida em sala de aula pelo professor. Ou seja, queremos afirmar que a formação do professor é um investimento importante, capaz de trazer maiores contribuições para as pessoas com deficiências. Deve-se investir mais em estudos práticos e teóricos que permitam ao professor, uma maior preparação para atender à demanda, visto que, torna-se crescente o número de pessoas com deficiência na escola.

A universidade, representando uma instituição formadora deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade. Para tanto, é preciso que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática. Em linhas gerais, temos que reconhecer que tem sido realizado um esforço, nos últimos anos, por diversas instâncias, para preparar em nível de educação superior, professores e demais profissionais de ensino, considerando a exigência da legislação nacional. A este respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, no artigo 62, situa:

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.

É relevante destacar que, de modo geral, a formação dos professores reflete diretamente no desenvolvimento dos alunos (LIBÂNEO, 1998). Nesse caso específico, as competências e habilidades adquiridas pelos alunos com necessidades especiais veem na figura do professor um indispensável apoio orientação segura para o seu desenvolvimento. Salientado em Ainscow (1997), a reflexão crítica em equipe é fundamental para criar as condições para a implementação da educação inclusiva. Isso é possível através do bom relacionamento e trabalho pedagógico com todos os professores

trocando saberes e experiências junto a seus alunos.

Em uma visão externa, as licenciaturas não estão totalmente preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. E isso é preocupante, pois os alunos, com qualidade ou não, estão sendo incluídos, e ainda mais, as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente não no ritmo desejado. Em outras palavras, trata-se de uma inclusão paleativa, corretiva. Além de aprender a adaptar o planejamento e os procedimentos de ensino, é preciso que os educadores e as instituições olhem para as competências dos alunos, e não apenas para suas limitações. Sobre isso Meirieu (2005, p. 44) complementa:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

É oportuno lembrar que a própria LDB (1996), em seu artigo 59, reconhece a importância de se formar professores especializados para atender pessoas com necessidades especiais, sob quaisquer modalidades de ensino. A formação pedagógica do licenciado deveria acontecer com aprofundamentos específicos que permitiriam um aporte teórico prático para haver a possibilidade de incluir em sala esse aluno. Antes de tudo, portanto, seria um professor, encarregado de auxiliar o professor regular. Essa proposta está no Plano Nacional de Educação (MEC, 2000), que aponta a integração entre professores da Educação Especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva.

A EXPERIÊNCIA DOCENTE: PRÁTICAS DE INCLUSÃO AO AUTISTA NA SALA DE AULA REGULAR

A escolarização de alunos autistas e com outras necessidades educacionais especiais tem desafiado os espaços escolares a construir novas e outras lógicas de ensino. Diante disso, a formação continuada dos profissionais em educação tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos trabalhos realizados ao público da educação especial. Entendemos ser

fundamental pensar a escola também como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiências. Também, é na escola que se abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer. Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas, uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola.

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (BUENO, 1999, p. 18).

A educação tem um poder transformador, pois agrega não apenas valores, mas capta aquilo que temos de melhor para trabalhar naquilo que precisamos melhorar. Para dialogar sobre as relações praticas com os alunos autistas, trazemos à discussão a contribuição da professora Ana Luiza da rede de ensino público de uma escola no município de Mossoró no Rio Grande do Norte. Esse diálogo foi realizado em um dia de planejamento que ela reservou para conhecermos suas práticas e pesquisas desenvolvidas no atendimento do aluno Luiz, autista, de 11 anos, aluno do 4º ano do ensino fundamental. Inicialmente foi solicitado que ela relatasse um pouco de sua trajetória acadêmica e do quanto ela teve contato com as abordagens da Educação Especial. “Me formei em 2013 na Universidade Estadual, o currículo da minha faculdade (pedagogia) tinha algumas disciplinas destinadas às discussões sobre educação inclusiva, realizamos algumas práticas, materiais didáticos adaptados a algumas deficiências, mas sinceramente foi algo bem amplo, comparado à realidade que é ter um aluno com deficiência em sala de aula. Hoje vejo, que nós quando vamos trabalhar com um aluno com deficiência em sala de aula, principalmente o autismo, pulamos quase de paraquedas. Digo isso pois é preciso conhecer mais afundo as deficiências, suas características, suas potencialidades e etc. Isso não foi proporcionado

na formação inicial, por isso, busquei cursos de aperfeiçoamento e de formação continuada, *stricto e lato senso*”.

No Brasil, vemos na Portaria Ministerial nº 1793, o destaque da importância de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que atuam em áreas afins, sendo recomendada a inclusão de disciplina específica focalizando aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais. Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 25-26)

É preciso compreender a formação não como forma de acumulação (cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim, compreender a formação como um processo 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 [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas, contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Continuamos o diálogo com a professora e perguntou-se quais são as práticas desenvolvidas capazes de auxiliar o desenvolvimento do aluno autista no processo educativo? “Considero como medidas interventivas, aquelas ações que visam promover autonomia ao aluno com deficiência, contribuir para a sua aprendizagem e melhorar a qualidade do ensino e das relações escolares. Uma das primeiras medidas de adaptação são as adequações dos materiais didáticos pedagógicos, como o aluno Luiz se adapta bem aos recursos já disponíveis os materiais didáticos que fizemos aquisição para utilizar junto ao aluno autista foram alguns jogos pedagógicos de contas matemáticas, ordens numéricas, raciocínio lógico, formação de palavras, caça palavras, coordenação motora fina. Esses jogos podem ser encontrados em livrarias e até mesmo nas

bibliotecas da escola, o que importa na verdade é de qual maneira esse recurso é utilizado, ou seja, é preciso estimular até onde o aluno pode ir, aproveitar os saberes que ele já tem, e assim, ir construindo os novos saberes. Em segundo ponto, são mudanças importantes a adaptação dos materiais do aluno, para o aluno Luiz fiz uma apostila que tem os conteúdos presentes no livro didático de forma adaptada, com mais ilustrações, com mais imagens da vida real, para que o aluno compreenda melhor o que é ensinado no ano letivo. Ele aprende os mesmos assuntos que os demais alunos, porém esse conteúdo é trabalho de forma diferente e enxugado a ponto de conter as ideias centrais do assunto. Em terceiro ponto, é relevante a realização de parcerias com outros profissionais. Essa parceria seria efetivada com o intuito de trazer palestrantes para escola e oficinas práticas realizadas por profissionais das variadas áreas, psicologia, terapia ocupacional, psicopedagogia e educação física. Todos esses profissionais iriam transmitir saberes relacionados a dispositivos e ações juntos à pessoa autista que podem ser utilizados na escola. Isso contribui sobretudo para que a inclusão seja aperfeiçoada na escola, já que outros profissionais teriam contato com o aporte teórico de práticas a pessoas com deficiência”.

Percebemos na fala da professora de Educação Especial que os profissionais dessa área fazem o levantamento das demandas que favorecem o acesso do estudante com deficiência ao conhecimento, contudo, sua atuação deve ser realizada em parceria com a gestão da escola e com os profissionais envolvidos no processo. Observando esses princípios o aluno com deficiência só tende a se desenvolver ainda mais.

Para concluir o nosso diálogo, perguntamos à Ana Luiza como ela enxerga a inclusão do aluno autista na escola regular? “Nossa.. que pergunta desafiadora. Trabalho com a Inclusão, e sei que a inclusão evoluiu muito, porém e sobretudo, há muito o que se construir para que realmente os alunos com deficiência sejam abraçados pela escola... acho que é isso que precisa acontecer... que a escola abraçe o aluno com deficiência, respeite ele, lute por ele e mude para ele. As demais crianças da escola precisam ser melhores trabalhadas com projetos sobre as diversidades, que trabalhe as diferenças individuais e o respeito ao próximo. Essa decadência de valores, dificulta ainda mais para que a inclusão aconteça na escola. Acompanho diariamente o dia-a-dia de sala de aula, sei que as pessoas com deficiência são menosprezadas, chamadas de “loucas” e

excluídas dos trabalhos. Mas sei também, que a postura escolar é muito importante para trabalhar os valores com as crianças. Se a escola valoriza a pessoa com deficiência e se move por completo para incluí-la, posso dizer a vocês, isso é inclusão. Acredito que a inclusão deve ser acima de tudo, ação, mesmo com o pouco de recursos que temos, a inclusão mobiliza pessoas, e transforma até sucata em matérias didáticos, quero dizer que para educação acontecer existe as leis, mas importante para a inclusão acontecer somos eu, vocês, eles, somos todos nós”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investir maciçamente na formação inicial e continuada do professor é imprescindível para uma sociedade inclusiva. Política educacional pública são formas de garantir ao educador o direito de uma formação de qualidade com bases para a realidade da prática profissional. Uma formação que considere a diversidade, no caso específico do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Reconhecemos que há uma orientação nacional, mas como ela se desdobra em cada espaço local, cabe a cada grupo de profissionais da educação fazê-la, a partir de seu conhecimento, de suas condições concretas, dos profissionais presentes localmente, das políticas instituídas por aqueles que fazem. Não podemos abrir mão do princípio cidadão de que “a educação é direito de todos”, ou seja, todos devem estar na escola. Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula. O desafio que se coloca para nós, educadores, é construir um espaço escolar onde as diferenças individuais seja uma oportunidade única de enriquecer a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CEB 17/2001.**

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar uma prerrogativa da educação especial? In: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos; BUENO, José Geraldo Silveira. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara. SP: Junqueira e Marim; Brasília, DF: Capes, 1999.

JESUS, D. M. **Práticas pedagógicas na escola: às voltas com múltiplos possíveis e desafios à inclusão escolar**. In: PERES, E. et al. (Org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LAGE, A. M. V. O Portador de condutas típicas. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003. p. 152-159. LAGE, A.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

**PROTEÇÃO E ESTIGMA: COMO ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADAS
VEEM A ESCOLA?**

Elismária Catarina Barros Pinto

INTRODUÇÃO

Inspirado pelas diretrizes dadas pela Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente instituído pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 dá um grande passo na busca pela efetivação dos direitos de crianças e adolescentes, anteriormente sob o “controle” do Código de Menores, que se esgotara nos aspectos histórico-jurídico e social. A partir do ECA e da adoção da doutrina da proteção integral em oposição a da “situação irregular”, os direitos humanos fundamentais foram atribuídos a estes atores levando em consideração sua especificidade de pessoa em situação peculiar de desenvolvimento. Na letra da lei observamos que

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Nos casos em que, a criança ou adolescente tem seus direitos violados, o ECA prevê medidas de proteção. Vejamos na íntegra:

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III - em razão de sua conduta. [...] Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - acolhimento institucional; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; IX - colocação em família substituta [...]

Concentro-me neste estudo, na execução da medida protetiva de acolhimento institucional, onde trago um breve recorte de uma pesquisa de maior amplitude desenvolvida na produção de minha dissertação.

Foram realizadas 4 entrevistas narrativas, método desenvolvido nos anos 1970, pelo sociólogo alemão Fritz Schütze, e traduzido pela obra de Jovchelovitch e Bauer (2002). A principal característica da entrevista narrativa é a exploração de narrativas que o entrevistado produz sem preparação e sem a interrupção do entrevistador. Uma variante do método que foi utilizada em minha pesquisa é a Entrevista Narrativa Autobiográfica, onde o entrevistador solicita que a pessoa conte sua história de vida a partir de um tópico amplo e não diretivo e somente ao final, faz perguntas específicas.

Com o surgimento de uma nova categoria no âmbito da pesquisa de campo, o estigma, busquei produzir mais dados para subsidiar novas reflexões. Parte delas compartilho neste pequeno ensaio, entendendo que há muito a desvelar sobre a temática estigma no ambiente escolar, e que esta contribuição poderá ser mote inicial para novas incursões e investigações neste campo de estudo.

O relacionamento com os colegas pode ser considerado um fator preponderante na forma com que adolescente percebe o ambiente escolar, e principalmente na forma com que ele constrói sua interação neste meio. Para os adolescentes que não são bem aceitos ou recebem um tratamento diferenciado de forma negativa a escola pode ser

considerada um ambiente insuportável. Ao contrário, também pode transformar-se em um ambiente acolhedor quando eles se sentem aceitos pelos colegas.

Grotberg (2005) destaca que vivemos hoje um momento em que as estruturas tradicionais de solidariedade se deterioraram. A própria imagem da família, tal como concebida como um espaço privilegiado de relações amistosas tem este universo em (re)construção constante, e enfrenta o que a autora classifica como uma privação de acesso à vida digna. Por isso a escola deve se tornar um lugar de convivência amistosa, onde professores e alunos possam conversar, brincar e se divertir juntos. Neste sentido, a autora destaca a importância da educação quanto à possibilidade de fomentar a resiliência, para a inserção social mais favorável.

Assis (2006) afirma que adolescentes menos resilientes tendem a mostrar dificuldades relacionais e a se queixar mais das mudanças de escola e de cidade. Os mais resilientes mostram mais determinação e capacidade de adaptação. Quanto mais suporte social tiver um adolescente, na figura de familiares ou professores, menos impacto os eventos estressantes terão sobre o seu ajustamento na escola (PRYOR-BROWN E COWEN, 1989 citados por ASSIS, 2006). As escolas contribuem para a reprodução da violência psicológica ao admitirem maus-tratos entre alunos e tratamentos humilhantes ou desrespeitosos entre o corpo discente e docente.

As narrativas autobiográficas de algumas adolescentes apontaram para um fato em comum: o tratamento discriminador de seus pares. Essa vivência foi explicitada de maneiras diferentes, mas, incidem na mesma problemática: o estigma sofrido por serem adolescentes que vivem em acolhimento institucional.

O imaginário dos colegas de escola sobre a realidade de um abrigo, como um “orfanato”, ou até mesmo um espaço que acolhe futuras “freiras” foi descrito pelas adolescentes durante a entrevista narrativa e posteriormente trabalhado na oficina lúdico-narrativa.

Para Goffman (2012, p. 11-12)

a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com ‘outras pessoas’ previstas sem atenção ou reflexão particular.

Segundo o autor, o termo estigma fora criado pelos gregos, para se referirem a sinais corporais com os quais se evidenciava algo de bom ou mau sobre o “status moral”. As marcas sinalizavam alguém que havia cometido um crime, ou um escravo, um traidor, portanto estas pessoas marcadas deveriam ser evitadas, principalmente em locais públicos.

Goffman (2012) afirma que, na era Cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo, um que se referia aos sinais corporais de graça divina e o outro em alusão médica referindo-se ao universo religioso, que se referia a sinais corporais de distúrbio físico. Mas atualmente (GOFFMAN, 2012, p. 11) “o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal”.

Neste entendimento do conceito de estigma, destaco a noção apresentada pelo autor ao conceituar a ideia de identidade firmando a diferença entre, aquilo que denomina, de uma identidade social virtual, o que esperamos que uma pessoa deva ser, e a identidade real social, aquela baseada nos atributos que a pessoa realmente possui.

Aqui destaco a fala de Brenda quando enfatiza que, para seus colegas ela está na Instituição de Acolhimento para ser freira; que quem mora na instituição só pode usar saia, dentre outras características apontadas. Quando questionada sobre seus sentimentos diante das situações estigmatizantes que ela havia me contado, Brenda conta que “aprendeu a lidar” com as situações e não se importa com o que os colegas dizem.

Tem só às vezes algumas coisas... Mas é normal... Aí depois a gente já está se falando de novo. Eu já tô acostumada tia. Hoje não tem mais isso não. Eles dizia assim: quando tu crescer Brenda, tu vai ser irmã. Aí eu digo "nam"! Não quero ser irmã não quando eu crescer! E que a gente só usava vestido. Aí eu falei: não a gente não usa só vestido. Só as irmãs mesmo... Até as minhas amigas brincam comigo. Eu quero ser veterinária, não quero ser irmã não.

Para Goffman o estigma deve ser considerado como o resultado de uma particular relação entre os atributos de uma determinada pessoa e os estereótipos sociais, e numa perspectiva que leve em conta o fato do “estigmatizado” saber se a sua diferença é conhecida ou ignorada pelos demais, ou seja, a forma com que o sujeito lida com o olhar que o outro incide sobre a sua problemática. Brenda revelou não enfrentar de maneira negativa algumas atitudes dos colegas quanto à sua condição de estar acolhida em uma instituição, e esta maneira de reagir se assemelha à que Martina apresenta frente aos colegas e demais atores à sua volta.

Martina descreve alguns pontos da relação com os demais adolescentes; a curiosidade e os pré-conceitos desenvolvidos por eles.

Eles têm curiosidade, eles pergunta: “tu é do abrigo?”, “lá é bom?”, “vocês são maltratadas?”, eles ficam fazendo pergunta: “porque você está lá?”, aí às vezes a gente não fala porque não pode. “É legal lá?”, “ Vocês fazem o que lá?”... Aí às vezes a gente responde e outras vezes a gente não responde pergunta que é fácil a gente responde”

Para Goffman (2012, p. 14)

um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de *normais*.

O caso de Gabriela me levou à reflexão quanto às relações que ela afirma não conseguir estabelecer com os colegas. Em várias situações foi possível ouvir a narrativa, ou mesmo presenciar os momentos que Gabriela interagia – ou deveria interagir – com os demais colegas. Em um dos momentos de observação percebi que Gabriela se mantém distante dos pares, fato reforçador do discurso da garota que afirma não gostar da socialização promovida na escola.

Quando eu estudava no 5º ano aí eu ficava no recreio... porque eu não gosto de brincar não... aí eu fico sentada sozinha... Aí as vezes as minhas amigas iam lá falar comigo. Aí tinha um menino lá, na minha sala do 5º ano que ele ficava zombando da minha cara. Por causa que eu morava num orfanato, num abrigo.

Para Goffman (2012) as respostas às situações estigmatizantes podem variar; uns poderão tentar corrigir, objetivamente, a causa de seu estigma, fazendo, por exemplo, quando for o caso, uma cirurgia plástica ou tentar se adaptar melhor à sociedade com terapias especializadas. Outros se esforçam sozinhos para superar as suas limitações, como ocorre com os cegos que aprendem a esquiar. Goffman também aponta como o sentimento de insegurança costuma dominar o indivíduo estigmatizado na medida em que ele nunca sabe se será aceito pelos “normais” ou se virá a ser percebido, unicamente, através de seus atributos estigmatizantes. Devido a este fato é comum se isolarem e ficarem deprimidos, como no caso de Gabriela.

O autor aponta os pressupostos básicos necessários ao desenvolvimento de uma reflexão sobre a ideia de estigma. Considera o papel que a sociedade exerce de categorizar as pessoas, de estabelecer normas, de firmar atributos tidos como normais, mostrando que quando um atributo deprecia, ele se torna um estigma. Aponta para a relação existente entre tais normas e as afirmações das identidades, sejam elas individuais ou sociais.

Ao observar Gabriela, percebi várias características relacionadas ao seu comportamento, seu humor e a forma carinhosa com que se relaciona com as pessoas na Casa Família, que não foram vistas no ambiente escolar. A escola se revela para Gabriela, um local de sofrimento, de vivências ruins, principalmente pelo fato de não ser “defendida” pelos professores e gestores - como ela avalia ser o correto.

Goffman (2012) afirma que para a função que exercem os estigmas de marcar seus portadores a ponto de, muitas vezes, impedirem que as características dessas pessoas, consideradas socialmente positivas, sejam percebidas ou reconhecidas. Acredita que muitas vezes, inclusive, “os estigmatizados” seriam percebidos como não sendo, totalmente, humanos. E esse “estranhamento” ou mesmo uma “negação” da humanidade da figura de Gabriela por parte dos colegas, se mostra para a garota como a tradução de uma marca que parece estampada em seu semblante, e revela uma barreira que dificulta que a adolescente desenvolva um sentimento verdadeiramente positivo do ambiente da escola. Este, timidamente surge na narrativa ao se referir às colegas.

Antes de ir pra essa escola eu estudava no Colégio Andrade Moura. Lá era melhor... lá eu tinha mais amigos. As pessoas me tratavam melhor também... Lá as pessoas não faziam brincadeira de mau gosto porque eu moro no abrigo. Mas os meninos que faziam essas brincadeiras de mau gosto sempre iam pra fora de sala. [...]

Aí teve um dia que o menino veio falar isso comigo... aí eu falei pra irmã. Aí ela me disse que se eles ficassem zombando da minha cara era para eu responder que eu sou feliz. Aí eu falei... eu falei pro meu professor, meu professor também falou com eles... aí quando eu fui pro 6º ano melhorou ... aí eles pararam de zombar da minha cara.

Goffman (2012, p. 15) afirma ainda que os normais (não estigmatizados) constroem as teorias sobre o estigma, elaboram uma ideologia que justifica a inferioridade do outro, baseada na ideia que representam perigo para a sociedade. Muitas vezes essas teorias representam racionalizações de animosidades, baseadas em diferenças como aquelas de classe social. Mostra o uso frequente, no discurso cotidiano, de vários termos estigmatizantes como: aleijado, bastardo, retardado. Outra preocupação do autor é a de perceber a maneira como, aqueles que são socialmente estigmatizados, se sentem em diferentes situações sociais, e como variadas são

suas reações. Como no caso de Katy, que relata uma de suas vivências em situações estigmatizantes em que ela estava envolvida.

Tinham um menino nome dele era Thiago... sabia que eu morava aqui mas, ele não é o único da sala, também nem no colégio... quando eu discuti com ele tipo... quando ele fazia uma coisa errada e eu ia falar pra professora... ele pegava e dizia: “pelo menos eu não moro naquelas freira [...] ele falava.. “que vive de esmola”... ele falava desse jeito... aí a pessoa se sente tão assim... tão rebaixada... nem era só ele, eram muitos. Teve até um que disse assim: “Sai daqui sua órfã!”... aí eu fui falar pra vice-diretora e aí ela pegou e foi conversar com ele aí depois a primeira vez que ele fez isso ele pegou e me pediu desculpa [...] Aí o pessoal da coordenação da escola falava muito... e chamava a atenção dos meninos que brincava mas também, era só um lado... só que o indivíduo não mudava. Eu sentia muito apoio na diretora Fátima [...]

O autor aponta algumas consequências que ocorrem quando existe uma discrepância entre a “identidade social virtual” e a “identidade real social” do indivíduo. “Tal discrepância, pode destruir a sua identidade social, afastá-lo da sociedade e de si mesmo, de tal modo que ele acabe se tornando, um indivíduo desacreditado, frente a um mundo que não lhe é receptivo” (GOFFMAN, 2012, p.19). Mostra como as reações do mundo “normal”, às pessoas estigmatizadas são diversas porque o mundo é múltiplo, e várias são, também, as suas situações sociais. Assim, por exemplo, muitos já vivenciaram situações estigmatizantes, e são capazes de se colocar no lugar dos estigmatizados, percebendo-os “como humanos”. O autor acredita na eficácia sociológica da utilização do conceito de “categorias estigmatizadas” para nomear qualquer grupo que possua um particular estigma, como é o caso das adolescentes que vivem em Instituição de Acolhimento.

O fator que maior destaque para a conclusão desta breve reflexão se situa na responsabilidade que cada pessoa que compõe (direta ou indiretamente) a rede de garantia de direitos de crianças e adolescentes na construção de uma resposta resiliente frente à situações adversas vivenciadas por estes sujeitos. Aqui aponte alguns elementos para iniciar uma reflexão de grande complexidade e que exige de nós, educadores e educadoras, uma posição de acolhida à defesa dos direitos de crianças e adolescentes, não apenas os educandos que estão em nossas salas de aula.

É inadiável que repensemos nossas práticas, e de fato favoreçamos e fortaleçamos o propósito de contribuir com a efetivação dos direitos de todas as crianças e adolescentes, seja onde for.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Simone Gonçalves de; et al. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília-DF, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília-DF, 1990.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad.: Márcia Bandeira Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro, 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin.W.; Entrevista narrativa, In: BAUER, M. W. GASKELL, G. (Org) **Pesquisa qualitativa, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, R.J: Vozes, 2000.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez e colaboradores; tradução: Valério Campos. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: PERSPECTIVAS DE
GESTORES, PROFESSORES E PAIS**

Samira Fontes Carneiro | samira.uern@gmail.com

Ivonaldo Leite | ivonaldo.leite@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao longo da segunda metade do século XX, diversas iniciativas procuraram impulsionar a conscientização em torno dos processos de inclusão de educação especial. Seja em iniciativas da sociedade civil, sejam em ações governamentais essa agenda passou a ocupar um lugar de destaque. E foi assim que, no Brasil, os debates se desenvolveram a respeito, e foi também nesse contexto que, institucionalmente, emergiu a política de Salas de Recursos Multifuncional para apoiar o Atendimento Educacional Especializado. Tendo isso atenção, procuramos estudar esse processo na Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN, procurando averiguar a posição de gestores, professores e pais.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para efetivar o estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa, a partir da análise de documentos e da realização de entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e pais.

Considerando que, no processo de investigação, o *universo* concerne “ao conjunto de todas as unidades empíricas que o pesquisador estabelece como a base de sua pesquisa e da qual ele retira uma amostra” (PIRES, 2010, p. 166), tivemos como universo do nosso estudo 19 escolas públicas da Rede de Ensino Municipal de Mossoró, as quais possuem Salas de Recursos Multifuncionais. Desse universo de escolas, definimos uma amostra a ser estudada, tendo em conta que, em tal processo de definição, são acionados critérios lógicos no sentido de garantir representatividade à amostragem, refletindo, com coerência, elementos que compõem o conjunto do *universo* que se tem em vista (BAUER; AARTS, 2002).

Desse modo, definimos uma amostra composta por 03 escolas, considerando a representatividade delas em termos de porte e a temporalidade, no que concerne à

cronologia, referente à implementação das Salas de Recursos Multifuncionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Brasil, ao longo dos últimos dez anos, construiu uma política bastante relevante no que se refere à inclusão educacional de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), haja vista que além da abertura para a matrícula em instituições públicas de ensino convencional, assim como na rede particular, a legislação prevê também que sejam dadas as condições adequadas e acessíveis para que tais estudantes não só se matriculem nas escolas, mas tenham efetiva possibilidade de aprender. É garantido que os alunos com NEE tenham materiais e recursos de acessibilidade para o desempenho de atividades escolares, para possibilitar as oportunidades de aprendizagens. Além disso, é afirmado o direito desses estudantes de terem, além das aulas convencionais, o Atendimento Educacional Especializado, que complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com NEE. (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Assim, o Brasil construiu uma política voltada para a inclusão dos alunos com NEE, na qual é enfatizada a necessidade desses estudantes receberem o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente nas próprias escolas regulares.

A este respeito, foram produzidos e institucionalizados diversos documentos que buscam amparar e nortear os sistemas de ensino na implementação de SRM nas escolas regulares e no desenvolvimento de AEE aos estudantes público-alvo da educação especial. Entre os principais documentos oficiais publicados pelo MEC com relação ao processo de implementação de SRM, podemos citar os seguintes:

- A Portaria MEC nº13/2007, que dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" e que tem como objetivo apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular de escolas públicas de educação básica;
- O Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010);

- A Portaria SECADI nº 25/2012, que trata das Orientações para o Processo de Adesão ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais;
- O Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012), documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE).

Desse modo, desde 2005, o MEC vem apoiando a abertura de Salas de Recursos Multifuncionais, e em 2007 cria o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o qual foi instituído pelo MEC/SECADI através da Portaria Ministerial nº 13/2007. Este programa integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (BRASIL, 2012).

Dados do INEP/MEC sobre as SRM, como também de pesquisas desenvolvidas por Mendes et al. (2010), Malheiro et. al. (2011) e Rabelo et. al. (2013), mostram que, no período entre 2005 e 2011, foram criadas e financiadas 37.801 Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil, espalhadas por diversos estados e municípios, contemplando assim 37.281 das escolas públicas que informaram, no censo escolar, a matrícula de alunos público- alvo da educação especial, abrangendo cerca de 83% dos municípios de 26 estados brasileiros e o Distrito Federal.

Rabelo et al (2013. p.1241), no estudo *Observatório de Educação Especial: a implantação, organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em Marabá-PA*, nos mostra que tem ocorrido uma notória expansão dos serviços de AEE por meio da criação das Salas de Recursos Multifuncionais. Ainda conforme as autoras, as SRM são consideradas como um dos componentes fundamentais da atual Política de Educação Inclusiva.

Malheiro et. al. (2011), em pesquisa realizada sobre a distribuição das salas de recursos multifuncionais no Brasil, tendo focado o contexto da sua criação em todo o território nacional, apresentam o seguinte quadro do estabelecimento das mesmas, considerando a implantação até o ano 2009: 10% na região Norte; 31% na região Nordeste; 29% no Sudeste; 11% no Centro-Oeste; 19% na região Sul. Dessa forma,

podemos perceber que a região Nordeste é a que possui um maior número de SRM implementadas, a região Sul é a que apresenta um menor índice, e também que o Brasil já possui SRM implementadas em todas as regiões.

Isso nos mostra que o Brasil está buscando desenvolver uma política que visa à inclusão dos estudantes com NEE, através da política de implantação de SRM, promovendo o Atendimento Educacional Especializado em todo o país.

Com relação a Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede de Ensino Municipal de Mossoró/RN, A Secretaria Municipal de Educação e do Desporto de Mossoró (SMEDM) apresenta diversos dispositivos normativos gerais de orientação da educação no município, como também algumas leis específicas que amparam e tratam da educação inclusiva, especificamente de como desenvolver ações relativas aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, a exemplo do processo de avaliação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Há ainda a lei que trata da terminalidade específica de estudantes com deficiência intelectual e/ou deficiência múltipla. Vale ressaltar que mesmo as leis mais gerais também tratam da educação especial, tendo algum tópico a respeito da inclusão escolar e do Atendimento Educacional Especializado.

Entre esses documentos locais, podemos citar:

- Lei nº 1.978/2004, que instituiu o Plano Municipal de Educação e (MOSSORÓ, 2004), em sintonia com a Lei Federal 10.172, de 09/01/2001, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE);
- O próprio Plano Municipal de Educação - 2004/2013 (MOSSORÓ, 2004),
- Lei nº 2.717, de 27 de dezembro de 2010, que institui a política de Responsabilização Educacional no município de Mossoró e dá outras providências (MOSSORÓ, 2010).

Esta lei apresenta como seu objetivo promover a melhoria da qualidade do Sistema Municipal de Ensino, por meio da execução de ações planejadas, do estabelecimento de metas educacionais, do investimento crescente e sistemático de recursos financeiros e da avaliação de desempenho, tendo como foco principal o aluno e, como resultado dessa política, a melhoria dos indicadores educacionais e sociais. (MOSSORÓ, 2010);

- Resolução nº 02/2010 – CME, que dispõe sobre a Terminalidade Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência intelectual e/ou deficiências múltiplas, das escolas da rede municipal de ensino e dá outras providências correlatas;
- Decreto nº 3491/2009, de 31 de Julho de 2009, que dispõe sobre a definição de níveis e parâmetros de enquadramento dos estabelecimentos da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, sendo as unidades educacionais caracterizadas conforme os seguintes níveis, a saber: Porte I, Porte II, Porte III, Porte IV e Porte V;
- Instrução Normativa nº 01/2010 – CME, que dispõe sobre a normalização e a orientação do processo de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na Rede Municipal de Ensino.

Podemos perceber então que a SMEDM tem atentado para o cumprimento de objetivos e metas, buscando o desenvolvimento de ações previstas nos documentos legais, objetivando a promoção da inclusão nas unidades escolares ligadas à Rede Municipal de Ensino de Mossoró (RMEM).

Dados constantes nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Mossoró nos mostram que a atenção mais específica voltada aos alunos com deficiência e outras Necessidades Educacionais Especiais teve início no ano de 2003, a partir da estruturação de um setor próprio voltado aos alunos com NEE – a Coordenação de Educação Especial (CEE), que é responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desde então, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Mossoró, através da Coordenação de Educação Especial, veem desenvolvendo várias ações para a melhoria dos Atendimentos Educacionais Especializados aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

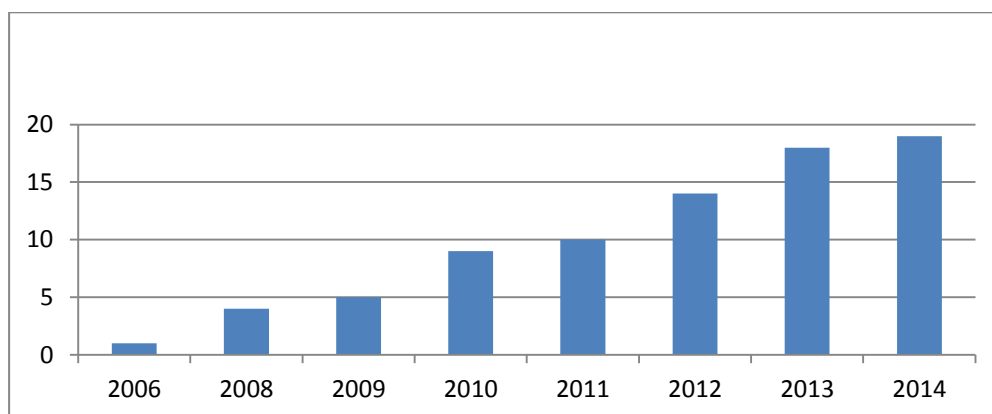
Em 2006, foi implantada a primeira Sala de Recursos Multifuncionais na Unidade Educacional Escola Municipal Francisco de Assis Batista, escola está localizada na Rua Eufrásio de Oliveira, s/n, no bairro Alto da Conceição.

Com o advento da política de inclusão nas escolas, a SMEDM seguiu as

prescrições dos documentos normativos e orientadores do MEC, os quais afirmam que as pessoas com deficiência não deverão mais estudar em escolas especiais, ou seja, nas instituições especializadas que ensinavam somente pessoas com deficiência, orientando no sentido de que todos os estudantes com NEE pudessem estudar nas mesmas escolas dos alunos sem deficiência.

Seguindo as diretrizes do MEC, a SMEDM buscou então ampliar o número de Salas de Recursos Multifuncionais. A cada ano, através do Setor de Educação Especial/Coordenação de Educação Especial, a Secretaria tem procurado alargar a oferta do Atendimento Educacional Especializado, instituindo mais SRM. Isto é o que podemos perceber, a seguir, no gráfico, que apresenta a evolução numérica da implementação das SRM entre 2006 e 2014.

GRÁFICO: EVOLUÇÃO DA IMPLANTAÇÃO DAS SRM NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MOSSORÓ



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados na Coordenação de Educação Especial/SMEDM/PMM

Assim, conforme evidenciam o gráfico, podemos constatar que ocorreram significativos avanços no que se refere à implementação de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede de Ensino de Mossoró/RN.

Podemos assinalar que o número de Salas de Recursos Multifuncionais tem sido ampliado de forma constante no município de Mossoró. As salas são implantadas de acordo com o número de alunos com NEE matriculados na rede, e, a partir da demanda, são abertas novas Salas.

De forma mais condensada, chegamos aos resultados apresentados a seguir.

A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PRECISA SUPERAR DESAFIOS

Não obstante os esforços em torno da implementação da política de Salas de Recursos Multifuncionais e da Educação Inclusiva em geral no município de Mossoró, verificamos que ainda há muitos desafios a serem enfrentados, tais como: necessidade de estruturação de mais Salas de Recursos Multifuncionais; disponibilização de transporte escolar; melhoria das condições físicas das escolas; presença de mais auxiliares para alunos com NEE nas salas de aula regulares, etc.

PAPEL DO ESTADO QUANTO À IMPLEMENTAÇÃO DE SRM

Uma das mais importantes contribuições para a efetivação da política de Educação Inclusiva se refere à implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, tendo o Estado, apesar das suas incongruências como espaço de poder, desempenhado um papel central nesse sentido. Fato este que está bastante evidente em Mossoró. Por outro lado, há a necessidade de o Estado investir mais, tanto em recursos humanos como também em recursos materiais, haja vista que as escolas têm demandas urgentes a serem atendidas, para garantir o êxito do processo de inclusão.

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO: PRECISA SER APERFEIÇOADA E AMPLIADA

Assinalamos que um dos aspectos mais importantes para que a inclusão aconteça com qualidade nas escolas se refere à formação dos profissionais.

Assim, quanto à formação, percebemos que existem investimentos na formação continuada dos profissionais da educação, tanto por parte do Governo Federal como também da Prefeitura Municipal de Mossoró. Existe formação fornecida pelo MEC, tanto em nível de cursos de extensão como em nível de pós-graduação, com cursos de especialização em Atendimento Educacional Especializado. Com relação à realidade local, verificamos que são realizados encontros de formação sob a responsabilidade da própria Secretaria Municipal de Educação de Mossoró, como também cursos em parceria com o MEC.

Porém, observamos que, apesar de existirem investimentos no que se refere à formação, as suas ações ficam muito restritas, sendo direcionadas geralmente aos

professores de Salas de Recursos Multifuncionais e àqueles educadores que possuem em sua sala de aula regular alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Há, portanto, a necessidade de aperfeiçoar e ampliar o processo de formação para atuar na Educação Inclusiva, contemplando os demais profissionais das escolas.

O ÊXITO DA POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS REQUER MAIS ARTICULAÇÃO ENTRE GESTORES, PROFESSORES E PAIS

Conforme a análise do material empírico da pesquisa, é possível concluir que há a necessidade de uma maior articulação entre gestores, professores e pais em relação ao processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais em Mossoró. É possível que alguns percalços relativos às SRM no município pudessem ser evitados (com no caso do transporte) na medida em que essa articulação fosse desenvolvida, tornando a comunidade escolar – ao agregar gestores, professores e pais – um sujeito coletivo ativo na superação dos desafios que estão colocados à Educação Inclusiva no município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem muitos outros aspectos envolvendo as Salas de Recursos Multifuncionais e a Educação Inclusiva em geral, além da sua política de efetivação, que demandam análise, como é o caso, por exemplo, das formas de avaliação da aprendizagem e da concretização da socialização pretendida para os alunos. Desse modo, então, é imprescindível desenvolver novos estudos e pesquisas sobre a referida temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. RETO, Luís Antero; PINHEIRO, Augusto. Lisboa: Persona, 1979.
- BAUER, Martins W. ; AARTS, Bas. A Construção do corpus: um princípio para a coleta de dados. IN: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (ed.). Trad. GUARESCHI, Pedrinho A. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: senado, 1988.
- _____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases**

da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. **Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: <portal.mec.gov.br> Acesso em: 23 nov. 2010.

_____. MEC. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**, 2012.

_____. MEC. **Portaria Normativa N° 13, de 2007**, dispõe sobre a criação do Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, 2007.

_____. SECADI, **Portaria n° 25, de 2012**. Dispõe sobre orientações para a abertura de novas Salas de Recursos Multifuncionais, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MALHEIRO, Cicera Aparecida Lima; MENDES, Enicéia Gonçalves; BOTURA, Regiane Ribeiro. **Análise da distribuição das salas de recursos multifuncionais no Brasil**. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X, Pg. 3531-3541, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves et al. **Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns**. Projeto 039, Observatório da Educação - Edital 2010. Fomento a Estudos e Pesquisas em Educação. Edital n° 38/1010/CAPES/INEP. São Carlos, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000. MOSSORÓ. **Plano Municipal de Educação**. PREFEITURA DE MOSSORÓ, 2004.

_____. **Lei n° 1.978/2004**, que institui o Plano Municipal de Educação de Mossoró, 2004.

_____. **Lei N° 2.717 de Dezembro de 2010**, que institui a política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró e dá outras providências. Mossoró, 2010.

_____. **Decreto n° 3491/2009**, dispõe sobre os níveis e parâmetros de enquadramento dos estabelecimentos da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, 2009.

_____. **Resolução n° 02/2010 – CME**, dispõe sobre a Terminalidade Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência intelectual e/ou deficiências múltiplas, das escolas da rede municipal de ensino e dá outras providências correlatas. Mossoró, 2010.

_____. **Instrução Normativa n° 01/2010 – CME**, dispõe sobre a normalização e a orientação do processo de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na Rede Municipal de Ensino. Mossoró, 2010.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma Proposta de Sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, out/dez, p. 569-576, 2008.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. IN: POUPART et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. NASSER, Ana Cristina. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Sociológica).

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante et al. **Observatório de educação especial: a implantação, organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em**

Marabá-PA. VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X.

SILVA, Edna Lúcia da. MENESES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SARAMANDAIA: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS PELO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO BÁSICA

Rosângela Costa Soares |r.angela78@gmail.com

INTRODUÇÃO

O tema movimentos sociais urbanos e educação para as classes populares emerge dos movimentos organizados no sentido das proposições ou solicitações de respostas às grandes desigualdades sociais. Assim, a educação desempenha um importante papel, não apenas por ser ela própria um fator dessas desigualdades, mas, sobretudo, por contribuir na construção dos sujeitos.

Em sua definição sobre movimentos sociais urbanos, Jacobi (1986, p. 222), destaca que estes estão situados no campo da análise das relações de classes, das contradições existentes nas sociedades capitalistas, por isso, não devem ser reduzidas unicamente pela oposição entre capital e trabalho. Mas, analisadas a partir dos “efeitos das distorções e das desigualdades decorrentes de uma aplicação desigual dos recursos empregados no desenvolvimento e manutenção dos aglomerados urbanos” (JACOBI, 1986, p.222).

Dessa forma, ao analisar a complexidade da organização dos moradores das periferias urbanas em associações como alternativa de defesa e luta pelo direito à educação básica, a formação política destes sujeitos e à transformação da realidade local a partir de ações conjuntas, surgiu o interesse em investigar o papel dos movimentos sociais urbanos na luta pelo direito humano à educação no Bairro de Saramandaia, periferia de Salvador-BA, a partir de um estudo de caso da Escola Municipal Marisa Baqueiro.

A pesquisa está compreendida entre os anos 1970 a 2015. A escolha do bairro a estudado considerou uma história de luta, resistência e organização dos moradores reconhecida na Cidade de Salvador e atuação da autora de mais de 35 anos como moradora, aluna e professora das escolas fruto da reivindicação popular.

É preciso destacar que o surgimento e formação de Saramandaia na década de 1970, se confunde em termos sociais, políticos e econômicos, com a maioria dos bairros periféricos das zonas urbanas deste país. Todavia, o enfrentamento de suas condições adversas, através da organização popular, direciona nosso olhar sobre a experiência política dessa comunidade.

Saramandaia possui duas escolas municipais, Escola Municipal Risoleta Neves e a Escola Municipal Marisa Baqueiro Costa, três escolas comunitárias, Escola Comunitária São Francisco de Assis, Escola Comunitária Chico Mendes e Creche Escola Nossa Senhora das Graças, além de seis escolas particulares de anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além, da referida escola, selecionamos duas lideranças religiosas da Comunidade Eclesial de Base de Saramandaia, duas associações de bairro fundadas na década de 1980, a fim de localizar as lideranças comunitários que estiveram à frente das mobilizações em prol da educação no bairro e dois gestores da Escola Marisa Baqueiro Costa.

Ressaltamos que o relato feito pelas as lideranças religiosas e comunitárias foram importantes para organização dos fatos e a identificação dos atores envolvidos no processo de luta pelo direito humano à educação em Saramandaia, a partir desses relatos foi possível a construção de uma linha de tempo datada de 1976 até 2015.

As lideranças selecionadas foram: a primeira professora de Saramandaia, a missionária católica Gisa Maia; Madre Paula Ramos, madre superiora do Convento Beneditino, que viveu em Saramandaia na década de 1980 e continuo o trabalho de Gisa nas escolas comunitárias; os responsáveis pelas Associação Beneficente das Senhoras e do Conselho de Moradores de Saramandaia que atuaram diretamente nas mobilizações pela construção de escolas públicas na localidade.

A escolha dos gestores escolares, para serem entrevistas, se deu a partir dos seguintes critérios: maior tempo de trabalho na Escola Marisa Baqueiro; ter desempenhado a função de professor; ter sido gestor. Julgamos importante que o gestor tivesse desempenhado a função de professor na escola, pois traria subsídios históricos sobre as ações políticas da comunidade local pelo acesso aos serviços públicos.

Nosso entendimento sobre comunidade local e escola pública aplicada neste estudo está fundamentada em uma investigação histórico-dialético, pois, consideramos a importância da pesquisa como um dos pilares da construção do conhecimento em sua relação com o sujeito histórico. Não podemos desvincular a historicidade, o compromisso político e ético da escola na construção destas dimensões, bem como a necessidade de intervenção.

Coadunamos com Arroyo (2003), ao afirmar que é inegável a contribuição dos Movimentos Sociais para o processo de reeducação do pensamento educacional no Brasil. Com efeito, torna-se relevante perceber o caráter pedagógico que permeia as ações entre os Movimentos Sociais e a educação escolar exercida em comunidades carentes.

Nesse sentido, as escolas, assim como todos os equipamentos públicos instalados no bairro foram e são conquistados através desse processo de organização, luta e resistência. Abordaremos a seguir a inserção de Saramandaia na Cidade de Salvador, Bahia.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO BAIRRO DE SARAMANDAIA E À SUA INSERÇÃO NA CIDADE DE SALVADOR

Na década de 1970 a cidade de Salvador vivenciou um significativo aumento populacional e a reestruturação do seu espaço geográfico, fatores que alteraram as configurações sociais, econômicas e administrativas da velha capital baiana. Por um lado, a cidade ganha contornos de uma moderna metrópole, por outro, as distâncias socioeconômicas entre ricos e pobres foram aumentadas.

O resultado desse acentuado distanciamento socioeconômico entre a população pobre e as classes média e alta foi refletido em mobilizações da população empobrecida, pelo direito à cidade, à educação, à infraestrutura urbana e a serviços básicos. Em seus estudos sobre a pobreza e marginalização, Gey Espinheira e Antônio Soares (2006), relacionam a atual organização do espaço geográfico de Salvador a dois aspectos, um econômico e político e outro ao considerável aumento populacional, iniciado na década de 1970.

O aspecto econômico e político decorre a partir do redirecionamento do centro

econômico tradicional situado no Bairro do Comércio, “que perde gradativamente sua função polarizadora com a instalação do Shopping Iguatemi” em 1975; a transferência do centro político da capital do Pelourinho para o moderno Centro Administrativo da Bahia (CAB), construído na década de 1970, na área norte da cidade e à construção do Complexo Petroquímico de Camaçari (COPEC) interligado ao Centro Industrial de Aratu (CIA), conectando a capital à sua região metropolitana, o que enfraqueceu a velha região industrial situada na Cidade Baixa.

O segundo aspecto está relacionado ao aumento demográfico da cidade, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Salvador na década de 1970, quase dobrou, em relação à década de 1960. Passando de 693.801 habitantes nos anos de 1960 para 1.147.821 habitantes nos anos de 1970.

Nesse contexto, chega em Salvador um grande número de pessoas, motivadas pela oferta de emprego, profissionais com e sem qualificação. Os qualificados, oriundos da classe média e alta vindos de outros estados, assim como da classe média local que surgia com o desenvolvimento industrial do Estado e com as grandes obras públicas, passam a solicitar moradias, exigindo da construção civil novos empreendimentos.

Os profissionais não qualificados, moradores dos territórios populares, além dos desempregados, sem escolarização, vindos do interior do estado e das áreas empobrecidas da cidade, sem dinheiro para comprar um lote de terra legalizado, passam a invadir ou comprar de terceiros terrenos ilegais, dando início a um complexo e resistente processo de luta pelo direito à cidade e a todos os seus serviços.

A este respeito, Espinheira e Soares (2006), compreende os territórios populares, “como os espaços pobres e informais, àqueles ilegais juridicamente ou fruto de dissimulados projetos públicos de reurbanização popular”. Estes territórios são compostos por pessoas pobres, negras, assalariadas, trabalhadoras do mercado informal e desempregadas, aglomeradas nas áreas situadas ao norte, ao centro e ao oeste de Salvador.

Na concepção de território popular proposta por Gey Espinheira e Antônio Soares (2006) estão as favelas ou invasões, espaços que apresentam “precariedade da urbanização e da moradia e ilegalidade na ocupação do lote”. O morador da favela ou invasão é primeiro um invasor, um favelado, portanto, “aquele que tentou contra a

propriedade privada e ilegalmente se estabeleceu naquele local” (ESPINHEIRA; SOARES, 2006).

Na mesma linha de raciocínio o IBGE na publicação do Censo Demográfico de 2010, classifica favelas, invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas, ressacas, mocambos, palafitas, entre outros, como aglomerados subnormais, irregulares, existentes no País. Mike Davis (2006, p.33), destaca em seu livro sobre *slum*, palavra inglesa que significa favela, a definição oficial elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2002, a favela é “caracterizada por excesso de população, habitações pobres ou informais, acesso inadequado à água potável e condições sanitárias e insegurança da posse de moradia”.

O autor chama atenção que a definição construída pela ONU não cita as condições sociais, por serem mais específicas e, portanto, difíceis de qualificar. Embora, para Davis, as circunstâncias, a marginalidade econômica e social seja igualmente vivida pela maioria das favelas em todos os lugares do mundo.

Neste contexto, está inserida a antiga invasão ou favela de Saramandaia, hoje, Bairro de Saramandaia. Originada em meados da década de 1970, em uma área desapropriada pela prefeitura na intenção de ali colocar o Centro de Abastecimento da Bahia (Ceasa), posteriormente considerada inepta e abandonada.

Localiza-se na região do novo centro econômico da cidade, na Avenida Antônio Carlos Magalhães, nas áreas circunvizinhas ao Departamento de Trânsito da Bahia (DETRAN) implantado em 1973, ao novo terminal rodoviário ativado em 1974 e ao Shopping Iguatemi, hoje Shopping da Bahia, inaugurado em 1975.

Esta localidade, batizada com o nome - irônico, devido à grande diversidade de formigas aí existente - da fictícia cidade de Saramandaia, da novela de Dias Gomes, exibida em 1976, nasceu espontaneamente na década de 1970 com a invasão de uma fazenda situada atrás da nova rodoviária, o Fazendão Pompilho.

Em relação à educação, a comunidade contava com a Escola Nossa Senhora das Mercês, escola comunitária, que atendia gratuitamente 100 crianças de até 6 anos de idade nos turnos matutino e vespertino, em duas salas de aula com a colaboração de 3 professoras leigas e uma funcionária de apoio responsável pela higienização do espaço e

pela produção da merenda que era oferecida diariamente para as crianças graças a doação de pessoas.

Com uma demanda de 1.920 pessoas em idade escolar e apenas 380 atendidos os moradores começam a se mobilizar nas associações do bairro para exigir dos poderes públicas a construção de escolas, além de outros serviços essenciais como energia elétrica, posto de saúde e urbanização.

A REIVINDICAÇÃO EM FACE AO ESTADO: CONSTRUINDO A ESCOLA MUNICIPAL MARISA BAQUEIRO COSTA

As reivindicações pela construção de escolas públicas em Saramandaia, assim como todos os equipamentos públicos ali instalados fez e faz parte de uma conscientização política de sua população iniciada na década de 1970 por um grupo de missionários católicos liderados por Adalgisa Maia, missionária católica, que ao deparar-se com a situação de extrema pobreza vivida pelos moradores daquela localidade, atende ao chamado de Puebla, assumindo o compromisso de ser a primeira professora e de denunciar a condição de marginalidade, violação de direitos e invisibilidade da comunidade.

Com a saída de Tia Gisa de Saramandaia, a Monja Madre Paula, Irmã Paula, cria a Associação de Pais e Mestres, para assegurar a continuidade da Escola Nossa Senhora das Mercês e a criação de mais duas escolas comunitárias, Escola Nossa de Lourdes e Escola São Francisco de Assis, que funcionavam graças ao trabalho das mulheres e mães da comunidade.

Mas, o trabalho nas escolas comunitárias não se limitou apenas a educação das crianças, mas também a conscientização política das mulheres que se organizavam para garantir a alimentação diária das crianças junto aos grandes estabelecimentos comerciais da Capital e o atendimento das exigências legais para obterem gêneros alimentícios do poder público.

Como resultado desse movimento de organização dos moradores, em sua grande maioria mulheres, surgiram as primeiras associações, que reivindicavam do Estado implantação de serviços e equipamentos coletivos em Saramandaia.

Em 1985, após várias mobilizações lideradas pela Associação Beneficente de Senhoras, a Secretaria Educação de Salvador constrói a primeira escola no bairro,

Escola Municipal Marisa Baqueiro Costa.

Marisa, líder comunitária, atuante na década de 1980 relatou em entrevista ao Livro Caminho das Águas em Salvador (2010), como a comunidade reivindicou a construção da primeira escola pública, que veio em seguida à anterior Escola Comunitária, Nossa Senhora das Mercês, originária da Escolinha da Tia Gisa.

[...] gente queria falar com o secretário de educação. Chegamos cedo e diziam que ele não estava. Ficamos na porta do gabinete e nada... Mandamos comprar pão e pedimos água para o lanche. Depois de muitas negativas, o secretário saiu da sala e foi ao banheiro, a gente foi atrás e quando ele saiu não teve jeito, levou todo mundo para o gabinete e assim conseguimos a escola. (SANTOS et al., 2010)

Saramandaia, hoje, possui uma população de 12 mil habitantes, sendo 89,59% de cor ou raça negra (IBGE, 2010), que ainda convive com a falta de infraestrutura e saneamento básico, alto nível de violência e uma das mais altas taxas de analfabetismo entre a população com 15 anos ou mais de idade da capital baiana 10,21%, segundo dados do IBGE, (2010).

Para atender esta demanda, o bairro conta com duas escolas municipais de anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que uma, atende aos alunos da Educação de Jovens e adultos no turno noturno, totalizando 780 vagas; três escolas comunitárias de Educação Infantil e seis escolas particulares de anos iniciais do Ensino Fundamental.

No bairro de Pernambués, que fica próximo à Saramandaia, possui duas escolas estaduais que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, todavia, nem todos as pessoas podem frequentar estas escolas, devida a guerra entre facções criminosas existentes entre as duas localidades.

Notemos que as vagas existentes nas instituições de ensino não atendem à demanda de alunos que necessitam de educação básica em Saramandaia, representado um problema grave para o exercício da cidadania dessa população.

Em 29 de julho de 2016, A Defensoria Pública do Estado da Bahia (DPE-BA) instaurou o Procedimento para Apuração de Dano Coletivo - PADAC 002/2016 com a finalidade de apurar a conduta omissiva do município de Salvador, no que tange a oferta de vagas para educação infantil, no seguimento creche, que abarca crianças de 0 a 3 anos, nos bairros de Pernambués e Saramandaia.

Segundo informações dos líderes comunitários, a Defensoria foi informada sobre a falta de vagas pelos defensores públicos da área da Criança e do Adolescente e pelo Conselho Tutelar de Pernambués, assim como por moradores durante um mutirão realizado no bairro entre os dias 07 a 11 de março de 2016.

Vemos, assim, que a luta dos moradores de Saramandaia pelo direito humano à educação não acabou. Agora, é preciso lutar pelo direito de matricular os filhos em escolas que ofertem toda à Educação Básica, além das condições necessárias para permanecer e prosseguir nos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de revelar essa história, tirando-a da invisibilidade social e protegendo o patrimônio imaterial dessa comunidade e sua identidade, pretendemos reconhecer e valorizar as dimensões históricas e políticas do lugar onde os sujeitos estão construindo suas histórias.

Finalmente, esperamos ter conseguido demonstrar que a construção e ampliação de escolas públicas na localidade pesquisada foi e é produto de uma postura política refletida na organização de seus moradores. Essa organização se traduz na conquista de escolas, na ampliação de vagas e na compreensão de que as coisas não são dadas, mas conquistadas na luta diária pelo direito de ser cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? In: **Revista Currículo sem Fronteira**. Universidade Federal de Minas Gerais, 3.v, n. 1, p. 28-49, 2003.

CENSO DEMOGRÁFICO 1960. Disponível

em:<HYPERLINKhttp://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_t8_ba.pdf>. Acesso em 09 de abril. 2016.

CENSO DEMOGRÁFICO 1970. Disponível em:

<HYPERLINKhttp://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/69/cd_1970_v1_t13_ba.pdf>. Acesso em 09 de abril. 2016.

CENSO DEMOGRÁFICO 1980. Disponível

em:<HYPERLINKhttp://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/72/cd_1980_v1_t4_n15_ba.pdf>. Acesso em 09 de abril. 2016.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características gerais da população. Rio de Janeiro:

IBGE, 2012. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em:

<HYPERLINKhttp://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/aglomerados_subnormais_informacoes_territoriais/default_informacoes_territoriais.shtm>.

Acesso em 09 abril. 2016.

DAVIS, M. **Planeta favela**. São Paulo. Boitempo, 2006.

ESPINHEIRA, G.; SOARES, A. M. C. Pobreza e marginalização: um estudo da concentração populacional nas metrópoles latino-americanas: o caso de Salvador, no Brasil. In: XV Nacional de Estudos Populacionais, abep, Caxambú- MG, 2006.

Disponível em:

<http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_266.pdf>.

Acesso 02 de abril. 2016.

JACOBI, P. Movimentos sociais urbanos no Brasil. In.: DINIZ CERQUEIRA, E. **O que se deve ler em ciências sociais no Brasil**. São Paulo: Cortez/ Anpocs, 1986, p. 221-236.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

SALVADOR. **Setor de informação Municipal de Salvador**. Salvador: maio de 1980.

SANTOS, E. et al. **O caminho das águas em salvador: bacias hidrográficas, bairros e fontes**. Salvador: CIAS/UFBA; SEMA, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ricardo Tenório Rodrigues | ricardointerestelar@hotmail.com

Débora Quetti Marques de Souza | deboraquetti@ig.com.br

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais a discussão sobre a temática de gênero tem se destacado. Isso tem acontecido devido às grandes transformações nos âmbitos sociais e políticos ocorridos no século XX em relação à identidade feminina, conforme destaca Gomes (2007). Sendo assim, pesquisar essa problemática, ou seja, conhecer como o professor trabalha a questão de gênero nas situações cotidianas da Educação Infantil é fundamental para compreendermos como acontece a construção da identidade de gênero das crianças.

Este artigo apresenta-se como meio de discussão e reflexão de um assunto que está inserido não somente nas instituições de ensino, mas nas várias instâncias sociais que estão permeadas de valores e significações e propiciam as relações de poder entre os gêneros masculino e feminino. O estudo propõe suscitar reflexões sobre as relações de gênero que contribuem para a construção da identidade infantil, considerando as posturas dos(as) profissionais de Educação Infantil em sua atuação pedagógica. Nesse sentido, apresenta como objetivo geral analisar como os professores da Educação Infantil estão trabalhando as questões relacionadas à identidade de gênero. Como objetivos específicos, delineamos: Identificar como acontece o trabalho pedagógico sobre as relações de gênero; identificar as atividades desenvolvidas no trabalho pedagógico dos professores para lidar com as questões de gênero e verificar como as relações de gênero estabelecidas em sala de aula favorecem a construção da identidade no contexto das salas da Educação Infantil de escolas das redes pública e privada no município de Santa Cruz do Capibaribe, interior Pernambucano.

Nas discussões teóricas, evidenciamos uma análise voltada para o conceito de gênero e o papel desses conceitos para construção da identidade das crianças pequenas. Posteriormente, apresentamos considerações sobre a construção da identidade e as relações de gênero em instituições de Educação Infantil.

Para coleta de dados aplicamos questionários e fizemos observações não participantes. Os questionários foram elaborados com perguntas abertas, com objetivo de oferecer mais liberdade aos docentes em se expressarem, não se limitando em marcar alternativas.

O estudo nos revelou que as situações vivenciadas pelas crianças em sala de aula são responsáveis pela construção e fortalecimento da identidade, do mesmo modo que contribuem para perpetuação dos estereótipos de papéis, bem como suas transformações.

CONCEITO DE GÊNERO: BREVES CONSIDERAÇÕES

A dimensão do conceito de gênero é ampla, e essa temática tem se constituído foco das discussões em pesquisas e estudos nos campos da psicologia, sociologia, filosofia e educação. Na tradição histórica, aprendemos a definir gênero como se fosse uma ordem biológica, ou seja, pelo fato de que o homem pertence ao gênero masculino fosse forte e corajoso e a mulher pertence ao gênero feminino fosse frágil, indefesa e sensível, ou seja, vista apenas como reprodutora e dada a cuidar da educação de sua prole. Essa visão que persiste até hoje é uma construção social, quer dizer, são conceitos engessados que foram incutidos desde os primórdios da humanidade e ganharam força sendo apresentado como uma verdade absoluta.

Na literatura, autores apontam a necessidade de fazer distinção sobre os termos sexo e gênero. Segundo Bryam & Lie (2006) faz-se necessário compreendermos a concepção que distingue sexo como biológico e o gênero como sociológico. Para Strey (2007) estabelece-se uma afirmativa de que sexo diz respeito à característica de procriação, à reprodução biológica.

Outra contribuição importante é a de Diniz (2003, p. 01) quando afirma que “Gênero é definido como uma construção social que tem origem no desenvolvimento da

cultura humana, ou seja, muito além da biologia ou das questões de procriação”. Como vimos, sexo e gênero divergem nas suas características, pois, sexo define homem-mulher pela genitália e gênero, envolve os sentimentos, as atitudes e os comportamentos que caracterizam o masculino ou o feminino.

As diferenças biológicas entre homem e mulher para Auad (2006) são estabelecidas em nossa sociedade de forma desigual, uma vez que o homem tem mais autonomia do que a mulher que deve ser frágil e carinhosa. Ao contrário do homem que não pode demonstrar esses sentimentos. Esse seria um aspecto cultural da nossa sociedade já que o homem está ligado à figura do “macho” e a mulher está associada à figura da “fragilidade” supostamente inerente a toda fêmea e é assim que vemos essas relações.

Para Louro (1997, p. 77 *apud* SAYÃO, 2002), gênero refere-se “[...] ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”.

Ao longo do nosso estudo percebemos várias concepções do conceito de gênero em diferentes autores. Entre as diferentes perspectivas, encontramos os estudos de Meyer (2008) sobre conceito de gênero em um enfoque feminista. Para essa autora:

O conceito de gênero propõe [...] um afastamento de análises que repousam sobre uma idéia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem, para aproximar-nos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação. (MEYER, 2008, p.18)

Com base nesse pensamento percebemos que a compreensão do conceito de gênero merece tempo, reflexão e tomar como base de estudo a análise histórica da humanidade e não simplesmente tratar a questão de maneira reducionista. A princípio, as primeiras discussões sobre gênero envolvem dimensões de natureza política, social e histórica. Essa autora discute o conceito de gênero com base numa abordagem feminista pós-estruturalista.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AS RELAÇÕES DE GÊNERO EM

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção da identidade em homens e mulheres inicia-se desde o nascimento, pois os valores e crenças obtidos no seio familiar e nas comunidades circundantes levam aos poucos a constituição da identidade. De acordo com o RCNEI, identidade é um conceito do qual faz parte:

[...] a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição. (BRASIL, 1999, p. 13)

A identidade construída no meio social dá argumentos para os indivíduos constituírem-se membros legítimos de uma sociedade, embora revelando serem acolhidos ou renegados pela mesma. Essa construção revela quem somos a partir de uma ótica que envolve os dilemas sociais numa perspectiva introspectiva das relações entre o eu e os outros e como estes nos veem, se de maneira aceitável pelos paradigmas ou não. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil, como formadora de cidadãos e cidadãos livres e plenos para exercer sua cidadania, têm o dever de acolher as diferenças e possibilitá-las a inclusão e respeito na sociedade.

De acordo com as ideias apresentadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1999, p. 11) a identidade: "É um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, do modo de agir e de pensar e da história pessoal".

Sendo assim, é preciso entender os aspectos que dizem respeito à identidade de gênero e aos seus papéis. Conforme acredita Sayão (2006, p. 5) é preciso ter em mente que "As diferentes sociedades, ao traçarem o que constitui o masculino e o feminino, mesmo que subjetivamente, também vão delimitando alguns estereótipos, que se multiplicam e são incorporados, em alguns casos, acriticamente".

Esse constructo fornecido pela família vai se tornando mais sólido e intensificado quando a criança chega à escola, onde lhes são impostos papéis estereotipados de como um menino e uma menina deve se comportar. Sendo assim, a

criança não constrói sua própria identidade, mas depende da imagem e da cultura do outro para se reconhecer como tal.

De acordo com Teles (2008), desde cedo, a construção da identidade se mostra mais significativa devido à presença do indivíduo nos meios sociais, como na família, nas instituições educativas, entre outras. Nesse caso, a interação direta com instituições e meios de comunicação por meio da linguagem é que vai constituindo-se a identidade do sujeito, permeada de valores e crenças.

Desse modo, o desenvolvimento da identidade está intimamente relacionado com os processos de socialização. Nesse sentido:

As instituições de educação infantil se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa (BRASIL, 1999, p. 11)

Nesta perspectiva, as crianças vão construindo as identidades e os papéis de gênero nas relações que estabelecem com seus coetâneos e os adultos mais próximos nos espaços educacionais. As interações estabelecidas pelas crianças fazem parte do rol de experiências objetivas e subjetivas que vão criando as suas personalidades, bem como os papéis sociais de gênero.

METODOLOGIA

A pesquisa, de caráter qualitativo, teve início em sua fase exploratória com leituras e estudos dos textos sobre a temática escolhida. As pesquisas bibliográficas sobre “Relações de gênero e a construção da identidade de gênero na educação infantil” tomaram como base livros, pesquisa na internet, artigos e outros referenciais que nos proporcionaram aprofundamento teórico a respeito do mesmo.

A coleta de dados foi realizada a partir da aplicação de um questionário e observações que serviram de base para responder aos objetivos da pesquisa enunciadas na introdução deste trabalho. A técnica de observação ajudou a responder as questões de pesquisa sobre a Construção da Identidade e as Relações de Gênero na prática cotidiana das docentes. Em nosso estudo a técnica de observação utilizada foi a não participante, que significa dizer que presenciamos todos os fenômenos e acontecimentos sem, no

entanto, interromper as aulas e os momentos recreativos com intuito de observar a interação das crianças. Para Marconi e Lakatos (2010, p. 176)

Na observação não participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático.

Iniciamos a coleta de dados com observações sistemáticas, as quais aconteceram durante quatro semanas, sendo dois dias de aula em cada instituição e em cada turma, somando um total de 8 horas diárias de observações. Durante as visitas, observamos a rotina, o planejamento, espaço, atividades pedagógicas, momentos de recreação e outras atividades diferenciadas, assim como conflitos, atitudes e posturas desses (as) profissionais. As observações foram registradas no diário de campo para posterior análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

Diante da coleta de dados realizada, com a aplicação de um questionário e de observações nas escolas campo de pesquisa, observamos que As docentes da escola particular PEPT1, PEPT2, PEPT3 compreenderam o conceito de gênero pelas diferenças biológicas, respeito às individualidades do ser “homem e mulher” e a influência dos costumes. Enquanto análise das respostas das docentes da escola pública PEPB1, PEPB2, PEPB3 apontam para descoberta do corpo (biológico), padrões de comportamento, papéis e *status* atribuídos ao sexo masculino e feminino. Podemos perceber que essa relação às respostas das professoras da escola particular e pública existe um compartilhamento de ideias e concepções em relação ao conceito de gênero nas duas realidades investigadas. As professoras compreendem o conceito de gênero sob uma perspectiva biológica e sociocultural. Uma vez que, alguns estudiosos como Berenice (2006), afirma que o conceito de gênero tendo como uma perspectiva biológica é limitante, pois se fazem nas relações sociais os respectivos papéis de feminino e masculino.

Quanto a orientação recebida na formação acadêmica, apenas PEPB1

respondeu que recebeu orientação para lidar com as situações que envolvem relações de gênero em sala de aula. No caso, PEPT1, PEPT2, PEPT3, PEPB2 e PEPB3 responderam que não receberam orientação. Podemos afirmar que a falta de conhecimento nesta área demonstra o despreparo dos docentes para orientar e favorecer a construção da identidade de gênero.

As ações das docentes em sala de aula sobre relações de gênero limitavam-se em conversas e observações. Entendemos o diálogo como algo essencial na construção de um cidadão melhor, rompendo paradigmas e preconceitos embutido pelo meio social. É imprescindível que as profissionais conversem sobre o assunto, indagando-os se menina brinca com coisa de menino ou vice e versa. Se há nas brincadeiras e atividades uma inversão de papéis que seria de suma importância para o alcance da igualdade de gênero. Segundo Auad (2006) o importante é a não separação de atividades exclusivamente para meninos e meninas, a ideia é trabalhar com atividades mistas em que ambos possam participar das brincadeiras e, com isso, propiciar-lhes a inversão de papéis sociais. Para Silva (2009) é importante o docente propiciar a inversão de papéis permitindo-lhes que brinquem com as possibilidades relacionadas tanto ao feminino quanto ao masculino.

Sobre as situações vivenciadas em sala de aula com os alunos em que estão presentes relações de gênero, observamos que um grupo de professoras realizam algumas situações vivenciadas em sala de aula com os alunos onde estão presentes relações de gênero como: brinquedos e brincadeiras, divisão de grupos e tarefas (feminino e masculino), cores e preconceitos. Analisando, a priori, ressaltamos a importância de explicar que a sexualidade está atrelada ao fator biológico, ou seja, o sexo denomina menino/menina e o gênero diz respeito aos comportamentos, sentimentos e atitudes frente aos paradigmas sociais. O brincar indiscriminado e o uso das cores azul e rosa para ambos remetem a quebra de preconceito, muitas vezes, trazidos do convívio familiar. De acordo com Auad (2006) faz-se necessário não distinguir cores. Medidas simples no cotidiano das crianças podem ajudar nas práticas educacionais em favor da relação entre meninos e meninas, exemplificando e incentivando-os a brincarem de casinha e trabalhos manuais. Neste sentido, Finco (2010) chama atenção que o RECNEI (BRASIL, 1999, p.06) adverte contra a

reprodução de identidade de gênero estereotipada, e sugere que as crianças participem de situações nas quais “[...] brinquem com as possibilidades tanto de homem como da mulher.”

Sobre atividades planejadas considerando as relações de gênero PEPT2, PEPT3 e PEPB1 afirmam que levam em consideração as questões de gênero em seus planejamentos. PEPT1, PEPB2, PEPB3 disseram que não levar isso em consideração. Diante da afirmativa das profissionais de educação Auad propõe: “Estimular na sala ou no pátio o trabalho e as brincadeiras de meninos e meninas em conjunto” (AUAD, 2006, p.83). Portanto, faz-se necessário considerar e planejar em favor das relações que constroem meninos e meninas na Educação Infantil. Propondo atividades de fronteiras e desmistificando papéis estereotipados. Segundo as professoras pesquisadas, suas percepções acerca das instituições que as crianças apresentam questões de gênero se dão nos momentos de brincadeiras, brinquedos e pelas cores. PEPT1, PEPT2, PEPT3, PEPB1, PEPB2 e PEPB3 revelaram que surgem nas distinções de brinquedos/brincadeiras os quais fazem o julgamento do que é para menino ou menina. O mesmo acontece com o uso das cores, em que, afirma que o azul é cor de menino e o rosa cor de menina. Como vimos, a escola reflete os padrões estabelecidos pela sociedade, em especial, o seio familiar. Muitas vezes, na própria casa essa cultura é passada às crianças e quando chegam à escola elas trazem internalizados conceitos preconcebidos do que é tido para o feminino e do que é tido para o masculino. Aos meninos cabem as brincadeiras que exigem força, habilidade, destreza, autonomia e espírito de liderança. E as meninas cabem brincadeiras as quais sejam passivas; casinha, boneca, costura ou trabalhos manuais e todas aquelas representações de como a menina deve ser e se comportar. Estas ações representam a sociedade vigente a qual potencializa a figura do homem e subestima a figura da mulher, ou seja, prevalece o poder hegemônico do heterossexualismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa, sobre as relações de gênero e identidade, possibilitou-nos compreender os processos da construção de gênero e identidades das crianças em duas instituições de Educação Infantil particular e pública no município de

Santa Cruz do Capibaribe, estado de Pernambuco.

Para responder ao objetivo geral, buscamos com a aplicação dos questionários, e, observações não participantes, identificar como acontecia o trabalho pedagógico sobre as relações de gênero. Identificar as atividades desenvolvidas no trabalho pedagógico das professoras para lidar com as questões de gênero e verificar como as relações estabelecidas em sala de aula favoreceram a construção da identidade de gênero. Estes objetivos nortearam nosso estudo e nos permitiu responder as questões da pesquisa.

No que tange à estrutura, organização pedagógica e metodológica para se trabalhar com a construção da identidade de gênero, ambas as instituições, apresentaram concepções de gênero vinculadas à questão biológica e sociologia, assim como apontaram os teóricos. Evidentemente, a falta de conhecimento da maioria das profissionais a respeito de como lidar com essa temática, faz com que as mesmas reproduzam de forma estereotipada os valores socioculturais, fornecendo às crianças estereótipos sociais imprimindo polaridade e desigualdade entre meninos e meninas. Nas instituições pesquisadas, prevaleceram atividades no livro didático e xerocadas, conforme observadas na pesquisa de campo, e ambas, nada contribuíram à constituição da identidade de gênero. Os dados analisados tanto dos questionários quanto das observações de campo revelaram que o trabalho pedagógico realizado nas instituições consistia em atividades tradicionais e não havia planejamento para trabalhar com as relações de gênero em sala de aula. Existindo a possibilidade de que a falta de intencionalidade e planejamento para abordar essa questão, em cada contexto de educação infantil, devia-se a falta de formação acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola** – São Paulo: Contexto, 2006.

BERENICE, B. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexuais**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** – Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRYAM, Robert, LIE, John & HANLY, Cynthia Lins et al. **Sociologia: sua bússola para um novo mundo**. São Paulo, Thompson, 2006. 609 páginas.

DINIZ, Gláucia. **Gênero e Psicologia**: Questões teóricas e práticas. Revista psicologia. 2003.

GOMES, Carla Rezende. **Scientia Plena**. vol. 3, num. 5 2007 (art. 1b)

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** – 7. Ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

SAYÃO, Deborah T. **A construção de identidade e papéis de gênero na infância**: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. Pensar a prática 5, 1-14, Junho/Julho, 2001-2002. Disponível em: Acesso em: agosto de 2011.

SILVA, Rafael Bianchi. **Desenvolvimento e comportamento humano**: Pedagogia. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

STREY, Marlene Neves. **Biologia Social Contemporânea**. L. ed Petrópolis, RJ Vozes; 2007.

TELLES, Carolina de Paula. Linguagem Escolar e a Construção da Identidade e Consciência Racial da Criança Negra na Educação Infantil. **Revista Anagrama - Revista Interdisciplinar da Graduação**. Ano 1 – Edição 4 junho/ agosto de 2008. Disponível em: http://www.usp.br/anagrama/teles_linguagem.Pdf retirado às 11: 53 min. da noite em 28/10/2011.

DESENHOS ANIMADOS: (RE) PENSANDO GÊNERO E ESTÉTICA.

André Luiz Bernardo Storino | albstorino@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Uma escola de periferia composta, na sua maioria, de adolescentes e jovens negras/os que presenciam diariamente diferentes formas de violência desde simbólica, verbal e até mesmo física por diversos fatores: cor da pele, aquisição econômica, gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Mas indagados sobre tais violências acreditam não as ter sofrido, devido à banalização e naturalização das mesmas.

Analisando as práticas, os discursos e discussões durante as aulas de filosofia que pude constatar uma postura intolerante, preconceituosa e até mesmo discriminatória, seja em algumas falas, como em ações que envolviam discussões de gênero como questões de representatividade e padrão de beleza, cujo padrão açambarca a junção dos seguintes marcadores: branco, magro e heterossexual. Resultando identidade de gênero e de beleza dadas, prontas, acabadas e padronizadas, onde não se concebe outro tipo de beleza e excluem qualquer identidade que não se coaduna com a padronizada.

Este relato de experiência é resultado do Projeto didático-pedagógico elaborado no curso de especialização em Gênero e Sexualidade, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, como trabalho de conclusão de curso, e que foi aplicado, em parte, nas aulas de filosofia, para as turmas do terceiro ano do ensino médio, na Escola Estadual Monteiro Lobato, localizada no bairro de Xerém, 4º Distrito do município de Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro, no ano de 2015. Escola, na qual atuo como docente da disciplina de filosofia para as turmas do ensino médio.

O conteúdo do segundo bimestre, Natureza e Cultura, enseja a discussão acerca da essencialização e naturalização, sobre a formação e manutenção dos estereótipos de beleza como os marcadores do gênero e da sexualidade, uma vez que esta atribuição das diferenças à natureza negligencia o processo de socialização e seus modelos decididos previamente, cujos aparatos ideológicos se encarregam de informar e fiscalizar. (CARRARA, 2010) A compreensão do conceito gênero como uma construção social

que distingue a dimensão biológica (mesmo sabendo que esta figura dentro de disputas políticas) da dimensão social, pois embora a diversidade biológica configure-se como produto da natureza (SILVA, 2014), ser homem e ser mulher advêm da relação cultural, ou seja, homem e mulher são “produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos” (CARRARA, 2009, p.42), são categorias “socialmente construídas e não podem ser considerados naturais, fixos ou predeterminados” (MOORE, 1997, p.3).

O caminho para discutir a essencialização e naturalização desses marcadores sociais foram os desenhos animados. Partindo deles, neles e com eles repensar as (des) construções sobre gênero e padrões de beleza, pois “a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução” (LAURETIS apud. LOURO, 2014, p. 39). O mesmo se pode aplicar às formações de padrões estéticos, que se interseccionam com outros marcadores como de classe e etnia/raça, que conjugados politicamente com as diferenças resultam na formação das identidades.

No que diz respeito à relação identidade e a diferença, afirma Tomaz Tadeu da Silva “como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”. (SILVA, 2014, p. 75) Esta não separação é devido ao próprio caráter constitutivo da identidade, que pode recorrer aos marcadores categoriais constitutivos hegemônicos e ou, em outros casos, abandona-los por completo, assim a identidade se constitui, e é constituída, universalizando uma diferença ou contingenciando-a.

Universalizar a diferença é uma forma de tornar a/o outra/o uma/um igual, mas esta igualdade se estabelece no campo dos padrões dominantes, cujo referencial se torna reivindicação apelativa de conformidade. Segundo Burbules, esta posição que se ancora na ideia de universalização de uma natureza humana, como em um “pluralismo tolerante” que foi revisto sobre diversos prismas ¹²² e em suas fissuras, pois esta universalização que pressupõe a “semelhança ou normalidade frequentemente significa

¹²² Burbules (2012, p. 178) aponta “as perspectivas teóricas do feminismo, do multiculturalismo, do pós-colonialismo e do pós-modernismo” como responsáveis em fissurar as metanarrativas que cercam a identidade e diferença. Encontra-se este apontamento feito por Veiga-Neto (2002), Guacira (2014) E Tomas Tadeu da Silva (2014). Avtar Brah (2006, p. 365) em Diferença como subjetividade, a qual denuncia a universalização do Homem “como ‘ponto de origem’ unificado, unitário, racional e racionalista; como centrado na consciência”.

apenas expectativa de conformidade a uma série de modelos dominantes; e mesmo quando as diferenças são consideradas, são definidas em relação a normas e categorias estabelecidas”. (2012, p. 178)

Enquanto contingenciar a diferença é uma tentativa das posições mais liberais que

em geral significa acomodação daquelas características da diferença que podem ser compreendidas e classificadas em termos dos modelos dominantes, ignorando ou negligenciando outras espécies de diferença. Mesmo a reivindicação aparentemente mais inclusiva para ‘celebrar a diversidade’ muitas vezes significa apenas a exorcização da diferença, do Outro, como algo exótico, fascinante ou curioso – mas ainda visto e avaliado em função de um ponto de vista dominante. (BURBULES, 2012, p.179)

A identidade é resultado dos marcadores que foram estabelecidos em determinado meio, cuja aceitação é mais ou menos permitida dependendo das diferenças incorporadas, que podem ser entendidas como marcas visíveis e vigentes. (BRAH, 2006) Visíveis como os marcadores sintomáticos e plásticos que funcionam como rótulos estereotipados; vigentes enquanto estabelecidos pela cultura, podendo ser material ou não, e que gozam da plena significância que lhes são atribuídas concernentes as disputas políticas e que teimam em silenciar quem não as possuem, (ANDRADE; CÂMARA, 2015) mas que não as determinam, visto que não se encontra nem além da identidade e nem contra,¹²³ contudo em seu interior perfazendo-a dialogicamente. “A diferença no interior cria espaço para compreender as formas pelas quais a diferença é vivida; como as pessoas expressam as diferenças, brincam com elas, transgridem-nas, cruzam as fronteiras entre elas”. (BURBULES, 2012, p. 193)

A identidade e diferença são pensadas como modos de se construir, ser construído e construir o outro pensado dentro de limites pré-concebidos e chancelados nas relações de poder (Foucault), onde se pode afirmar que “o ‘impensável’ está assim

¹²³ A “diferença além”, sugere Burbules, dá-se no embate que ocorre nas relações entre nós e o que consideramos exótico ou estranho, como também nas relações comuns, e que “sugere que a diferença não é apenas um indicador de diversidade, mas uma qualidade inerente à própria relação social” (2012, p.194); enquanto o conceito de “diferença contra” é uma forma de crítica voltada para as posições hegemônicas de uma sociedade, como suas “normas e valores” que tendem a tornar as diferenças, que ora foram postas em evidências como instrumento de luta, como concebidas harmoniosamente, mas sem conteúdo.

plenamente dentro da cultura, mas é plenamente excluído da cultura *dominante*”. (BUTLER, 2015, p. 139, grifo do autor) Este impensável retira sua seiva de “uma reificação que fixa os sentidos da cultura nas tradições de um passado e implica na submissão da diferença à diversidade”. (MACEDO, 2006, p. 349) Esta diversidade seria uma constatação tácita de uma premissa fundante pré-política, cuja constituição garantiria uma espécie de essencialização, ainda que não submetida à biologia, mas que desvirtua a diferença. (MACEDO, 2006)

A identidade, o mesmo se pode afirmar da diferença, dentro do jogo político e das relações de poder, são múltiplas da mesma forma em que seus significados correspondem a posições flutuantes e flexíveis, mas se concretizam nos e em lugares hierarquicamente preestabelecidos, permitindo acesso manifesto nas e pelas multiplicidades das representações dialogais, isto é, são elas construções sociais e culturais (SILVA, 2014; WOODWARD, 2014) que decorrem das relações de poder, ou seja, estão ligadas aos modos que define quem e como pode estabelecê-las, definindo, classificando e hierarquizando que traços e marcas serão utilizados.

A proposta ganhou corpo para repensar estas correlações de força e as associações que são sugeridas explicitamente entre gênero e beleza pela mídia, que robustecem as opiniões do senso comum: de que há uma “normalidade” simétrica entre ser heterossexual branco e possuidor de físico nas proporções midiáticas da beleza.

CAMINHOS PERCORRIDOS

O objetivo foi refletir sobre a (des) construção de gênero e beleza impostos pela sociedade utilizando-se dos desenhos animados e conhecer os seus mecanismos de propagação e persuasão. A fim de analisar de que modo esses discentes da periferia, a partir de seus discursos e práticas, assumiam, rechaçavam ou ressignificam estes modelos estereotipados de gênero e beleza. Um desafio para que se possa repensar não só a formação das alunas e dos alunos como também reconhecer, e até mesmo construir, ferramentas que possam ser úteis nas situações cotidianas.

Passeamos, num primeiro momento, pelos conceitos que as/os discentes traziam como representação do que seria ter gosto e ser bela/o e “formas” corretas de se viver o “gênero” – entendido como modos de ser homem e ser mulher. Visitamos o

conceito de cultura, de forma bem ampla, pensado como meio em que o sujeito é ao mesmo tempo “formado” e é formador. Pensamos como, nesta mesma ideia de cultura, são construídos os modelos de gênero, os padrões de beleza, os discursos das essências e naturalização como seus mecanismos de manutenção.

Feitas as análises de alguns desenhos (a saber: Scooby Doo, He-Man e She-Ra, Família Jackson, Capitão Planeta, Três Espiãs Demais, Cavaleiros dos Zodíacos, Mulan, Caverna do Dragão entre outros), foi possível identificar os modelos predominantes de mulher-feminina e o homem-masculino, ou seja, os traços considerados delicados são sempre atribuídos ao feminino, mesmo que este feminino tenha a mesma força física que o masculino. (RAEL, 2013).

Algumas falas foram marcantes, pois ao discutir a representação da mulher em Mulan, um dos alunos refletiu que mesmo sendo ela uma heroína, necessitou de um Homem, o imperador, para validar os seus feitos: *“professor, mas se não fosse o imperador perdoar ela o que seria?”* Outra aluna, muito espontaneamente, pondera, que *“nunca tinha pensado assim, achava que era natural a mulher cuidar da casa”*. Mesmo que tais mulheres possam ser guerreira, o serviço ainda é mantido sob seus domínios.

Os desenhos animados também nos permitiram pensar a representação da estética negra, que quando não está ausente, faz-se presente em um nítido processo de branqueamento, a qual é perceptível pelos traços, o cabelo é um exemplo. Uma fala marcante encontra-se nesta fala *“meu cabelo é bom”*, é a tentativa de uma aluna afirmar que não era negra, pois mesmo sendo a sua pele “escura”, o seu cabelo não é *“ruim”*, crespo. As representações povoam os imaginários de uma boa parte das/dos discentes que não querem ser identificadas/os como negras/os, pois pensam ser a/o negra/o aquilo que dela/e foi feito pela sociedade e pelos meios de comunicação: marginal ou serviçal ou boçal.

De um modo geral, nas revistas impressas, comerciais de TV, filmes e, sobretudo, nos desenhos animados, há predominância da cor clara, dos cabelos lisos e traços finos associados à pessoa branca, enquanto o negro é associado e caricaturado como mal e feio, o serviçal ou o meliante. Seus lugares são sempre aqueles da chacota, os quais, na maior parte das vezes, só se prestam para manter, no jogo político, os estereótipos e alimentar os preconceitos. A relação de poder entre aquelas/es que

produzem estas representações e aquelas/es que são representadas/os retrata a posição em que a/o negra/o ainda ocupa na sociedade, de um modo geral, relação esta estrutural e politicamente institucionalizada.

Para amarrar as discussões suscitadas pelas análises dos desenhos animados acerca das discussões de gênero assistimos ao vídeo “Acorda Raimundo... Acorda”, que levanta a discussão sobre os papéis sociais entre mulher e homem. As questões de representações étnico/racial foram rematadas com a exibição do vídeo “Pele Negra, Máscara Branca”.

Em “O Riso dos Outros”, documentário de Pedro Arantes, trabalhamos os mecanismos de manutenção dos estereótipos e sua interseccionalidade, que nestas relações que são corroboradas por práticas adocicadas como parecem ser as práticas do humor, as quais não questionam a manutenção da discriminação racial, como também de gênero, entre outras, e a promoção de preconceitos por meio das “piadas e brincadeiras” que se supõem neutras e ingênuas. Estas práticas são apenas alguns dos degraus das estruturas de conservação que camuflam e reforçam posturas e práticas preconceituosas e discriminatórias seja em relação ao gênero e/ou raça, construídas e veiculadas midiaticamente nas representações midiáticas.

A representação midiática cria uma espécie de manutenção e propagação dos estereótipos de beleza, ao mesmo tempo em que os associa ao gênero e à orientação sexual reforçando, seja no aluno e na aluna, como também nos grupos aos quais eles pertencem, uma espécie de discurso único que sustenta a orientação sexual heterossexual como “única, natural e normal” e a beleza branca como a “padrão”. (LOURO, 2013)

CAMINHOS DE RETORNO

A proposta contida no projeto balizou-se na ideia de repensar o ponto de vista sobre o gênero e os padrões de beleza midiáticos possibilitando não só ampliar o entendimento do assunto por parte dos alunos e das alunas, como a partir delas/es, seja individual ou coletivamente, desenvolver ações que favoreçam a construção de ambiente acolhedor das diferenças, no qual a diferença é entendida como caminho seguro para a equidade. A diferença pela diferença, a diferença na multiplicidade. (GALLO, 2014)

Como atividade de avaliação, depois da divisão dos grupos de trabalho, foi proposto dois dias para as apresentações das atividades que consistiram em uma apresentação em forma de seminário e a outra em exibição de um curta produzido por elas e eles utilizando os recursos de seus celulares.

Alguns grupos apresentaram, a partir dos vídeos, situações cotidianas que acontecem envolvendo tanto relações de gênero como de raça, atualizando assim a discussão. Diversos foram os trabalhos e pontos de vista, contudo um dos mais marcantes se deu na produção de um grupo que resolveu realizar uma releitura do curta “Acorda Raimundo. Acorda...” O filme apresenta a troca de papéis e de funções que ocorre entre o masculino e feminino, desnaturalizando as funções como lugares fixos e denunciando a construção dos papéis preestabelecidos tanto para a mulher quanto para o homem.

Um dos grupos criou um vídeo nos mesmos moldes. Assim, após mostrarem a inversão dos papéis como no filme original, cuja mulher assume as funções “ditas” masculinas; e o homem, as “ditas” femininas, aparecem todas as meninas jogando baralho, enquanto os meninos preparavam o lanche. Subvertendo, dessa forma, o que a maioria delas/es presencia, quase sempre, em suas próprias casas, cuja comida é preparada pela mãe (mulheres), enquanto o pai e amigos (homens) a esperam.

Assim como no vídeo original, a última cena é a volta aos papéis “ditos normais”: homem saindo para o trabalho e mulher fazendo os serviços da cozinha (café). Neste momento, no vídeo das/os discentes, aparecem os meninos jogando baralho e as meninas na cozinha e todas, em coro de indignação, entoam a seguinte frase: “*Bem que poderia ser verdade*”. Esta frase foi suficiente para fomentar uma discussão acerca dos meios de manutenção desses papéis e a sua desnaturalização.

Ao final da exibição do vídeo produzido por elas e eles e a frase “*Bem que poderia ser verdade*” ecoando na sala, o grupo levantou uma discussão quase que exigindo saber quais seriam os meios para que aquela situação, cuja mulher se encontra, seja desfeita. Bom, esse é o desejo de quase todas/os nós que trabalhamos na perspectiva dos Estudos de Gênero e Sexualidade. A equidade viesse o quanto antes, mas ainda teremos que realizar muitas discussões como esta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precioso é saber que estão construindo um novo olhar para estas relações, um olhar diferente, questionador, que, *gosto de pensar*, não voltará a ser o que era antes, um olhar impulsionador de novas práticas, com novos “saberes e fazeres”. Saber que foi possível se debruçar em conceitos tais como heteronormatividade, machismo, sexismo, feminismo, diferença, identidade, racismo, cotas, cidadania, direitos humanos, entre outros mais, que apareceram em alguns comentários, os quais, sutilmente, nos permite repensar nossa prática docente frente às representações hegemônicas. Gosto de acreditar que as falas, que foram muitas, traz em si mesmas uma capacidade de mudança, de abandono das narrativas totalizantes.

Saber ainda que as/os discentes foram protagonistas do conhecimento, discutiram, questionaram, colocaram sobre suspeita algumas “verdades” que teimam em se manter de pé, mas as quais as pernas estão bambas. Produziram *saberes* com outros *fazeres*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Marcelo; CÂMARA, Luiz. Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: a pesquisa em educação como superação de silenciamentos. In. ANDRADE, Marcelo (org). Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações. Rio de Janeiro: 7letras, 2015.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. Cadernos Pagu. 2006, n.26, pp.329-376. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2016.
- BURBULES, Nicholas C.. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In. GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. (orgs). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. (col. Sujeito e História).
- CARRARA, Sergio et al. (orgs.). Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade. V2. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010.
- _____. Gênero e diversidade na escola: formação de professores/as em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- GALLO, Silvio. Diferença, multiplicidade, transversalidade: para além da lógica identitária da diversidade. In: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da S.. Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação. Espírito Santo: EDUFES, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, O “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9 ed.. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: Um a perspectiva pós-estruturalista*. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, v 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a04.pdf> . Acesso em: 13 de maio de 2016.

MOORE, Henrietta, *Compreendendo sexo e gênero*. Trad. Júlio Assis Simões. Londres: Routledge, 1997, p. 813-830. Disponível em: <http://e-clam.net/moodle/course/view.php?id=10> Acesso em: 20 de junho de 2013. (arquivo para uso interno do curso de Especialização em Gênero e Sexualidade/EGEs-EURJ)

RAEL, Cláudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9 ed.. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

**DISCURSOS E IMAGENS MACHISTAS SOBRE MULHERES CAPOEIRISTAS
NA WEB**

Robson Carlos da SILVA | robsonuespi64@gmail.com

Jéssica Yule Lisboa Barbosa | yulelisboa@gmail.com

INTRODUÇÃO

A presença e participação das mulheres na Capoeira, acreditamos, sempre foi efetiva e marcante, considerando que em todos os setores da vida social as mulheres desenvolvem algum tipo de atividade, se inserindo e participando efetivamente de alguma forma, muito embora, historicamente, essa participação ainda passa por um processo de velamento, silenciamento e invisibilidade.

A história da participação das mulheres vem sendo contada e apresentada, comumente, sob o crivo da visão dos homens. Na Capoeira, parece não ser diferente, sendo que, quando os homens aparecem enquanto sujeitos quase que exclusivos dessa atividade, podemos inferir que essa condição serve a interesses e opções, se tratando, neste sentido, de determinada organização, recorte, ordenação e repartição daquilo que é pertinente, do que não o é; de uma identificação particular de elementos e da descrição de relações representadas como fundamentais (FOUCAULT, 2007).

O trabalho proposto se utilizou de uma abordagem qualitativa, o qual foi desenvolvido pela imersão em universo eletrônico, nos cenários das comunidades online, tais como, redes de relacionamentos sociais na internet, em sites, blogs, grupo de *WhatsApp*, no Facebook, nos detendo sobre textos, imagens e sons. Na coleta dos dados de websites netnográficos.

Pensando a partir destas reflexões, situando interesse no estudo da condição das mulheres nas sociedades atuais, a partir do diálogo entre relações de Gênero, Capoeira, Práticas Educativas Não Formais e Identidade Narrativa (ANDRADE, 2014), bem como Representação e Aparatos Midiáticos discursivos (SILVA, 2006) o estudo investiga as condições das mulheres no universo da Capoeira, os espaços que ocupam e os papéis que desempenham/representam, a forma como sua presença é significada, partindo da

hipótese de que na Capoeira ainda predominam o masculino e o machismo, continuando a mulher discriminada e desrespeitada.

Sustentada, portanto, na abordagem metodológica da Netnografia (KOZINETS, 2014), conforme trabalhada por Avelino, Sousa e Silva (2015), a pesquisa se detém sobre a seguinte problemática: Como a mulher praticante de Capoeira tem seus comportamentos representados, construídos e determinados por meio de imagens e discursos em aparatos midiáticos e nas redes de relacionamentos sociais na Internet?

Acreditamos que a pesquisa contribuirá na construção de um conjunto de informações relevantes acerca da condição das mulheres na sociedade, de modo geral, e sua condição, atuação, representação, participação, significação, no universo das práticas educacionais não formais, a partir da produção e circulação de significativo *corpus* teórico sobre a condição das mulheres, pontuando aspectos de avanços, mas também os retrocessos, discriminações, perseguições, insistentes preconceitos negativos, institucionalização de fanatismos de todas as naturezas contra suas diferenças e idiossincrasias e práticas abusivas e totalmente em desacordo com a realidade social vivenciada atualmente.

CAPOEIRA, MULHERES E SIGNIFICAÇÕES DE GÊNERO: COISAS DE MULHER, COISAS DE HOMEM

Posicionamentos do tipo que afirmam que antigamente a presença das mulheres era quase inexistente, atualmente vem se modificando e se atualizando, com as mulheres ganhando muito espaços e assumindo posições de comando, desvelam dois pontos importantes para reflexão. Primeiro, se ancora na concepção de que a mulher, historicamente, não existiu na Capoeira, sendo insignificante ou inexistente sua presença e atuação; em segundo lugar, demonstra a tentativa do mascaramento de uma realidade, ainda, predominantemente masculina e machista, numa clara manutenção do que Scott (2000), classificou das velhas tradições filosóficas ocidentais que insistem em dividir, hierarquicamente, o mundo em universos masculinos e universo das especificidades femininas.

Basta observamos a quantidade de praticantes homens que são promovidos a Mestres de Capoeira, em relação à ínfima quantidade de mulheres na mesma condição. Além disso, a observação atenta de uma roda de Capoeira, denuncia claramente os

papéis, com os homens, quase que exclusivamente, assumindo o comando da roda, a parte musical sendo conduzida exclusivamente por homens e o próprio jogo da Capoeira executado muito mais por eles.

Aqui cabem alguns questionamentos, tais como, isso acontece porque as mulheres são menos competentes no aprendizado da Capoeira do que os homens? As concepções, olhares, análises, compreensões e parâmetros que sustentam estas decisões são legítimos, visto que os homens estão no topo do comando das escolas e grupos de Capoeira? Por que a presença e participação das mulheres, mesmo em quantidade próxima ou, em alguns casos, superior à dos homens não lhes garante condição igual a destes no universo da Capoeira? Por que essa condição persiste, mesmo em uma época em que a comunicação e o conhecimento assumem lugar central, o que levaria ao entendimento de que, por meio de esclarecimento e maior criticidade, as mulheres deveriam ser melhor compreendidas e ter sua condição respeitada?

Ouvindo muitas capoeiristas, das mais diversas escolas, inclusive do exterior, outra pesquisa, desenvolvida em 2009, confirmou um quadro do excessivo machismo, da falta de respeito à condição da mulher e, ainda, forneceu luz sobre novas descobertas, tais como, a constatação da existência de um acentuado preconceito da sociedade em geral em relação às mulheres praticantes de Capoeira, ao qual podemos relacionar ao conceito ainda presente em relação às questões de gênero e que se constitui em construções culturais que apontam aquilo que é considerado de homem ou de mulher, tais como os papéis destinados socialmente e o pertencente à esfera do masculino e do feminino, descortinando uma concepção que enxerga na construção de gênero um aspecto "natural", ou seja, algo próprio da natureza, numa clara confusão do biológico com o gênero. (SILVA; CALAND, 2009).

Na própria família são identificadas muitas barreiras edificadas desde bem cedo na educação de meninas e que se encarregam de determinar o papel dos meninos como "naturalmente" próximos da competitividade, enquanto as meninas ficam relacionadas aos padrões de comportamentos de fragilidade. Neste sentido, seguindo as ideias de Silva e Caland (2009), uma prática com fortes conotações de luta como a Capoeira pode ser facilmente considerada como um esporte agressivo, que não combina com a suposta fragilidade da mulher e que acaba reforçando entendimentos, representações, discursos e

atitudes preconceituosas e fortemente “machistas” em relação às mulheres, meninas, jovens e adultas praticantes de Capoeira, mas que por outro lado favorece o espírito e a gana de resistência, de luta e de superação que vão se assumindo enquanto características marcadamente femininas, próprias do orgulho de pertencimento e identitário das mulheres contemporâneas.

ACHADOS E REFLEXÕES PRELIMINARES

Os estudos preliminares, notadamente na aprofundada revisão bibliográfica e outras mídias (redes de relacionamentos sociais, Facebook, blogs, *WhatsApp*, sites) , que nos conduziram em uma imersão no universo da Capoeira em diálogo com vasto material teórico produzido sobre as mulheres e suas lutas e conquistas sociais, nos permitem afirmar que a mulher tem uma representação simbólica na Capoeira que supera em muito a do homem.

Senão vejamos: Capoeira, palavra feminina; roda, feminina; maleabilidade e plasticidade, aspectos mais próximos ao universo do belo feminino; ginga, mandinga, malícia, cantiga, dança, dentre outros conceitos e categorias que, se não podem ser determinados como exclusivamente femininos, também não se pode negar que se situam bastante próximo e comumente são significados como marcadores sociais do feminino. Ou seja, a Capoeira é permeada e profundamente marcada por elementos femininos, o que nos leva à compreensão de que esse é um universo em que a mulher deve ter espaço, respeito e valorização, porém, não enquanto um ser frágil que merece nossa compaixão e tolerância, mas como um ser igual, compreendida em suas características, identidades, peculiaridade e alteridade; diferente no ser, mas igual em direitos.

Muitas reflexões atuais, nos mais diversos campos do conhecimento, conduzem à compreensão de que vivemos numa sociedade em rede, em que as redes de relacionamentos sociais na internet podem ser identificadas, comumente, em todos os lugares (SMITH, 2015), o que é bastante evidente no universo da Capoeira, em que se encontra facilmente uma infinidade de sites, blogs, redes de relacionamentos, grupos de discussões online, grupo de *WhatsApp*, perfis no Facebook, dentre outros, bastando uma procura simples em sites de busca para que se descortine um verdadeiro universo dessas espécies de redes de relacionamentos sociais online, ampliando os espaços e lugares da prática da pesquisa por pesquisadores interessados nessa temática.

No trabalho com os primeiros textos, imagens e sons (BAUER; GASKELL, 2014), identificamos como as mulheres capoeiristas são representadas nos discursos, orais, visuais e textuais veiculados e circulados nas redes de relacionamentos midiáticos, ainda de forma secundária, com certo silenciamento acerca de seus atributos e de sua condição diversa a dos homens.

Os significados atribuídos a sua presença e atuação, bem como os papéis por elas desempenhados na Capoeira, se avançam ao ponto de circularem textos e imagens que as retratam como mais presentes e mais atuantes, por outro lado, deixam a desejar no reconhecimento efetivamente prático, expresso na ínfima quantidade de mulheres Mestras de Capoeira. As mulheres na Capoeira são muitas e estão presentes efetivamente, como se afirma comumente nas redes online, mas então se pergunta: Por que, diante disso, poucas comandam e poucas são reconhecidas Mestras dessa arte?

Mesmo assim, essas mulheres desempenham papel secundário, sem autoridade e sem significação positiva, além, é claro, de esposas e meras auxiliares, quando muito, do trabalho do mestre. Não tiveram seus nomes "imortalizados", nem tampouco sua importância centralizada.

O trato com diversos discursos que circulam nas redes de relacionamentos, em especial, perfis do Facebook, demonstra serem permeados de conflitos e ambiguidades, visto que suas análises desvelam construções discursivas tanto de natureza repressora, quanto de natureza libertadora, com o escopo de dizer e determinar sobre as mulheres, seus comportamentos e experiências de vida, podendo se deparar com discursos, tanto escritos, quanto orais e imagéticos, que se destinam a, de alguma forma, regular as mulheres, por meio da identificação ou o distanciamento com determinadas verdades construídas, e que, na compreensão de Silva (2006, p. 131), se propõem a causar "efeitos de verdade".

Os meios midiáticos, em especial a Internet e, mais particularmente, as redes de relacionamentos sociais reforçam sobremaneira, dada sua extensão e magnitude de abrangência, a identificação das pessoas como artefato sócio-econômico-cultural, em constante construção e reconstrução, se valendo, neste sentido, das diversas formas discursivas.

Uma reflexão mais aprofundada nos conduz ao entendimento de um claro

silenciamento, associado a uma estratégia intencional de menosprezo das mulheres, insistentemente mantido na Capoeira. O que deveria ser questionado são as estratégias explicativas, profundamente machista e "fajutas", sem sustentação e carregadas de preconceitos, quando professores da arte permitem a circulação desses discursos tentando se esconder numa suposta inocência ou na ideológica desculpa de que se trata de aspecto cultural/popular. Em nosso entendimento o que se desvela é um acentuado discurso machista e preconceituoso.

Partindo deste entendimento, a pesquisa, ao se aventurar na lida com as representações discursivas sobre as mulheres capoeiristas, retratadas por meio das mensagens, escritos, crônicas, opiniões etc., orais e imagéticos produzidos e veiculados nas interfaces online por homens, revela uma conotação de natureza machista, expressando construções de verdades que inferiorizam e minoram a condição das mulheres neste universo, concedendo a condição de centralidade e detentor principal de poder a eles, homens, no entanto, sem negar pequenos avanços e superações rumo a compreensões de respeito e igualdade de condições entre homens e mulheres. Este último aspecto, será aprofundado em artigos posteriores e embasados na coleta e produção de novos dados.

Acreditamos que pesquisas dessa natureza, certamente potencializam as possibilidades de contribuição para o desvelamento dos preconceitos, em especial o machismo, que permeiam os discursos, as imagens e as representações sociais das mulheres, trazendo luz sobre questões de gênero, atualmente bastante presentes no cenário político, social, cultural e educacional, contribuindo, ainda, na produção de conhecimentos essenciais na fundamentação de políticas e programas de atendimento à condição das mulheres, nas mais diversas áreas de sua inserção e atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, que teve como objetivo analisar a construção de um conjunto de informações relevantes acerca da condição das mulheres na sociedade, de modo geral, e sua condição, atuação, representação, participação, significação, no universo das práticas educacionais não formais, a partir de significativo corpo teórico-metodológico que promove a produção e circulação de teorias sobre a condição das mulheres, identificou aspectos de avanços, mas também de bastantes retrocessos, discriminações,

perseguições, insistentes preconceitos negativos, institucionalização de fanatismos de todas as naturezas contra suas diferenças e idiossincrasias e práticas abusivas e totalmente em desacordo com a realidade social vivenciada em significativa parcela de sociedades humanas pelo mundo.

Certamente, assim acreditamos, os impactos culturais, socioeconômicos e técnico-científicos tem ampla possibilidade de assumir centralidade no estudo, por se tratar de uma pesquisa que delimita o olhar investigativo sobre a Capoeira, hoje uma prática que, sob o crivo do Governo Federal/IPHAN passa por um processo de salvaguarda de aspectos mais significativos e representantes do alto valor identitário da cultura brasileira, o que por si já determina a importância das contribuições da pesquisa, notadamente pelo fomento de informações pertinentes e rigorosamente acadêmicas e científicas que poderão auxiliar nas análises, interpretações e na construção de documentação textual que fundamentará o ordenamento legal que melhor desvele, entenda e ampare a condição das mulheres em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Abrahão Costa. **Si mesmo como História: ensaios sobre identidade narrativa**. São Paulo: Loyola, 2014.

AVELINO, Ysnaira Pollyanna Damasceno; SOUSA, Anna Caroline Silva Costa; SILVA Robson Carlos. A Capoeira como aparelhagem social de visibilidade do Negro: identidade e ascensão social. IN: MIRANDA, J. C. B.; SILVA, R. C. **Entre o Derreter e o Enferrujar: os desafios da educação e da formação profissional**. Fortaleza : EdUECE, 2015, v.1. p.195-216.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

BAUER, Martin W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. IN: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014, p. 189-217.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília/DF: Liber Livro,

2005.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

MESTRE CAIÇARA. **Academia de Capoeira de Angola São Jorge dos Irmãos Unidos do Mestre Caiçara**. Rio de Janeiro: Copacabana, p1973. 1 LP Disco Sonoro Vinil.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola**: ensaio sócio-etnográfico. Rio de Janeiro: Gráfica LUX, 1968.

SCOTT, Joan. Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. In. **Debate Feminista**: Cidadania e Feminismo, n. especial, 2000.

SILVA, Robson Carlos; CALAND, Tamara da Costa Sobral A Inserção, atuação e permanência na Mulher nos grupos de Capoeira de Teresina: notas etnográficas. **Revista FSA (Faculdade Santo Agostinho)**, v.06, 2009, p.93 104.

SILVA, Thais Coelho. Corpos deslocados em Mulheres alteradas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa/RS, n. 9, p. 131-141, 2006.

SMITH, Marc A. Conectando o poder das redes sociais. IN: RECUERO, Raquel; BASTOS, Marco; ZAGO, Gabriela. **Análise de Redes para Mídia Social**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORXS: DESENVOLVIMENTO DA
APRENDIZAGEM NOS FUNDAMENTOS DA EQUIDADE DE GÊNERO**

Darkson Kleber Alves da Silva | darkson.kleber@yahoo.com.br

Najó Glória dos Santos | najo_gloria@yahoo.com.br

Jonaza Glória dos Santos | jonazagloria@gmail.com

INTRODUÇÃO

A diversidade sexual e de gênero tem sido um tema constante na mídia quer seja através das novelas, cinema, publicidade, programas de auditório para jovens, revistas voltadas para o público adolescente entre outros. Essa ‘nova’ problematização adotou também novas nomenclaturas, uma delas foi o uso do “x” para designar a ambivalência dos sexos. Sendo uma atualização das discussões adotamos tal nomenclatura nesta escrita. A constância das discussões tem forçado a escola a debater o tema, trazido às vezes espontaneamente pelxs próprixs alunxs. No entanto, essa excessiva discursividade da mídia em relação ao tema, nem sempre têm resultado na diminuição das atitudes discriminatórias fundadas no sexo (sexismo) e manifestações de aversão aos homossexuais (homofobia). Se a visibilidade das formas alternativas de viver a sexualidade tematizadas pela mídia impõe certo reconhecimento das causas ligadas às minorias sexuais e de gênero, força a escola a rever padrões normativos que produzem a sexualidade dxs estudantes; por outro lado, também acirra manifestações de grupos mais conservadores. Neste momento histórico que mais se fala sobre educar para a diferença, vive-se um cenário político mundial de intolerância, que se repete também no espaço da vida privada, na dificuldade generalizada em se libertar de formas padronizadas e conservadoras de conceber a relação com o outro.

A falta de familiaridade e de valorização das temáticas sobre corpo, gênero e sexualidade na formação docente certamente contribui para a reprodução de atitudes de intolerância e desrespeito. O processo de socialização desenvolvido no cotidiano das instituições escolares estudadas ainda é, predominantemente, construído como forma de

“doutrinação” sobre o corpo e esse, como espaço/tempo pensado para atender as características institucionalizadas do masculino e do feminino dos sujeitos que constituem o cotidiano escolar.

As questões que envolvem a diversidade cultural brasileira no cenário educacional têm sido alvo de inúmeros estudos nas últimas décadas. Cada vez mais conceitos como diversidade, diferença, igualdade e justiça social têm se configurado como uma preocupação por parte daqueles que lutam por uma educação mais inclusiva e cidadã. Ao mesmo tempo, articular tais conceitos à formação de professores tornou-se um desafio premente para a educação e para as instâncias envolvidas nesse processo. A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, se constitui como um lócus privilegiado, não somente para refletir e discutir sobre essas questões, mas também para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar.

É importante destacar que xs professorxs no Brasil ainda não são formadxs na perspectiva da diversidade, da equidade entre os diferentes grupos sociais, por isso, algumas práticas dessxs professorxs não são refletidas sob esta perspectiva.

A produção/reprodução do corpo generificado na escola articula questões epistemológicas presentes na abordagem dos estudos sobre corpo, gênero e sexualidades, ao focar a “Pedagogia” do corpo nas práticas escolares. Desse modo, se faz necessário o debate sobre as novas formas de se relacionar com o corpo, sobretudo no âmbito das discussões pedagógicas e sociológicas na medida em que estas, igualmente, nos oferecem instrumentos analíticos para a interpretação dos complexos fenômenos sociais que envolvem a corporeidade no mundo contemporâneo (DIAS, 2015).

Em seu relato autobiográfico como jovem mulher referente à sexualidade na escola de seu tempo, diz a aluna X1: “era um assunto privado, alguma coisa da qual deveria falar apenas com alguém muito íntimo e, preferencialmente, de forma reservada. A sexualidade — o sexo, como se dizia — parecia não ter nenhuma dimensão social [...]”. Desse modo, os discursos sobre a educação do corpo e sexualidade na escola são percebidos como elementos que deixaram marcas expressivas no corpo da autora, ensinando-a como usá-lo de forma determinada voltada para um projeto chamado “Pedagogias da sexualidade”.

Louro (2010) considera que podemos aprender nesse discurso da sexualidade, a apropriação de uma linguagem da sexualidade que nos conduza “sobre o que falar e sobre o que silenciar, o que mostrar e o que esconder, quem pode falar e quem deve ser silenciado”. Contudo, aponta para a possibilidade que, se quisermos, podemos e devemos colocar em dúvida verdades e certezas, ditames sobre os corpos e a sexualidade, as formas como identidades e práticas têm sido consagradas ou marginalizadas ao tomar como parâmetro essa tal pedagogia da sexualidade que domina a vida social e política em suas várias dimensões de abrangência e assim talvez, sejamos “mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural”.

A epistemologia feminista traz relevantes contribuições nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, principalmente no campo da Educação. Estudos revelam por meio de pesquisa teórica qualitativa, epistemológica e feminista, uma crítica social ao sexismo e às hierarquizações baseadas no gênero. Questiona-se a debilidade da epistemologia em cujo contexto, foram organizadas e edificadas instituições que excluíram os sentidos e significados de gênero

O feminismo não apenas tem produzido uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, ao caráter androcêntrico da ciência, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera. No androcentrismo, o “homem” é uma naturalização do patriarcalismo, é como se fosse o ser humano em sua totalidade, tão superior que é confundido – ou convertido – como a soma de todos os gêneros” (CRUZ, 2014, p. 18).

E enfatiza ainda, a relevância dos estudos de gênero que crescem em quantidade e qualidade ao se aprofundar no campo das relações estabelecidas sobre/entre as mulheres em particular e que implicam o sexismo e as hierarquizações do potencial humano.

Nesta perspectiva, este estudo investiga se xs professorxs que participaram da disciplina Gênero e Educação estão “preparadoxs” ou “sensibilizadxs” para atuar de forma crítica e reflexiva ante as questões de gênero. Toma como pressuposto que a discussão de ideias e a (re)definição de valores pode ser o marco inicial de uma postura pró-ativa para uma convivência mais justa e igualitária tanto nas instituições de ensino como na sociedade, isenta de estereótipos de gênero.

Tomou-se por objetivo geral analisar o desenvolvimento da aprendizagem de

professores e professoras através da (auto) avaliação na formação continuada, pautada nos fundamentos da equidade de gênero. Os objetivos específicos consistiram na: 1 - a elaboração do perfil dos sujeitos; 2 - coleta, identificação e categorização dos dados; 3 - caracterização dos sujeitos e 4 - exploração da frequência de temas “chaves” para análise comparativa.

Na perspectiva de ampliar e replicar as experiências como estímulo à reflexão crítica dxs próprixs alunxs, do modo a tornar Escola e Universidade espaços de transformação da realidade, pretendeu-se fomentar o envolvimento da comunidade local, por meio de ações educativas como palestras, cursos, oficinas promovidas por essas instituições, em parcerias com outras de ensino ou não, sobretudo com a participação da Secretaria de Educação e o envolvimento efetivo de professorxs, alunxs, pais e demais interessadxs.

O estudo aborda a relevância da disciplina Gênero e Educação na formação dos professorxs, pois, ao participarem ativamente das aulas, adquiriram conhecimento teórico. E ao problematizar a situação de gênero e suas variáveis, tornaram-se mais preparadxs e sensíveis às questões que são recorrentes no cotidiano escolar. E o autoconhecimento foi uma das potencialidades desenvolvidas durante a disciplina.

METODOLOGIA APLICADA

O universo foi delineado pelo levantamento de campo realizado ao término da disciplina, contou com (08) oito professorxs de idades compreendidas entre < 20 anos e >40 anos, regularmente matriculadxs, com frequência participativa de 70% ou mais nas aulas ministradas. A necessidade da amostragem na pesquisa social-construtivista foi descartada por causa da acessibilidade aos sujeitos. Se “as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade”, a utilização dos dados do conjunto de sujeitos para elaboração das variáveis construção e análise das categorias e serem estudadas, configura um grau de dificuldade que possibilita maior credibilidade na pesquisa (GIL, 2014).

Quanto ao instrumento de coleta, adotou-se um questionário autoaplicado, composto de cinco (5) questões de múltipla escolha para coletar informações sobre gênero, cor, idade, estado civil, declarados pelxs participantes e cinco (5) questões referentes à formação e atuação profissional.

Considera-se como pesquisa de campo, à medida que objetivou alcançar maior aprofundamento a respeito da questão proposta e sua eficiência e agilidade na obtenção de informações. Além disso, para a análise dos resultados coletados, foi adotada uma perspectiva quantitativa através de análises de distribuição de frequência e para a análise dos conteúdos adotou-se o estudo de correlações entre as variáveis conforme Bardin (2009).

Para tratamento dos dados obtidos foram feitas adequações à análise descritiva dos dados. Os resultados foram organizados em duas categorias de análises: a primeira refere-se à Caracterização do perfil dos sujeitos que abrange cinco variáveis: identificação; gênero; faixa etária; cor declarada e escolaridade. A segunda se refere à Aprendizagem ao longo da disciplina Gênero e Educação, que apresenta as respostas de cinco questões destinadas ao processo formativo dos sujeitos investigados sobre suas percepções a respeito da questão de gênero na legislação brasileira, no âmbito social e escolar.

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS SUJEITOS

Todos regularmente matriculados na pós-graduação, professorxs atuantes na área da Educação, alguns afastadxs das atividades institucionais para a formação continuada. 75% dos sujeitos declararam seu gênero como feminino; 12,5% como masculino e 12,5% não declararam. Quanto à faixa etária, 38% tem idade entre 31 e 36 anos; 25% entre 26 e 30 anos; 25% entre 36 e 40 anos e 12% entre 21 e 25 anos; A cor parda declarada pelos sujeitos representa a maioria com 62%, seguida de 25% negra e 13% branca; A formação acadêmica dos sujeitos está distribuída entre 75% no mestrado e 25% no Doutorado. Não houve matriculadxs de graduação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: APRENDIZAGEM AO LONGO DA DISCIPLINA GÊNERO E EDUCAÇÃO

A análise dos resultados qualitativos e interpretação das respostas referem-se às cinco questões sobre aprendizagem no processo de formação, suas percepções a respeito de gênero na legislação brasileira, no âmbito da cultura social e escolar. Os resultados serão discutidos após as questões.

a) Aprendeu sobre Gênero?

Sobre a percepção acerca de gênero a contribuição trazida pela disciplina foi enfatizada por 100% dos sujeitos. Note-se, portanto, a relevância das leituras para o

processo de ensino-aprendizagem na formação continuada de seus professores. No decorrer do tempo, o termo gênero foi utilizado para designar caráter ou traços sexuais. Aquelas que se preocuparam com a produção dos estudos feministas passaram a introduzir o termo “gênero” de uma maneira relacional, afirmando que estudos acerca de homens e mulheres não poderiam ser feitos separadamente. Assim, gênero não se limita a temáticas voltadas para a mulher, mas também ao homem, já que “[...] o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado dentro e por esse mundo” (SCOTT, 1990, p.7).

O gênero é utilizado ainda como um caminho capaz de levar à compreensão das relações sociais de interação humana. Desse modo, a pesquisa apresentou 87% dos participantes ativos, responderam que houve aprendizagem sobre a compreensão do que é Gênero. Percebe-se um índice de satisfação entre os sujeitos, pois, apenas 13% responderam ter aprendido pouco.

b) A Legislação que rege a Educação brasileira considera a questão de Gênero?

Foi quase unânime nas respostas que a legislação subestima a questão de gênero, a carência de ações políticas direcionadas aos direitos humanos, como sugere a Organização das Nações Unidas (ONU) ao publicizar desigualdades estruturais de gênero e diferenças sociais entre homens e mulheres para equidade. Isto é, 75% dos respondentes consideram que não há políticas públicas na área da educação, voltadas para a emancipação das pessoas.

Sobre o sistema de gênero do Brasil, McCALLUM (1998) incorpora o reconhecimento de gênero a fim de possibilitar tanto a discussão comparativa como a ação política, por meio de tentativas contemporâneas de sistematizar o conhecimento sobre gênero no Brasil. Proporciona a compreensão de desigualdades estruturais de gênero e diferenças sociais entre homens e mulheres.

Apesar do reconhecimento, a legislação que rege a educação brasileira sobre a posição da mulher na sociedade em relação às diferenças de oportunidades existentes, ainda é muito tímida para redução das desigualdades nos espaços da Escola/Universidade.

c) Já refletiu sobre a posição da mulher na sociedade?

Todos os sujeitos responderam que sim, em algum momento. Desse modo, há

relativo conhecimento sobre a trajetória do movimento feminista no Brasil bem como as diferenças praticadas nas relações de gênero no decorrer da história quer seja no campo das práticas sociais, a partir do momento que a mulher foi estudar e em seguida adentrou ao mercado de trabalho; a princípio, separadamente do homem até a sua visibilidade, dentro de um processo relacional na perspectiva de gênero que reflete questões mais amplas, como a exclusão e quase invisibilidade da mulher dentro do universo da política partidária.

d) Brancxs e Negrxs têm as mesmas oportunidades?

Todxs relacionaram a desigualdade de oportunidades entre brancxs e negrxs, ao que nos parece, ainda há domínio da raça branca sobre uma maioria da população brasileira afrodescendente, que se confunde até o momento atual com as misturas de raças, desconsiderando o fato de que no Brasil atual há predomínio do que se denominam pluralidades étnicorraciais.

Os dados estatísticos produzidos pelo IBGE e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (...) indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro. (...) a diferença entre eles no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios ou mesmo em termos de exclusão é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa, como se imagina no senso comum (SANTOS, 2002, p.13).

Entretanto, mesmo que controladas algumas características, existe desigualdade de oportunidades entre a população negra e a população branca no Brasil, que corrobora a adoção de políticas afirmativas, tais como as cotas raciais.

e) Esses temas são trabalhados na sua Escola/Universidade?

As instituições de ensino ao lidarem com os sujeitos que fogem às normas de gênero estabelecidas trazem reflexões que problematizam limites entre sociedade e sujeitos. Para Bento (2011), “o gênero, portanto, é o resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuais”. A disputa pelo direito de ser reconhecido revela a precariedade de um sistema de gênero e sexualidade determinado pelo biológico e, conseqüentemente, pela *genitalização* das relações sociais.

Nesta perspectiva, se perguntou aos respondentes, se temas como esses são apresentados na escola ou universidade onde trabalham. 50% disseram ser pouco e/ou

insuficiente, resultado negativo para promoção da equidade. A outra metade dividiu-se em 25% sim e 25% não. Evidencia-se a precariedade de 75% nas práticas de ensino voltadas à reflexão crítica sobre os valores hegemônicos contidos nas abordagens sobre corpo, gênero e sexualidade impostos pela sociedade.

Pode-se inferir o distanciamento entre a discussão urgente sobre corpo, gênero, sexualidade e a realidade das instituições onde trabalham a maioria desses docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostraram qualitativamente que a disciplina Gênero e Educação, possibilitou uma compreensão epistemológica de diversas concepções conceituais de Gênero ao produzir questionamentos sobre práticas, revisão de valores e produção de conhecimento sobre a igualdade de gênero e despertar o interesse sobre o tema.

A discussão sobre gênero é utilizada como um caminho capaz de levar à compreensão das relações sociais de interação humana. Contudo, o que trazemos nesta pesquisa são respostas de 87% dxs participantes ativos com mais de 70% de frequência às aulas, da sua aprendizagem sobre a concepção de gênero definida por teóricos discutidos ao longo da formação.

Identificamos, portanto, a participação ativa de sujeitos ao longo do processo de formação que lhes foi ministrado, num conjunto de ideias e redefinição de valores, a considerar a existência de humanidade que organiza e se estrutura na e pela diferença em sociedade isenta de estereótipos de gênero.

Esse público se referiu às desigualdades de gênero no âmbito nacional político, sobretudo, de inclusão social por participar desse contexto de partilha, num momento histórico de mudança de poder político. O tema foi discutido durante aula e contestado dentro da estrutura da análise social e da ação política em contraposição a tentativas sistematizadas por teóricos sobre o combate de mitos e crenças na construção social da realidade em igualdade de gênero na política brasileira.

Por fim, considera-se que xs participantes matriculadxs ativxs ficaram mais preparadx e sensibilizadx para estas questões, principalmente, no autoconhecimento e na concepção de ideias e valores que fazem a sociedade mais justa e igualitária para homens e mulheres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70 LDA, 2009.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, v. 19, n.2, p. 549-559, mai-ago, 2011.
- CRUZ, Maria Helena Santana, Conceito de gênero e as desigualdades sócias. In: DIAS, Alfrancio Ferreira. **Formação de professores para uma educação não discriminadora**. Aracaju: Infographics, 2014.
- DIAS, Alfrancio Ferreira; CRUZ, Maria Helena Santana. A produção/reprodução do corpo generificado na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 22, n. 3, pp. 25-41, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas da pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico” In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.
- McCALLUM, Cecília. Existe um sistema de gênero no Brasil? In: **Metamorfoses: gênero nas perspectivas interdisciplinares** / Elizete PASSOS, Ívia Alves, MACÊDO, Márcia organizadoras. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1998.283 p. (Coleção Bahianas, 3) [online].
- SANTOS, Sales Augusto dos. **Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB**. Relatório Final de Pesquisa. Brasília: ANPED/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.
- SCOTT, Joan. **Gênero, uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. 16(2) julho/dezembro.1990.
- VIANNA, C. UNBEHAUN, S. Gênero na educação Básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, volume 27, n.95, maio/ago. 2006.

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: CONCEPÇÕES E DEBATES NO ÂMBITO ESCOLAR

Ana Célia Sousa Freitas | acmartins366@gamil.com

Inambê Sales Fontenele | inambe@hotmail.com

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida | nadjarinelle_234@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo traz como objetivo discutir as questões de gênero e diversidade sexual a partir do âmbito escolar. Para caminharmos nesta discussão elegemos como objeto de estudo o material do Projeto Escola Sem Homofobia, apelidado pejorativamente como Kit Gay. A partir do olhar e da compreensão de dois/as docentes e de uma coordenadora pedagógica de uma escola pública localizada no município de Fortaleza, no Ceará buscamos entender de que maneira este material elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) chega na escola ou se o mesmo, por ser vetado, conseguiu alcançar o conhecimento de professores e alunos.

Para o desenvolvimento deste estudo optamos pela pesquisa de cunho qualitativo, tendo como instrumento para coleta de dados a entrevista semi-estruturada. Segundo Almeida (2016) o campo costuma convidar o pesquisador/a a combinar observações com o uso das entrevistas, pela necessidade que temos de escutar e de ampliar o olhar para além do que vemos ou encontramos nos escritos e nas falas que estão inseridos nos documentos e nas vozes dos sujeitos, principalmente por se tratar de um material que contém muitos instrumentos para serem estudados e analisados.

Como não pudemos analisar todo o material buscamos, através dos/as docentes que chamaremos de PR. e PB e da coordenadora pedagógica PC o alcance deste material nas suas práticas pedagógicas. Através da entrevista semi-estruturada fomos conduzindo diálogos onde pudéssemos perceber não somente o conhecimento e a chegada deste material, mas sobretudo a compreensão da importância deste material como um aporte pedagógico para se trabalhar cotidianamente as questões de gênero e diversidade sexual no âmbito escolar.

Entendemos que inicialmente seria importante apresentar esta temática através

da legislação educacional brasileira e posteriormente trazermos as falas e as posturas dos/as agentes da pesquisa para verificarmos se este material pedagógico é visto e compreendido como algo de grande importância para a garantia de direitos prevista na Constituição Federal.

ESPAÇOS DAS QUESTÕES DE GÊNERO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

No processo de identificar os espaços das questões de gênero na legislação educacional brasileira, reconhecemos que os mesmos só foram possíveis após uma conjuntura de ações e acontecimentos históricos, políticos, internacionais e sociais, onde destacamos a participação e as influências dos movimentos sociais. Conjunturas sublinhadas também nos estudos realizados por Weller (2011, p.01), quando descreve que,

A última década do século passado registra avanços no sistema educacional brasileiro no que diz respeito à inclusão dos assim denominados *temas transversais* – gênero, raça/etnia e sexualidade –, que foram incluídos nos documentos que regem a educação, ainda que formulados de forma bastante genérica, por meio de frases como “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (LDB N° 9.394). Essas mudanças aconteceram por pressão dos organismos internacionais (Nações Unidas e Banco Mundial), mas também refletem as reivindicações e lutas dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro.

Neste cenário constituído por demandas e orientações legais, políticas, econômicas e internacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. A mesma, assim como os demais documentos já mencionados, estabeleceu uma escrita identificada por Weller (2011) como genérica em relação às orientações para se trabalhar e refletir a LDBEN. Neste sentido vamos seguir destacando algumas possibilidades de perceber as questões de gênero e diversidade sexual na referida lei. Iniciamos com o Art. 1º, quando traz a compreensão da Educação: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 2016, grifo nosso).

Já no Art. 2 a Educação, inspirada nos princípios da “liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania”, ressaltando no Art. 3, os seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 2016).

Identificando ainda as orientações para a construção e realização do currículo destinado a Educação Básica, que segundo o Art. 26, deve ter uma base nacional comum e “ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”. Orientações que foram agregadas em 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, onde destacamos a implementação dos Temas Transversais – Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural – que sinalizam especificamente com a Orientação Sexual, um espaço maior para dialogarmos com as questões de gênero e diversidade sexual.

Contudo, apesar destes avanços que incluíram a proposta de refletir e considerar nos currículos temas como: a tolerância, a diversidade cultural, as práticas sociais, o exercício da cidadania e a orientação sexual, dentre outros, só em 2004 conseguimos, em termos de ações e direcionamentos políticos, acompanhar mudanças significativas no Brasil. Ainda de acordo com Weller (2011, p.):

O caminho escolhido pelo novo governo para a inserção das demandas da sociedade civil nas diretrizes educacionais se deu por meio da criação de Fóruns e Conselhos constituídos por representantes de governo e dos movimentos sociais, assim como pela organização de conferências estaduais e nacionais a partir das quais foram elaboradas uma série de reivindicações no campo da educação, saúde, cultura, segurança, entre outros.

Com estas iniciativas do governo, foi possível acompanhar a realização das Conferências Nacionais de: Promoção da Igualdade Racial (2005, 2009 e 2013);

Políticas para as Mulheres (2004, 2007, 2011 e 2016); Juventude (2008, 2011 e 2015) e Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT (2008, 2011 e 2016), dentre outras ações e ministérios que foram criados para viabilizar políticas públicas específicas para estas demandas sociais. Dentre estas políticas educacionais, sublinhamos e compartilhamos que em 2004 o governo federal lançou o Programa Brasil sem Homofobia, com o objetivo de combater o preconceito e a violência contra a população GLBT.

Em um convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o Programa Brasil sem Homofobia elaborou um material pedagógico que seria distribuído em todo o país na Educação Básica. Contudo, apesar deste considerável avanço em relação aos espaços e reflexões educacionais pensados e desenvolvidos para as questões de gênero na educação brasileira, este material não foi viabilizado. Setores conservadores da sociedade civil e do Congresso Nacional iniciaram em 2011 uma campanha para vetar o material que foi rotulado pejorativamente por “Kit Gay” acusado de estimular o homossexualismo e a promiscuidade nas escolas. Esta campanha fez o Governo Federal ceder e suspender o projeto que só não foi completamente engavetado por conta da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), que esteve envolvida na elaboração do material e decidiu divulgar o caderno com instruções ao professor nas mídias virtuais.

Com este breve relato dos aspectos históricos, políticos e sociais procuramos identificar e apresentar os espaços legais viabilizados na LDB nº 9.394/96 e demais ações governamentais possíveis as questões de gênero e diversidade sexual. Tivemos a intenção de oferecer dados, elementos e contextos históricos sociais para na sequência encontrarmos as percepções e compreensões docentes sobre essa temática.

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O PROJETO ESCOLA SEM HOMOFOBIA.

Como foi percebido, o Projeto Escola sem Homofobia, foi vetado por ser entendido como algo que iria estimular a homossexualidade dos/das estudantes, o que nos causou certo interesse em saber se o mesmo havia chegado às escolas e se os/as professores/as tiveram conhecimento e/ou acesso ao material.

Para alcançarmos este conhecimento buscamos dialogar com dois docentes e

uma coordenadora pedagógica. Iniciamos nosso diálogo indagando-lhes sobre a percepção que tinham a respeito do material do Projeto Escola sem homofobia/Kit Gay, e qual a opinião dos mesmos sobre a utilização do Kit na escola. Vejamos o que nos falaram:

Nunca ouvi falar, é a primeira vez e olhe que trabalhei 17 anos numa escola grande, bem maior, mas não ouvi falar disso, ouvi falar só sobre homofobia, essas coisas assim, nem na época da minha formação, quando fiz pedagogia e já foi em 2003[...] foi criado para ensinar o respeito, foi só no sentido do respeito. Acho que deve sim ser usado na escola. (P.R)

Só ouvi falar, mas não cheguei a conhecer, não chegou na escola, em nenhuma das que já trabalhei, mas acho que era mais para as escolas de ensino fundamental II, é onde a gente vê mais essas coisas, você vai numa escola dessas de ensino médio, e tem demais esse problema, mas eu ouvi falar sim. (P.B)

Sim, e acredito que como as questões de gênero, o kit é bem polêmico e complexo para ser trabalhado na escola. [...] até poderia ser um material pedagógico desde que houvesse aceitação pela comunidade escolar como um todo (Pais e mães, professores e gestores, etc) e para isso seria preciso todos esses envolvidos conhecer e entender o material como algo educativo. (C. P)

Diante dessas falas só quem demonstrou ter conhecimento sobre o material foi a coordenadora pedagógica, que o reconhece como algo polêmico para ser trabalhado na escola. Quanto aos professores, mesmo desconhecendo a proposta, acreditam que seja um material interessante para trabalhar as questões sobre tolerância e respeito no cotidiano escolar.

Durante os diálogos construídos com ênfase no material, por parte dos docentes e coordenadora pedagógica não houve qualquer interesse em buscar conhecer o material. Seus discursos só circulavam em torno da polêmica que geraria caso o material fosse utilizado na escola, mesmo sem conhecer o conteúdo presente no mesmo.

Em uma matéria disponível no site Todos pela Educação publicada no ano de 2012 explica que a apresentação inicial do Kit Anti-Homofobia foi com propósitos muito claros ao especificar que o material seria distribuído para as escolas de Ensino Médio do país e de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizada em 2009, 50,9% dos/as jovens de 15 a 17 anos estão no Ensino Médio, portanto, seriam

contemplados com esse material alunos/as acima de treze anos de idade, considerando que os/as mesmos/as já possuem alguma capacidade de discernimento e entendimento.

Na concepção de Junior (2013, p. 09):

Também seriam beneficiados/as diretores/as, pedagogas/os, famílias e comunidade, uma vez que a discussão do tema deve envolver um coletivo de agentes. Vale ressaltar que, como reafirmado anteriormente, o material não seria imposto às escolas de forma arbitrária e obrigatória. Após serem capacitados/as para trabalharem com o kit a escola teria livre arbítrio para usar, modificar, suprimir e acrescentar conteúdos de acordo com a necessidade e conveniência.

Essa fala do autor corrobora com o discurso da coordenadora pedagógica ao expor a sua opinião referente ao material ser utilizado na escola:

Como já disse é um material complexo e polêmico, e que até poderia ser um material pedagógico desde que houvesse aceitação pela comunidade escolar como um todo (Pais e mães, professores e gestores, etc) e para isso seria preciso todos esses envolvidos conhecer e entender o material como algo educativo. (C.P)

Compreendemos, assim como a coordenadora pedagógica, que o conhecimento da proposta seria um bom caminho para o reconhecimento do material como suporte na construção de um ambiente escolar mais saudável e democrático para todos/todas que ocupam esse espaço, podendo ser construído o respeito e a tolerância para além dos muros das escolas, como destaca a LDBEN, em seu Artigo 3, no inciso IV: “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. (BRASIL, 2016).

Na busca de alcançarmos a concepção dos/as docentes e da coordenadora pedagógica sobre a utilização do referido Kit do Projeto Escola sem Homofobia no ambiente escolar, instigamos a expressarem a sua opinião.

Foi criado mais pela questão do respeito mesmo porque a galera xinga mesmo, chama de “viado” na sala, outro dia mesmo eu tive que chamar a atenção da galera na sala, porque um “desses” veio me reclamar, aí falo que só estou vendo gente na sala, não estou vendo nenhum animal, é só o que falo. Mas foi criado por isso mesmo, pois hoje em dia eles fazem tudo é na cara da gente, né, se beija, se agarra, então tem que respeitar, não dá para aceitar assim como normal, mas o respeito é fundamental. E precisa sim ser passado na escola, mas o professor precisa ser preparado, porque nós não estamos, não temos formação para isso. (P.R)

Acho que ele foi criado quando a homossexualidade se tornou mais

vista, então criaram para preparar as pessoas para receber esse novo tipo de gente, de relacionamento. Acho interessante sim, porque se eles não verem na escola vão aprender lá fora de forma diferente. Provavelmente foi criado para criar uma consciência sobre a importância do respeito e da tolerância, no combate as situações de preconceito contra os sujeitos que apresentam orientação sexual em desacordo com a normatizada pela sociedade. (P.B)

“Provavelmente foi criado para criar uma consciência sobre a importância do respeito e da tolerância, no combate as situações de preconceito contra os sujeitos que apresentam orientação sexual em desacordo com a normatizada pela sociedade.” (C.P)

Ao exibirmos o vídeo que faz parte do Kit Pedagógico do Projeto Escola sem Homofobia, a concepção da professora PB mudou bastante, enquanto a coordenadora pedagógica manteve-se mais aberta a proposta:

“Não acho que seja interessante mostrar esses vídeos, mesmo que seja no fundamental II, pois se a criança já tem problemas, vai ficar mais confusa, ou se não conhece, vai despertar para aquilo que não tinha interesse ou nem conhecia.” (P.B)

Não vejo nada de agravante em passar esse vídeo em sala, desde que haja uma explicação prévia e que o mesmo seja para os alunos maiores, que sejam de 9º ano, 1º ano do ensino médio, onde eles já possuem uma capacidade de entender melhor as situações sem se deixar influenciar por aquilo que o vídeo mostra. Apesar de entender que hoje as crianças e jovens veem coisas na TV bem mais chocantes, no entanto quando isso ocorre na escola é mais polêmico. Para crianças até 12 é arriscado, pois estas ainda sofrem as influências do que as mídias exibem, e não sabem fazer essa diferenciação entre o incentivo ao respeito e aquilo que é certo ou errado. Sem contar que na escola tudo tem que ser feito de forma cuidadosa para não criar situações agravantes e problemas desnecessários. (C.P)

Algumas colocações postas pela professora PB vão de encontro com a fala de Júnior (2013, p. 85) quando este esclarece:

Tanto na política quanto na educação brasileira, quando se trata de direitos de uma parcela considerável de cidadãos e cidadãs, que percorrem na contramão da ordem heteronormativa e buscam solidificar sua construção identitária dentro de uma matriz que lhes convêm, nada se dá de forma ágil e descomplicada. O/A inovador/a, o/a diferente, aquele/a que não obedece ao processo dicotomizado torna-se alvo constante de extremismo manifestado pelo não reconhecimento da(s) diferença(s) e desvalorização dos sujeitos LGBTQIA.

Além da exibição do vídeo levamos para a entrevista uma publicação retirada da rede social *Facebook* que mostra a reação de um professor ao ser questionado sobre

sua masculinidade. Segue o depoimento dos/as entrevistados:

“Não se pode negar que o professor foi inteligente, mas usar redes sociais para falar de assuntos desse tipo nem sempre é interessante, principalmente para nós educadores, dar exemplos próprios não acho correto.” (P.B)

“O professor foi muito esperto, mas eu acho que a turma ainda deve ter ficado com dúvidas (risos), mas falando sério, foi uma atitude inteligente e correta, pois assim ele trabalhou na sala a questão do respeito as diferenças de cada um.” (P.R)

Sim com relação ao texto do professor, que usou uma pergunta sobre sua própria masculinidade, para agir pedagogicamente, dando uma aula sobre respeito e tolerância, ele foi muito sábio, muito perspicaz, no entanto nem todo professor ou professora que tem a heterossexualidade como base, saberia conduzir essa questão, e é isso que nos falta – Preparação, formação adequada para lidar com os temas controversos no dia-a-dia das salas de aula, por que não é só dizer vamos trabalhar as questões de gênero na escola ou a questões étnicos raciais, por exemplo, sem ter suporte, apoio para isso é muito complicado e arriscado para os educadores, para a escola num todo. (C.P).

Ainda que a escola traga um discurso democrático e inclusivo, em muitos momentos deixa de lado aspectos importantes da formação dos/as sujeitos, como as subjetividades relacionadas ao aspecto normativo, principalmente no que diz respeito a sexualidade.

É neste sentido que acreditamos, a partir da fala dos/as docentes e a coordenadora pedagógica, que muitos desafios são vivenciados quando se trata da questão de gênero e a diversidade sexual no âmbito escolar. A começar pela formação inicial e continuada dos educadores, que ao não tratar especificamente destas questões, distanciam estes profissionais destas discussões.

No entendimento de Joca (2015) estudos e pesquisas recentes tem apontado a hegemonia da heteronormatividade nos processos formativos da juventude. Mesmo a escola, apesar da carência da temática no currículo, pauta as relações cotidianas e a vida a partir de normas binárias definidoras de padrões de feminilidade e masculinidade que desconsideram a diversidade e orientação sexual. No entanto, a sexualidade, sob a perspectiva construcionista, como uma dimensão importante da vida humana, está para além das convenções sociais e dos processos formais educacionais, pois permeia as experiências de vida dos sujeitos, estando envolta em subjetivações e relativismos que a

caracterizam como plural, instável e contínua. (LOURO, 1997).

Com isso percebemos que principalmente nas falas dos/as docentes há um discurso heteronormativo onde as questões de gênero são alicerçadas por um padrão normativo hegemônico e binário capaz de levar os profissionais inseridos na instituição escolar a pensar que falar destas questões em sala de aula podem incentivar os/as educandos a fazerem escolhas que fujam do padrão heteronormativo, incentivando a homossexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nos possibilitou conhecer e compreender melhor o Projeto Escolar Sem Homofobia e as concepções dos docentes a respeito do mesmo. Também pudemos entender que apesar dos progressos nas leis educacionais do país, os documentos não bastam para que o debate sobre as questões de gênero e diversidade sexual aconteçam nas escolas, há muita resistência por parte da sociedade, já que a mesma esta pautada nos padrões heteronormativos sendo estes colocados hegemonicamente nas falas e posturas pedagógicas de muitos docentes.

Neste sentido compreendemos, a partir deste estudo, os desafios que são postos para docentes, mas principalmente discentes. É perceptível que diante dos discursos dos profissionais da educação muito ainda precisa ser trabalhado. Ainda que, nas formações inicial e continuada dos profissionais da educação, as questões sobre gênero e diversidade sexual entre na pauta das discussões alguns educadores/as ainda estão mergulhados em suas concepções normativas entre homem e mulher, ficando a “diversidade” somente para as discussões teóricas ou para as datas comemorativas, que sempre procura abordar estas temáticas apenas de maneira pontual. Os diálogos com os educadores presentes na pesquisa de campo evidenciou constantemente o despreparo dos profissionais para ter contato com esta temática e o incentivo que haveria para adolescentes e jovens em suas orientações sexuais.

Fica então a questão: Em algum momento educadores estarão preparados para isso?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais.**

(Ensino Fundamental) apresentação dos temas transversais - Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**, 1996.

_____. **Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em 04 out. 2016.

DA PAZ, Cláudia Denís Alves; WELLER, Vivian. Gênero, raça e sexualidade nas políticas educacionais: avanços e desafios. *In*: Trabalho apresentado na ANPAE, **Anais...**2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0549.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

JOCA, Alexandre Martins. **Levados por Anjos: Modos de vida, educação e sexualidades juvenis**. Recife: Imprima, 2015.

JÚNIOR, Isaias Batista de Oliveira. **O/a diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e “kit gay”** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá- PR. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, R.J: Vozes. 2007.

MÚSICA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Aline Dallazem | aline.dallazem@gmail.com

INTRODUÇÃO

O processo ensino-aprendizagem é envolvido por vários fatores e elementos. Um desses fatores é o meio social a que o indivíduo está submetido durante o mesmo. Segundo Vygotsky (1984, p.99), “O aprendizado pressupõe através de uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

Outro fator que implica diretamente no processo ensino-aprendizagem é a compreensão e valorização das diversidades culturais que cada criança, aluno traz de suas vivências anteriores. Segundo Baratz (apud KRAMER E LEITE, 1996), o que compromete o sistema educacional determinando que o aluno não aprenda é a insensibilidade da escola quanto às características socioculturais que fazem parte do cotidiano das crianças.

“O ensino deve reconhecer as necessidades dos alunos e considerar os diferentes níveis de desenvolvimento afetivo-cognitivo, para orientar adequadamente a ação educativa” (ALMEIDA, 2004, p. 99). O processo de ensino visa o desenvolvimento dos alunos em todos os setores, afetivo, cognitivo, sensorial, emocional. A criança, ao criar, transmite a realidade em que se encontra, desenvolvendo suas potencialidades e expressando seus anseios. Com ingenuidade ela demonstra a sua compreensão de mundo.

Construindo seu universo particular no interior de um universo maior, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, por meio do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir. Então, como chegar à criança? Um caminho se mostrou: o lúdico. Dobradura, música, literatura infantil, desenho, recorte e colagem, dramatização, mímica, confecção de marionetes, brinquedos e brincadeiras (KRAMER E LEITE, 1996, p. 129).

Conforme a colocação acima, a música é uma das formas de se chegar à criança, de interagir no seu processo de aprendizagem possibilitando novos conhecimentos, novas visões e vivências. A música vem a intensificar e ampliar as formas de perceber e interagir com o conhecimento construído nas demais áreas. Ela traz a possibilidade de se elaborar conhecimento de forma descontraída, interessante e nem por isso, menos eficaz. Ao contrário, ela favorece a compreensão e apreensão da mensagem transmitida, além de causar diversos efeitos psicofisiológicos nos seres humanos. Esses efeitos podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem, já que este também depende da condição física e psicológica do aluno.

POTENCIALIDADES DA MÚSICA NO PROCESSO PSICOFISIOLÓGICO

Alguns estudos apontam os benefícios que a música traz aos indivíduos envolvidos por ela. Schlaug e Gaser (apud SHARON, 2000) revelaram que, ao comparar cérebros de músicos e não músicos, os do primeiro grupo apresentavam maior quantidade de massa cinzenta, particularmente nas regiões responsáveis pela audição, visão e controle motor.

As cantigas que são transmitidas oralmente de geração em geração, também contribuem para a preparação para a vida, pois, abordam temas como amor, perda, dor, alegria, disputa, enfim, situações que todo indivíduo enfrentará no decorrer de sua vida.

Por todas essas razões, a linguagem musical tem sido apontada como uma das áreas de conhecimentos mais importantes a serem trabalhadas na Educação Infantil, ao lado da linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais (Nogueira, 2003, s/p).

Corroboramos a ideia do autor quando afirma que a prática de música, seja pelo aprendizado de um instrumento, seja pela apreciação ativa, potencializa a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato, e desta forma, a reação às propriedades musicais é mensurável, mesmo que o ouvinte não esteja prestando atenção consciente a ela.

O universo intrauterino é repleto de sons, desde a respiração, os batimentos cardíacos, o fluxo de sangue entre outros, o feto se encontra entre fenômenos sonoros, que mais tarde constituirão e influenciarão as características vinculares desse ser.

Na verdade, a música ocupa muitas áreas, incluindo aquelas que normalmente estão envolvidas em outros tipos de cognição. As áreas ativas variam de acordo com a experiência individual e o treinamento musical de cada pessoa [...] nossa resposta mental à música é incrivelmente adaptável; mesmo um pouco de estudo pode “reafinar” o modo como o cérebro administra os estímulos auditivos que recebe (WEINBERGER, 2004, p. 78).

Essas regiões se alteram para responder de forma mais intensa à percepção e à emoção que a música provoca, e os sons se tornam menos ou mais importantes na vida do ouvinte devido a estas alterações.

Talvez uma das descobertas mais significativas na investigação científica sobre música é a de que “a música é percebida através da parte do cérebro que recebe os estímulos das emoções, sensações e sentimentos, sem antes ser submetida aos centros cerebrais envolvidos com a razão e a inteligência” (RANGEL, 2009, p. 32). Dessa forma, pesquisadores acreditam que o sentido da audição exerce maior impacto no sistema nervoso, através de seus trajetos auditivos, do que qualquer outro sentido.

Pode-se observar, por exemplo, a diferença de música entre um restaurante e uma lanchonete. Um utiliza música ambiente para que o cliente permaneça ali por mais tempo consumindo os produtos do estabelecimento e outro utiliza música mais agitada para que as pessoas rapidamente comam e vão embora, dando lugar para outras pessoas, o fluxo é maior. Segundo Silva e Gress (2012, p.51), “Vibrações de sons que atuam sobre e através do sistema nervoso dão impulsos em sequência rítmica para os músculos, levando-os a se contraírem e a colocar nossos braços e mãos, pernas e pés em movimento”.

Música acalma, renova as energias, desenvolve a imaginação e inteligência. Para Jourdain (1998), a música nos tira de hábitos mentais congelados e faz a mente se movimentar como habitualmente não é capaz. Quando somos envolvidos por música bem escrita, temos entendimentos que superam os da nossa existência. E quando o som pára, voltamos para nossas cadeiras de rodas mentais.

MÚSICA ENQUANTO LINGUAGEM E AFETIVIDADE

A música é uma forma de manifestação de sentimentos, uma linguagem utilizada para expressar emoções, despertar desejos, satisfazer anseios. Segundo Rego (1995, p.42), “A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si

os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana”. Ela tem a função de transmitir aos diferentes povos ou indivíduos os seus conceitos, a sua arte, os seus costumes, a sua tradição. “Desde o nosso nascimento, a forma como devemos ver e entender o mundo nos é ensinada pelos nossos semelhantes através da linguagem (...) Tornamo-nos humanos, portanto, em decorrência de um processo educativo cujo principal veículo é a linguagem” (DUARTE JR, 2001, p. 25).

A afetividade proporciona a proximidade entre as pessoas e também animais. Ela facilita o processo de comunicação, interação e integração entre os membros de um mesmo grupo.

A aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna (VIGOTSKY, 1994, p. 117).

Desta forma, compreende-se que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem. Segundo Vigotsky (1991), isto ocorre pelos instrumentos linguísticos do pensamento e da experiência. O desenvolvimento da fala depende de fatores externos, sendo que o desenvolvimento da lógica na criança é uma função direta de sua fala socializada. A música como uma forma de comunicação também vem a definir-se enquanto linguagem, auxiliando no processo da fala (comunicação verbal), mas acrescenta-se a ela a capacidade de comunicação que são poucas as linguagens que conseguem promover: a comunicação não-verbal.

A música não tem significado literário, uma lógica que se expresse em palavras, mas quantas e quão profundas emoções provoca em nós! Podemos, ao ouvir uma canção, associa-la a um acontecimento passado, emocionando-nos como se vivenciássemos o fato novamente. A música, outras vezes, não provoca essa memória de eventos, mas nos remete a diferentes estados de ânimo evocados pelo sentimento estético (FERREIRA, 2001, p.81).

A música possui uma estrutura muito complexa quando se pensa em seu aspecto técnico. Mas, enquanto emoção é uma linguagem muito simples. É através da emoção que assimilamos, associamos e internalizamos uma informação com maior facilidade. Quando algo emociona, intervém na afetividade, e assim será lembrado de

forma mais significativa. As canções de ninar são provas de que música e afeto têm ligações diretas, pois muitas vezes, já adultos, as lembranças de situação do acolhimento (colo) remetem o indivíduo às suas memórias musicais.

As emoções, que são a exteriorização da afetividade, estimulam assim mudanças que tendem, por outro lado, a reduzi-las. É nelas que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados (WALLON, 1995, p. 143).

Desde o berço a criança é rodeada por influências afetivas, e não há como entendê-las como fator alheio a sua evolução cognitiva-relacional. É através do despertar de suas emoções que as suas atitudes vão se moldando à medida que se dirigem aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência.

As campanhas publicitárias utilizam a linguagem da emoção para atingir o seu público-alvo, então, porque os professores não utilizam a música para cativar e encantar os seus alunos? Cabe aqui a sua utilização não somente por professores habilitados na área, mas todos os professores engajados em obter êxito no processo ensino-aprendizagem. Êxito este que somente será possível pelo encantamento dos alunos para o aprender.

Este encantamento ocorrerá de forma espontânea quando o aluno for exposto a processos que despertem sua curiosidade e criatividade, e todos os professores podem inovar suas práticas pedagógicas oportunizando esta expressividade por meio de diversas linguagens, e entre elas, a música.

É essencialmente humano ser ao mesmo tempo um herdeiro – parte de uma cultura – e um inovador, trabalhando criatividade dentro ou contra a tradição. Cada um de nós é moldado pela sociedade na qual se encontra, mas também damos forma à cultura por meio de ações individuais. Somos capazes de interagir com o mundo precisamente porque utilizamos formas simbólicas como linguagem, matemática, artes e música (FERREIRA, 2001, p 83).

São vários os elementos e situações que influenciam a vida humana, determinam as condutas, atitudes, as formas de pensar e agir. A escola é um dos espaços

que possui um papel muito significativo para a formação do indivíduo por intervir em sua educação. “A escola, um dos meios de influência externa, é um espaço legítimo para a construção da afetividade, uma vez que está centrada na intervenção sobre a inteligência, de cuja evolução depende a evolução da afetividade” (ALMEIDA, 2004, p. 101).

Desta forma, o ensino de música no contexto escolar, torna-se significativo. A música deve ser na escola, uma ferramenta para ampliação e qualificação do trabalho, possibilitando o acesso de todos a esta linguagem artística. “A educação, especialmente no campo artístico, não é uma atividade ‘neutra’, mas implica a expressão pessoal de valores, sentimentos e significações” (DUARTE JR, 2001, p.87).

É aqui onde a afetividade encontra sua função dentro da educação. Motivar, sensibilizar e mobilizar o aluno a progredir no processo de elaboração do conhecimento; e a música, a arte de forma geral tem muito a contribuir neste aspecto, oportunizando assim um processo de ensino-aprendizagem significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- DUARTE Jr, João Francisco. **Por que arte-educação?** 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Campinas, Sp: Papirus, 2001.
- JOURDAIN, Robert. Música, Cérebro e Êxtase. In: **Revista Objetiva**, 1998.
- KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (organizadoras). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Série Prática Pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- NOGUEIRA, Monique Andries. A música e o Desenvolvimento da Criança. **Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez. 2003 online. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/G_musica.html Acesso em 10 set. 2016, às 11:33.**
- RANGEL, Valcir. **A influência da música no corpo humano**. 2009. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=hV04BQAAQBAJ> Acesso em: 11 set. 2016, às 12:50.
- SHARON, B. **A música na mente**. Revista Newsweek, 24/07/2000.
- SILVA, Jaqueline Rigon da; GRESS, Fladimir Ari Galvão. A influência da música e ritmos musicais nos exercícios físicos resistidos. In: **Rev. Acta Brasileira do Movimento Humano**. Vol.2, n.4, p.46-59 – Out/Dez, 2012.
- VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **A formação social da mente e o desenvolvimento dos processos**

psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança.** Lisboa, Portugal: Edições 70, Ltda, 1995.

WEINBERGER, Norman. M. A Música e o cérebro. **Revista Scientific American Brasil.** Dez. 2004.

ARTE E EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andréa da Costa Silva | acsuece@gmail.com

INTRODUÇÃO

A investigação denominada “Arte e Educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental” versa a importância da Arte e Educação por meio da utilização de diferentes linguagens como estratégias para aprimorar habilidades e promover de forma dinâmica o processo de aprendizagem. Trata-se do fruto de um estudo monográfico realizado pela autora no período de 2009 a 2011 e apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará cujo objetivo da pesquisa foi compreender se e como a arte e a educação se articulam no espaço escolar de modo a desenvolver a aprendizagem em crianças e jovens nos anos iniciais do ensino fundamental.

Vale ressaltar que o interesse da autora pela temática se deu pela curiosidade de perceber na cultura docente dos professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental a relação por eles estabelecida entre o seu ensino, conteúdo e a arte. Sendo arte, segundo Ferreira (1993, p.47), “a capacidade que o homem tem de, dominando a matéria, pôr em prática uma idéia”.

Esta pesquisa se apoia no paradigma da epistemologia da prática definida como “conjunto de saberes utilizados *realmente* pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 255) (grifos do autor), que, por sua vez, encontra suporte em Sacristán (1998), para quem o currículo é configurado na prática. Parte-se “do princípio que o sujeito aprende quando ele se envolve ativamente no processo de produção de conhecimentos, desenvolvendo uma atividade mental, usando a linguagem e a comunicação com o outro” (ANDRÉ, 2006, p. 222). Assim, para nós, a articulação entre Arte e Educação nos anos iniciais do ensino fundamental tende a contribuir neste sentido.

Esta é uma análise de cunho qualitativo por buscar na investigação um diferencial (MARTINS, 2002), algo novo na realidade vivenciada no contexto da sala de aula, que possa contribuir para a educação em sua totalidade, ainda que as questões

sejam particulares e complexas. Neste sentido, acredita-se que a pesquisa qualitativa tende a contribuir, uma vez que,

[...] 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. (MINAYO, 2010, p. 21).

Fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), nos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (1997), bem como, nos seguintes autores: Arslan e Iavelberg (2006); Ferraz e Fusari (1999); Sacristán (1998), Tardif (2002), dentre outros, procurou-se saber: A arte e a educação se articulam no espaço escolar de modo a desenvolver a aprendizagem em crianças e jovens nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Se sim, como? Entretanto, realizou-se a pesquisa de campo a fim de perceber como se efetiva na prática o ensino na e pela arte¹²⁴ em duas escolas localizadas em um bairro da periferia da cidade de Fortaleza no estado do Ceará. Objetivando manter o sigilo ético, as escolas foram identificadas como 1 e 2, bem como os professores entrevistados receberam nomes fictícios.

Tendo em vista a obrigatoriedade da arte na educação básica, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 promulgada em vinte de dezembro de 1996, buscou-se observar como a arte está sendo trabalhada no ambiente escolar. Da atuação em campo, foram realizadas vinte visitas às escolas. As seis primeiras para identificação e diagnóstico da estrutura física e organizacional; oito para observação da prática docente e as seis últimas para aplicação do questionário e entrevistas semiestruturadas aos três gestores e quatro docentes, bem como, aos nove discentes¹²⁵, a fim de perceber suas concepções sobre arte, criatividade, sua importância para a formação do indivíduo, planejamento, práticas pedagógicas, adesão do aluno.

Os registros foram realizados por meio dos roteiros tanto de observação quanto de entrevistas do tipo semiestruturada, além da gravação em áudio e imagens, de acordo com a disponibilidade de cada sujeito investigado. Cada respondente assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Anuência, conforme a Resolução nº 466 de

¹²⁴ Na formação de crianças e jovens que cursam atualmente os anos iniciais do ensino fundamental.

¹²⁵ de acordo com a disponibilidade de cada um e cujos relatos dos discentes não serão expostos neste trabalho por opção da autora e limitação do tamanho do artigo para publicação. Assim, para este recorte apresentaremos o que revelam os gestores e professores entrevistados.

2012. Foram selecionadas, especialmente, as turmas de 1º e 5º ano, para traçar um retrato do início e final deste nível de ensino. Após o período de coleta de dados, foram elaboradas categorias para melhor definir os aspectos que foram analisados durante o processo. Os resultados desta coleta de dados serão relatados nos tópicos seguintes.

A ARTE COMO ELEMENTO EDUCATIVO

Ensinar vai além do ato de repassar o conteúdo, sobretudo, o trabalho com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, requer a consciência de que o conhecimento não se ensina nem se aprende, é um processo que se constrói em cada indivíduo, uma vez que, cada pessoa tem seu modo particular de aprender. É sabido que, no Brasil, “aumenta o número de escolas cujos professores levam seus alunos a instituições culturais [...]. As práticas educativas em arte aproximaram-se das práticas sociais, incluindo a produção de diferentes tempos e culturas como conteúdo a ser ensinado”. (ARSLAN e IAVELBERG, 2006. p. 2). Nota-se, a partir daí, que “arte” de modo geral não é algo exclusivo de ser ensinado em escolas já que ela [a arte] está em todos os lugares, depende de quem vê, e existem “outras instituições sociais e culturais (família, centros culturais, museus, teatros, igrejas, meios de comunicação, etc.) que participam também das produções e apreciações artísticas que as pessoas conhecem e praticam” (FERRAZ E FUSARI, 1999, p.19). Contudo, é necessário compreender que cabe a escola a tarefa de oportunizar, ensinar técnicas e teorias além da própria história da arte, para que sejam desenvolvidas nas crianças certas habilidades, que o trabalho com a arte proporciona.

Para que o ensino da arte ocorra de forma livre e espontânea, é preciso que o professor conheça seus alunos, compreenda suas necessidades, sua realidade, ou seja, o professor precisa ter o conhecimento dos interesses de seus alunos e isso é um ponto importante não exclusivamente para educadores de arte, mas para todo e qualquer professor desde a educação básica até a educação universitária.

Os professores têm papel significativo na construção da identidade artística das crianças e dos jovens e devem respeitar os modos de aprendizagem, otimizando o tempo didático com orientações e conteúdos adequados, que dizem respeito tanto aos saberes universais como àqueles que interessam aos alunos por ser parte do seu cotidiano. (ARSLAN e IAVELBERG, 2006. p. 7-8).

Para isso, acredita-se na importância a ser dada pelo professor na rotina desta criança e até mesmo às diversas maneiras de manifestações artísticas a qual está

inserida. Segundo Ferraz e Fusari (1999, p.42) “É na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança”, assim sendo, a criança que tem acesso a “complexas manifestações sócio-culturais, como sucede com as artísticas, estéticas e comunicacionais, e, participando, ela é capaz de reelaborá-las, de reconstruí-las em seu imaginário, formando idéias e sentimentos sobre as mesmas e expressá-las em ações”.

ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APORTES LEGAIS

Após nossa Constituição Federal datada de 1988 que institui o direito a educação como dever do Estado, temos em 1996 a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96) que preconiza em seu artigo 26, inciso 2º que: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Subsequente a LDB e no que diz respeito à Arte e Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no tocante ao elemento Arte, destaca:

O aluno de primeira a quarta série do ensino fundamental busca se aproximar da produção cultural de arte. Entretanto, tais interesses não podem ser confundidos com submissão aos padrões adultos de arte. A vivência integral desse momento autorizará o jovem a estruturar trabalhos próprios, com marca individual, inaugurando proposições poéticas autônomas que assimilam influências e transformam o trabalho que desenvolvem dentro do seu percurso de criação nas diversas formas da arte. No período posterior, de quinta a oitava séries, essa vivência propiciará criar poéticas próprias, concretizadas com intencionalidade. (BRASIL, MEC/SEF, 1997. p. 32)

A vivência e a intencionalidade discente remetem a necessidade de formação crítica e reflexiva, que por sua vez, cada vez mais tem sido recorrente no discurso oficial no âmbito de formar cidadãos em todos seus aspectos que busquem por seus direitos, sem esquecer os seus deveres e que sejam capazes de modificar positivamente o meio em que vivem. A Resolução CNE/CP nº 01/2006, institui que o licenciado que atua na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental devem:

[...] ensinar Língua portuguesa, Matemática [...] Artes, Educação Física de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano [...] identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas com vistas a contribuir para a superação

de exclusões sociais [...] (Resolução CNE/CP nº 01/2006, Incisos VI e IX).

As políticas sociais são elaboradas a partir de diversos documentos resultantes da tradição liberal que, por sua vez, estão inseridas na política social dos Estados ditos democráticos modernos, a política educacional que é elaborada com estreita “relação” com a política econômica, sendo subordinada a ela, talvez seja por isso que há tanta falta de estrutura e por muitas vezes existe até falta de investimentos básicos para o bom funcionamento de uma instituição educacional, dada a supremacia dos interesses privados em detrimento dos públicos. A sociedade a qual estamos inseridos é bastante subordinada às políticas econômicas e utiliza-se de políticas sociais para amenizar os efeitos contraditórios do capitalismo. Isso é notório no próprio direito à educação, uma vez que mesmo sendo inspirado nas tradições liberais (que são os pensamentos que influenciam na elaboração das leis que regem sobre o direito a educação) é um processo que está sempre sendo reavaliado, e construído, que ainda não é finalizado, sempre há uma modificação a fazer de acordo com as necessidades de cada região e sociedade. Cabe ao Estado, aos pais como sociedade, promover e proporcionar as crianças e aos jovens o direito à educação, efetivando a realização desse direito.

Resumidamente, pode-se enfatizar a importância do direito à educação esclarecendo que a real necessidade de sua existência só é possível a partir da indispensável relação entre Estado e família, aí sim, quem sabe será possível falar em educação para todos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem que “a conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo” (BRASIL/SEF, 1997, p. 58). Logo, esta é uma iniciativa que pode até partir da escola, mas não cabe exclusivamente a ela sua eficácia.

O Estado deve oferecer estrutura, bem-estar, saúde, docentes qualificados e bem remunerados e profissionais para atuar em instituições de ensino, alimentação, transportes para que seja realizado com plenitude e segurança o deslocamento das crianças de casa à escola (para os que moram longe), entre outros deveres. Quanto à família, além de realizar a matrícula da criança na escola, deve também promover em casa a extensão da sala de aula, bem como zelar pelos materiais oferecidos pela escola como: livros didáticos, agenda, mochilas, fardamentos e sapatos, por exemplo. Além de

acompanhar o desenvolvimento do filho estimulando-o sempre para que haja evolução. Cabe à família, também, observar se os direitos da criança estão sendo postos em prática pelo Estado e pelos profissionais que nele atuam. Se a resposta for negativa, os pais como sociedade, podem cobrar as autoridades responsáveis para que a educação se concretize eficazmente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: DA OBSERVAÇÃO À ENTREVISTA - ACHADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Das 14 visitas de identificação (2), apresentação (2), observação e diagnóstico (10), encontramos que a Arte enquanto componente curricular das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental aparece às sextas feiras em um espaço temporal de aproximadamente 50 minutos por meio da “realização de alguma atividade de ‘cunho artístico’” (Luciano, professor 5º ano, Escola 1). Das atividades observadas encontramos: desenho, pintura com tinta ou giz de cera, dobraduras, elabora de cartazes, de fanzine, musicalização¹²⁶, contação de histórias com e sem uso de fantoches¹²⁷, atividade livre na modalidade recreação.

Ambas as escolas também costumam, no decorrer do ano, promover atividades extraclases que buscam propiciar um momento de descontração, diversão e aprendizagem sempre. Dessas atividades, destacaram-se da Escola 2: passeios à biblioteca pública, jardim zoológico, ao hospital “Sarah [Kubitschek] foi uma aula sobre prevenção de acidentes” (Flávia, professora 5º ano, Escola 2).

Nas duas escolas os alunos gostaram e participaram ativamente das atividades propostas. Notou-se boa relação professor-aluno e participação ativa. Os professores, por sua vez, demonstraram ter planejado suas aulas e estavam motivados demonstrando que sua prática aproxima-se bastante do objeto de estudo desta investigação, por ter uma postura mais dinâmica, estimular a turma e proporcionar experiências relevantes por meio da arte.

Uma professora fazia perguntas sobre o texto lido e estimulava a participação das crianças e suas atividades tinham pouco tempo previsto para realização o que limitava as crianças que queriam continuar uma pintura ou desenho, por exemplo.

Faundez (1993, p. 23) afirma que “a única maneira de criar um conhecimento

¹²⁶ Onde foi trabalhada a música Aquarela do compositor Toquinho.

¹²⁷ A arca de Noé e Chapeuzinho Vermelho, respectivamente.

[...] consiste em saber aprender do outro, renunciando à concepção tradicional que associa poder e conhecimento”. Compreende-se, pois, que se os alunos aprendem com o professor, este, por sua vez, também tem muito a aprender com seus alunos. Assim, da participação e interesse da turma em atividades artísticas, seja na própria disciplina de arte ou quando é promovida a interdisciplinaridade, observou-se que têm sido boa na concepção dos docentes, no entanto, “[...] tem sempre dois ou três alunos que não participam, ou ficam lá só para atrapalhar” (Flávia, professora 5º ano, Escola 2). “Dentro de uma sala tem crianças muito motivadas que a gente dá um trabalho e eles querem mais, querem outro e outro. E tem aquelas crianças que iniciam o processo, mas não querem finalizar”. (Gisele, professora, 1º ano, Escola 2).

Dois professores relataram a importância da arte e na promoção da interdisciplinaridade, sobretudo com foco em português e matemática ou desenvolvimento da motricidade. A partir das falas dos docentes entrevistados, foi possível perceber que estas atividades sendo elas executadas na sala de aula, através de projetos que envolvam toda a escola ou extraclasse, buscam sempre agregar valores e conhecimentos à formação das crianças, que para eles não surgem ‘da noite para o dia’. Interessantes destacar que dos quatro entrevistados, nenhum afirmou ter problemas com a carga horária específica para a aula de arte, até mesmo por que eles costumam promover momentos de arte nas demais disciplinas, “se eu quiser, por exemplo, no português vamos trabalhar hoje arte na aula de português, comprometo de jeito nenhum, na matemática, por exemplo, os sólidos geométricos, na construção dos sólidos geométricos, nós fizemos e é uma arte” (Flávia, professora 5º ano, Escola 2); A professora Camila por sua vez, afirma, “É possível por que nós trabalhamos por horário então se nós temos um cronograma, cada disciplina vai ter o seu valor naquela hora”.

Somente um professor leciona a disciplina específica enquanto os demais docentes são polivalentes. Para ele, “o tempo da aula de arte é bem curto por que a gente só tem uma hora aula por semana [...] mas como eu tenho aula com eles quase toda semana [...] se eu falo alguma coisa hoje na aula de arte eu complemento na outra aula” (Luciano, professor 5º ano, Escola 1). Das habilidades e competências, “elas saem de algumas aulas de arte bem aliviadas de tensões do dia a dia saem com a mente mais aberta também [...] na aula de arte vai haver uma conscientização, vai haver uma afloração dos sentimentos dela e vai torná-la um ser humano cada vez melhor”

(Luciano, professor 5º ano, Escola 1).

Por fim, foi possível apreender pela entrevista aos gestores e docentes que não se “[...] aprende sozinho”. (Camila, professora 1º ano, Escola 1) e que é necessária motivação e criatividade para lidar com limitações de material e espaço físico, por exemplo, para que o desenvolvimento de atividades prazerosas, diferenciadas e interdisciplinares possam ser executadas efetivamente. Logo, observar, conhecer e promover atividades artísticas e criadoras que sejam significativas para as crianças apresenta-se como a melhor maneira de realmente avançar nesse sentido. “O ensino da arte permite ao aluno compreender a partir dos processos de criação, ser capaz de transformar o seu cotidiano, aguçando [...] atitudes críticas [...] presentes no pensamento humano [...] sem negar-lhe a dimensão lúdica e prazerosa de uma produção artística” (RABELO, 2001, p. 13). Neste sentido, constatou-se certa liberdade no que diz respeito ao *modus operandi* dos professores aqui analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte possibilita ao homem ser capaz de apreender o conhecimento historicamente construído de modo prazeroso, significativo e efetivo.

Discentes da Educação Básica, sobretudo, do Ensino Fundamental, anos iniciais, objeto desta investigação, encontram-se amparados pela legislação que garante mecanismos pelos quais possam ter acesso à educação de qualidade. Em contrapartida, diversos teóricos remetem a necessidade do professor, em sua formação permanente, refletir sobre a sua prática, uma vez que a realidade escolar é dinâmica e complexa. No entanto, foi possível constatar através da atuação em campo, várias práticas pelas quais as escolas investigadas vêm buscando promover o desenvolvimento da postura criativa, principalmente a partir da arte. Os docentes, em sua maioria, são motivados a pesquisar meios de inovar em suas *práxis* promovendo interdisciplinaridade, trabalhando valores a fim de desenvolver o educando, mesmo que as habilidades e competências a serem desenvolvidas não estejam, para eles, bem claras e definidas. No cenário observado percebeu-se que a escola não tem mais por que permanecer na estrutura organizacional dos séculos passados, cadeiras organizadas exclusivamente em filas, professor que manda e aluno que só obedece, o diretor como figura intocável e inquestionável, enfim, dessa forma, a escola passa a ser repulsiva para os alunos e para a sociedade de modo

geral.

Para tanto, esta pesquisa explicitou a importância da Arte e Educação caminharem juntas com uso das diferentes linguagens artísticas e recursos materiais como meio de desenvolver nos educandos resultados significativos de aprendizagem. Pela pedagogia de projetos ou atividades específicas é possível minimizar a dicotomia entre teoria e prática que repercute no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, não se pretende findar as discussões neste estudo, mas acredita-se que apesar de todas as dificuldades encontradas na e para a realização da prática docente de qualidade, que possibilite a vivência e experiências significativas para as crianças e ou jovens que cursam os anos iniciais do ensino fundamental, a arte e educação precisam ser privilegiadas, principalmente quando se trata de educação de crianças já que elas constituirão e influenciarão diretamente na sociedade do futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Ensinar a pesquisar... como e para quê?** In: ENDIPE. Recife: 2006, p. 221-234.
- ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006. – (Coleção ideias em ação / coordenadora Ana Maria Pessoa de Carvalho)
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL/MEC/CNE. **Lei nº 9.394/96** - Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: Editora - MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1/2006** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.
- FAUNDEZ, Antônio. Diálogo para o desenvolvimento e desenvolvimento do diálogo. In: _____. O poder da participação. [tradução Lígia Chiappini e Eliana Martins]. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção questões da nossa época; v. 18). P. 15-29.
- FERRAZ, Maria Heloísa Correia de Toledo; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Magistério. 2º Grau. Série formação do professor).
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. et al. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa educacional**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Biblioteca da educação, série 1,

v. 11).

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. MINAYO, Maria Cecilia de Souza (organizadora) 29. ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RABELO, Jackline. A importância da arte na construção do conhecimento. In: COLARES, Edite; MATOS, Elvis de Azevedo; RABELO, Jackline; NASCIMENTO, Valdicéia do. **Ensino de arte e educação:** coleção para professores nas séries iniciais. Vol 2. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001. p. 11-13.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo.** Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre. Artes Médicas. 1998.

TARDIF. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO FUNDAMENTAL E O PROJETO DE EXTENSÃO HISTÓRIA DO BRASIL PELAS VIAS DO CINEMA NACIONAL

Ivaneide Barbosa Ulisses(UECE/FAFIDAM).¹²⁸

Bruno Yuri de Araújo (UECE/FAFIDAM).¹²⁹

Nayane de Oliveira (UECE/FAFIDAM).¹³⁰

Panorama das ideias

O projeto de Extensão (PROEX/UECE) “*História pelas vias do cinema*” vinculado ao curso de História da Universidade Estadual do Ceará, no campus da cidade de Limoeiro do Norte, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE-FAFIDAM), situada a 160km da capital do Estado, Fortaleza, tem como objetivo central associar conteúdos da História do Brasil, previamente selecionados, com narrativas de filmes. Aspiramos criarmos um espaço de debate para os usos possíveis dos filmes tanto na compreensão dos conteúdos como também colaborar com a própria formação teórico-metodológica do grupo envolvido.

Inicialmente, o público alvo são alunos do Ensino Público Fundamental, no entanto, no decorrer das atividades, desejamos a inserção de alunos do ensino médio. A intenção é de que esse público caminhe igualmente rumo a uma dinâmica de construção de curiosidades e interesses pela temática. Interesses esses ambicionados e voltados também para o próprio Campus da FAFIDAM, em particular para o curso de História, do qual somos oriundos.

Partimos da ideia de que os momentos da execução do projeto na própria sede da Faculdade com a presença do público do ensino básico (alunos e professores), em atividades como projeção dos filmes possibilitam de um lado, a aproximação dos alunos

¹²⁸Doutoranda em História na Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG & Docente do curso de História da Universidade Estadual do Ceará/Faculdade de Filosofia Dom Aureliano de Matos-UECE/FAFIDAM. Coordenadora do Projeto de Extensão História “História pelas vias do cinema”.

¹²⁹Discente do curso de História da Universidade Estadual do Ceará- UECE. Unidade da Cidade de Limoeiro do Norte – FAFIDAM. Bolsista do Projeto de Extensão “História pelas vias do cinema”.

¹³⁰ Discente do curso de História da Universidade Estadual do Ceará- UECE. Unidade da Cidade de Limoeiro do Norte – FAFIDAM. Bolsista do Projeto de Monitoria da disciplina História do Brasil IV - “História pelas vias do cinema” e participante das atividades do projeto de extensão.

do ensino fundamental com a dinâmica da universidade, e por outro lado, oportuniza aos universitários, o despertar em torno das possibilidades didáticas desses encontros já que somos um curso de licenciatura.

As trocas de experiências nos são fundamentais para a realização das atividades e para avaliação das mesmas. O desejo é permanente de criar um espaço para discussão sobre cinema, sobre arte e sua relação com grupo social da escola, e ainda contribuir para o desenvolvimento de sensibilidades, tanto do público da escola como da universidade. Avaliamos e partimos da premissa que o mundo da escola e da universidade compõem espaços para as experimentações, para o livre desenvolvimento das criatividade, sendo assim passíveis de ajudar nas táticas para melhorar e desenvolver habilidades e competências dos seus públicos.

Criar espaços de acesso aos filmes e uma leitura crítica de suas narrativas nas aulas da disciplina de História, significa pensar que as sensibilidades são também modos como o ser humano se relaciona com o mundo em seu entorno. Para um desavisado, o campo da educação poderia parecer, de praxe, o lugar mais propício para construções de sensibilidades, porém sabemos que tanto o conhecimento pautado no universo do “científico” como um cotidiano regularizado pelo pragmatismo nos afasta dos modos da sensibilidade.

Entendemos então como um possível caminho para acordar sensibilidades, o desenvolver curiosidades, o despertar o hábito de conhecer o campo da arte, a partir dos filmes, isto é, a linguagem ou linguagens da arte como elemento chave no contexto da aprendizagem e das leituras de mundo de maneira crítica. Optamos no universo das linguagens da arte pelos filmes por sua maior proximidade ao cotidiano do público em geral e ricos como mote inicial, a nosso ver, de qualquer conversa primeira.

O cinema é secular e seu uso como linguagem na educação não é novidade. No entanto, a sua utilização didática, ainda hoje, em salas de aula, traz desconfiças, assim como é dificultado seus usos pela má infraestrutura das escolas públicas. Porém, insistimos com o projeto que o uso dos filmes como recurso didático pode ser um atrativo a mais junto aos nossos alunos, principalmente para aqueles mais carentes e pode ser auxiliares, por exemplo, na instrução de habilidades do educando como de leitura e escrita:

Deve-se isso certamente pelo seu caráter sensorial, afinal há no cinema uma avalanche de informações (visuais e sonoras) em um pequeno espaço de tempo. Se o cinema não substituiu a leitura, como muitos temiam no final do século XIX e início do século XX, por outro lado veio complementar e até certo ponto a auxiliar a literatura. Quando surgiu o cinema era essencialmente visual, uma série de fotogramas em sequência que sugeriam o movimento. Posteriormente ganhou voz e passou a ser mais realista. Mais ou menos na mesma época percebeu-se que era possível gravar imagens não necessariamente em um encadeamento lógico e linear, montando posteriormente as diversas cenas previamente gravadas e construindo histórias. A partir daí o cinema passa a ter sua principal essência formada e ampliada¹³¹

Nosso pressuposto básico é que a utilização do filme em sala se alia com a concepção ampla de leitura, pois ver um filme é realizar leitura/leituras, portanto para nós o filme é uma construção de narrativa a ser lida e interpretada por aqueles que assistem. Filme é formado por um conjunto de textos como o roteiro, a fotografia, as canções, os cortes, as imagens em movimento, etc. que devem ser identificados e analisados pelo educando.

Objetivamente queremos que os alunos se percebam como produtores de conhecimento e se coloquem seja oralmente, seja de maneira escrita (de forma audiovisual) e possam desenvolver padrões, valores de democracia, autonomia e criticidade. Definimos os modos de trabalharmos na perspectiva de autores como Carla Viana Coscarelli e Daniela Mitre, para quem:

Os alunos não devem esperar que o professor seja uma máquina de corrigir “erros” [...]. Ele pode ajudar na realização desse trabalho, mas essa tarefa deve ser, na maioria das vezes, responsabilidade dos alunos. Espera-se que nesta disciplina os alunos percebam suas qualidades como escritores e leitores e reconheçam os aspectos que ainda carecem de maior atenção de sua parte, desenvolvendo, desta maneira, sua independência na relação com o texto.¹³²

Temos então o desejo, a intenção de ampliarmos tanto a relação dialogal com a escola, como também, de melhorar os instrumentos de avaliação desse contato. Assim sendo, o Projeto de Extensão “*História pelas vias do Cinema*”, atende o intuito de canal de interação da Universidade com a comunidade e ampliar as nossas possibilidades

¹³¹ MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes & MORAES, Taiza Mara Rauen. Salve o cinema: leitura e crítica da linguagem cinematográfica. Joinville: Editorauniville, s/d, p7.

¹³² Carla Viana & MITRE, Daniela. *Oficina de leitura e produção de textos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p7-8.

enquanto docente e discentes do curso de História.

Com o Projeto estamos a executar e aprofundarmos com as turmas de História um específico programa de ensino teórico e metodológico com o aluno-participante em uma linguagem a qual temos pouco tempo de análises durante o curso regular, a exemplo dos filmes. O aluno universitário terá o espaço de aprofundar o assunto, aplicar o conhecimento, sob orientação, com os alunos do ensino fundamental. Os discentes universitários têm uma oportunidade a mais do convívio com o contexto da escola antes do término do curso e início da sua trajetória profissional como professor de história. Para professora coordenadora do projeto é a oportunidade de reelaborar seus conhecimentos enquanto docente de um curso de licenciatura que não deveria perder de vista na sua formação continuada o espaço primordial de atuação dos seus alunos que é o ensino fundamental e médio.

Os primeiros momentos da experiência na sala de aula

Passamos agora a descrever o início das atividades do projeto “*História pelas vias do Cinema*”. O primeiro aspecto que nos mobilizou foi à escolha do público. O desejo subjacente que fosse a escola pública e aquela que estivesse mais distante dos espaços considerados como ideais para o processo de ensino e aprendizagem. Porém, atentamos para as nossas próprias condições de trabalho, já que o projeto não tem financiamento (apenas um dos alunos possui a bolsa de extensão e contamos com o apoio dos alunos de monitoria da disciplina de História do Brasil). Um dos membros da equipe sugeriu a Escola Municipal José Hamilton de Oliveira e aceitamos.

A Escola Municipal José Hamilton de Oliveira, localiza-se no município de Limoeiro do Norte, no bairro periférico Luiz Alves de Freitas, onde atende desde da educação infantil ao nono ano, com número total de 560 alunos. Abriu-nos as portas de suas turmas a professora da área História e Geografia Alberina Maia dos Santos. Chamamos atenção para as condições físicas da escola: salas próximas umas das outras, quentes (apesar dos ventiladores) e acústica de má qualidade. Ainda falta cadeiras para os alunos e salas superlotadas. Pouco espaço externo para os alunos usufruírem de maneira satisfatória do intervalo e da merenda escolar (as duas coisas ocorrem ao mesmo tempo). Salientamos, no entanto, apesar dessas condições que tanto a direção da escola como professores e alunos nos receberam de boa vontade. Portanto, estamos empolgados com a realização das atividades e com as possibilidades advindas delas.

O segundo passo se deu no mês de abril do corrente ano com a realização de encontros com a docente da escola Alberina para organização dos conteúdos curriculares e a inclusão dos filmes no esquema e calendário das aulas das turmas. O que acabou por ser definindo em três momentos a serem realizados com a turma: o primeiro momento chamamos de sensibilização, aconteceu na própria sala de aula; no segundo fizemos a projeção do filme, no espaço da sede da universidade; e em seguida, finalizaremos as atividades com a projeção de um filme na sala de aula da Escola, momento em que retomaremos as questões gerais dos outros dois encontros.

O cerne do projeto reside na utilização e relação dos conteúdos regulares de História do Brasil, porém a partir do primeiro encontro com a turma mudou-se a perspectiva inicial, ou melhor, adiamos a relação direta dos conteúdos da disciplina com o filme para trabalhar inicialmente a sensibilização para a linguagem fílmica e os conceitos-chaves como memória, escrita de si e identidade.

Para iniciarmos selecionamos o filme, “Narradores de Javé” da diretora Eliane Caffé. A narrativa do filme tem como foco a ameaça à existência do lugarejo chamado Javé, motivada pela construção de uma barragem para uma usina hidrelétrica. A comunidade para enfrentar o problema e tentar salvar o lugar decide por preparar um documento com narrativas dos moradores mais antigos e de prestígio na comunidade para demonstrar a importância de Javé. E eles escolhem uma personagem bastante controversa para escrever a história do lugar.¹³³

A escolha do primeiro filme nos pareceu essencial tanto para cumprir o objetivo do projeto, quanto para criar uma ligação por parte dos alunos com este. Uma preocupação nos foi posta desde o início do encontro com professora e alunos, a de tornar o mais prazeroso possível os momentos de interações deles conosco. A escolha do filme, portanto seguiu esse ditame.

No primeiro encontro da equipe do Projeto com os alunos da escola que foi o da “Sensibilização”, optamos por criar uma atividade que pode ser observada nos seguintes passos. Cada aluno respondeu seis questões em uma folha de papel avulsa: 1- Você tem hábito de ver filmes? 2- Que tipos de filmes você costuma ver? 3-Cite o nome de um ou

¹³³ **Gênero:** Comédia. **Direção:** Eliane Caffé. **Roteiro:** Eliane Caffé, Luis Alberto de Abreu. **Elenco:** Benê Silva, José Dumont, Luci Pereira, Matheus Nachtergaele, Nelson Xavier. **Produção:** Vania Catani. **Fotografia:** Hugo Kovensky. **Trilha Sonora:** DJ Dolores, Orquestra Santa Massa. **duração:** 100 min. **Ano:** 2003. **País:** Brasil

mais; 4 - Os filmes que costuma ver como? 5 - Através de qual suporte: TV? Internet? Sala de cinema? Outro? 6- Você acha que os filmes podem ajudar na sua aprendizagem? Como? 7- Quais disciplinas, matérias na escola você costuma assistir filmes? 8 - Você acha que o filme pode estar associado à realidade ou tudo nele é mera ficção? 9 - Se você pudesse fazer um filme, sobre o que seria?

Cada aluno respondeu as seis perguntas em folhas separadas, ou seja, uma folha para cada questão. Respondida as questões dividimos a turma em oito grupos e depois dividimos as questões com os seis grupos devidamente marcados de um a oito. Cada grupo teve que sistematizar um “relatório” das respostas e apresentar para o coletivo. Nossa intenção com a atividade para além de apresentar o projeto e desenvolver a curiosidade dos alunos para o que virá pela frente com a nossa presença com eles, ajudará em outras habilidades desejadas para o conjunto da turma como habilidade de escrita, sistematização da escrita, da fala e o trabalho em grupo.

Acaba que tivemos um diagnóstico com algumas conclusões: a maioria dos alunos assistem filmes em casa e em televisões, nem todos têm acesso a internet. O acesso aos títulos se dá de acordo com a programação da TV aberta e controle dos pais (o que é natural já que nosso público tem entre 11 e 14 anos). Dos quase 50 alunos, somando as duas turmas, apenas dois deles disseram frequentar sala de cinema e todos disseram assistir filmes na escola em disciplinas como História e Matemática, mas não lembravam os títulos ou de que temas tratavam. O gênero favorito foi de “terror”, embora citaram pela ordem aventura e romance. A maioria dos alunos não assistem filmes brasileiros, com exceção daqueles que a TV aberta oferece. Foi lembrado por um grupo da sala o filme “Tropa de Elite”, apenas.¹³⁴

Segue alguns resumos de outras respostas dadas pelos alunos, como por exemplo, sobre relação de real e ficção. A nós interessa que ao longo do projeto os alunos percebam a ficção como instrumento de reflexão sobre o mundo que o cercam, assim como percebam o que é considerado “real”, em geral, em um filme é também uma narrativa construída sobre o fato, sobre o acontecimento, sobre as pessoas. Em síntese, percebam que o limite entre real e ficção é tênue e que faz parte do objeto de reflexão por parte de quem assiste a obra. Vejamos um dos resumos de uma turma:

¹³⁴ Filme Tropa de Elite. **Direção:** José Padilha. **Roteiro:** José Padilha, Rodrigo Pimentel, Bráulio Mantovani, John Kaylin, 2007.

Muitos filmes são reais, muita gente acredita que os filmes são reais, mas são só imaginação. Alguns são reais e outros não. E tem alguns que a metade é real e outra metade é invenção. Várias pessoas acham que os filmes são ficção, mas estão muitos enganados. Todos os filmes têm uma parte que é baseada em histórias reais e outras (terminou a redação nesse ponto).¹³⁵

Outra questão foi sobre se acreditavam que o filme poderia ajudar ou não nos seus processos de aprendizados. Com os desejos de despertar a sensibilidade com o direito ao prazer de se ver um filme, não queremos apenas o entretenimento, ou seja, que ao final da exibição da obra quase ou nenhum conhecimento seja adquirido pelos receptores. Vejamos a síntese de respostas de uma das turmas:

Todas as respostas disseram que sim. Aprendizagem é muito importante na vida de um aluno, principalmente quando falamos de aprender mais, quando falamos de aprender com filmes. Podemos pensar que é totalmente impossível, mas eu aprendo bastante ensinamentos em filmes, e é possível sim.¹³⁶

A pergunta estimuladora de possíveis intervenções de nossa parte, na perspectiva da realização de atividades com a elaboração de vídeos foi: se lhes fossem possível realizarem um filme que tipo fariam? As respostas gerais foram a nosso ver bastante tímidas, porém seguimos com o resumo de uma sala:

Alguns são ficção. Eu falaria de ação e historia sobre os “cartalão” de ação. Ação, romance seria um filme de ação. aventura com muitos efeitos especiais. Eu faria um filme de ação ou terror. Eu faria um filme de terror ou de lutar, ação e diversão.¹³⁷

Outras respostas individuais que não foram apresentadas na sistematização pelo grupo chamou nossa atenção, a exemplo das que alguns alunos disseram que queriam realizar um filme sobre suas próprias vidas. Atualmente já realizamos um documento audiovisual em que os alunos entrevistam pessoas da comunidade, de acordo com o exemplo do protagonista do filme “Narradores de Javé” visto pela turma.

¹³⁵ Atividade na Escola José Hamilton de Oliveira no dia 28 de abril de 2016 com a turma do 7º ano manhã.

¹³⁶ Atividade na Escola José Hamilton de Oliveira no dia 28 de abril de 2016 com a turma do 7º ano manhã

¹³⁷ Atividade na Escola José Hamilton de Oliveira no dia 28 de abril de 2016 com a turma do 6º ano manhã

O primeiro filme a gente nunca esquece.

Realizada a primeira experiência no ambiente da escola, partimos para exibição da película no auditório da FAFIDAM, para depois do filme, estruturamos atividades didáticas a serem trabalhadas em grupos pequenos. Para analisar o filme de maneira satisfatória, alguns objetivos básicos foram estabelecidos e entre eles motivar a turma a produzir de forma autônoma material visual.

Em razão do exposto, uma das tarefas é fazer entender a possibilidade da articulação dos conteúdos das disciplinas (entre elas priorizamos de História do Brasil) com produções cinematográficas. Foi desejado por nós, ainda que fossem realizadas articulações também com conteúdos da comunidade em que essas crianças vivem.

Acabamos por trabalhar sistematicamente a nossas próprias sensibilidades e as leituras para darmos conta do universo de possibilidades, os desafios que os alunos nos trouxeram. Estamos também por demais empolgados, estimulados para aplicação das tarefas que nos chegam com o projeto. Em um dos nossos encontros com os alunos cada um deles contou algo sobre si diante da câmara o tivemos a intenção estimular uma sensibilidade, uma espécie de educação do olhar que queremos desenvolver ao longo do trabalho em que, tanto os alunos como o docente.

A leitura das imagens, das narrativas de filme, do conteúdo da disciplina sob orientação e debate aberto de opiniões, oferece a todos os participantes um caminho para ensinar e aprender a lidar com o mundo das narrativas-imagens que nos rodeiam. Nós professores, estamos participando do próprio processo de ensino-aprendizagem quando nos envolvemos em tarefas de preparação e elaboração de ações pedagógicas para instrumentalizar a nossas turmas a lidarem com demandas antigas e novas de forma crítica. Portanto, aprendemos todos.

Em síntese, atualmente temos uma produção audiovisual de 48 minutos ¹³⁸elaborados pelos alunos da escola e bolsista da faculdade de entrevistas com pessoas da comunidade ligada aos alunos. Estamos preparando com o mesmo grupo de alunos outras produções, que planejamos resultar em seis filmes de 1 minuto. Para esse intento já realizadas as oficinas de roteiro, de vídeo e de desenho. Esperamos, em outras palavras, estarmos a colaborar na formação dos discentes com uma metodologia e linguagem específica rumo a uma sensibilização e autonomia, caminhos interessantes, a

¹³⁸ YouTube (<https://youtu.be/dLmWFvOeeIo>).

nosso ver, a serem tomados pela Universidade rumo ao estreitamento das relações com a comunidade que faz parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSCARELLI, Carla Viana & MITRE, Daniela. *Oficina de leitura e produção de textos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

MALAFAIA, Woney Vianna & ANDRADE, Joaquim Pedro de. “Modernismo e Cinema Novo”. In: II JORNADA DISCENTE DO PPHPBC (CPDOC/FGV) INTELECTUAIS E PODER. Simpósio 2. Cinema e política cultural.

MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes & MORAES, Taiza Mara Rauen. *Salve o cinema: leitura e crítica da linguagem cinematográfica*. Joinville: Editorauniville, s/d.

PEREIRA, Ione A. M. Castilho & KARAWEJCZYK, Mônica. “O filme como fonte histórica para o historiador. Um estudo de caso: Memórias Póstumas” de André Klotzel. In: *História, imagem e narrativas*. No 7, ano 3, setembro/outubro/2008 – ISSN 1808-9895 - <http://www.historiaimagem.com.br>

SOUZA, Éder Cristiano. “O uso do Cinema no ensino de História: proposta recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica”. In: *ESCRITAS*. Vol.4, 2012, (ISSN 2238-7188) pp. 70-93.

ULISSES, Ivaneide Barbosa. *Projeto de Extensão História pelas vias do cinema*. Aprovado para o período 2016. PROEX- UECE.

_____. *Projeto de Monitoria História do Brasil pelas vias do cinema brasileiro*. Aprovado para o período 2016. PROMAC –UECE.

ULISSES, Ivaneide Barbosa & ARAÚJO, Bruno Yuri de. HISTÓRIA DO BRASIL PELAS VIAS DO CINEMA. In: *Anais do IV SENACEM*. Seminário Nacional de Ensino Médio, 2016.

FILME *Narradores de Javé*. **Gênero:** Comédia. **Direção:** Eliane Caffé. **Roteiro:** Eliane Caffé, Luis Alberto de Abreu. **Elenco:** Benê Silva, José Dumont, Luci Pereira, Matheus Nachtergaele, Nelson Xavier. **Produção:** Vânia Catani. **Fotografia:** Hugo Kovensky. **Trilha Sonora:** DJ Dolores, Orquestra Santa Massa. 100 min. **Ano:** 2003. **País:** Brasil.

ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALFABETO: O JOGO COMO TRILHA DIDÁTICA

Franciane Ribeiro Barbosa- FSA¹³⁹ | cianerbarbosa@yahoo.com.br

Ana Paula de Sousa da Cruz- FSA¹⁴⁰ | anapaula_sousa@hotmail.com

Jovina da Silva-FSA¹⁴¹ | profjov@hotmail.com

1INTRODUÇÃO

No contexto escolar, as formas de alfabetização da criança, merecem reflexões diante do das exigências atuais referentes ao processo de ensino aprendizagem. Dessa maneira, construir neste espaço, meios que propiciem um melhor desenvolvimento relacionado ao aprendizado da criança, requer compromisso de todos os envolvidos neste processo, por meio de atividades criativas e inteligentes, em que o aluno possa se envolver prazerosamente com os conteúdos propostos, desenvolvendo suas habilidades de forma interativa e social. Portanto, uma possibilidade para a superação das dificuldades encontradas nesse processo, é o uso de atividades lúdicas, como o jogo didático.

Objetiva-se nesse trabalho, mostrar como se pode ter no jogo uma alternativa de incentivar o processo de ensino e aprendizagem de forma atraente, criativa e dinâmica, possibilitando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motora e sócio-emocional. Apresenta-se a seguir uma discussão sobre o jogo como recurso didático e um exemplo intitulado, “Desvendando o alfabeto”.

2ENSINO E APRENDIZAGEM: O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO

O jogo pedagógico ou didático é aquele fabricado com o objetivo de proporcionar determinadas aprendizagens, diferenciando-se do material pedagógico por

¹³⁹Estudante do 7º Período do curso de Pedagogia da Faculdade Santo Agostinho.

¹⁴⁰Estudante do 7º Período do curso de Pedagogia da Faculdade Santo Agostinho.

¹⁴¹Mestre em Educação (UFPI) e Prof.^a da FSA.

conter o aspecto lúdico (CUNHA, 1988). Embora desconhecida a origem dos jogos, sabe-se que diversos povos como egípcios, romanos e maias, utilizavam-se deste para ensinar normas, valores e padrões de vida advindos das gerações antecedentes (MORATORI, 2003). Nos dias atuais, a utilização do jogo em sala de aula pode ser considerada como um importante meio educacional, pois simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem, no qual possibilita um desenvolvimento coletivo e dinâmico nas áreas afetivas, cognitiva, social e motora. Portanto, de acordo com Miranda (2001), mediante o jogo didático, vários objetivos podem ser atingidos, relacionados à cognição (desenvolvimento da inteligência e da personalidade, fundamentais para a construção de conhecimentos); afeição (desenvolvimento da sensibilidade e da estima e atuação no sentido de estreitar laços de amizade e afetividade); socialização (simulação devida em grupo); motivação (envolvimento da ação, do desafio e mobilização da curiosidade) e criatividade.

Desse modo, é por meio do jogo que o aluno passa a se auto conhecer e a descobrir o mundo, através de uma atividade divertida, capaz de construir adultos críticos, questionadores e participativos na sociedade. Portanto, os jogos educativos quando utilizados de forma pedagógica, promovem situações de ensino-aprendizagem e construção de conhecimento, porque “a estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica...” (MOYLES, 2002, p.21). Nessa perspectiva, o uso do jogo didático na prática educativa, ganha um espaço ideal como ferramenta de aprendizagem, pois fornece informações essenciais a respeito do aluno, das emoções vividas durante sua participação, a forma como se interagem entre si, as fases de desenvolvimento e sua formação moral. Portanto, esse recurso na prática possibilita ao aluno a construção da autoconfiança e a motivação do conteúdo ensinado, 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).

O professor deve utilizar os jogos pedagógicos como instrumento de apoio, eles são considerados uma alternativa interessante no estímulo da interação professor-aluno, contribui para a afetividade que resulta em um aprendizado significativo de forma criativa, social e partilhada, pela atividade lúdica. Nesse sentido, Para Piaget (1978) a

atividade lúdica auxilia no desenvolvimento do indivíduo, uma vez que, a aquisição de regras leva-o a reconhecer seus limites no jogo, a expressão do imaginário leva-o a refletir, a expor seu ponto de vista, visto que o erro ou o acerto leva-o a apropriação do conhecimento. Diante desse entendimento, e dos atuais problemas que afligem o sistema educacional do país, se faz necessário o uso constante de metodologias diversificadas durante a prática educativa, pois os jogos vão muito além do divertimento, ajudam na superação dos problemas relacionados ao processo ensino e aprendizagem e servem como suporte para que se atinjam níveis mais complexos no desenvolvimento do aluno de forma atraente. Entretanto vale ressaltar que, o jogo não deve estar centralizado na aprendizagem do professor, mas o mesmo deve propor situações desafiadoras e interessantes, de uma forma em que todos os alunos possam participar construindo conhecimentos de forma prazerosa.

Dessa forma cabe ao professor a verificação e observação da participação de todos os jogadores, o que implica na participação contínua dos alunos, seja pensando, agindo ou observando (KAMII,1991). Diante dessa realidade e acreditando que existe possibilidade de uma prática pedagógica atraente, transformadora e construtivista, é que o jogo didático intitulado, “Desvendando o alfabeto” aponta-se como um recurso alternativo de ensino e aprendizagem capaz de inovar na sala de aula, auxiliando o professor no processo de ensino e aos alunos no processo de aprendizagem.

3DESVDANDO O ALFABETO: JOGO ALTERNATIVO

O jogo foi desenvolvido tomando por base, literaturas de alfabetização em escolas públicas e privadas de ensino. Essa ferramenta complementar e auxiliar de ensino intitulado “Desvendando o alfabeto” possui:

Composição

- ✓ Um dado numérico
- ✓ Uma trilha alfabética
- ✓ 144 cartas informativas
- ✓ 144 adereços
- ✓

Procedimentos do Jogo

O jogo educativo “Desvendando o alfabeto” deve proceder-se-á da seguinte forma:

1. Formar a turma em grupos, podendo participar diretamente do jogo até 06 pessoas (um representante por grupo);
2. A ordem de jogada dependerá do resultado do dado numérico, isto é, aqueles que tirarem a maior numeração, serão os primeiros a jogar (ordem decrescente);
3. O dado numérico também indicará o local no qual o jogador deverá se dirigir;
4. Ao se dirigir a “casinha” da trilha alfabética, indicado pelo dado numérico, uma carta informativa (correspondente a letra presente no local) deverá ser lançada ao jogador. Uma vez lançada, o aluno deverá se dirigir aos adereços (estes deverão estar dispostos em cima de uma mesa ou no chão, ou seja, em um local de fácil acesso e visualização) e encontrar uma imagem ou um nome correlativo à letra presente na “casinha” que ele caiu;
5. Se o jogador errar a resposta, ele deve voltar a “casinha” que ele estava anteriormente. Ele só avança, caso acerte a resposta da casa informativa;
6. O primeiro participante que completar primeiro, a trilha alfabética, será o vencedor do jogo.

Figura 01. Dado numérico

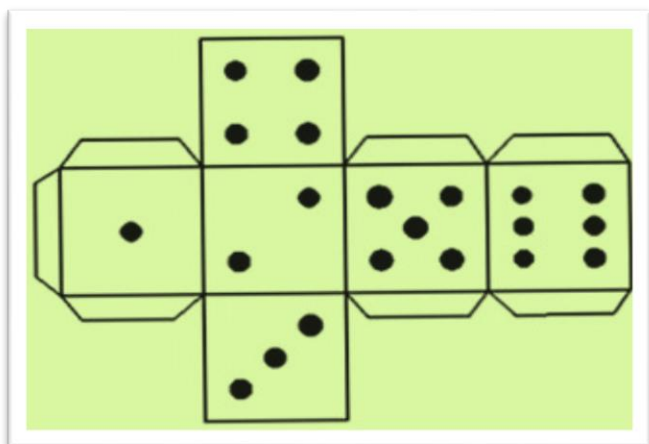


Figura 02. Cartas informativas. A) Frente da carta informativa. B) Verso da carta informativa.

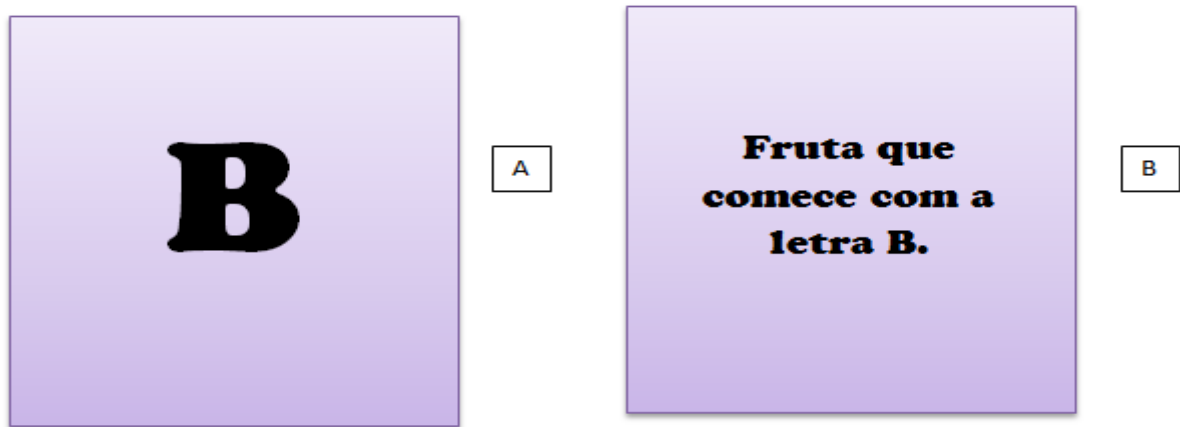


Figura 03. Trilha alfabética.

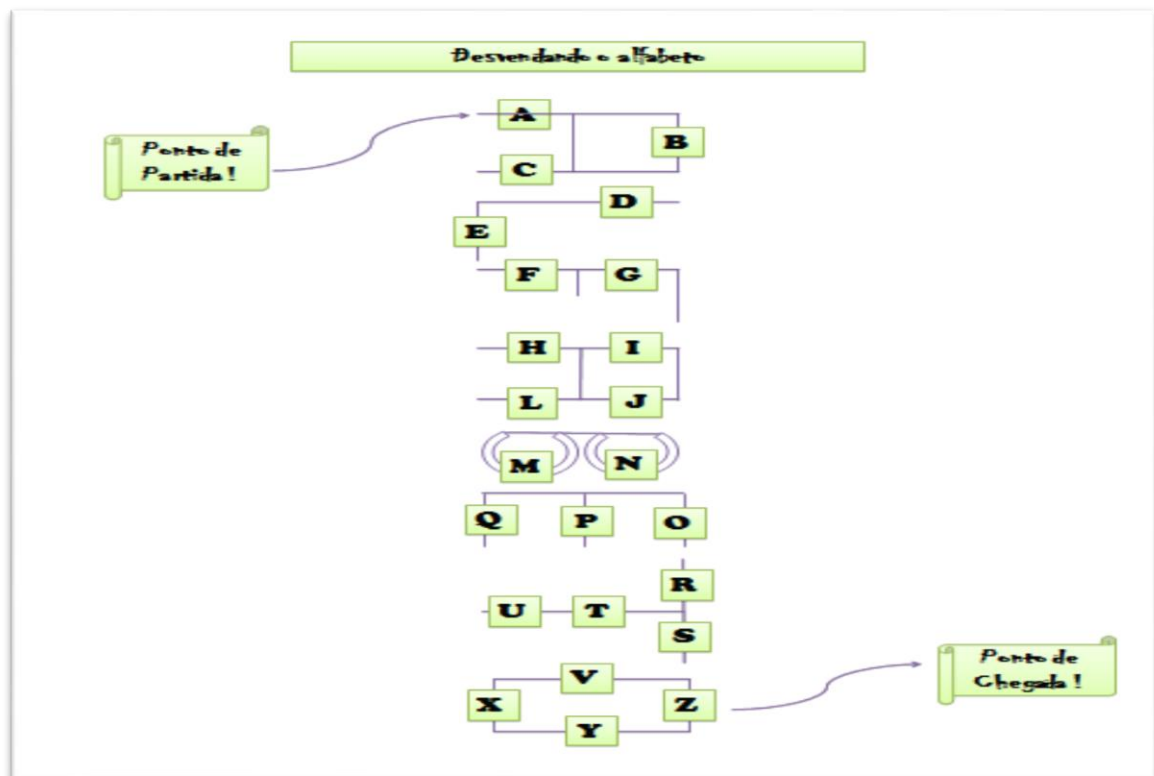


Figura 04. Adereços.



Esse Jogo foi construído utilizando uma linguagem simples e lúdica, para que a aula se torne dinâmica e o aprendizado de forma prazerosa. Durante a prática espera-se que o jogo promova uma inovação didática, estimule a criatividade e a autonomia dos alunos, bem como uma interação coletiva entre os envolvidos, e principalmente promova uma reflexão crítica. Com relação ao caráter competitivo do jogo, espera-se que a partir deste, os alunos se envolvam mais com o conteúdo, busquem pesquisar com mais intensidade e que se insiram em um contexto investigativo, como fora retratado por Cunha (2001).

Vale ressaltar que este jogo tem uma grande contribuição com relação à assimilação dos conteúdos e a aplicabilidade à vida real. Portanto, o professor deve ter consciência do seu papel em diversificar as aulas, utilizar metodologias e recursos diferentes, capazes de melhorar o processo de ensino aprendizagem dos envolvidos. Dessa maneira, faz-se necessário que essa atividade seja avaliada, para verificar os níveis de conhecimentos e aquisição de habilidades dos alunos, antes e depois do jogo, para comprovação de sua eficácia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo constitui um recurso que permite ao aluno se auto conhecer-se e descobrir o mundo, nesse processo o educador estimula a interação professor-aluno e aluno- aluno, contribuindo para uma relação afetiva, verificação e observação da participação de todos os participantes. O estudo buscou mostrar como se pode ter no jogo uma alternativa de motivar o processo de alfabetização. Na literatura o jogo pedagógico é aquele fabricado objetivando facilitar determinadas aprendizagens, a experiência na construção do jogo apresentado nesse trabalho, condução para a compreensão de que forma este recurso é ferramenta significativa para o desenvolvimento emocional, social e motor das crianças.

Diante do exposto, conclui-se que um jogo como “Desvendando o alfabeto” é uma ferramenta importante para estimular a aprendizagem e o aprimoramento do conhecimento, capaz de auxiliar o professor e não de substituí-lo. Percebeu-se que este método dinamiza e favorece a qualidade da aula, pois promove a diversão, curiosidade e autonomia dos alunos, de modo que o caráter essencial seja mantido.

Na confecção do jogo “Desvendando o alfabeto” foram utilizados materiais de pouco custo e de fácil acesso. Dessa maneira, compreendeu-se que um professor comprometido com a qualidade do ensino, dinamiza as práticas didáticas, diversificando para incentivar a participação do aluno nas aulas. Por fim, entende-se que a troca mútua de informações entre professor-aluno desenvolve habilidades nos sujeitos, além de tornar a aula mais dinâmica, atraente e prazerosa, contribuindo para um melhor aproveitamento e aprendizado do aluno.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, N. **Brinquedo, desafio e descoberta**. Rio de Janeiro: FAE. 2001.
- MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem**. UFRJ. Rio de Janeiro: 2003.
- MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MIRANDA, S. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. In: **Ciência Hoje**, v.28, 2001.
- PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- 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.
- KAMII, C. **Jogos em grupo na educação infantil Implicações na teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

ENTREVISTAR COMO PROCESSO CRIADOR DA HISTÓRIA DE VIDA COMO LINGUAGEM

Fernando Moreira Falcão Neto | moreirafalcaoneto@gmail.com

O OUVIR QUE RECONHECE O DIZER

Me llaman la Agrado porque, toda mi vida, solo he pretendido hacerle la vida agradable a los demás. Además de agradable soy muy autentica. ¡Miren que cuerpo! Todo hecho a medida. Rasgado de ojos: 80 mil. Nariz: 200 mil. Tiradas a la basura, porque un año después me la pusieron así de otro palizón. Ya se que me da mucha personalidad, pero si llego a saberlo, no me la toco. Continuo. Tetas: dos, porque no soy ningún monstruo. 70 cada una... pero a estas las tengo ya, súper amortizadas. Silicona en...[...] Labios, frente, pómulos, caderas y culo. El litro cuesta unos cien mil. Así que hagan las cuentas, porque yo ya las perdí. Limadura de mandíbula: 75 mil. Depilación definitiva al láser. Porque la mujer también viene del mono. Tanto o más que el hombre. 60 mil por sesión. Depende de lo barbuda que uno sea. Lo normal es de 2 a 4 sesiones. Pero, si una es folklórica, necesitas más, claro. Bueno, lo que les estaba diciendo... Que cuesta mucho ser autentica, señora. Y, en estas cosas, no hay que ser racana. Porque una es más autentica cuando más se parece a lo que soñó de si misma. (TODO..., 1999)

Agrado, personagem criada por Pedro Almodóvar, transforma a sua História de Vida em espetáculo. Na cena citada, encarregada de justificar o cancelamento da encenação da peça *Um Bonde Chamado Desejo*, a travesti oferece duas opções: o retorno do valor pago pelo ingresso ou, para os que ficariam ociosos àquela noite, ouvi-la falar sobre si. Contar sobre si, para Agrado, é falar do seu corpo. O corpo que a torna única e autêntica. Segue a narrar sobre a montagem de si, um processo de (des)construção custoso e constante para ser o que se é. Para buscar saciar o desejo de reconhecer-se ao olhar-se ao espelho, há que se pagar o que o mundo cobra. Reconhecer-se para fazer-se conhecida.

Antes do corpo, na fala de Agrado, vem o nome, cuja escolha está diretamente relacionada ao olhar do outro. Diz ter sempre buscado agradar, nomeia-se a partir do desejo de atender o desejo do outro. Pineau (2004) apresenta o tempo como construtor

do mundo humano e a espera como elemento mobilizador da ação humana construtora desse mundo comum. “Nenhum animal pode sobreviver de forma autônoma se não expandir seu presente imediato para uma duração temporal mais longa, para um futuro, através de uma ação forçada dirigida (caça, busca...) ou, ao contrário, de relaxamento (repouso, brincadeira)” (idem, p. 12). A ação é criada de acordo com as necessidades e o projeto que se tem de si no tempo e no espaço. O autor prossegue caracterizando o tempo como um intervalo entre a identificação de um desejo e a sua realização. Assim, se criaria uma dupla sujeição, à necessidade e à impossibilidade da realização imediata dos anseios.

Contra esta dupla sujeição se choca de forma temporal, desde o início da vida, o bebê tenso em direção ao seio: ao tempo fisiológico de satisfação de sua fome opõe-se um contratempo social de ausência do outro. Surge então um entretempo de espera, vazio, vazio de mundo; vazio do fim de um mundo, o do feliz sincronismo matricial mãe-feto, mas cheio da fome de um outro, fome cuja satisfação – dependendo de tempo e contratempo – abre um entretempo a si mesmo a ser preenchido. Esta ruptura temporal produzida pelo contratempo da ausência do outro deve criar um vácuo, um vazio socio-biológico tão difícil de preencher que talvez não seja hiperbólico denominar o entretempo como nada. E, no entanto, é a ocupação deste que permitirá a criação de uma temporalidade própria, de uma história pessoal; a criação sensório-motora, inicialmente pelos movimentos e gritos provocados, depois operatória e formal pela ordenação e pela coordenação das ações, dos sons e das imagens para combater esse vazio, esse entretempo social e biológico. (ibidem, p. 12)

O humano se faz sujeito nessa relação de descontinuidade temporal, nessa espera permanente pelo outro. Para estar nesse mundo construído temporalmente, é preciso se fazer sujeito. O sujeito é o que age na busca de preencher esse vazio do outro. O EU se constrói na sujeição ao não-EU. O corpo se constrói, física e socialmente, na ausência do outro. A construção é a busca pelo outro. Primeiro de forma desordenada, com o choro e gritos como mecanismos para buscar a presença do outro. Mais tarde, de acordo com Pineau, o sujeito aprimora esses mecanismos e cria um arsenal de gestos para direcionar-se a esse outro. Monta-se como sujeito, direciona-se ao encontro do outro, cria-se um EU preenchido pelo não-EU.

Coracini (2003) afirma que o outro constitui a nós mesmos como também os

nossos discursos. A palavra que dizemos agora, foi dita antes. “Não há outro modo de se dizer que não seja através do olhar e da voz do outro” (idem, p.203). Se torna sujeito no reflexo do olhar do outro. Criamos performances que nos direciona a um mundo comum. Para a autora, a inserção nesse mundo gera contradições que dividem o sujeito. Fazer-se sujeito gera rupturas construtoras das nuances do EU. No entanto, o sujeito crer-se uno, a unidade corpórea conferiria a ilusão de unidade e fixação subjetiva. Assim, a identidade seria imutável. No entanto, constantemente, reivindicamos e recusamos performances, direcionamo-nos a lugares identitários de acordo com o que reconhecemos como pertencentes ao nosso EU, constituído perenemente por transformações. O caminhar desse processo modifica as pertenças e redireciona as identificações. Somos o que somos e o que podemos ser. Tornar-se sujeito e atuar no mundo comum é, continuamente, um jogo entre reconhecer ou negar o reflexo no espelho do olhar do outro.

[...] o que somos e o que pensamos ver está carregado do dizer alheio, dizer que nos precede ou que precede nossa consciência e que herdamos, sem saber como, nem porquê, de nossos antepassados ou daqueles que parecem não deixar rastros. O que somos e o que vemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido. [...] (idem, p. 202)

No diálogo entre essas memórias discursivas, construímos o que compreendemos ser nós mesmos. Portanto, não existe um EU que se estabeleça fora do plano discursivo, qualquer reivindicação identitária se constrói no reconhecimento e na rejeição a discursos. Ser sujeito é emaranhar-se em um mundo, necessariamente, discursivo. Assim, ir ao encontro do outro é sujeitar-se a um mundo construído e construtor de discursos. O sujeito, como partícipe da construção desse mundo, se constitui em um processo inacabável de reafirmar e negar discursos. A legitimação dos discursos, aqui compreendida como reconhecimento e validação da fala, insere o sujeito como agente ativo na construção desse mundo compartilhado. O não reconhecimento discursivo, o entendimento de um discurso como não válido, como racionalmente não aceitável, o posiciona no campo da anormalidade, do não saber, o deslegitima.

Agrado, se faz sujeito e reivindica locais identitários para si. Ela se faz mulher e travesti, o seu corpo e a sua fala, como discursos, agem politicamente sobre o mundo. A

personagem apodera-se do seu corpo para empoderar-se diante o outro. Na sua história, ela encontra elementos para a construção da reflexão sobre a construção de si e compara a sua construção com a construção do outro. Interpretamos que Agrado compreende todos como construtores de si mesmos. A sua fala, elabora um conhecimento sobre si, sobre o mundo onde age e cria um saber a ser compartilhado. Para Foucault (1996) nenhuma fala é inaugural. Todo discurso se constrói em um diálogo constante com outros discursos construtores do mundo. Esse diálogo é o campo no qual significações existentes são disputadas e outras significações possíveis são germinadas.

Em entrevista concedida a Baukje Prins e a Irene Costera Meijer, Judith Butler afirmou que “[...]discursos, na verdade, habitam corpos. Eles se acomodam em corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue. E ninguém pode sobreviver sem, de alguma forma, ser carregado pelo discurso” (BUTLER, 2002). Para significarem, corpos se fazem discursos. A matéria só impregna-se de sentido quando imersa em um mundo discursivo. Falar, portanto, não é apenas se posicionar discursivamente, mas é tornar-se real diante desse mundo comum. Para cumprir a sua função, a fala precisa ser reconhecida, é necessário o ouvir para legitimar o dizer. Se não reconhecer o outro como sujeito, não atribui sentido ao seu dizer e deslegitima a sua interferência política. Assim, o não ouvir anula a potência existente no dizer. Apropriar-se de si mesmo e reconhecer-se como sujeito com direito à ação sobre si e o mundo perpassa o campo da comunicação, do diálogo com outro. Reconhecer a própria fala é resistir a impotência atribuída ao não sentido.

Luma Andrade, assim como Agrado, dispôs-se a contar sobre si. O cenário não foi um teatro e a narrativa não integrava o roteiro de uma ficção criada por Almodóvar. Diante a um grupo de estudantes de jornalismo, em maio de 2012, a professora respondeu a perguntas que buscavam ordenar fatos da sua vida em um narrativa coesa. A entrevista foi transcrita, editada e publicada na 28ª edição da *Revista Entrevista*, produto do Laboratório de Jornalismo Impresso, disciplina cursada pelos entrevistadores, no curso de Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo da Universidade Federal do Ceará (UFC). Publicada com 20 páginas, a entrevista é estruturada com perguntas e respostas margeadas por pequenas notas que contextualizam a personagem entrevistada, a produção e os bastidores da entrevista. As perguntas e as respostas são apresentadas a partir da página 9, anteriormente, na página

7, ao lado de uma foto da entrevistada, com o título *O retrato da diversidade se desenha e tem como cenário o convívio com as diversas possibilidades de ser*, um texto de abertura traça o perfil de Luma e dá o tom do material por vir.

Em texto de apresentação, Ronaldo Salgado, professor responsável pela disciplina, caracteriza a edição como comemorativa do 20º aniversário da revista, produto jornalístico laboratorial que tem “como expressão maior a *entrevista em profundidade*” (SALGADO, p. 2). A entrevista, de acordo com o professor, não constitui-se apenas como técnica para a captação de informação, mas também, como gênero jornalístico autônomo, que:

[...] ajudou a transformar o jornalismo e a própria sociedade. Esta pelo alcance dos conteúdos divulgados em reportagens investigativas ou mesmo em entrevistas clássicas que revelam ideias, personalidades, atitudes, comportamentos, conceitos e denúncias que transformam o destino do mundo em geral e a história de alguns países em particular. [...] (idem)

Como linguagem jornalística, a entrevista ouve sujeitos que propõem-se a dizer algo sobre o mundo. Compreendemos que a *Revista Entrevista* pretende ouvir o mundo a partir da fala dos sujeitos sobre os quais reporta. O mundo é narrado a partir dessas vidas. Nessa perspectiva, o sujeito não é um meio para levar a uma informação, mas o objetivo da entrevista é chegar à complexidade da constituição do próprio sujeito. Não apenas a fala do entrevistado, mas a pergunta direcionada põe em diálogo discursos que constituem o mundo e os sujeitos que o constrói e o habita. Luma Andrade fez de sua existência um acontecimento. Sobre o porquê de entrevistá-la, Salgado diz:

Luma Andrade traz à tona uma trajetória de vida marcada pelo preconceito desde criança: ela é a primeira travesti a ser entrevistada pela revista, faz doutorado na própria UFC e é uma militante ativa dos Direitos Humanos e dos direitos da minoria que representa. As palavras de Luma ecoam das páginas da revista e se fazem farol visando a iluminar novos horizontes sociais, culturais, ideológicos e políticos na sociedade do presente e do devir. (ibidem).

Luma se faz sujeito com a fala, posiciona-se socialmente: travesti, doutoranda e militante. Reivindica identificações e dialoga com o outro a partir delas. Com sua performance social, a professora fez serem ouvidos os discursos que a constitui.

Diferente da cena descrita com Agrado, Luma não pede para ser ouvida, mas procuram a sua fala. O seu corpo e a sua história receberam legitimação, ser a primeira travesti a cursar doutorado é reconhecido como fato de valor e a sua vida torna-se reportável.

A ENTREVISTA

Às margens das páginas, notas contextualizam sobre o processo de escolha dos nomes a serem entrevistados para a edição. Luma foi indicada pelo estudante Vandecy Dourado, que a entrevistou um ano antes, em 2011, para a disciplina de Jornalismo Impresso I. O assunto da primeira entrevista de Vandecy com Luma foram as transformações físicas e psicológicas das travestis. Assim como Agrado, a professora fala de si a partir da narrativa do seu corpo. “No discurso para a escolha de Luma, todos concordaram sobre a importância desta entrevista. A primeira travesti doutoranda, a primeira travesti entrevistada pelo projeto e, por ironia do destino, a primeira entrevistada da edição do 20º aniversário da revista” (ANDRADE, 2012, p. 10). O pioneirismo da travesti no espaço acadêmico é usado como justificativa para a escolha da entrevistada. O corpo de Luma e o pioneirismo da sua existência em determinados espaços atrai o ouvir do outro e legitima a existência desse corpo como discurso.

“Quando mandamos o e-mail com informações da revista Entrevista, Luma publicou uma postagem em seu blog com o título: Luma Andrade é escolhida como uma das cinco personalidades do Ceará” (ANDRADE, 2012, p. 11). Atribuir um pioneirismo é reconhecer uma ausência, é reconhecer um movimento de chegada. Historicamente, aquele sujeito não estava nesse espaço ocupado pelo outro que reage a sua neopresença. A entrevista percorrerá a vida de Luma, a vida da primeira travesti doutoranda. A constituição do corpo e a identidade de gênero reivindicada direcionam o trajeto da conversa.

A entrevista começa pela escolha do nome, Aline Conde questiona sobre a mudança do nome João Filho, atribuído ao nascer, para Luma, escolhido na vida adulta. Em seguida, a estudante pergunta: “quando você era criança, do que mais você gostava de brincar?”. Após a resposta, a colega Gabriela Alencar emenda: “você se sentia aceita, então, quando estava com meninas?”. Entre perguntas e respostas, no diálogo, Luma e os entrevistadores constroem a narrativa da primeira travesti a se tornar doutoranda. Como respostas, a entrevistada direciona a sua fala à professora, à militante que se tornou. As imposições de performance de gênero aparecem em sua narrativa junto com

a recusa em cumpri-las, o que a fez refugiar-se nos estudos. Do nome, surge o corpo que o reivindicou e assim Luma toma a forma discursiva e política que construiu para si. As suas vivências se tornam narrativa e criam a sua história de vida como experiência a ser compartilhada.

No diálogo criado entre os estudantes de jornalismo e a professora, percorre-se como Luma tornou-se a primeira travesti a ingressar em um doutorado de uma universidade pública brasileira. Com as 66 perguntas publicadas, a fala sobre o passado direciona-se ao presente. Ao narrar sobre a infância, busca-se compreender quem se é hoje. A troca entre os que perguntam e quem responde cria a história contada. No ato de entrevistar, as vivências tomam corpo em palavras, gestos e silêncios, é no diálogo que se constitui a história de vida como linguagem. O sentir vivenciado busca fazer-se compreendido, há a necessidade de comunicar sobre si ao outro. Freire (1987) diz que a humanidade se constitui na pronúncia do mundo. O discurso como ação, como apropriação de si mesmo e do mundo, configura-se como um direito humano. Para o autor, o diálogo é o encontro entre sujeitos para a pronúncia do mundo comum. No diálogo se faz presente o ouvir. Na entrevista, a História de Vida, como narrativa, surge no processo de comunicação entre os sujeitos que se reconhecem como sujeitos e se relacionam em intersubjetividade, como classifica Freire (idem).

Para pôr-se em intersubjetividade é preciso reconhecer-se no outro e reconhecer o outro em si mesmo, perceber a si próprio como constituído de forma múltipla. Leray (2008) afirma que apenas com a compreensão do que chama de interidade é possível agir sobre si e sobre o mundo. “A interidade é a constatação de que cada um está colocado no seio de influências múltiplas interativas desde os tempos imemoriais, estas se fazendo e se desfazendo em um processo criativo” (idem, p. 44). Para o autor, a interidade permitiria a interculturalidade, termo que não refere-se, necessariamente, a contextos culturais e sociais distintos, mas refere-se a intersubjetividade, ao encontro entre modos distintos de vivenciar e significar as experiências. Portanto, deixar-se tocar pelo outro é uma ação intercultural que só é possível quando o EU reconhece na performance do outro uma possibilidade legítima de ser.

Na entrevista, o processo de criação da História de Vida é oral, tornando-se a gravação da conversa fonte primária para a elaboração de produtos, como a transcrição, edição e publicação da entrevista de Luma. Souza (2006), compreende a história oral

como meio para a melhor compreensão do presente com a escuta das experiências vivenciadas pelos sujeitos. O autor diferencia depoimento de história oral de vida. No primeiro, a entrevista seria direcionada pelo investigador de acordo com o seu objetivo, na História de Vida o sujeito narrador direciona o que é contado. Compreendemos que esse direcionamento é dialógico, criado pela interação entre entrevistador e entrevistado. Ao discorrer sobre compreensões do método (auto)biográfico como meio de investigação do mundo, o autor apresenta o modelo interativo e dialógico, que torna o sujeito narrador em coinvestigador. Assim, a História de Vida construiria aprendizados como “metacognição ou metarreflexão do conhecimento de si” (idem, p. 25). Seria, portanto, a narrativa de si um processo educativo constituído na narratividade intersubjetiva. A História de Vida:

[...] se revela como pertinente para a autocompreensão 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/coletiva. [...] (SOUZA, 2006, p. 27)

CONCLUSÃO

Na entrevista de Luma à *Revista Entrevista*, sujeitos com diferentes vivências, entrevistada e entrevistadores, se põem em diálogo para construir, conjuntamente, uma narrativa pública sobre a trajetória da primeira travesti a cursar doutorado em uma universidade pública brasileira¹⁴². As perguntas e as respostas entrelaçam peças discursivas distintas em um processo dialógico construtor de um saber. Luma se torna uma figura pública por ocupar espaços, onde, até então, estavam ausentes sujeitos com a identidade de gênero que ela reivindica. Com esse lugar de partida, a entrevistada e os entrevistadores percorrem o trajeto que transformou Luma na mulher, na travesti e na professora que é na vida adulta.

Luma apodera-se dos discursos que a constitui e interage a partir deles. Em um movimento intersubjetivo, as perguntas e as respostas entrecruzam discursos e constitui o discurso plural que nos é apresentado na versão publicada da entrevista. Com o processo de entrevista, percebemos os movimentos de construção da narrativa

¹⁴² A última nota publicada com a entrevista informa que, em agosto de 2012, no dia do seu aniversário de 35 anos, Luma defendeu a sua tese. “[...]Com a tese aprovada, ela entra na história como a primeira travesti com doutorado no Brasil” (ANDRADE, 2012, p. 27).

apresentada como História de Vida e o percurso para a construção de sentidos e entendimentos a partir de vivências compartilhadas a proporcionar uma experiência em comum.

A entrevista utilizada como corpus para esta reflexão não foi realizada para integrar um método de investigação científica. Criada com finalidade jornalística, a entrevista com Luma possui como finalidade comunicar sobre a relação de um sujeito com o mundo. Para obter o propósito, os entrevistadores se dispõem a dialogarem com Luma como sujeito, não assumindo o lugar de interrogadores, mas sim de ouvintes. Questionam o que é dito proporcionando um mergulhar na fala, a desdobrar as nuances que surgem no percurso narrativo. Assim, a entrevista não se torna uma interferência na construção da História de Vida, mas um processo proporcionador da reflexão de si a partir do diálogo com o mundo.

Compreendemos que no uso da História de Vida como metodologia de investigação científica, o diálogo precisa se fazer presente. O corpus gerado com a entrevista se destinará a dialogar com perspectivas teóricas e construirá um saber científico a ser compartilhado. Portanto, a compreensão de construir esse saber em um processo intersubjetivo é fundamental para possibilitar ao sujeito narrador lugar de autoria na construção desse conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Luma. O retrato da diversidade se desenha e tem como cenário o convívio com as diversas possibilidades de ser. **Revista Entrevista**, Fortaleza, n.28, 2012. Entrevista concedida a Alan Barros; Aline Conde; Fernando Wisse; Gabriela Alencar; Ingrid Braquehais; Jéssica Colaço; Jéssica Welma; Juscelino Filho; Vandecy Dourado; Yohanna Pinheiro.
- BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-167, 2002. Entrevista concedida a Baukje Prins; Irene Costera Meijer.
- CORACINE, Maria José F. R.. A celebração do outro na constituição da identidade. **Organon** – Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, v. 17, n.35, p. 201-220, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LERAY, Chrisian. História de vida intercultural em formação de professores. **Revista da FEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 43-50, 2008.
- PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: Triom, 2004.

- SALGADO, Ronaldo. Apresentação. **Revista Entrevista**, Fortaleza, n. 28, 2012.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006.
- TODO sobre mi madre. Direção: Pedro Almodóvar. Produção: Augustín Almodóvar. El deseo S.A.; Renn productions; France 2 cinema, 1999. 1 DVD (101 min).

COTIDIANOS ESCOLARES E SEXUALIDADES

Marco Antonio Oliva Gomes¹⁴³

INTRODUÇÃO

A escola pode ser entendida como um dos espaços-tempos de realização da pessoa humana que buscam potencializar tanto uma formação profissional quanto o desenvolvimento e a constituição de sujeitos críticos e sociais, sob princípios éticos e morais pautados no respeito à diversidade e na tolerância à diferença.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu art. 2º, que trata dos princípios e fins da educação nacional, temos assegurado que "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Com isso, o Estado tem sua responsabilidade de garantir o acesso e a permanência dos estudantes nessas instituições, que são por eles habitadas por um período considerável de suas vidas. Também por isso a escola se constitui como um espaço-tempo de conflitos de gêneros, de diversidade cultural, étnica, racial, sexual e de classes sociais, entre outros, que precisam ser levados em conta quando se pensa em políticas públicas para a educação. Ou seja, estamos partindo do pressuposto de que as políticas públicas necessitam assumir as multiplicidades, as diferenças, as variadas formas de expressão e de produção de subjetividades e a liberdade também como o que é próprio da escola, ao invés de pensá-la apenas como lugar de controle e de busca pela harmonia com base na ausência de conflitos.

O cotidiano escolar não é uma ilha isolada dentro de uma sociedade ou, como defende Nilda Alves (2010), não existe o que é de "dentro" e o que é de "fora" da escola. Ao propor uma escrita unida dessas palavras, ou seja, "dentrofora", Alves (2010) ajuda-nos a entender que nos cotidianos escolares estão sendo enredados diferentes fios de uma rede de questões e de conflitos envolvendo as culturas, as sexualidades, as

¹⁴³ Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. E-mail: paramarcoantonio@uol.com.br

etnicidades, as racialidades... fazendo desses cotidianos escolares espaços-tempos fundamentais para o exercício e a experiência do "respeito" à diversidade e à diferença de qualquer natureza, mas não só isso!

Os problemas presentes nos cotidianos escolares, como a intolerância, o machismo, as fobias relacionadas com as sexualidades e as perseguições às minorias, acabam ajudando a produzir um discurso que busca configurar as escolas com espaços-tempos contraditórios, muitas vezes por não conseguirem lidar de maneira problematizadora com tais conflitos. É preciso, ainda, não esquecer que a escola é uma instituição de origem moderna, pautada por normas "tradicionais", não conseguindo, em alguns casos, negociar com a complexidade das vidas que pulsam na contemporaneidade de seus cotidianos e, por isso, estranhamente, acaba sublimando ou mesmo invisibilizando os conflitos para não gerar um mal-estar maior.

Os índices de crimes envolvendo o ódio pela diferença proliferam nos noticiários e nas redes sociais. As agressões pela homofobia, pela violência doméstica contra as mulheres, pelo machismo elevado ao grau de "normalidade", pelas questões religiosas e estético-culturais se replicam nos espaços-tempos escolares, consumidos em tempo integral via os diferentes mecanismos de compartilhamentos por meio dos aparelhos eletrônicos e das redes sociais que, muitas vezes, são considerados mais atraentes e merecedores de mais atenção do que as salas de aula e as falas conteudistas dos docentes.

É sabido que nós, professoras,¹⁴⁴ muitas vezes nos sentimos de mãos atadas para tomar qualquer atitude que fuja às normas estabelecidas pelos regulamentos, seja pelo peso das restrições legais, políticas ou sociais, seja pela herança de uma sociedade patriarcal, sexista, etnocêntrica e regida por duros padrões culturais religiosos e heteronormativos.

A heteronormatividade é um conceito a partir do qual as sexualidades são pensadas tendo como referência básica o sexo biológico, isto é, macho x fêmea. Tudo aquilo que foge a essa lógica binária, borrando suas linhas normatizadoras e demarcatórias, é rotulado como "anormal" e estranho, passível de repulsa.

Na sociedade contemporânea, tais discursos têm sido atualizados e sustentados,

144 Assumimos o marco político feminista em homenagem à proposta de Nilda Alves quando, educadamente, pede desculpas aos homens por usar o gênero feminino em alguns dos seus escritos sobre educação, por entender que se trata, em sua grande maioria, de mulheres.

especialmente, pela perspectiva religiosa fundamentalista, com desdobramentos e ações no próprio Congresso Nacional, onde tentam, a todo custo, dificultar os debates sobre gêneros e sexualidades nas escolas, em nome de uma "tradição" idealizada e defendida pelos referidos grupos religiosos, mas não apenas por estes.

Com isso, não podemos deixar de problematizar tais questões pois, mesmo que alguns assuntos envolvendo sexualidades, revolução sexual, feminismo, já tenham sido amplamente debatidos desde as décadas de 1960 e 1970, hoje eles ainda se apresentam, em muitos casos, em meio a movimentos que vão na contramão do bom senso, da ética, da democracia e da justiça, ganhando força nas redes sociais e, obviamente, nas salas de aula.

Ou seja, entendemos que, mesmo que os temas relacionados com os diversos modos de vida social, sexual e cultural, de emancipação dos corpos femininos e masculinos, de luta a favor dos direitos civis, dos diferentes mecanismos de doutrinação tradicional-religioso-machista e tantos outros tenham sido, historicamente, motivos de intensos debates, essas questões sempre se atualizam, aparecendo sob novas argumentações e grupos defensores.

Nesse sentido, não partilhamos, integralmente, da ideia de que estamos "progredindo" ou mesmo "evoluindo" no que tange ao entendimento social e/ou à garantia legal no que se refere ao direito de liberdade, de expressão e de prática das sexualidades, que devem ser assumidas em suas diferentes estéticas. Apesar de todas as conquistas legais, há ainda muito o que se fazer em termos de se assegurar condições existenciais mínimas de convívio com a diferença.

Yasmin Zandomenico, uma estudante vítima da intolerância,¹⁴⁵ argumentou que esse movimento, que ela entende como retrocesso porque aponta para o controle dos desejos e para a institucionalização da ignorância quando se proíbe o debate sobre sexualidades e gêneros nas escolas e, ainda, para a perda de direitos sobre nossos corpos e afetos, está condensado na instauração da barbárie contra a diferença, neste caso especificamente, a sexual e a de gênero.

Somos nós, no Brasil das cores carnavalescas e da diversidade das culturas, que

145 Disponível em: < <http://lgbt-es.com/?p=16074>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

mais registramos crimes homotransfóbicos.¹⁴⁶ Um *gay* é morto a cada 28 horas e lideramos o *ranking* mundial de assassinatos de transexuais e travestis, vítimas de violência física, psicológica e social.¹⁴⁷ Impressiona a brutalidade dos crimes e é notória a presença do suicídio entre essas mortes. Na base da hostilização contra as lutas da comunidade LGBTTTT, que se apresenta nas mídias e é presentificada nos currículos tecidos em redes nos cotidianos das escolas, está a defesa pela privação da informação com vistas a reforçar os estereótipos sexuais e de gênero.

A prova desses fatos também está no discurso conservador-religioso-heteronormativo quando defende, por exemplo, a biologização do sexo apoiada em dogmas, no senso comum e em clichês ou, ainda, quando, com base na ideia biológica de reprodução humana, defende a patologização das sexualidades não heteronormativas prevendo, inclusive, a absurda proposta de "cura-gay".

Como tentativa de difundir essa visão conservador-religioso-heteronormativa, um intenso movimento contrainformativo tem sido instaurado no Brasil, a exemplo do levante de alguns grupos contra o Programa Educacional chamado "Escola sem homofobias" (apelidado pelos intolerantes de *kit gay*), a ser distribuído para alunos do ensino médio das escolas pelo país e que foi vetado pelo próprio Governo Federal por pressão da bancada evangélica. Quem sabe se sua distribuição tivesse sido realizada de modo a potencializar amplos movimentos de debates informativos nas escolas, algumas trágicas situações teriam sido evitadas, como a morte por espancamento de um estudante de 14 anos pelo simples fato de ter pais *gays*?

De igual modo, nos Planos Estaduais de Educação de oito Estados brasileiros, que traçam diretrizes para o ensino nos próximos dez anos, foram vetados trechos que teriam por objetivo o combate à “discriminação racial, de orientação sexual e de

146 Um relatório sobre violência homofóbica divulgado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, com dados referentes a 2012, revelou que o número de denúncias de violência homofóbica cresceu 166% em relação ao ano anterior, saltando de 1.159 para 3.084 registros. O número de violações de direitos humanos relacionadas com a população LGBT também cresceu: saiu de 6.809 casos em 2011 para 9.982 em 2012, o que representou um aumento de 46,6%. O número de violações é maior porque, em uma única denúncia, pode haver mais de um tipo de transgressão. As denúncias mais comuns foram de violência psicológica, discriminação e violência física, respectivamente. As denúncias envolveram, segundo a Secretaria, 4.851 vítimas (Disponível em: < <http://www.brumadourgente.com.br/noticias/1767-2014/05/04/brasil-e-o-campeao-mundial-de-crimes-homotransfobicos> >. Acesso em: 10 ago. 2015).

147 Disponível em: < http://www.brasilpost.com.br/2014/02/13/assassinatos-gay-brasil_n_4784025.html >. Acesso em: 10 ago. 2015.

identidade de gênero”.

No Espírito Santo, o lugar mais perigoso para mulheres e o segundo para negros,¹⁴⁸ o referido veto foi aprovado e aclamado. A legislação e as estatísticas evidenciam que a falta de informação, incentivada por segmentos conservadores, alinhada à dificuldade de empatia, tem ampliado a exclusão e subtraído pessoas da vida.

Pensamos que, se as questões relativas às sexualidades fossem abordadas, sobretudo com base nas informações de que dispomos, assim como acontece, em tese, com os outros campos do conhecimento e, ainda, se as mesmas questões já estivessem minimamente resolvidas para cada um de nós, não faríamos do "falar sobre sexo e sobre sexualidades" nas escolas algo tão complicado e, em alguns casos, um tema a ser evitado nas salas de aula. Se, de fato, isso acontecesse, talvez nos referíssemos a essas questões com menos preconceito e tabu, uma vez que estaríamos respaldados por conhecimentos e informações produzidos e compartilhados pelos coletivos educacionais. Esse já seria um importante ponto de partida.

Os educadores e os estudantes, mais seguros e bem informados sobre suas sexualidades, talvez não se sentissem tão ameaçados nas relações a serem estabelecidas no convívio social, pois temos como hipótese que não mais estariam tratando de "um assunto proibido ou cabeludo", "um tema que faz com que os pais apareçam na porta da sala para tirar satisfação com o professor por ter tratado do tema homossexualidade em sua aula"; "uma discussão que só aguça a prática sexual", "um assunto que é de responsabilidade dos pais e não da escola", "um debate difícil quando o próprio professor não fica à vontade com o tema", entre outras justificativas que ouvimos e que, cada vez mais, adiam o enfrentamento dessa questão.

— É porque a gente fala as coisas sem pensar, professor, daí a gente se cumprimenta de veado mesmo. É massa e ninguém liga, manda tomar &: % u e dá risada, mas, se o cara for veado mesmo, a gente chama de gay, a gente respeita, mas não dá moral, não... [risos].
— Mas, “pô”, as “mina” que são “responsa” jogam uma bola igual a nós. A gente dá moral, sai junto, conversa e, se quiser experimentar o que é bom, estamos aí, né? Sou treinado, “mané”.
- Aí eu fico lá no fundo curtindo com meus dois amigos *gays*. Eles são massa.

E somos sim também seres biológicos e culturais e complexos e encarnados e...

Defendemos que a potência das redes de conhecimentos e de aprendizagens está, de certo modo, associada à liberdade de expressão de pensamento e, ainda, às

148 Disponível em: < http://www.brasilpost.com.br/2014/02/13/assassinatos-gay-brasil_n_4784025.html >. Acesso em: 10 ago. 2015.

possibilidades de se tecer ideias-sentidos que favoreçam a desconstrução daquilo que foi definido-estruturado de modo fixo e inseparável. Desde a infância, somos agenciados e estimulados a associar ideias e a criar (pré)conceitos, negociando com imagens-mensagens que nos chegam de diferentes contextos. Ou seja, se é verdade que nascemos em um mundo que se constitui em redes, também é verdade que, ao nascermos, ou mesmo antes, ajudamos a tecer outras redes, ao mesmo tempo em que estamos sujeitos às que já existem.

Em nossas vivências de pesquisa com os cotidianos escolares (FERRAÇO, 2011), raramente passa uma semana na qual o assunto "sexualidade" não seja tematizado-discutido em suas várias abordagens-dimensões estético-expressivas, tanto no que se refere a comentários sexistas ou homofóbicos e clichês, quanto em consequência de alguma atividade pedagógica envolvendo o assunto. Ou seja, as questões que versam sobre sexualidades são fios que se mostram como potentes na tessitura das redes de conhecimentos tecidas nos cotidianos das escolas.

- Mas essas crianças ultimamente estão com a sexualidade a florada demais. Realmente não sei o que fazer, parece que elas não têm mãe, principalmente as meninas.
- Aquele aluno que está gerando confusão, aquele “florzinha”, alguém tem que falar com ele, pois já é daquele jeito, ainda fica arrumando confusão no corredor e não faz nada, está sem nota nenhuma.
- A Secretaria enviou um convite para uma formação sobre sexualidade extensivo a todos. Quem mais vai, além da professora de Ciências?
- Mas todo mundo sabe que as meninas têm que vir com a bermuda com dois dedos acima do joelho. Essas aí arrocham até lá encima, depois reclamam que os meninos vão para cima. Dá até vergonha por elas.
- Como querem que eu dê aula sobre sexualidade na minha disciplina? Eles já aprendem sobre aids e doenças na aula de Ciências, a usar camisinha... O que mais a gente vai falar? Ensinar posições? [risos].
- E tem aquele menino nojento que fica mostrando o.... Ai que nojo... E até parece que elas gostam. Não adianta botar pra fora da sala, da próxima vez saio eu.

As falas anteriores são alguns exemplos que nos ajudam a problematizar sobre o lugar que a educação sexual tem ocupado nos currículos realizados nos cotidianos escolares, muitas vezes ancorada nas abordagens biológico-higienistas, moral-tradicionistas, religioso-radical e terapêuticas, encharcadas pelas perspectivas tradicionais de educação. Em raras ocasiões nos foi possível observar atitudes que assumissem a educação sexual em sua complexidade, indo ao encontro de uma visão que a princípio nos permitiria problematizar, a partir das relações entre linguagem e poder, as cristalizações assumidas como verdades absolutas.

Jimena Furlani (2001), em seu livro "Educação sexual na sala de aula: relações de gêneros, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito à

diferença", apresenta questões políticas, curriculares, pedagógicas e de posituação das muitas identidades assumidas pelos sujeitos sociais em seus modos de ser, seu gênero, suas sexualidades suas estéticas e suas culturas, e como mostra tais questões se apresentam nos espaços de aprendizagens, ajudando-nos a movimentar nossos pensamentos em direção a uma proposta de educação sexual comprometida com a problematização social e a permanente crítica às práticas educativas que produzem diferentes formas de exclusão e de preconceito.

Em muitos casos, ao debaterem sobre gênero e sexualidade nas salas de aula, os docentes não se apegam à necessidade de uma fundamentação teórico-metodológico-epistemológica, uma vez que, de modo geral, consideram que esse assunto está limitado a se constituir como objeto de análise exclusivo da Biologia que, por sua vez, prioriza o estudo do corpo humano, dos órgãos genitais, das mudanças hormonais, da reprodução e das doenças sexualmente transmissíveis.

Por isso, propor uma problematização teórico-metodológico-epistemológica sobre as diferentes abordagens do tema "sexualidades" passa a ter, a nosso ver, uma grande implicação educativo-política no trabalho docente, pois poderá estimular a pensar sobre os processos de educação sexual dos estudantes, que também acontecem nos cotidianos escolares assumidos como espaços-tempos inventivos (CERTEAU, 1994) e de produção de subjetividades.

Nesse sentido, Furlani (2011) ajuda-nos com sua reflexão histórica quando apresenta algumas abordagens que, nos dias atuais, estão presentes nas escolas, forçando-nos a problematizar nossas práticas e, sobretudo, forçando-nos a colocar sob suspeita o fato de trabalharmos esse assunto sem nos darmos conta dos seus inúmeros desdobramentos éticos, estéticos e políticos.

Desse modo, para Furlani (2011), a abordagem biológico-higienista, baseada no determinismo biológico, é entendida por vários educadores como a principal e mais relevante forma de realização da educação sexual na escola, sobretudo pela sua vinculação com uma dada proposta de educação mais tradicional. Nessa abordagem, parte-se das classificações e das diferenças entre homens e mulheres baseadas nas características biológicas de gênero, fato que, para a autora (2011), contribui para uma certa naturalização das desigualdades que sustentam os preconceitos machistas, sexistas, misóginos e homofóbicos.

A proposta desse enfoque e de seus estudos está na ênfase dada à saúde sexual e corporal e no entendimento das transformações biológicas naturais no ser humano. A crítica a ser reforçada aqui, além de se constituir como hegemônica nos documentos das propostas curriculares prescritivas, pelos motivos já expostos, não dá conta da dimensão de complexidade requerida pelo tema.

Da mesma forma, de acordo com Furlani (2011), a abordagem moral-higienista também não consegue potencializar uma educação sexual que leve em conta a complexidade vivida nas ações e nas (rel)ações cotidianas do mundo contemporâneo, uma vez que defende, de modo quase incondicional, a abstinência sexual associada a um discurso moralista em favor de uma educação que reforce os ensinamentos da família tomada em seu modelo mais tradicional.

Ainda nesse sentido, essa forma de pensar se coloca contra toda e qualquer educação sexual que leve em conta a necessidade e importância de se discutir questões como homossexualidade, controle da população, sexo livre, contracepção, esterilização, aborto e incesto. Como já destacado, a referida abordagem defende que a educação sexual é de total competência da família, muitas vezes encorajando o controle reprodutivo e os discursos homofóbicos.

A teorização terapêutica, por sua vez, baseia-se no caráter psicológico dos sujeitos, buscando causas explicativas para as vivências sexuais que borram as linhas do que se considera como "normal". Assim, quando há um "desvio de conduta", os sujeitos são tidos como aqueles que necessitam de apoio médico e/ou de ajuda espiritual.

Para tanto, utiliza técnicas de terapia individual, grupal e de psicodrama para alcançar a "cura do desvio sexual". Com isso, além de se tratar de uma tendência homofóbica, expressa sexismo e misoginia e, ainda, por tratar as diferenças como doença a ser curada, essa prática pode ser legalmente considerada como crime.

Em termo da abordagem religioso-radical, encontramos um discurso que se caracteriza pelo apego às interpretações literais bíblicas, com base em dogmas e em textos religiosos pautados em uma suposta "verdade incontestável".

Há, ainda, o que podemos considerar como um determinismo das representações acerca das sexualidades consideradas "normais", com adesão às práticas de abstinência sexual e ao não controle da natalidade, negando a necessidade de ações de proteção, como o uso de preservativos nas práticas sexuais realizadas-autorizadas dentro do

casamento religioso.

É preciso que registremos que a esse processo de interpretação com referências literais e únicos da Bíblia, bem como a adoção inquestionável de um único livro como referência de ética e de moral, chamamos de fundamentalismo.

Ainda é preciso destacar que as mudanças socioculturais são desconsideradas, assim como todo e qualquer questionamento com relação ao desenho tradicional de família formada por pais e filhos heterossexuais, todos cumprindo seus papéis heteronormativos e machistas.

As principais críticas feitas a esse modo de compreender essas relações são, no geral, o estímulo e a propagação do discurso de ódio a tudo que não se pauta pela interpretação bíblica, a não prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, a misoginia e o desrespeito aos direitos humanos.

Com as teorizações centradas nos princípios dos direitos humanos, intensificam-se, a partir dos anos de 1970, as discussões sobre os processos de exclusão social produzidos por conta das diferentes práticas, estéticas e discursos sexuais. Os movimentos sociais críticos, por meio de sistemáticas denúncias, chamam a atenção para a inexistência da universalidade dos direitos humanos, enfatizando a importância de se entender a isonomia das leis dos sujeitos pertencentes aos chamados "grupos subordinados".

Os direitos humanos têm a ver com os processos educacionais na medida em que os contextos com os quais a educação se realiza, sobretudo as escolas, são campos não apenas de produção e reprodução das representações sociais excludentes mas, também, de contestações e de criação de mecanismos de resistência de grupos considerados como subordinados.

Nesse sentido, uma proposta de uma educação sexual referencializada por essas ideias tem como principais objetivos, entre outros, desmistificar os tabus que envolvem os temas ligados às sexualidades, problematizar e desconstruir as representações negativas socialmente impostas a esses sujeitos em suas diferenças e singularidades sexuais e, por efeito, às suas identidades excluídas e apagadas ao longo da história.

Como não poderia deixar de ser, a abordagem centrada nos direitos humanos leva em conta os documentos oficiais e as leis que garantem o direito das pessoas de se manifestarem livremente em suas sexualidades. Nesse sentido, a Declaração dos

Direitos Sexuais, elaborada no 13º Congresso Mundial de Sexologia, realizado em 1997, em Valência, na Espanha, e revidado em 1999 pela Assembleia-Geral da Associação Mundial de Sexologia (WAS), pode ser entendida como um texto político de reivindicações e de conquistas, de reconhecimento e de respeito aos sujeitos pertencentes aos grupos ditos subordinados.

Por exemplo, os direitos sexuais das mulheres são relacionados não apenas com questões biológico-reprodutivas, como concepção, anticoncepção, aborto e tecnologias reprodutivas, mas também com questões que se situam nos planos do afeto e do prazer, a partir do exercício de liberdade sexual praticada na busca pela equidade das relações entre homens e mulheres.

São estudos e proposições que destacam, ainda, os direitos da comunidade LGBTTT e suas lutas para modificar e/ou anular os mecanismos que promovem a exclusão social, a homofobia, a lesbofobia, a transfobia, bem como toda e qualquer prática de produção de discriminação sexual, oportunizando, com isso, a garantia de visibilidade e de direito à diferença.

Do ponto de vista da luta jurídica, busca criar estratégias para alterar as constituições dos países federais incluindo, por exemplo, a proibição da discriminação aos transexuais, a regulamentação da lei de redesignação de sexo e mudança de registro civil, as configurações de famílias homoafetivas, entre outras.

Desse modo, também tem como meta promover debates acerca das questões relacionadas com os direitos sexuais no âmbito da infância e da adolescência, tendo como uma de suas primeiras bandeiras de luta o direito desses sujeitos à educação sexual integral, ampla e completa e sem privação de informações.

Comprometida com ações inspiradas na obra de Paulo Freire, as teorizações emancipatórias têm como principal marca desalojar certezas a partir do enfrentamento de desafios, debates e reflexões no âmbito de questões relativas às sexualidades, que se constituem como práticas de domesticação-dominação do outro.

Assim, a educação sexual emancipatória, também chamada de combativa e política, está comprometida com um projeto de transformação social, requerendo dos sujeitos-cidadãos tanto o desenvolvimento de sua autonomia, quanto a criação de atitudes e de valores ligados ao comportamento sexual, capazes de denunciar as situações repressoras das sexualidades.

Ao se constituir como uma proposta pedagógica de educação sexual contaminada pela ideologia freiriana, opõe-se a toda e qualquer prática pedagógica que vise a uma educação bancária, isto é, a uma educação que considere o aluno apenas como depositário de informações, assumindo-o como sujeito de conhecimento.

Ou seja, ao propor uma educação sexual libertadora para os grupos oprimidos, a partir da problematização do ensino domesticador, vai se revestir de um caráter eminentemente político e contestatório em relação às diferentes práticas de discriminação presentes em nossa sociedade e, conseqüentemente, nas escolas.

A teoria *queer* tem como principal característica a realização de uma educação pautada no constante questionamento crítico ao pensamento normativo, isto é, ao pensamento que busca estabelecer padrões considerados como "normais" ou "desejáveis".

Com isso, essa abordagem busca elaborar estratégias de debates e de problematizações das identidades sexual e de gênero, tendo em vista mostrar como elas são constituídas, (des)valorizadas, assumidas ou não nos processos que pretendem estabelecer as referidas "normalidades". Assim, assumir uma atitude ou uma postura pedagógica de inspiração *queer* implica se posicionar contra qualquer forma de normatização da sexualidade.

Como analisa Silva (1999), o discurso *queer* amplia a ideia de construção social para o que entendemos como o domínio da sexualidade e, ainda, para as formas pelas quais vivemos nossas sexualidades. Assim, da mesma forma que acontece com a identidade de gênero, a identidade sexual não é definida apenas pela Biologia, não tendo nada de fixo, estável e definitivo. Como defende Silva (1999, p.106),

A teoria *queer* começa por problematizar a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade. Em geral é a identidade homossexual que é vista como um problema. A identidade não é uma positividade, não é um absoluto cuja definição encerra-se em si mesma. A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que eu não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro.

Avançando em suas problematizações acerca da abordagem *queer*, Silva (1999) ainda considera que a "identidade" não pode ser entendida como uma coisa natural, mas

sempre constituída em um complexo processo de produção de significação. Assim, é preciso que, nas relações sociais, seja atribuído um significado à "identidade" que queremos produzir. Nesse sentido, é preciso lembrar que determinados grupos sociais sempre estarão em posições privilegiadas de impor os significados que lhes interessam aos grupos situados em posições subalternizadas. Por isso, para o autor (1999), não é possível pensar em "identidade" sem pensar nos processos de significação e em relações de poder.

Ou seja, a definição da identidade "heterossexual", considerada como "normal", é o tempo todo dependente da identificação de seu Outro, a identidade homossexual, considerada como "anormal". Nessa dimensão da construção social das identidades, cada "identidade" acaba por ser fixada, estabilizada pela significação, pela linguagem, pelo discurso.

Entretanto, segundo Judith Butler, a constituição da identidade sexual não fica restrita aos processos discursivos que têm por objetivo fixá-la, como argumentado antes. Para ela, mesmo que provisória e precariamente, nós também nos tornamos aquilo que nossa suposta identidade define que somos. Logo, se nossa identidade é definida também de forma performática, como aquilo que fazemos, sua constituição se torna menos dependente de um dado núcleo definido por um processo discursivo de significação.

In(conclusões)

Posto isso, uma dada proposta de educação sexual *queer* teria como objetivo principal questionar, problematizar, contestar e/ou desconfiar de todo e qualquer discurso que buscasse fixar um modo único de constituição das identidades. Por isso, uma pedagogia de inspiração *queer* estimularia a necessidade de se discutir, seriamente, as questões afetas à sexualidade no currículo, uma vez que se caracterizariam como questões de conhecimento e de identidade.

Ainda nesse sentido, uma educação sexual inspirada na teoria *queer* problematizaria, por exemplo, as noções de "tolerância", "aceitação" e "respeito", uma vez que, de modo geral, essas teorizações deixam intocadas as categorias e os discursos com os quais, por exemplo, a identidade heterossexual tem sido definida, histórica e socialmente, como uma forma "normal" de sexualidade, reforçando a ideia de

heterossexual com sendo sempre o tolerante e o homossexual como aquele a ser tolerado.

Do mesmo modo, como pondera Silva (1999), uma educação sexual *queer* também problematizaria a abordagem terapêutica, pois, em linhas gerais, ela transfere para o nível individual e psicológico uma questão que tem determinações e atravessamentos em níveis institucional, social, cultural e histórico.

Assim pensando, a pedagogia *queer* não estaria centrada apenas em informações, mas teria como potência uma dada metodologia de análise e de problematização das "identidades" sexuais, questionando os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de tudo, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal.

O que nos incomoda na educação? O que, a nosso ver, faz com que a educação não seja potência de vida? Durante todo esse tempo de nosso envolvimento com a escola, o que sempre nos incomodou e continua nos incomodando é o “não pode”, ou, ainda, o “isso não é possível”, ou mesmo “isso é de menina e isso é de menino”.

O que nos incomoda e continua nos incomodando são as inúmeras tentativas de controle sobre o corpo que pulsa, de formas de aprisionamento das ações que ousam romper com a inércia, com as superfícies estriadas (DELEUZE, 1997) da escola, colocando em análise o atual modelo de educação pautado por uma lógica que privilegia uma dada hegemonia do pensamento e de comportamento.

Mas, ao mesmo tempo, sabemos que os cotidianos da vida se inventam de mil maneiras não autorizadas. Sabemos da rebeldia do cotidiano que insiste na potência da vida. Sabemos das burlas, táticas artimanhas, astúcias (CERTEAU, 1996) que irrompem nesses cotidianos e que não cessam de nos mostrar que a vida sempre escapa.

Na condição de professores-pesquisadores-artistas, é essa rebeldia dos cotidianos que nos interessa. Sem desconsiderar a existência das forças que contribuem para a diminuição da vida, buscamos produzir linhas de fuga (DELEUZE, 1995), superfícies lisas que possam potencializar uma vida bonita diante da mesmice.

Mas isso não é coisa de menina... Você precisa tomar jeito de menina, ser mais meiga, delicada, obediente. Não sei, não, você já reparou no jeito dele? Meio afeminado. Não tem jeito de homem. A família faz de conta que não vê. Ou será que vê e não faz nada? Hoje em dia a sexualidade tá aflorada. Repare na maneira como eles dançam. No modo de se vestir. Tudo transpira sexualidade. As meninas estão ficando grávidas cada vez mais cedo. Falta orientação sexual e sobra sexualidade.

Nossa aposta nas vidas bonitas que pulsam nas escolas não tem a intenção nem de representar uma dada realidade ideal, nem de valorizar um dado comportamento padrão. De fato, estamos interessados em criar possibilidades de ampliação da potência de vida nos cotidianos das escolas a partir da desconstrução dos clichês.

Por exemplo, qual o sentido de se procurar conhecer a preferência sexual do aluno? O que isso potencializa nosso trabalho na escola, ou não? Estamos o tempo todo nos referindo à sexualidade como um problema a ser resolvido. Por que sempre associamos sexualidade a uma situação de desconforto, de proibido, de orientação, de problema?

Que é ser heterossexual e ser homossexual? Tem um único jeito de ser hetero e *gay*? Não dá pra aceitar os discursos moralistas, principalmente das Igrejas e de algumas Pedagogias. Não dá pra concordar com a ideia de que temos que ter comportamentos adequados às nossas preferências sexuais.

Voltando a questão que tem movido nossas pesquisas, vamos nos dar conta da importância de colocar em análise, sistematicamente, os múltiplos processos que se constituem como agenciamentos que produzem clichês sobre as sexualidades vividas nos cotidianos escolares, lançando mão, sempre que oportuno, de *narrativasimagens* que possam nos ajudar a potencializar a desconstrução desses clichês.

Para tanto, faz-se necessário considerar a necessidade de problematizar a visão de currículo que o reduz à proposta curricular oficial, com seus programas e projetos instituídos, potencializando uma noção de currículo como redes de *saberesfazeres*, tecidas em meio a relações de poderes nos cotidianos escolares e que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes.

Nesse sentido, Alves et al. (2002) defendem que, ao participarem da experiência curricular cotidiana, mesmo seguindo currículos preestabelecidos, professores e alunos tecem alternativas práticas com os fios que as redes das quais fazem parte, dentro e fora da escola, lhes fornecem. Assim, podemos dizer que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores.

Infelizmente, boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. Inverter o

eixo desse processo significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso (ALVES et al., 2002, p. 34).

Oliveira (2003) também nos ajuda nessa argumentação, quando nos faz entender que o cotidiano escolar aparece como um espaço-tempo privilegiado de produção curricular, muito além do que está previsto nas propostas oficiais. Para a autora, em termos dos processos de ensino-aprendizagem, por exemplo, as maneiras criativas e particulares com as quais os educadores buscam o aprendizado de seus alunos avançam, isto é, ampliam consideravelmente aquilo que nos é possível compreender tendo como referência apenas os textos que definem e explicam as propostas em curso. Como observa Oliveira (2003, p. 69),

O entendimento ampliado a respeito das múltiplas e complexas realidades das escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras e problemas reais, exige que enfrentemos o desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das normas estabelecidas no e percebidas do alto, que definem o formato das prescrições curriculares. É preciso buscar outras marcas, da vida cotidiana, das opções tecidas nos acasos e situações que compõem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares.

Assim, a nosso ver, tão importante quanto realizar os projetos e programas oficiais, coloca-se a necessidade de nos dedicarmos a problematizar a diferença que se manifesta no cotidiano escolar, não tendo como objetivo maior a busca pela norma e/ou pelo comportamento considerado padrão, até porque isso é sempre arbitrário, mas tendo como intenção ampliar as possibilidades de se viver a diferença na vida e, em particular, nos cotidianos das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.
- ALVES Nilda et al. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

- _____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 5.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos em realização com os cotidianos escolares. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.
- FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

RESUMOS

RESUMOS EXPANDIDOS

MEMÓRIA E NARRATIVAS: UMA APROXIMAÇÃO COM O *POVO DE CLIO*

Júlia Andressa Schütz | julyaschutz@gmail.com

Uiara Janaína Escobar Pereira | uiara_jana@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho desenvolve-se a partir do Núcleo de Estudos sobre Educação e Memória – *Povo de Clio*, da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenado e orientado pelo Professor Dr. Jorge Luiz da Cunha, o grupo de pesquisa tem como aporte teóricos as três categorias estabelecidas por MEIHY (1996) acerca do uso da História oral como metodologia (a saber: história oral temática, história de vida e tradição oral), e com ênfase em Memórias e Narrativas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A EXPERIÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS

O *Povo de Clio* vem investigando em suas pesquisas temas geradores de conhecimento e paradigmas emergentes da educação, bem como relações com as práticas educativas nas quais são propostos debates e reflexões sobre os mesmos. O grupo de pesquisa atua desde 1996 na UFSM, sem nunca ter parado com suas atividades e produções. No momento, o grupo se contabiliza em vinte e seis membros (entre alunos de Graduação, Mestrado e Doutorado). O desenvolvimento deste se dá em encontros quinzenais, em que se cruzam várias áreas de conhecimento. Debatendo diversos livros e autores, nos construímos neste meio de maneira diferente: como **seres de experiência** – o que condiz exatamente com o pensamento de Jorge Larrosa Bondía, pois

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 pra 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 outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”. (LARROSA,2002, p. 24)

Nesse sentido, um serda experiência é aquele que se insere em meio a tudo que lhe passa, ao que lhe toca, e que é experiência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: A TROCA DE RELATOS

Podemos dizer, a partir de então, que os integrantes do *Povo de Clio* são precisamente estes seres de experiência. A procura, o pensar, os atravessamentos, os silêncios: tudo isso são pequenas rupturas que nós acontecem, para nós tornarmos sujeito de nossas próprias pesquisas. Sendo assim, a pesquisa, para o Povo do Clio, é “algo como uma superfície sensível, que aquilo que acontece, afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LAROSSA, 2012, p. 24).

A participação no grupo de pesquisa nos afeta, nos questiona a cada encontro: causa estranhamentos. Estes estranhamentos nos movimentam a partir de relatos orais de cada membro. Com efeito, se, de acordo com Henri Atlan – referenciado por LE GOFF (2003, p. 421) –

a utilização de uma **linguagem falada**, depois escrita, é de fato **uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento de nossa Memória** que, graças a isso, pode **sair dos limites físicos do nosso corpo** para se interpor quer nos outros, quer nas bibliotecas [...], o que] significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sobre a forma de armazenamento de informações na nossa Memória (ATLAN, 1972, p.461, grifo meu),

uma vez que estes relatos são **compartilhados** entre os participantes do grupo, isso só é possível porque, na perspectiva de um **comportamento narrativo como função social** (i.e., “como comunicação a outrem, de uma informação, na ausência do acontecimento ou do objeto que constitui o seu motivo” (FLORÈS, 1972, p. 12, apud LE GOFF, 2003)), somos “Seres de Memória”.

Compreendendo Memória, de acordo com BERGSON (1999,p.77), como algo que

[...] praticamente inseparável da percepção, intercala o passado no presente, condensa também, numa intuição única, momentos múltiplos da duração e, assim por sua dupla operação, faz com que de fato percebamos a matéria em nós enquanto direito a percebemos nela,

nesta perspectiva narrativa, através da linguagem, a Memória, num contexto social, é passível de troca e nós, enquanto Seres de Memória, somos, também, seres capazes de trocar experiências e de crescimento conjunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de participar do *Povo de Clio* oferece aos seus integrantes não só a possibilidade de desenvolver uma pesquisa acadêmica, mas também de expansão da própria visão de mundo. As atividades e discussões realizadas junto ao grupo permite aos membros ver o próprio meio acadêmico de modo distinto: pois a troca de experiências possibilita aos integrantes não apenas modificações significativas de seus modos-de-ver individuais, mas também viabiliza oportunidades de desenvolvimento do grupo como um todo.

Portanto, trabalhar com o Povo de Clio a partir de experiências, de relatos de outras pessoas – a partir de suas memórias – agrega valor às nossas práticas, pois destes relatos enriquecemos nossas próprias pesquisas. Sendo assim, o grupo torna possível pensar não somente como somos (tampouco somente pensar a “possibilidade-de-ser”), mas sim permite um novo olhar a nós mesmos – olhar, este, que levamos em consideração em projetos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGSON, H., *Matéria e memória*: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LAROSSA, J., Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In.: *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO*, n 19, jan/fev/mar/abr. 2002, 20-28.
- LE GOFF, J., *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- MEIHY, J. C. S., *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

NARRATIVAS DO PASSADO, LUTAS DO PRESENTE: A EDUCAÇÃO ESCOLAR TREMEMBÉ.

Renata Lopes de Oliveira

INTRODUÇÃO

A educação escolar diferenciada indígena Tremembé (EEDITE) é uma experiência que vem se gestando desde 1991 até a atualidade, na região de Almofala no interior do Ceará. Ela tem por objetivo fortalecer a cultura e autonomia desse povo, de modo a contribuir com as lutas da comunidade diante da presença dos posseiros e da sedução dos valores da cultura hegemônica.

A primeira escola indígena da etnia se chamou Alegria do Mar. Sua gênese é associada ao enfrentamento de preconceitos sofrido pelos estudantes indígenas que frequentavam as escolas convencionais. Estes eram ridicularizados e alvo de chacotas por se auto-afirmarem como indígenas.

Assim sendo, este modelo escolar insurgi a partir das necessidades e experiências atuais de um grupo historicamente subalternizado (AZIBEIRO; 2006) pelo contexto de modernidade/colonialidade (MIGNOLO; 2003), que se inicia com as grandes navegações, a construção do imaginário da Europa como centro do mundo civilizado e a inferiorização das culturas, saberes e experiências diferentes do normativo/europeu.

A EEDITE conforme os cartazes afixados nas dependências da Escola Maria Venância, onde pesquisamos, “nasceu da luta e se volta para a luta”. Assim, as atividades desenvolvidas pela escola buscam captar, no interior do grupo, as memórias, as narrativas e os saberes que explicitam a singularidade dessa etnia, no sentido de visibilizar, denunciar, problematizar e valorizar a experiência histórica da comunidade.

Tal postura é perfeitamente coerente quando observamos que nas culturas dos povos ancestrais, como a comunidade indígena Tremembé, a oralidade é marca característica das construções históricas elaboradas por esses povos sobre si mesmo, é através dela que são construídas as narrativas que permitem esses povos se perceberem enquanto coletividade.

A valorização do potencial da oralidade, é pois, uma das preocupações da EEDITE, uma vez que é através dela que são repassadas as memórias e os saberes ancestrais que permitem a construção de referências da identidade coletiva desse povo. Esses atos de educação “desenvolvidos na educação diferenciada (...) buscam nos antepassados as narrativas fundamentais capazes de unir os grupos e de situá-los ante as tarefas coletivas do presente (CEARÁ; 2007,9)”.

O uso da memória e da oralidade na EEDITE é significativo quando consideramos o contexto de tentativa de invisibilização das populações indígenas no Ceará, que em 1863 chegaram ser declarada extinta pelo relatório do presidente de província. Nesse sentido, cremos que a memória pode ser utilizada como instrumento de resistência que vai transmitindo de uma geração a outras histórias, vivências e saberes subterrâneos ao discurso, á lógica e ao padrão hegemônico (POLLAK; 1989).

Segundo Bosi (2004) a memória é um mediador informal entre as gerações, ela faz emergir pontos de vistas contraditórios, que se relacionam com os grupos sociais e as formas diferenciadas como eles experienciam os fatos.

Não queremos com isso idealizar a memória como guardiã da verdade, da revolução ou da evolução, ela tem seus desvios (BOSI; 2003), mas a compreendemos como uma alternativa de diálogo que pode romper com os discursos monolíticos, trazendo para a arena dos debates experiências periféricas em especial dos grupos subalternizados, como os Tremembés.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma metodologia investigativa de caráter etnográfico (GERTZ;1989). Estivemos em campo no período de 2013 a 2015, acompanhando as atividades pedagógicas no ensino fundamental e médio da Escola Indígena Maria Venância, na localidade da Praia de Almofala, Itarema-CE. Nosso foco de análise foram as disciplinas que versavam sobre os saberes específicos da etnia como “Torém e espiritualidade Tremembé” e “Arte e artesanato Tremembé”. Para a construção dos dados realizamos a observação-participante e a realização de entrevistas abertas e semidirecionadas com professores, alunos e lideranças da comunidade.

ACHADO E DISCUSSÃO

Uma das preocupações da EEDITE é possibilitar a problematização em torno do

processo histórico vivenciado pela comunidade indígena Tremembé, e estabelecer relações com o presente e as demandas atuais da etnia. Assim, diante de uma relativa escassez de fonte que possibilitem essa análise a escola tem se utilizado das narrativas dos mais velhos, os ‘livros vivos’ da história e dos saberes tremembé. Tal prática ganha maior relevância quando se trata da discussão no contexto das disciplinas que versam especificamente sobre os saberes Tremembé como a espiritualidade, a dança do Torém, a relação deles com o mar.

Dessa maneira, é a partir das memórias dos tronco-velhos, que são levadas para se discutir na escola a forma como os antigos se relacionavam com o mar de Almofala e as técnicas que eram empreendidas na atividade da pesca. E com base nos relatos orais que são apresentadas aos estudantes o contexto de disputa entre os indígenas e os posseiros que ocupam a região, bem como são narrados as festividades vivenciadas pelos mais velhos. Frisamos que mesmo observando um protagonismo dessas memórias e narrativas, sua presença no âmbito escola se dá a partir de uma relação/diálogo com outras versões como as apresentadas nos livros didáticos e na mídia.

Percebemos que a valorização da memória e da narrativa produzida pelos próprios integrantes do grupo tem favorecido ao autoreconhecimento dos Tremembé como autores sócias de sua história, como protagonistas na luta pela sua singularidade cultural e o direito a terra que tradicionalmente ocupam. Destacamos ainda que a presença de pesquisadores na região, fazendo pesquisa baseadas em entrevistas e nas histórias orais de que os indígenas são elaboradores e portadores, também retroalimenta essa valorização da narrativa e da oralidade dentro do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EEDITE busca favorecer o diálogo intercultural (WASH; 2009) entre os saberes da escola convencional e os saberes específicos da etnia Tremembé, nesse sentido o uso da memória e da oralidade como ferramenta didático-pedagógica possibilita a insurgência das memórias, saberes e vivências dos Tremembé no ambiente escolar e a confrontação dessas versões com as apresentadas em outros materiais didáticos e mídias. Tal prática possibilita também a aproximação intergeracional, uma vez que a escola busca promover o diálogo dos jovens alunos com as lideranças, troncos velhos, por ocasião das atividades escolares, fortalecendo o reconhecimento desses

últimos como lideranças. O uso da memória e da oralidade é importante também para o empoderamento desse grupo, pois possibilita a transmissão e valorização de suas experiências sócio-históricas e culturais, e a problematização entorno dos seus locais de fala.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AZIBEIRO, N. E. **Educação intercultural e comunidades de periferia**: limiares da formação de educador@s. Tese de Doutorado. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

BOSI, E. **O Tempo Vivo da Memória**: Ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004, 2º edição.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de Aperfeiçoamento Pedagógico. **O livro da vida Tremembé**. Fortaleza: Importec, 2007.

MIGNOLO, W. D. **Histórias Locais/ Projetos Globais**: Colonialidade, Saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio**. São Paulo. Vertice. 1989.

A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR PARA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TDAH

Anne Caroline de Sousa Teles | anneteles25@gmail.com

Teresa Raquel Negreiros Amorim Sepúlveda | traquel_negreiros@hotmail.com

O número de estudantes hiperativos tem aumentado e as escolas precisam de profissionais especializados para atender pedagogicamente esses alunos, pois a criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade exige uma atenção diferenciada por parte do professor. Por isso é essencial que este esteja capacitado para saber lidar com desafios, como posicionar este estudante em sala de aula, como organizar suas tarefas, ter postura de mediador entre o aluno diagnosticado e os demais estudantes e saber incluí-lo nas atividades escolares, que garantam sua interação social.

A problemática que gerou a pesquisa científica, base dessa pesquisa, foi a percepção empírica da contribuição do professor para a melhoria da aprendizagem de crianças diagnosticadas com TDAH.

O objetivo da pesquisa foi investigar a prática docente e a contribuição do professor para aprendizagem de crianças diagnosticadas com TDAH, 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 TDAH 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 TDAH 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 varias 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: Rohde (2003), Barkley (2008), Sampaio (2011), Peres (2014), como também o DSM-5 (2014).

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.

Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é o termo utilizado atualmente para denominar problemas apresentados por crianças relacionadas à atenção, impulsividade e hiperatividade (BARKLEY, 2008).

Barkley (2002), define o TDAH como um transtorno de desenvolvimento em que as crianças têm dificuldades de autocontrole apresentando frequentemente problemas com períodos de atenção, com o controle do impulso e o nível da atividade motora, afetando a vida sócio afetiva da criança e principalmente, escolar, pois nesse ambiente são exigidas mais atenção e concentração.

A criança com TDAH apresenta dificuldades em realizar planejamentos por causa de uma disfunção no lóbulo frontal que, de acordo com Bossa (2005, apud SAMPAIO 2011, p. 97) “é a área responsável pela realização dos planos e dos programas das ações humanas, bem como pela regulação e controle do comportamento”.

Conforme o Manual de Estatística e Diagnóstico de Transtornos Mentais, 5º edição (American Psychiatric Association, 2014, p. 61), “a característica essencial do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/

ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou desenvolvimento”. A desatenção apresenta-se pela falta de organização e persistência, dificuldades em concluir tarefas e manter o foco. A hiperatividade relaciona-se ao aumento da atividade motora, onde a criança hiperativa é inquieta, está quase constantemente em movimento. A impulsividade refere-se a ações precipitadas, é uma resposta imediata ao estímulo.

Para Rohde (2003), a criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade tem características comportamentais, físicas e sociais que a diferencia das demais e, caso não receba a atenção que necessita, pode ter um declínio no seu desenvolvimento escolar.

O TDAH tem um grande impacto no desenvolvimento educacional da criança. Para Barkley (2002), o transtorno está associado ao baixo rendimento escolar, pois as crianças que tem esse distúrbio apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem relacionada à atenção e à concentração.

O comportamento inadequado da criança com TDAH, na escola, está relacionado ao baixo desempenho em atividades ou avaliações, exclusão social, dificuldade em seguir regras e esperar sua vez, falta de foco e atenção. Estas atitudes desatentas, se não detectadas a tempo, prejudica o aluno em seu desenvolvimento acadêmico. “Entretanto, é importante ressaltar que crianças com TDAH não têm a capacidade intelectual comprometida” (NASCIMENTO, 2012, p. 66).

É fundamental que os educadores saibam que o problema do aluno com diagnóstico de TDAH é fisiológico e biológico de natureza e não depende da criança (BARKLEY, 2002). Em consequência, o seu comportamento hiperativo, impulsivo e desatento não é planejado.

A relação entre o professor e a criança diagnosticada favorece o acontecimento de estímulos e atitudes positivas do aluno. Para Barkley (2002, p. 251) “Elogios e outras formas de atenção, como um sorriso, um sinal com a cabeça ou um tapinha nas costas, são as ferramentas mais básicas de manejo que os professores têm à disposição”. Contudo, os elogios devem ser realizados rapidamente e de forma variada, para ter o melhor efeito estratégico.

Embora exista a possibilidade de adaptação e flexibilização do currículo escolar para melhor atender pedagogicamente alunos diagnosticados com TDAH, 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. 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 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 de 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 TDAH 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

- ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. Disponível em: <www.tdah.org.br>. Acesso em 15/04/2016.
- 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.
- BARKLEY, Russell. A. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): guia completo para pais, professores e profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARKLEY, Russell. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Manual para diagnóstico e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PERES, Clarice. **TDA-H (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade): da teoria à prática: manual de estratégias no âmbito familiar, escolar e da saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- ROHDE, Luís Augusto. MATTOS, Paulo. **Princípios e práticas em transtorno de**

déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de Aprendizagem:** A Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

AÇÃO EDUCATIVA NO MUSEU PAULISTA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Ingrid Ribeiro Souza | ribeiro.ingrid@gmail.com

Ingrid Hötte Ambrogi | ihambrogi@gmail.com

O entendimento dos museus como espaços de educação é uma percepção relativamente recente na história dessas instituições. Foi só a partir da segunda metade do século XX que os museus passaram a ser reconhecidos formalmente como instituições intrinsecamente educativas.

Essa nova forma de pensar o papel dos museus tem influenciado de forma significativa muitos profissionais ao redor do mundo, fortalecendo assim a visão dos museus enquanto instrumento de ação social transformadora e das ações educacionais como veículos dessa transformação. Queremos aqui, explorar esse potencial educativo, expondo o Museu Paulista, localizado no bairro do Ipiranga na cidade de São Paulo.

Incorporado a Universidade de São Paulo (USP) em 1963, o Museu Paulista constitui atualmente órgão de integração voltado para a pesquisa, o ensino e as atividades de extensão, situando-se nos campos de conhecimento da história e da cultura material no Brasil.

O edifício que abriga o museu foi concebido para ser um monumento comemorativo no local onde, presumivelmente em 1822 fora proclamada a independência do Brasil. O prédio foi inaugurado em 1890 e transformado em museu pela lei estadual 192, de 25/08/1893, tendo sido aberto ao público em 1895, como um Museu de História Natural.

Ao longo dos anos, o caráter do museu foi sendo modificado, especialmente entre os anos de 1917-1945, período da gestão do historiador Afonso de Escragnolle Taunay, dando um maior espaço para o núcleo de acervos históricos. Essa consolidação veio na década de 1980 quando, por meio da resolução GR-3.560 de 11/08/1989 desmembrou as coleções pessoais das associadas à antropologia, que passaram a integrar o Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (MAE) na cidade universitária, abriu-se então a oportunidade para que a instituição se firmasse no campo da história.

Contudo, foi na gestão do professor Ulpiano Bezerra de Meneses (1989-1994) que foi enfatizado o caráter histórico do Museu Paulista, definindo em seu plano diretor três linhas de pesquisa e sua atuação institucional como museu de história: 1.história do imaginário; 2.cotidiano e sociedade; 3.universo do trabalho.

É dentro desse cenário que a presente pesquisa tem por objetivo analisar a relação estabelecida do Serviço de Atividades Educativas (SAE) do Museu Paulista com o público escolar, e como sua ação educativa pode contribuir para a aprendizagem significativa da disciplina de história.

Autores como Marandino (2008), Menezes (1992) e Silva (2012), sinalizam a importância dessa integração do Museu com a sociedade retirando as instituições museológicas do papel apenas de guarda e exposição, para um papel mais ativo que permite o confronto com memórias para além dos grandes feitos e das autoridades, voltado para o cotidiano e seus aspectos menos visíveis.

Pensando que o papel educativo nos museus vem se consolidando e fortalecendo ao longo dos anos, uma das possibilidades levantadas é analisar se a visita ao museu, mediada pelo setor educativo, tem apresentado resultados positivos no que diz respeito à aprendizagem por meio da interação com os objetos do museu.

Não são raras às vezes que muitos professores tratem o museu como um complemento da sala de aula, onde o conteúdo principal é trabalhado na escola e as exposições são utilizadas apenas como ilustrações. Outra situação que nos deparamos ainda é a de que somente o profissional de museu está totalmente apto para “ensinar” nesse espaço, dessa forma ao professor caberia apenas o papel de organizar o passeio e acompanhado grupo e aos alunos como um mero espectador.

É preciso que o professor, seja ele pedagogo ou especialista da disciplina, se torne também protagonista dessa interação, pois a atividade desenvolvida no museu pode transforma-se em uma boa oportunidade para o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas.

A experiência de estar frente a frente com objetos, imagens e documentos escritos originais de época é sem dúvida, singular e insubstituível. Essa vivencia poderá ser mais significativa se o professor se envolver e estimular o aluno a observar cuidadosamente o que está exposto. Não basta “olhar”, é preciso ir mais fundo, ampliar

o olhar, analisar, propor, comparar, interpretar, sem ter a pretensão de esgotar a variada gama de possibilidades que nos oferecem os objetos em seus espaços expositivos.

Nessa perspectiva, o Serviço de Atividades Educativas do Museu Paulista desde a sua implantação em 2001, vem desenvolvendo a curadoria educativa articulada às linhas de pesquisa da instituição e aos referenciais teórico-metodológicos por ela adotados no tratamento de seus acervos. Assim sendo, tem concebido e estruturado suas atividades em linhas de ação que visam desenvolver pesquisas e elaborar estratégias educativas que atendam de maneira qualificada e diferenciada o público bastante diversificado do Museu Paulista.

Dessa forma, Serviço de Atividade Educativa do Museu Paulista (SAE/MP), elaborou uma série de roteiros pedagógicos desenvolvidos especialmente para o público escolar, que exploram os espaços expositivos por meio de recortes temáticos orientados a partir dos eixos e linhas de pesquisa como também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Para isso a equipe do SAE/MP estabeleceu roteiros específicos que contemplam do ensino fundamental ao médio, concentrando suas ações em torno das salas que estão diretamente vinculadas às questões e temas a serem tratados na atividade. A proposta não é realizar uma “visita guiada” por todas as exposições, mas destacar pontos de observação e reflexão que são estabelecidos em espaços expositivos específicos, procurando tornar esta uma experiência diferenciada e adequada a cada perfil. Os grupos podem ter no máximo 40 alunos – divididos e atendidos por 2 educadores - assistentes - e a atividade dura em média 1h e 30 min.

O roteiro “Universo do Trabalho”, por exemplo, pensado para alunos dos 6º e 7º anos (faixa etária aproximada de 11 a 12 anos), busca de acordo com os Parâmetros Curriculares desenvolver habilidades de reconhecer relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, no presente e no passado e dimensionar essas relações em diferentes temporalidades.

Com a expansão da cidade de São Paulo principalmente na passagem do século XIX para o século XX, há um aumento significativo na demanda por novos profissionais de diferentes áreas, assim como uma intensificação da necessidade de um maior volume de profissionais com habilidades e formação específicas.

Partindo do enfoque temático da história, que propõe investigar as relações de trabalho, esta atividade visa estimular os visitantes ao entrar na área expositiva estabelecer relações entre as salas que serão visitadas e as diversas profissões que com elas se conectam.

Dessa maneira buscamos ampliar a discussão sobre a interação existente entre o espaço do museu e a escola, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem da disciplina de história na educação básica, em especial no Fundamental II, levando em consideração os profissionais que atuam como educador de museu e o professor das escolas, pois toda instituição impende das normas que a regem, é movida por pessoas. Assim, o sucesso de qualquer projeto vai depender de quem participa e faz acontecer.

Quando a interação dos profissionais envolvidos frente aos conceitos que devem ser tratados é realizada de maneira a gerar uma possibilidade de reflexão sobre o passado através de sua representação no momento presente os alunos tem a possibilidade de construir conhecimentos mais densos na área. Assim, ao levarem os alunos ao universo pedagógico proporcionado pelo museu, nossa perspectiva é a de que a memória possa ser entendida enquanto objeto de conhecimento e que, no caso de um museu histórico, uma de suas principais funções seja a de contribuir para o entendimento de sua construção e de uma representação no presente.

Ressaltamos que embora o Museu Paulista esteja fechado para reforma, o serviço de atividade educativa continua atuando junto às escolas através de seminários, palestras entre outros, difundindo essa perspectiva mais integrada entre memória, história e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História, 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf

CADERNO DO MUSEU DA VIDA. *O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu*. Rio de Janeiro, 2002.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (orgs). *Museu, educação e cultura: Encontros de crianças e professores com a arte*. 3.ed. Campinas, SP: Papyrus,

2005.

MARANDINO, Martha. Educação em museus: a mediação em foco. São Paulo: Feusp, 2008.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. *Para que serve um Museu Histórico?* In: Como explorar um museu histórico. São Paulo: Museu Paulista: USP, 1992.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. *Museus Históricos: da celebração à consciência histórica.* In: Como explorar um museu histórico. São Paulo: Museu Paulista: USP, 1992.

SILVA, Marcos. Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas. São Paulo: Papirus, 2012

RESOLUÇÃO n. 4393 de 8 de maio de 1997. Baixa o regimento do Museu Paulista da Universidade de São Paulo.

Documentos do arquivo pessoal de Denise Cristina Carminatti Peixoto Abeleira. Supervisora do Serviço de Atividade Educativas do Museu Paulista da USP.

EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS PRÁTICAS LÚDICAS

Tânia Cristina Leal Sousa | taninha.cristina2013@hotmail.com

Rosane Ribeiro do Nascimento | nanenascimento22@hotmail.com

Sangelita Miranda Franco Mariano | sangelita.mariano@igoiano.edu.br.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida em uma escola pública municipal de educação infantil da cidade de Morrinhos-GO, jardim I, alunos de 5 anos de idade sendo 41 matriculados e 22 frequentes. O trabalho tem como objetivo avaliar as praticas lúdicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula e avaliar se essas práticas são de grande valia para as crianças.

Durante muito tempo no Brasil a creche tem a finalidade de receber crianças de baixa renda para que os pais possam trabalhar, essas são deixadas em horário integral e recebia o conceito de somente cuidar.

Diante disso as creches eram vistas como um lugar para luta contra a pobreza, atendimentos de baixo consumo encontrados pelos pais. Eram também consideradas escolas de pobres ondes os pais jogavam as crianças para que pudessem trabalhar, era um favor ofertado para poucos.

A constituição auxilia os pais que precisam trabalhar dando assistência gratuita para os filhos desde o nascimento até os seis anos em creches e pré-escolas.

Porém, é importante lembramos que a escola não substitui a família, devendo haver uma relação entre escola e os pais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDB Art. 29 afirma que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 15).

Sendo assim a criança podem desfrutar do seu desenvolvimento tendo o apoio da escola que terá um papel com dedicação e, sobretudo de educar a criança para que ela tenha um ótimo desenvolvimento e principalmente à afetividade da família, que estará lado a lado com escola.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O brincar faz parte da sequência de aprendizagem de todo indivíduo, iniciando na infância e se elevando para algumas etapas da fase adulta. É curioso notar que, independente da idade, o lúdico poderá ser inserido como vínculo do objeto de conhecimento com a aprendizagem, proporcionando uma aprendizagem sustentável e duradoura ao educando. Com isso, o brincar na sala de aula é profundamente necessário para a obtenção da aprendizagem.

A função lúdica na educação: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente a função educativa, o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. O brincar e jogar e dotado de natureza livre típica de uns processos educativos. Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar. Essa e a especificidade do brinquedo educativo. (KISHIMOTO, 2003, p.37).

Podemos destacar que os primeiros anos de vida são essenciais na formação das crianças, por ser um momento em que ela está desenvolvendo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, afetiva e intelectual.

A Constituição Federal (1988) é incisiva ao afirmar o direito das pequenas frequentarem creches e pré-escolas. Tal princípio se expressa no seguinte artigo: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré- escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. (BRASIL, 1988).

Sendo assim nenhuma instituição, governo nem mesmo a própria família poderão fazer o que quiser com as crianças. Existe uma lei em prol dos pequenos que deve ser seguida, saúde, alimentação e educação é o básico que deve ser oferecido aos menores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iniciamos as observações na Escola Municipal de Educação Infantil Dona

Maria de Lourdes Gentil de Mello fundada em 16 de fevereiro de 1979 onde atende crianças de zero a cinco anos de idade.

Após algumas investigações em sala de aula, foi realizada uma pesquisa com a professora regente onde podemos constatar que a mesma possui um vasto conhecimento pedagógico “As brincadeiras e jogos na educação infantil são de suma importância, pois através de atividades lúdicas é possível direcionar o aprendizado aproximando o aluno ao professor tornando as crianças mais criativas. (Entrevista com a professora)”.

Porém nas primeiras observações não identificamos nenhuma menção ao brincar como elemento que permeasse a ação educativa na instituição. Evidencia-se como aspecto essencial no trabalho a serem desenvolvidos com as crianças os conteúdos curriculares presentes na apostila adotada pelo município.

As atividades lúdicas eram, em sua maioria realizada no espaço da sala de aula, mesmo a escola contando com um excelente espaço externo, este não era ocupado com frequência para as brincadeiras com as crianças. Vale mencionar que todas as brincadeiras eram determinadas pela professora, tanto no que diz respeito ao tipo e também se as mesmas ocorreriam individuais ou em grupos. Portanto, a liberdade e autonomia das crianças no processo de decisão ou escolha pelo brincar não eram respeitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao vivenciarmos o cotidiano da sala de aula presenciamos a adoção de um modelo educacional com preocupações que dizem respeito à preparação da criança para o ensino fundamental, essa prática está associada à concepção de infância como preparação para a idade adulta, e não a um tempo de vivência em si.

Podemos perceber que o brincar e o aprender não são trabalhos juntos. Têm a hora de brincar e a hora de estudar, não são vistos como parte de um único processo. As atividades são estruturadas pela professora tendo um tempo destinado para as brincadeiras, estas que são escolhidas pela professora, não dando a oportunidade para que a criança possa escolher o objeto lúdico espontaneamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 10. ed. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 10 mar. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL . Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br> >. Acesso em 10 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE; PERCEPÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Luiz Henrique Barbosa Pires¹ | luiz.ueg.bio@gmail.com

Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto¹ | sylvana.bernardi@gmail.com

INTRODUÇÃO

Educação Ambiental é todo processo empregado na preservação ambiental e no desenvolvimento de técnicas sustentáveis que envolva a preservação e o uso de uma área ambiental (MEC, 2014). A educação Ambiental está empregada na realização de projetos com soluções sustentáveis para o planeta, sendo uma prática desenvolvida principalmente nas escolas para crianças e adolescentes com o objetivo de mostrar as gerações futuras o que fazer para diminuir os impactos ambientais do planeta. Por esse motivo a educação ambiental é de grande relevância sendo fundamental no contexto escolar, de forma a proporcionar que haja aprendizado e habilidades sociais e ambientais, na criação de atitudes éticas com relação a nossa inserção no mundo que vivemos a partir da consciência ambiental. (AYRES; FILHO, 2000).

Diante das modificações que a sociedade vem sofrendo nas últimas décadas, com o avanço da tecnologia e a expansão industrial a partir do desenvolvimento de novos produtos e pela poluição gerada pelas indústrias no meio ambiente, é importante que ocorram discussões sobre a educação ambiental no cotidiano da sociedade. A educação ambiental coloca-se no centro de discussões nos dias atuais no contexto educacional a partir da criação da lei 9795/99, que instaura a Política Nacional de Educação Ambiental e o acesso inicial à temática meio ambiente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais nas escolas (MCE, 1997). A partir da criação desta lei indagou-se a forma como as questões socioambientais estão sendo desenvolvidas e compreendidas pelos estudantes no contexto escolar.

Desta forma, foi realizada uma investigação quali-quantitativa no Colégio da Polícia Militar de Goiás (CPMG) Palmeiras de Goiás/ Goiás, com o objetivo de se verificar, inicialmente, o que os estudantes que ingressam no ensino médio

compreendem sobre meio ambiente, bem como o que se apropriaram sobre o tema ao chegarem ao último ano. Nesse movimento, pergunta-se o que foi trabalhado pela escola, quais ações foram desenvolvidas e como esse conhecimento impactou os estudantes em termos de mudanças de práticas e condutas com o meio ambiente. A análise se dá de forma comparativa, levantando-se dados quali-quantitativos sobre o conhecimento ambiental dos educandos do ensino médio regular de forma a diagnosticar, a partir de questionário, o grau de conhecimento sobre educação ambiental.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa partiu da aplicação de um questionário sobre questões ambientais, como forma de investigação do conhecimento dos alunos do ensino médio regular (1º e 3º anos). Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos a análise da percepção que os estudantes têm sobre meio ambiente. (CASTOLDE; BERNADI; POLINARSKI, 2009). Este trabalho foi realizado embasado na pesquisa Quali-Quantitativa do grupo de alunos ao ingressarem no ensino médio bem como o aprendizado dos alunos no último ano do ensino médio. O método Quali-Quantitativo foi utilizado como forma de auxiliar na coleta de informações. Este método caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto na precisão do trabalho e resultados, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas (DALFOREO; LANA; SILVEIRA, 2008). Desta forma para complementar a pesquisa foi utilizado coleta qualitativa, uma vez que o questionário contemplou respostas dissertativas que foram tabuladas.

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual da Polícia Militar de Palmeiras de Goiás. A escola possui um total de 280 alunos que estão cursando o ensino médio (1º e 3º anos), sendo que 41 alunos estão no período vespertino, (1º. ano E =19 alunos e 3º. ano D = 21 alunos), quando no período matutino são 240 alunos divididos em (1º. ano A = 27, 1º. ano B= 35, 1º. ano C= 34, 1º. ano D= 34, 3º. ano A= 41, 3º. ano B= 34 e 3º. ano C= 35). Partindo pela quantidade de alunos, realizamos a seleção para aplicação do questionário de forma aleatória, sendo que no período vespertino foram selecionados 75% dos alunos totalizando 30 alunos, já no período matutino foram selecionados 43,75% dos alunos, totalizando 105 alunos. A pesquisa foi desenvolvida com 135 alunos de 9 turmas. O questionário da pesquisa contém 12 questões objetivas e algumas delas com complemento dissertativo. Os resultados foram analisados e processados a

partir das informações coletadas nos questionários, sendo utilizado técnicas matemáticas e estatísticas para facilitar na obtenção do estudo. (DALFOREO; LANA; SILVEIRA, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados e análises que serão por ora apresentados compõem resultados de uma pesquisa de maior espectro e dimensão que não será, neste momento, apresentada na íntegra. Sendo assim, será apresentada parte dos dados colhidos por meio de um questionário. O questionário é composto de 12 questões objetivas com complemento para respostas dissertativas, porém aqui serão analisadas 4 questões objetivas deste questionário, mais atinentes ao tema discutido neste trabalho. As análises das demais questões, bem como a produção de trabalhos sobre as mesmas, serão realizadas posteriormente em novas oportunidades de exposição.

A faixa etária dos alunos pesquisados dos 1º anos vai de 14 a 16 anos, já dos 3º anos vai de 16 a 21 anos de idade. A partir da pesquisa desenvolvida na aplicação dos questionários nos períodos vespertino e matutino (nos 1º. e 3º. Anos) do Ensino Médio, obtivemos os resultados a seguir.

As turmas que obtiveram maior grau de compreensão sobre meio ambiente nos 1º e 3º anos foram (1º. ano D) com 93,34 % de compreensão sobre o tema meio ambiente e nos 3º anos (3º anos A e B) com 80% de compreensão sobre o meio ambiente. As turmas que obtiveram menores taxas de compreensão foram (1º anos A, C e E) com 53, 34 % de compreensão entre os alunos, e o (3º ano D) com 33,34% de compreensão sobre meio ambiente. O grau de conhecimento sobre meio ambiente teve média de dois nos 1º e 3º anos.

Quando observamos o nível de participação em atividades práticas sobre a temática meio ambiente, podemos observar que 52% dos alunos dos 1º anos não participaram até o momento de nenhuma atividade prática relacionada a educação ambiental já os alunos dos 3º anos podemos observar que 61,66% também não participaram de atividades práticas relacionadas a educação ambiental.

Sobre o plantio de arvores no ano de 2016. Podemos relatar que 65,33% dos alunos dos 1º anos e 76,66% dos alunos dos 3º anos, não realizaram nenhum plantio de arvore até o respectivo momento. A partir dos dados coletados pudemos verificar que alunos dos 1º. anos apontam que têm maior conhecimento e compreensão sobre meio

ambiente que os alunos dos 3º. anos, que já estão saindo do ensino médio. Porém, ao serem confrontados com as práticas necessárias para a manutenção do ambiente, respondem negativamente

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir, a partir desses dados preliminares, que os estudantes do ensino médio da escola pesquisada, em sua entrada nessa etapa escolar (1º. Ano), recebem maiores informações sobre as questões ambientais, seja por meio das aulas ou projetos desenvolvidos. Já ao final do ensino médio, os estudantes do 3º. ano se autoavaliaram com menor conhecimento, ou seja, podemos perguntar: por que? Será que a escola tem dado menos ênfase à questão? Será que existem outras prioridades no currículo escolar?

Uma outra questão verificada é que os estudantes pesquisados, em sua maioria, reconhecem que suas práticas não são coerentes com o conhecimento e consciência que dizem ter sobre meio ambiente. Sendo assim, podemos suspeitar que os estudantes recebem informações sobre meio ambiente, sabem reconhecer o que é problema ambiental, porém isso ainda não se reverteu em conhecimento para a prática, não se reverteu em ações conscientes para a preservação do meio ambiente, especialmente do ambiente da escola e cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYRES, F.G. S; FILHO, J. B. B. O exercício das liberdades, o combate à pleonexia e a educação ambiental no processo do desenvolvimento. **Revista Brasileira de Ciências Ambientais**, n.7, p.28, 2000.
- CASTOLDI, R; BERNARDI, R; POLINARSKI, C. A. Percepção dos problemas ambientais por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Ciências, Tecnologia e Sociedade**, v.1, n.1, p. 58-80, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conceitos de Educação Ambiental**. Brasília, abr. 2014. Disponível em:<<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>>. Acesso em: 01 de Agosto de 2016.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. 1997. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>>. Acesso em: 10 de Ag de 2016.

ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Laís Nogueira de Oliveira | laisnogueira2012@gmail.com

Maria Lenucia de Moura | Lenucia.moura@uece.br

INTRODUÇÃO

A pesquisa se detém em analisar a proposta da disciplina Ensino de História e Geografia que tem por base a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, com a finalidade de apresentar um novo parecer acerca do ensino que poderá ser utilizado pelos professores, seja nas escolas seja nas universidades.

A relevância da pesquisa, ocorrida durante a monitoria acadêmica da disciplina Ensino de História e Geografia, tem por base apresentar novas práticas educativas, um novo caminho de se vê e de se trabalhar na e com a educação, apesar de ser bastante difundida, a pedagogia histórico-crítica teve a poucos anos uma didática construída para o seu aperfeiçoamento em sala de aula. A Pedagogia Histórico-Crítica vem com o intuito de resgatar a função da escola, já esquecida por alguns, e de reorganização do ensino. Esta perspectiva está fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, preconizado por Marx, na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, e na Didática que foi proposta por Gasparin como uma ação docente-discente. A pedagogia Histórico-Crítica é um marco na educação brasileira, com o objetivo de tornar o processo ensino-aprendizagem em algo realmente significativo, com vistas a uma educação transformadora.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se por ser de aspecto bibliográfico e de caráter qualitativo. De acordo com Gerhardt e Silveira, (apud FONSECA, 2002, p. 32), “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos”. À luz das contribuições de Dermeval Saviani no seu livro “Pedagogia Histórico-Crítica”, e de João Luiz Gasparin em “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, ambos fundamentados

principalmente, em Vigotsky, a pesquisa parte para a prática por meio de observações que foram feitas durante a disciplina Ensino de História e Geografia, onde foi utilizada a prática pedagógica proposta pelos autores acima citados.

RESULTADOS

A pesquisa de caráter qualitativo obteve como resultados, uma maior compreensão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, embora formulada há algum tempo, ainda é desconhecida por muitos dos estudantes, no qual foi apresentada essa proposta pedagógica em sala de aula e como ela deve ser trabalhada, mediante apresentação do plano de aula proposto por Gasparin e de aulas baseadas nesse mesmo plano de aula, buscando através do trabalho das dimensões, interdisciplinaridade, apresentadas trabalhar as categorias da história e da geografia aparentemente desconhecidas pelos alunos. Durante a pesquisa percebeu-se uma rejeição, tanto pelos estudantes quanto por demais profissionais da educação, dessa proposta pedagógica, seja por desconhecer a Pedagogia Histórico-Crítica ou por acreditarem ser impossível implantá-la no sistema educativo, por se tratar de uma nova alternativa de ensino-aprendizagem. Gasparin (2012) afirma que a escola forma uma resposta à sociedade em que está inserida, em determinado momento histórico. Será que a escola de hoje está acompanhando as transformações da sociedade atual? Em meio a tamanha desvalorização dos educadores, qual a função do professor hoje? Diante de um currículo escolar, no qual existe divisões de conhecimento, não seria mais favorável, para o aluno e para o professor, que haja uma interdisciplinaridade dentro do currículo? Diante desses e outros questionamentos, é perceptível que o ensino atual deve ser criticado e reformulado para enfrentar os desafios atuais. A pesquisa aqui apresentada se encontra em meio ao percurso podendo num futuro breve aprofundar as conclusões iniciadas nesse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saviani (2008, p. 88) afirma que “[...] a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo”. Mediante os resultados obtidos por meio de levantamento bibliográfico, concluiu-se que a Pedagogia Histórico-Crítica pode trazer diversos benefícios para a educação, por meio dos pontos que são abordados nessa perspectiva, tais como: partir da prática, ou seja, da realidade do aluno, tendo como base os

conhecimentos espontâneos que já trazem para a sala; um conteúdo que seja abrangido e compreendido em diversas dimensões, como política, cultural, entre outros; o professor e o aluno como coautores do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/ UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre. Editora da UFRS, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP. Autores Associados, 2008

**ESPAÇO GEOGRÁFICO LOCAL COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO
ENSINO DE
GEOGRAFIA**

Rozilda Pereira Barbosa | rozilda.barbosa@uece.br

Francisca da Cruz Alves | francisca.cruz@aluno.uece.br

INTRODUÇÃO

O ensino de geografia compõe o currículo da Educação Básica, sendo que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental essa disciplina pode ficar a cargo de um pedagogo, que, na condição de professor polivalente, responsabiliza-se pelo ensino de diferentes disciplinas, dentre elas, a geografia. Considerando isso, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús, responsável pela formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem-se a disciplina Ensino de Geografia, na qual buscamos a compreensão dos fundamentos teóricos da geografia e discutimos estratégias didáticas que possam tornar o ensino da geografia na Educação Básica mais crítico e menos enfadonho.

A presente discussão tem como objetivo socializar as experiências e conhecimentos em construção no projeto apresentado ao Programa de Monitoria Acadêmica (PROMAC) da Universidade Estadual do Ceará, a partir do qual busca-se enxergar o espaço geográfico local como estratégia didática, questionado como o referido pode contribuir de maneira didático-pedagógica para a compreensão dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de geografia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O eixo norteador do projeto é a investigação do espaço geográfico local como conteúdo e estratégia didática no ensino da geografia nos anos iniciais, sendo desenvolvido com o aporte teórico de LACOSTE (1997), SANTOS (2000), THIESEM (2011), BRASIL (1997), VESENTINI (1995) dentre outros autores e documentos que

também fundamentam a pesquisa. Além do percurso bibliográfico, complementa este trabalho a pesquisa *in loco*, abrangendo a observação do espaço da escola, estratégias didáticas usadas pelo professor durante a aula de geografia para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, espaço geográfico da comunidade onde a escola se localiza e entrevista com a professora responsável pelo ensino de geografia no período de hora-atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que concerne a revisão de literatura destaca-se o entendimento de Lacoste (1997) segundo o qual todos são levados a crer que a geografia não passaria de uma disciplina escolar e universitária cuja função seria a de fornecer elementos de uma descrição do mundo, numa certa concepção desinteressada da cultura dita geral.

Neste mesmo prisma Santos (2000) discute que a geografia, como a disciplina das localizações, mostra-se limitada para compreendermos o homem e o meio. Este pensador propõe, entretanto, que, no ensino, o espaço geográfico seja considerado não como sinônimo de território, mas como território usado, o qual resulta do processo histórico e também se constitui em base material e social das novas ações humanas.

No entanto, para compreender a geografia para além da descrição do espaço, vê-la como instrumento de poder e perceber que a organização, recriação ou reinvenção do espaço é resultado das relações estabelecidas entre o homem e o meio, inclusive as relações de poder no âmbito cultural, econômico e político, faz-se necessária uma adequada formação docente, nisto identifica-se as dificuldades do ensino de geografia, pois a professora Flor (nome fictício) afirma que sua formação é na área de letras, todavia assumiu a disciplina acima citada para complementar sua carga-horária, também reclama do tempo exíguo que o currículo escolar destina a essa disciplina, apenas uma aula por semana.

Constatou-se ainda que o ensino da geografia é bastante centrado no livro didático, apesar da comunidade ter como uma de suas características o espaço geográfico mais diferenciado do município, por ser uma região de serra com formações rochosas, rios perenes, clima, vegetação e economia (além da cultura agrícola do feijão e milho, desenvolve a cultura da mandioca, base econômica dos seis últimos meses do ano) diferenciada dos demais distritos que compõem o município de Crateús este espaço é pouco explorado como estratégia didática, o que poderia contribuir para apropriação

dos conceitos geográficos de forma contextualizada.

Sobre esse assunto é importante destacar a visão de Thiesem (2011), no entendimento desse autor os problemas relativos ao ensino da geografia abrangem as questões teóricas, curriculares e metodológicas. Diz este autor que: [1] comumente os professores de geografia apresentam atitude reflexiva quanto à compreensão dos conceitos geográficos, processo que contribui para a burocratização/mecanização do ensino; [2] conversão do conhecimento da ciência geográfica em conhecimento escolar, seguido de transposição para o livro didático, fatos que parece tornar os conteúdos curriculares dessa disciplina mais mornos, neutros e até mesmo enfadonhos; [3] metodologias do ensino de geografia são geralmente reprodutivas, pouco criativas, contribuindo para a passividade do aluno e para a limitação quanto ao uso de ferramentas didáticas.

Como se não bastasse a centração das aulas no livro didático, as críticas ao conteúdo do livro Culturas e Regiões do Brasil são necessárias e apresentadas inclusive pela professora Flor, pois o livro dispõe de um conteúdo limitado e descontextualizado contribuído para a desmotivação do aluno, diante disso Flor afirma buscar conteúdos em outros livros e também complementar as aulas com exibição de vídeos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões no momento ainda parciais, pois a pesquisa encontra-se em desenvolvimento, são de que a formação docente continua sendo um gargalo na educação, a geografia sofre a ausência de status no currículo educacional, a prova destas duas constatações é o fato de a disciplina ao invés de ser ministrada por um pedagogo que estaria minimamente qualificado para lecioná-la é colocada sob a responsabilidade de uma professora com formação específica em letras e o tempo disponibilizado para o ensino da disciplina é o correspondente a hora-atividade do professor titular da sala, o que deixa implícito o status curricular de algumas disciplinas em detrimento de outras e a compreensão de que para lecionar determinadas disciplinas não se faz necessário uma qualificação adequada.

Ainda sobre o livro didático, as conclusões parciais dão conta de que o referido encontra-se em desacordo com o conteúdo proposto pelos PCNs (1997) e Proposta Curricular do Município – PCM. No que concerne ao eixo norteador da pesquisa, isto é,

a investigação do espaço geográfico local como estratégia didática, notou-se que o espaço é muito pouco explorado, aulas de campo não são realizadas sob a justificativa de indisciplina dos alunos e o mínimo tempo destinado à disciplina.

Desta forma o ensino persiste entre quatro paredes, tendo o livro didático como principal apoio pedagógico e a apatia, indisciplina e desmotivação dos alunos como reflexo de um ensino que apesar dos avanços tecnológicos e sociais continua com uma essência tradicional e distante da realidade do aluno, sendo que as tentativas de contextualização vislumbradas no livro didático culminam em supressão de conteúdos mediocrizando o ensino destinado às classes populares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia/** Secretária de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.p.103-159.

CRATEÚS. Secretária de Educação e Cultura do Município. **Proposta Curricular: geografia** - Crateús- CE, (2012-1016).

LACOSTE, Yves. **Uma Disciplina Simplória e Enfadonha?** In: A Geografia - Isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra. 4ª ed.- Campinas, SP-Papirus 1997.

SANTOS, Milton. **O Papel Ativo da Geografia. Um Manifesto.** Revista Território, Rio de Janeiro, Ano V, n"9, pp. 103- 109,jul./dcz., 2000. Disponível em: www.revistaterritorio.com.br/pdf/09_7_santos.pdf

THIESEN, Juares da Silva. **Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino.** Geografia Ensino & Pesquisa, v. 15, n.1, p. 8394 jan./abr. 2011. Disponível em: [cascavel.ufsm](http://cascavel.ufsm.br).

VESENTINI, José William. **A questão do livro didático no ensino da geografia.** In: Geografia e ensino: textos críticos- 4ª ed .-Campinas, SP: Papirus, 1995.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE EM EJA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Ana Paula de Sousa da Cruz | anapauladesousadacruz@gmail.com

Franciane Ribeiro Barbosa | cianerbarbosa@yahoo.com.br

Jovina da Silva | profjov@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, percebe-se um crescente movimento de jovens e adultos buscando as salas de aula. São pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria ou que, por algum motivo abandonaram a escola antes de concluir a Educação Básica. Objetiva-se com este estudo analisar a formação continuada dos educadores e ampliar discussões teórico-metodológicas, que perpassam o processo de ensino e aprendizagem em Educação de Jovens e Adultos-EJA. A relevância desta pesquisa surge em decorrência de que a EJA é um conceito ampliado, exige conhecimento da realidade da clientela, portanto, não se trata de mera transmissão de conhecimento nem de projetos aligeirados com vistas à rápida certificação, como acontecia em outros momentos históricos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é composta de vivências experiência das em um projeto de extensão do curso de Pedagogia da FSA/ Teresina-PI. Para validar essa prática utilizou-se procedimento metodológico bibliográfico e de caráter qualitativo. O estudo fundamentou-se na Constituição Federal 1988 e LDB/96, bem como em teóricos como: SOARES (2001), LEITE (2010), dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação de Jovens e Adultos vem conquistando, um espaço cada vez mais importante no cenário mundial como afirma Soares (2001). Os alunos da EJA trazem consigo uma longa história de conhecimentos acumulados, bem como, vivências sobre o

mundo e as pessoas. Portanto, diagnosticar as suas características, interesses e necessidades, é importante para o educador obter sucesso. O ambiente escolar deve ser propício ao jovem e adulto serem respeitados, tendo o direito de participar ativamente, o que contribui para elevar sua autoestima, é preciso garantir que não ocorra discriminação e exclusão. Dessa maneira, verificou-se a importância e a necessidade de pensar em uma formação continuada que favoreça o aprimoramento da prática educativa, pois nesses ambientes de EJA, os dados mostram evasão significativa, material utilizado inadequadamente para a faixa etária, os conteúdos dissociados da realidade do aluno, as metodologias são infantilizadas e os horários de aulas não respeitam a rotina de quem estuda e trabalha. Leite et al. (2010, p. 2) afirma que a formação continuada possibilita “repensar as suas práticas, a fim de que a formação cidadã dos alunos seja contemplada de maneira eficaz”.

Diante desta realidade, não há como pensar em EJA sem enfatizar a necessidade de formação continuada dos professores atuantes nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, reconhece-se a necessidade do professor identificar a sua visão de aluno e conseqüentes concepções de ensino e aprendizagem da EJA, o que contribuirá para impulsionar o desenvolvimento profissional. Considerando esses pressupostos, deduz-se que a EJA não é mais uma modalidade de ensino em que qualquer voluntário pode ministrar aulas, como se a sociedade tivesse prestando favor aos jovens e adultos. A constituição Federal/88 garante no artigo 208 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, asseguram esse direito de aprender a todos indistintamente.

Dessa forma, os profissionais que atuam na EJA precisam de formação permanente, para que não se sintam desmotivados frente às dificuldades. A LDB 9394/96 estabelece em seu artigo 37, os deveres do Estado de estender o direito à educação a todos, inclusive àqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria. O Ministério da Educação e Cultura- MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação buscam redefinir suas ações, segundo Soares (2003), simultaneamente às iniciativas de formação geral. Percebe-se uma crescente ampliação de projetos de formação/requalificação profissional ligados às secretarias estaduais de educação. Entretanto, há necessidade de oferta de capacitação ao corpo docente, a qual oportuniza atualização de novas metodologias e a produção de material didático apropriado a

jovens e adultos (SOARES, 2003,).

A literatura vem apontando para a formação desses profissionais como tema central, em atendimento às necessidades de jovens e adultos, pois, os professores encontram dificuldades em sua prática, os quais não se sentem preparados para atuar na EJA. Os materiais disponibilizados para uso didático não atendem a carência das atividades do processo de ensino e aprendizagem, deixando uma lacuna para o professor suprir com a produção de seu próprio material pedagógico. Quando acontece a formação inicial e continuada, nem sempre é suficiente e adequada para atender às demandas dessa modalidade de ensino. Segundo o autor supracitado, a atuação do ensino superior na formação dos docentes é ainda insuficiente. A preocupação com a formação do educador de adultos começou em 1947 com a I Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil e o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro no mesmo ano, que enfocaram a preparação inadequada de professores para trabalhar com esse público. As críticas a essa formação vem sendo alvo de outros eventos acerca da EJA.

Os resultados apontaram para a necessidade de uma formação docente que oportunize o desenvolvimento de habilidades pedagógicas para implementar na prática, estratégias tanto de seleção de conteúdos, definição das atividades didático-pedagógicas e construção de materiais didáticos eficientes e eficazes, tendo em vista a realização das aulas de forma criativas, utilizando-se de mecanismos capazes de despertar os interesses dessa demanda da educação, considerando as potencialidades dos alunos e experiências adquiridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto, para a melhoria da prática pedagógica, se faz necessário encontrar alternativas de formação continuada para os professores que são desafiados no exercício da EJA, na busca de dotá-los de uma compreensão da necessidade de conhecer melhor os seus alunos de EJA, acompanhar e controlar o nível de aprendizagem, o que favorece a prática educativa em sala a ter mais aproveitamento discente e diminuir a evasão. Conclui-se então que, a EJA deve ser considerada não só como mais uma modalidade de ensino, mas principalmente como uma conquista e um direito sócio-educativo, permanente e propulsor na construção da cidadania. Nesse

compromisso, o professor faz mais do que permitir ao aluno dizer o significado, ele deve de fato incorporar esses significados ao ato de ensinar e aprender. No entanto, vale ressaltar que esta modalidade, enfrenta muitas dificuldades para cumprir o objetivo de oportunizar escolarização às pessoas que de alguma forma foi negado esse direito. Urge ao professor, ter um olhar diferenciado para este público, para que de fato se gere mudanças e conquistas significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SILVA, C. S. B. da. MACHADO, L. M. (Orgs.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Ciência, 1998.
- BRASIL, **Parecer CEB n.º 11/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Relator: Carlos Jamil Cury. Brasília. www.me.gov.br. Acesso em: 21/03/2013.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et all. **Necessidades formativas e formação continua de professores de redes municipais de ensino.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33, 2010, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Int.pdf>>. Acesso em: 2015.
- MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998.** Anais da 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG, 2000.
- SOARES, Leônicio José Gomes. **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: O COMPROMISSO DOCENTE EM FORMAR SUJEITOS LEITORES

Scarlett O'hara Costa Carvalho | scarlettoharacc@gmail.com

Lorena Brenda Santos Nascimento | lohsantos02@gmail.com

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, acreditou-se em uma prática pedagógica fundamentada no ensino tradicional. Esse ensino, no entanto, vem sendo rejeitado e altamente criticado na medida em que os estudos sobre a linguagem se aprofundam. O professor era visto como o dono da verdade, e os conceitos registrados nos livros didáticos eram tidos como verdades absolutas. O conhecimento, enfim, constituía-se como algo pronto e acabado. O aluno, nesse caso, era visto como um ser passivo, um depósito do conhecimento que lhe era transmitido, já que o ato de ensinar limitava-se à transmissão de informações que deviam ser memorizadas e reproduzidas.

Fazendo essa análise, podemos perceber que há maneiras mais adequadas de incentivar o aluno a entrar em contato com a leitura e com a escrita. Com isso, a tendência atual propõe que certas atividades sejam feitas diariamente com os alunos de todos os anos para desenvolver habilidades de leitura e escrita. Entre elas, estão a leitura e escrita feita pelos próprios estudantes e pelo professor para a turma (enquanto eles não compreendem o sistema de escrita), as práticas de comunicação oral para aprender os gêneros do discurso e as atividades de análise e reflexão sobre a língua.

Alguns estudos mostram, ainda, que nem sempre o professor está consciente da teoria linguística ou do método que embasa o seu trabalho. Muitas vezes, não ocorre uma reflexão sobre os pressupostos da metodologia que adota em sala de aula, chegando mesmo a não saber exatamente o que está fazendo e qual o objetivo pretendido com os seus procedimentos. É interessante analisarmos a prática da cópia. Qual é o sentido de ficar repetindo infinitas vezes alguma coisa. Essa questão é preocupante, pois não há ensino satisfatório sem o conhecimento profundo da concepção de linguagem e, conseqüentemente, da definição de seu objeto específico, a língua.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizou-se um estudo bibliográfico, com base em leituras realizadas na disciplina de Ensino da Língua Portuguesa II, no 6º semestre da graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), juntamente com os alunos e a professora responsável. Para isso foi necessário realizar fichamentos com foco nos principais aspectos dos textos analisados, discutindo o posicionamento dos autores em relação à linguagem, os processos de alfabetização e o letramento.

A pesquisa segue ainda um viés qualitativo, objetivando tratar a temática numa perspectiva reflexiva, considerando as contribuições teóricas destacadas no estudo sujeitas a interpretações subjetivas. Esse método permite aprofundar estudos e investigações realizadas em grupo, segmentos focalizados em histórias e concepções sob a ótica dos atores de relações, para análises de discursos e documentos. (MINAYO, 2006)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O autor Bakhtin apresentou uma nova concepção de linguagem, a enunciativo-discursiva, que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação. Com isso, o aluno passou a ser visto como sujeito ativo, e não um reproduzidor de modelos, e atuante - em vez de ser passivo no momento de ler e escutar. Segundo este autor, não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, já que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é um diálogo. O sentido do enunciado se dá através de uma compreensão ativa entre os sujeitos, ou seja, é o efeito da interação dos interlocutores.

Para Bakhtin, todo enunciado tem um destinatário, entendido como a segunda pessoa do diálogo. A atividade mental do sujeito e sua expressão exterior se constituem a partir do social, portanto, toda a enunciação é socialmente dirigida. É no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge. A categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico. O desenvolvimento da linguagem oral, por sua vez, apesar de ainda pouco priorizado na escola, precisa ser trabalhado com exposições sobre um conteúdo, debates e

argumentações, explanação sobre um tema lido ou leituras de poesias. O importante é oferecer oportunidades de fala, mostrando a adequação da língua a cada situação social de comunicação oral.

Já nos anos 80, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, apresentaram resultados de suas pesquisas sobre a alfabetização, mostrando que o aluno constrói hipóteses sobre a escrita e também aprende ao reorganizar os dados que têm em sua mente. Em seguida, as pesquisas de didática da leitura e escrita produziram conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem desses conteúdos. Na escola, os textos não têm apenas a função enunciativa, mas são também objetos de aprendizagem. Além dos gêneros produzidos na esfera escolar – listas de materiais e de atividades, enunciados de atividades, definições, textos de diferentes áreas de conhecimento, livro didático, boletins, etc. – no processo educativo os textos tornam-se objetos de ensino e aprendizagem tanto da forma quanto do conteúdo. O mais importante nas crianças da educação infantil é desenvolver a possibilidade de elas agirem no mundo, viverem e experimentarem situações.

Trabalhar na educação infantil na perspectiva do letramento é mais do que levar alguns tipos de textos para serem lidos para as crianças na rodinha ou expor outros na parede. É envolvê-las em práticas discursivas em que o texto lido tenha de fato uma função enunciativa. Cabe aos professores mediar as relações e ampliar as possibilidades das crianças em relação ao processo de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, observando e analisando o texto: Refletindo sobre a prática da aula de português, de Irlandé Antunes (2003), percebe-se que a autora, inconformada com os descaminhos desse ensino, com o “quadro nada animador” do insucesso escolar, que se manifesta de diversas maneiras. Ela nos traz uma proposta de reflexão, principalmente, para refletir sobre a prática de aula de português. Antunes critica o trabalho realizado na maioria das escolas brasileiras com a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática. Para ela, a abordagem que se faz desses quatro campos não confere relevância funcional para o aluno, tampouco amplia sua capacidade discursiva. Antunes faz uma análise de como as aulas de português são mecânicas em relação à oralidade, a escrita, a leitura e a gramática, pois a didática dos professores encontra-se totalmente inadequada e que os métodos utilizados não concentram-se em ensinar a língua e seu funcionamento, mas

apenas explorar o ensino de uma gramática que segundo Antunes, é “ uma gramática, fragmentada, de frases inventadas, de palavras e frases isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função: frases feitas para servir de lição, para virar exercícios. (P.31).

Diante disso percebe-se que a escola faz uso de uma gramática totalmente descontextualizada e com apenas uma intenção: repudiar a língua, mostrando aquilo que esteja certo ou errado sem se preocupar com a ação comunicativa dos falantes. A autora revê numa breve análise algumas das maiores dificuldades e alguns dos maiores equívocos ainda constatados em relação às atividades pedagógicas no tratamento com a oralidade, com a escrita, a leitura e a gramática. Os meios e os procedimentos concretos de levar tais discussões à prática da sala de aula e, não só, até a escola como um todo, serão dia a dia pensados, descobertos, (re) inventados, conforme as circunstâncias particulares de cada situação.

Dessa forma, para concluir, cabe ao professor encontrar condições para deixar de ser o mero repetidor de uma lista de conteúdos e rever a sua prática, investindo em uma educação mais dialógica e cooperativa entre ele e os alunos. Conforme proposto na alfabetização que prioriza as práticas de letramento, é essencial que os alunos aprendam a não somente ler, escrever e dominar as regras gramaticais, mas também ter uma visão acerca do mundo que o cerca e perceba que ler um texto implica ter entendimento do assunto e ser capaz de discuti-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé: **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester C. de Sousa (organizadoras). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- GUIMARÃES, Daniela; CORSINO, Patrícia. **Prática educativa da língua portuguesa na educação infantil**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.
- MYNAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: PROCESSOS FORMATIVOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Luciano Rodrigues dos Santos | Luccinho12@gmail.com

Francisca Alice de Souza Gonçalves | Alicesouza1989@bol.com.br

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende fazer uma análise a respeito da vida pessoal e profissional da professora Antônia Rodrigues da Silva, nascida em 1º de maio de 1977, Natural de Aratama município de Assaré. Com objetivo de conhecer as narrativas autobiográficas e seus processos formativos, prática educacional, a partir do processo de formação da professora. Com o intuito de realizar uma pesquisa acerca de processos formativos e práticas educativas na vida pessoal de uma educadora notável, visando analisar a influência da família e professores, na formação como educadora que é hoje. Com a seguinte indagação: qual a importância da prática pedagógica na formação de um educador? Sendo assim essa pesquisa possibilita entendermos o que nos leva a seguir determinada profissão no meio educacional, onde hoje encontramos muitas barreiras e resistência para sermos profissionais de qualidade. A partir da autobiografia da professora e de entrevista oral nos possibilitou entender de uma forma mais ampla o tema em questão. Trazendo algumas reflexões sobre os processos formativos e práticas educativas, como surgiram, e como são entendidas hoje no âmbito educativo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da pesquisa partimos da abordagem metodológica qualitativa que busca compreender a fundo o comportamento humano, de maneira a se preocupar com a realidade do estudo pesquisando e interpretando a realidade social, os instrumentos usados foram a entrevista e o questionário aplicado no de 2016 a educadora que se situa na cidade de Potengi Ceará. Utilizamos pesquisa bibliográfica, estudando cada um dos teóricos e analisando suas pesquisas relacionando ao uso da

narrativa autobiográfica no processo de formação de vida profissional de um educador.

De acordo com Cervo (1983, p.55) a pesquisa bibliográfica “Busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado, existentes sobre um determinado tema ou problema”.

A utilização do questionário nos ajudou a analisar a relação existente entre os métodos passados e os atuais. Abordando então as discussões sobre os resultados coletados na ida a campo e com o uso do questionário, com base fundamentada nos autores que estudam a temática da relação de vida pessoal da educadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da atividade desenvolvida acerca da experiência de vida pessoal e profissional da professora, Antonia Rodrigues da Silva pôde desenvolver diversas habilidades acerca do universo da pesquisa, como o uso de métodos qualitativos desenvolvidos com aplicação de entrevista e a coleta de dados fornecidos pela própria professora que serviram como subsídios para a seleção de informações para os objetivos da pesquisa.

Ao realizar o questionário a educadora fala da prática e dos desafios encontrados na educação onde ela relata o papel fundamental da jornada que a tornou no eu ela é hoje acreditando que os educadores devem sempre estar buscando inovar para que os alunos possam sempre aprender com mais facilidade.

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBANEO, 2005, P.76).

Assim, se percebe que pensar sobre a formação de professores é conceber que o professor nunca está acabado e que os estudos teóricos e as pesquisas são fundamentais, no sentido de que é por intermédio desses instrumentos que os professores terão condições de analisar criticamente os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, nos quais ocorrem as atividades docentes, podendo assim intervir nessa realidade e transformá-la.

O educador deve sempre estar buscando inovar para que os alunos possam aprender com mais facilidade, o professor precisa estar sempre em busca de deixar os alunos cada vez, mas a vontade para falar e se expressar em sala de aula, e trazer para a sala os métodos e meios de utilizar em sala facilitando o trabalho de si próprio e do aluno.

O educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida. GODOTTI (1999, P. 2).

Nota-se que a família também foi de fundamental importância em sua vida tendo como fator principal seu pai e sua mãe e sua avó que sempre o apoiou nas suas decisões, sempre incentivando a lutar pelas suas ideias.

Onde a professora Antônia relata: “Lembro bem de quando era criança das dificuldades encontradas, mas minha mãe e meu pai sempre me diziam nunca desista dos seus sonhos, pois por, mas que seja difícil você com seu esforço conseguirá tudo que deseja, No período do fundamental I foi uma vivência muito rica em aprendizagens e conhecimentos nos quais me dediquei cada momento da minha vida, sendo uma aluna bem estudiosa e interessada em buscar novos conhecimentos sendo que nunca minhas professoras do fundamental I nunca nas reuniões bimestrais, elas nunca reclamava de mim para os meus pais, ela sempre me elogiava, dizendo que eu era uma aluna muito dedicada e estudiosa, que eu era uma menina de ouro”.

Segundo Robbins (2010) relata que “a motivação é o processo pelo qual as pessoas direcionam seus esforços e persistência para alcançar determinados objetivos e metas”, ou seja, é todo esforço que parte do convívio da pessoa com a situação que lhe é imposta.

Cabe à educação medir a realização da plenitude, o que implica para o educando a descoberta de si como humano, sendo seu valor básico a dignidade de ser pessoal consciente e livre. Ela leva o educando em sua dimensão simbolizadora, a educação se expressa como cuidado do sujeito em sua subjetividade. É uma prática técnica, produtiva, política e social, mas suas ferramentas são especificamente simbólicas. Através dessa dimensão, ela prepara o educando para o trabalho e para a sociabilidade, investindo no desenvolvimento de sua subjetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver esta atividade de pesquisa. Pudemos perceber também as dificuldades encontra na vida da educadora de tentar vencer seus objetivos, sempre tentando vencê-los. Outra questão também desenvolvida com êxito foi à aproximação com uma profissional mais experiente da educação, permitindo assim, que pudesse conhecer as dificuldades, os problemas e os prazeres vivenciados com maior frequência da vida de um educador, tendo em vista que as experiências podem muitas vezes não servir com maior amplitude já que a realidade e o tempo são mutável e passível de controvérsias, porém é a partir de informações vivenciadas, que podemos utilizar como subsídio para a construção da identidade do profissional que queremos ser.

Essas ideias expostas constituem um vertente de um recorte temporal do que foi a educação e como ela se constituem até chegar às características que tem hoje, porem não podemos prosseguir almejando uma educação de qualidade, se não olhamos para sua matriz e detectar um norte que permita fincar subsídios para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERVO**, Amado Luiz; **BERVIAN**, Pedro Alcino. Metodologia científica: para uso de estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- GADOTTI**, M. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1999.
- LIBÂNEO**, José Carlos.. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In. **PIMENTA**, Selma Garrido; **GHEDIN**, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80.
- ROBBINS**, Sthepen Paul. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Pearson 2010.
- SILVA**, Antonia Rodrigues, Entrevista concebida a Luciano Rodrigues, 6 de Abril. 2016.

**NARRATIVAS EDUCACIONAIS DE JOVENS DO MOVIMENTO HIP HOP
(CRATO/CE)**

Laelba Silva Batista | laelbapreta@gaill.com

Joselina da Silva | joselinajo@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho consiste em evidenciar através de narrativas as práticas de educabilidades presentes no movimento hip hop na cidade do Crato/CE, desenvolvidas pelo grupo Irmandade do Rap. O Crato é uma cidade com um expressivo potencial cultural voltado, sobretudo, às tradições populares, os irmãos Anicetos, o côco das mulheres da Batateira, o reisado e o maneiro pau são algumas das diversas manifestações culturais ali existentes.

Mas para além desse reconhecimento, podemos pensar que no Crato existe um espaço para a cultura contemporânea e que aquilo que interessa saber quem são os seus protagonistas. A partir deste contexto, torna-se importante pensar como os jovens do movimento hip hop vêm contribuindo enquanto inventores de novos espaços culturais e educativos na cidade do Crato.

A juventude, enquanto categoria socialmente construída, ao longo do tempo vem sendo ressignificada. Os estudos (PAIS, 1993; HOBBSAWN, 1995; CALLIGARIS, 2000) acerca da questão apontam para um entendimento amplo sobre a mesma. Não se trata apenas, de um conjunto de indivíduos que vivenciam uma mesma fase de vida, uma mesma faixa etária ou que corresponde a uma mesma unidade social, mas trata-se, sobretudo, de uma categoria com particularidades, dotada de elementos comportamentais e pertencimento a contextos socioculturais diversos. Diante disso, temos as múltiplas “juventudes” às quais com seus estilos próprios de vida, suas artes, se inventam e reinventam cotidianamente.

Partindo desse princípio, a juventude é um importante componente para o entendimento dos dilemas contemporâneos, tendo em vista, que estes sujeitos em seus espaços-tempos e a partir de suas experiências socioculturais propiciam uma rica

reflexão sobre como “constroem suas representações da sua própria realidade”(TELLA, 2000).

METODOLOGIA ADOTADA

Esta pesquisa vem sendo desenvolvida no âmbito da pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará no curso de mestrado, sobre a perspectiva da pesquisa qualitativa de cunho analítico exploratório. Utiliza-se técnicas como entrevistas semiestruturadas e observação participante como forma de coleta de informações. As entrevistas e observações foram realizadas no dia vinte e quatro de setembro de dois e dezesseis, na cidade do Crato e participaram das entrevistas sete jovens do grupo Irmandade do Rap, sendo duas mulheres e cinco homens. As análises e resultados destas entrevistas compuseram os procedimentos metodológicos adotados neste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entendendo que as práticas da educação não formal podem ser entendidas como aquelas onde os processos de ensino aprendizagem se desenvolvem a partir dos extramuros escolares, nos espaços dos movimentos e organizações sociais. É através destes espaços que esta educação se constitui como um importante instrumento de mudança da realidade, de valorização e reconhecimento de sujeitos sociais protagonistas de suas histórias.

A música tem sido, por suas características de ser uma linguagem universal e de atrair a atenção de todas as faixas etárias, o grande espaço de desenvolvimento da educação não-formal (GOHN, D. 2003).

O hip hop se estabelece como movimento juvenil que “assume distintos formatos resignificando de maneiras diferentes os efeitos do fenômeno da diáspora negra pelo mundo, fazendo da musicalidade um dos elementos de sustentação de sua organização social, cultural e política”. (GILROY, 2001; HALL, 2003; CANCLINI, 2005 *apud* SILVA SOUZA, 2011)

O Rap, por sua vez, se traduz como um dos principais canais de expressão

deste movimento, é por meio dele que os jovens reafirmam “sua capacidade de apresentar ideias, compartilhar opiniões, sugerir mudanças sociais. Promovem, como negros, o cultivo da autoestima e à luta pelo direito a cidadania”. (ANDRADE, 1999 p.91)

Em 2013 os jovens do bairro Muriti da cidade do Crato, criavam o grupo Irmandade do Rap. A sua formação inicial, era composta apenas por dois irmãos e um primo, era um grupo familiar, por isso o nome Irmandade. Com o passar do tempo o grupo foi assumindo um novo formato, hoje conta a participação de oito jovens, sendo seis homens e duas mulheres.

Mesmo com poucos anos de formação, o grupo tem desenvolvido práticas educativas que visam o empoderamento e valorização da juventude negra através da realização de ações como: *Hip Hop é Coisa Séria*. Segundo relato do integrante e fundador do grupo, Nélio Nunes (33 anos), conhecido como Nélio MB- Mente Blindada:

O Hip Hop é Coisa Séria você consegue reuni todos os elementos numa única noite e consegue fazer campeonatos de todos esses elementos da cultura, os quatro numa única noite, né? [...] então, e você consegue também conexão com cidades vizinhas e até com Estados vizinhos, a galera desce e cola para participar do campeonato, do festival Hip Hop é Coisa Séria.

Esses encontros são marcados, sobretudo, pela alegria da partilha dos sonhos e ideias de jovens que veem no movimento hip hop, um espaço de fortalecimento juvenil e de superação de vida. É ali onde os mesmos ressignificam através de suas artes, performances e musicalidades suas identidades individuais e coletivas.

A casa do Hip Hop é fruto de uma parceria do grupo junto com a Associação dos Moradores do bairro Muriti. É neste espaço onde acontecem as formações e conversas do grupo com a comunidade, bem como, os ensaios do break, as aulas de grafite e rimas com as crianças e adolescentes. Essa aproximação com a comunidade, tem permitido ao grupo desenvolver ações que visam a superação de estigmas e estereótipos acerca do Hip Hop. A esse respeito, enfatiza Amaro Lua (22 anos, integrante do grupo):

O hip hop ele vem mesmo como esse agente transformador [...], a gente ver aí as crianças super envolvidas... Que é uma coisa que tira

eles do meio da rua. [...] todo sábado tem aqui[na casa do hip hop], as crianças ta envolvidas, eles ficam animados [...] você ver que eles ficam empolgados com isso e é uma via de escape, sabe?

A partir desses relatos, é possível perceber como o grupo vem estabelecendo relações positivas de interações com a comunidade local. Dessa forma tem buscado mobilizar e estimular os jovens no sentido que possam intervir na realidade vivida. Andrade (1999) nos mostra que, uma vez envolvidos no movimento, eles passam a assumir um compromisso comunitário, em que os desdobramentos apontam para conquistas comocidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de educabilidades presentes neste contexto permitem reconstruir e identificar as formas de ressignificação das experiências dos jovens entrevistados. O que possibilita perceber que nos últimos anos, o movimento hip hop na cidade do Crato, tem se intensificado cada vez mais. Neste sentido, é importante destacar as iniciativas e esforços que o grupo Irmandade Rap vem imprimindo naquela localidade. O grupo tem desenvolvido importantes ações educativas não apenas no bairro Muriti, mas em outros espaços da cidade do Crato, e inclusive em cidades vizinhas, assim, tem contribuído de forma singular com uma forma de educação que emancipa os sujeitos, reconhecendo-os como fazedores e protagonistas de suas histórias.

As análises até agora organizadas sinalizam que as práticas educativas aqui relatadas pelos integrantes do Irmandade do Rap evidenciam uma nova maneira de conceber educação e que através da musicalidade do rap e dos outros elementos da cultura hip hop proporciona aos seus sujeitos uma nova forma de interação e compreensão de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, E. Hip-Hop: Movimento negro juvenil. In ANDRADE, E. (org). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus/Selo Negro, 1999.
- CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- GOHN, D. **Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas**, São Paulo: ANNABLUME, 2003.
- GUSTSACK, F. Hip Hop: educabilidades e traços culturais em movimento. Porto Alegre. 2003.222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do

Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2003

HOBBSAWM, E. J. **A era dos extremos**: o breve século XX (1914 – 1991). 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

SILVA SOUZA, A. L. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop. São Paulo: Parábola, 2011.

TELLA, M. A. P. **Atitude, Arte, Cultura e autoconhecimento**: o rap como a voz da periferia. 2000. Dissertação (Programa de graduação em Antropologia) Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2000.

PERCEPÇÕES DE ENFERMAGEM SOBRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE COM CRIANÇAS

Narjara Silva de Sena | narjarass@hotmail.com

Márcia Jaíne Campelo Chaves | jainne.campelo@hotmail.com

Elane da Silva Barbosa | elane@fvj.br

INTRODUÇÃO

A instituição escolar é considerada o meio mais importante para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades das pessoas. É nela que as crianças e adolescentes passam o maior tempo, vivenciando experiências que as influenciam no meio familiar e em sua comunidade, como também na sua formação adulta.

Segundo Marcondes (1972), educação em saúde é o processo que envolve mudanças no modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos e pela qual eles adquirem, mudam ou reforçam conhecimentos, atitudes e práticas relacionadas à saúde. A promoção da Saúde, por sua vez, pode ser compreendida como o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo (OMS, 1986).

Sob essa perspectiva, a escola pode ser considerada um espaço de produção de saúde, autoestima, desenvolvimento de comportamentos, formação ética, habilidades físicas e psicológicas para a vida de seus alunos, funcionários e comunidade, ou seja, um espaço propício à formação autocrítica sobre os hábitos alimentares saudáveis e à construção da cidadania. Isso porque a alimentação e a nutrição constituem requisitos básicos para a promoção e a proteção da saúde, possibilitando a afirmação plena do potencial de crescimento e desenvolvimento humano com qualidade de vida e cidadania (BRASIL, 2008).

O âmbito escolar também configura-se num *locus* privilegiado para que se tenha atenção em relação às boas práticas de higienização. Para o Ministério da Educação, a palavra higiene pode ser entendida como a limpeza, o asseio corporal. Pode denominar, ainda, uma parte da medicina que busca preservar a saúde, estabelecendo normas e recomendações para prevenir as doenças e manter o bem estar por completo do

indivíduo (BRASIL, 2009).

Embasados por esses conhecimentos, emerge a importância do enfermeiro compreender a escola como equipamento social indispensável para o estabelecimento de vínculos, a fim de produzir atividades de educação em saúde que visem a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes.

Acreditamos que um grande aliado para sensibilizar o enfermeiro acerca do seu papel como educador na sociedade é o processo formativo, pois como assegura Freire (2005), os sujeitos no cenário de ensino e aprendizagem devem realizar aquilo que se almeja que empreendam quando forem profissionais.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo relatar atividade de educação em saúde realizada com alunos do ensino fundamental sobre práticas saudáveis de alimentação e higiene corporal.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, visto que tem o ambiente como fonte direta dos dados. Logo, o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo (PRODANOV; FREITAS, 2013). Sendo assim, valemo-nos da produção de um relato de experiência, o qual consiste em narrar a experiência vivenciada, refletindo sobre ela a partir do contato com teóricos que tratam da temática em questão.

A ação educativa tratou-se de atividade da disciplina de *Saúde Criança e do Adolescente II*, ministrada no segundo semestre do curso de Bacharelado em Enfermagem, no ano de 2015, na Faculdade do Vale do Jaguaribe - FVJ, em Aracati-Ce. Ocorreu numa escola particular, tendo como público alvo alunos do ensino fundamental. A finalidade principal dessa atividade de educação em saúde foi esclarecer as dúvidas e orientar sobre uma alimentação saudável e higienização corporal para alunos na faixa etária de seis a dez anos.

Inicialmente, foi empreendido um planejamento acerca da ação. Para tanto, foram realizadas leituras que tratavam sobre as temáticas a serem enfocadas, em seguida foram pensadas estratégias didáticas adequadas para os sujeitos que participaria da ação, elencando que recursos seriam necessários.

A atividade de educação em saúde foi realizada na própria instituição de ensino, no período matutino para as turmas do 3º, 4º e 5º ano. A abordagem sobre a

alimentação se deu através de uma apresentação com *datashow*, onde foram realizadas comparações entre a alimentação saudável e a não saudável. Já a abordagem sobre higienização foi de forma dinâmica por meio de um fantoche produzido pelos acadêmicos, a partir do qual foram debatidos os meios corretos para a higiene corporal, sendo realizados na própria marionete.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos discutir de forma descontraída dois assuntos básicos e muitas vezes visto como besteira para as crianças, porém de suma importância em suas vidas. Na discussão sobre a alimentação saudável, abordamos, através de linguagem clara e ilustrativa, a pirâmide alimentar e os grupos de alimentos que nela compõe, mostrando sua variedade e a influência no fator metabólico naquela faixa etária. Para interagirmos com os alunos mostramos dois tipos de alimentação e perguntamos qual preferiam: a refeição saudável com carboidrato, cereais, verduras, e legumes na medida certa ou uma refeição industrializada de *fastfood*. As crianças, de forma eufórica, mas bem consciente relataram que gostam da facilidade trazida pelos alimentos industrializados, da agilidade do *fastfood*, mas que sabem das suas consequências prejudiciais e que os pais sempre reforçam a relevância das frutas, legumes e verduras, pois assim auxiliam na ingestão de vitaminas e nos benefícios para o desenvolvimento e crescimento deles. Para finalizar esse momento, foi entregue a cada aluno uma atividade para colorir com ilustrações de alimentos saudáveis e foi oferecida uma salada de fruta para os alunos e os professores.

O segundo assunto abordado foi a higienização corporal. Para ajudar no entrosamento com os alunos utilizamos a dinâmica do banho fictício no fantoche, destacando a participação das crianças nas fases da limpeza, pois de forma proposital o mesmo se encontrava sujo, repleto de bactérias e pediculoses, com isto, o intuito era deixar de forma clara as necessidades das boas práticas de higiene. Princípios do banho no fantoche pela lavagem das mãos com água e sabão, ressaltando a higiene das mãos antes de cada refeição, após o uso do banheiro e em situações que possam estar sujas, como também o corte e limpeza das unhas. Já em relação ao banho corporal, ressaltamos que cada pessoa deve ter sua toalha e seus produtos de higiene, os cabelos devem ser lavados regularmente e penteados, a fim de evitarmos pediculoses, e sempre vestir roupas limpas.

Contamos ainda com a participação de alguns alunos para relatar sobre o

entendimento deles acerca da higienização dos dentes, os quais comentara que a saúde bucal é importante e deve ocorrer várias vezes ao longo do dia, evitando a formação da placa de bactérias que provoca a cárie. Reforçamos estes conhecimentos com a realização da prática da escovação dos dentes e da língua no fantoche. Repassando que além dos dentes ajudarem na mastigação, sua influência para boas práticas alimentares onde alguns alimentos são importantes para a saúde e desenvolvimento dos dentes.

A realização dessas atividades remontou-nos a Maciel et al. (2010), o qual ressalta que a promoção da educação para a saúde em meio escolar é um processo contínuo, o qual deve ser capaz de contribuir para a aquisição de competências das crianças, permitindo-lhes confrontar-se positivamente consigo mesmas, construir um projeto de vida e ser capazes de fazer escolhas individuais, conscientes e responsáveis por si mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi grande o aprendizado que tivemos ao planejar e conduzir uma atividade de educação em saúde na instituição escolar, percebemos empiricamente a importância do papel do enfermeiro como educador na escola, ensinando medidas saudáveis, através de atos simples, seguros e benéficos para a vida dos alunos.

Compreendemos que produzir educação em saúde requer o estabelecimento de um diálogo entre os sujeitos; estar disposto a ensinar, bem como a aprender com outro, valorizando os seus saberes; partir da realidade em que os sujeitos estão inseridos, a fim de produzir conhecimentos que possam ajudá-lo a viver mais e melhor. Vislumbramos, assim, a necessidade de assumirmos o nosso papel como educadores na Enfermagem com o propósito de desenvolver mudanças pessoais e sociais, promovendo sentido à vida dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Manual operacional para profissionais de saúde e educação: promoção da alimentação saudável nas escolas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: < http://189.28.128.100/nutricao/docs/geral/manual_pse.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Módulo 12: higiene, segurança e educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/higiene.pdf>>. Acesso em: 02 nov.

2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MACIEL E. L. N. et al. Projeto Aprendendo Saúde na Escola: a experiência de repercussões positivas na qualidade de vida e determinantes da saúde de membros de uma comunidade escolar em Vitória, Espírito Santo. **Ciência Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 02, p. 389-396, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000200014>. Acesso em: 02 nov. 2016.

MARCONDES, R. S. Educação em saúde na escola. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 6, n. 03, p. 89-96, 1972. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v6n1/10.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. **Carta de Ottawa para a promoção as saúde**. Genebra: OMS, 1986. Disponível em: <<http://www.ptacs.pt/Document/Carta%20de%20Otawa.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.faatensino.com.br/wp-content/uploads/2014/11/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA SUPERVISORA NO PROJETO PIBID

Antonia Jucilene Moraes Andrade¹ | jucileneaiuaba@hotmail.com

Francisco Roberto Brito² | frobertobrito@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo descrever a experiência de uma professora supervisora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, descrevendo sua vivência e alguns resultados do programa relacionados a sua influência na reflexão da prática pedagógica, na melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem e na formação de futuros professores.

De acordo com Freire (2014) é preciso, sobretudo, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mais criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Para Demo (2007) a intenção é discutir a importância do professor nesta sociedade intensiva de conhecimento, considerando-o figura estratégica. [...] Não só a demanda por professores vai aumentar muito, como principalmente os reclamos sobre sua qualidade vão crescer exponencialmente. Mais que outras profissões esta precisa de reconstrução completa, como saber renovar, reconstruir, refazer-se. É essencial saber reconstruir conhecimento com mão própria.

Há uma enorme distância entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade vivenciada nas escolas, bem como a relação entre a teoria estudada nas universidades e a prática profissional. A formação docente não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas por meio de trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de uma reconstrução permanente.

O projeto PIBID visa diminuir essa distância entre a formação do professor e a realidade de sua prática de ensino, proporcionando aos bolsistas um desenvolvimento mais aprofundado sobre sua futura prática pedagógica, e

proporcionando ao docente da escola que trabalha com esses graduandos, a oportunidade de se reaproximar da universidade e refletir a sua prática apoiando-se na teoria. É um programa do governo federal para as universidades brasileiras que atuam em cursos de licenciatura e tem a intenção maior, de incentivar a formação de professores para a educação básica e a elevação da qualidade da escola pública. O programa oferece bolsas, distribuídas nas diversas áreas dos cursos de licenciatura oferecidos pela universidade, para estudantes e professores desses cursos e também para professores das escolas da educação básica participantes.

Segundo a constituição, em 04 de abril de 2013, a Lei 12.796, sancionada pela

Presidente da República, alterou o texto da LDB para incluir os seguintes parágrafos no art.62:

&4-A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

&5- A União, o Distrito Federal, os Estados e os municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013)

Percebemos que o professor supervisor da escola pública que o tempo e, muitas vezes, a falta deste ocasiona inesperadamente enormes desgastes na vida profissional docente. Decerto, tal situação não só gera um comodismo, como também leva a pensar que os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos parecem ser de total domínio. Entretanto, ser consciente é estar pronto para novas experiências.

O PIBID promove a interação entre alunos e graduandos de licenciatura bolsistas e o professor da escola pública que ao atuar como supervisor se beneficia dessa integração entre a escola e a universidade. Tem o intuito de trazer não só a motivação para os jovens que pretendem seguir a docência, como também motivar a aprendizagem dos alunos da escola.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O subprojeto PIBID da URCA iniciou-se em 2010, em uma escola pública localizada no Crato-CE, onde graduandos bolsistas da URCA passaram a observar as aulas e posteriormente auxiliar os alunos em suas dúvidas nas aulas teóricas e práticas e ministrando regências.

Além das atividades realizadas na escola, semanalmente, o professor supervisor e os alunos bolsistas possuem reuniões com os docentes da universidade, coordenadores do subprojeto de Pedagogia. Nesses encontros há leitura de livros, artigos científicos e debates sobre as intervenções, onde pibidianos e supervisora podem se atualizar com o que é discutido em meio acadêmico e estabelecer conexões entre teoria e a prática por meio da reflexão.

As atividades realizadas durante todos esses anos foram aplicadas pelos bolsistas licenciandos do PIBID com supervisão de uma professora da escola pública que atuou no papel de supervisora, bem como, sob a orientação das professoras coordenadoras do subprojeto da URCA.

A sequência de aulas aplicadas pelos bolsistas envolveu: conhecimento do PPP da escola, diagnóstico, aulas expositivas/práticas sobre o tema (de acordo com a necessidade da escola). Inicialmente o tema abordado foi “Alfabetização e letramento”, tendo como embasamento teórico, o estudo reflexivo do livro de Magda Soares. Foram desenvolvidos momentos prazerosos de contação de histórias e oficinas a partir do contato com as obras das irmãs Cândido.

Após as intervenções haviam conversa/ discussões entre bolsistas, coordenadores e as professoras supervisoras, visando melhorias e adaptações para as próximas intervenções.

No ano de 2015, o tema abordado foi com a disciplina de matemática. Inicialmente foi realizado um estudo minucioso do livro “ A criança e o número”, de Constance Camil. Tratamos de verificar que disciplinas poderiam se encaixar no tema, com estudo, pesquisas e entrevistas com os alunos conseguimos êxito no planejamento e nas intervenções.

Atualmente o projeto PIBID pedagogia, refletiu sobre a relação família-escola no processo de aprendizagem da criança e os conceitos de família da contemporaneidade. Foi desenvolvido estudo de artigos científicos, discussões em grupo, abordando diversos tipos de famílias.

Esse tema teve bastante aceitação pelos alunos, participaram ativamente e fizeram produções exitosas e coerentes ao conteúdo abordado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Outro aspecto positivo do subprojeto PIBID pedagogia foi a leitura de livros, artigos científicos pelos pibidianos e supervisores, onde podemos nos atualizar com o que é discutido em meio acadêmico. Vale ressaltar que os textos indicados para leitura também nos orientam e nos fornece ideias para as aulas.

Essa leitura oferecida durante o projeto foi fundamental na vivência dos bolsistas no dia a dia em sala de aula, promovendo uma reflexão em sua formação e preparo em sua atuação futura como professores, pois com o passar do tempo em contato com os pibidianos pode-se perceber maior empenho e melhoria nas atividades propostas para as regências seguintes.

Para mim, como professora supervisora, os textos auxiliaram ampliando o conhecimento teórico/prático, favorecendo assim a atualização e formação de novas estratégias de aula. Permitiu-me refletir na minha ação docente, como também na produção de trabalhos científicos e participação ativa em congresso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a professora supervisora que vivenciou esta proposta, as atividades realizadas durante esses dois anos de projeto, tiveram grande impacto no desenvolvimento das aulas, na socialização de experiências entre alunos bolsistas e professor supervisor, na formação de futuros professores e melhoria no desempenho dos alunos do ensino fundamental, pois as aulas ficaram mais dinâmicas, a forma de trabalho foi repensado.

Acredita-se que o projeto colaborou para a melhoria das aulas, deixando-as mais dinâmicas, proporcionando a melhoria do aprendizado do aluno, auxiliando também na formação dos alunos bolsistas, promovendo o repensar e a reelaboração das aulas pela professora supervisora.

Para Freire (2014), na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Dessa forma, pode-se dizer que a participação do professor de ensino básico no projeto PIBID bem como a leitura e análise de textos, a troca de experiências com os bolsistas, permite que este reflita sobre sua ação didático-pedagógica, promovendo a formação continuada, a investigação e produção do conhecimento.

O subprojeto PIBID em seu desenvolvimento na escola colaborou para que os alunos tivessem uma formação crítica, conscientizando-se de seu papel na sociedade.

Enfim, crê-se que o projeto deva continuar e ser contemplado para mais escolas, pois seu objetivo está sendo alcançado com sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** Rio

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

SOARES. Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

SANTO. Andréia Martins de Oliveira. **Relação família-escola e desempenho escolar: Estudo em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro**. Goiânia, 2013.

DEMO. Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

REPENSANDO A DIDÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sara Jaquebedis Ferreira Sousa Ribeiro | sarajaquebedis@hotmail.com

Rosimar da Silva Feitosa Soares Costa | rosimar_costa@yahoo.com.br

Franciane Ribeiro Barbosa | cianerbarbosa@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das escolas, no tocante à alfabetização de crianças residentes nas áreas rurais do espaço brasileiro, especificamente em classes multisseriadas. Objetiva-se refletir o papel da didática no processo de alfabetização no contexto da educação do campo associada às influências da política para essa modalidade. No entanto há a necessidade de se questionar: até que ponto as políticas para a educação do campo tem contribuído para o processo de alfabetização dos alunos inseridos neste contexto? A relevância desta pesquisa surge pela necessidade de reflexão sobre o papel da escola situada em áreas rurais frente ao processo de urbanização. Assim, busca-se analisar o processo de alfabetização realizado no campo à luz do seu contexto histórico e identificar o papel da didática no processo de alfabetização na educação do campo.

METODOLOGIA

Para a execução do trabalho foi feita uma pesquisa bibliográfica com ênfase em dados qualitativos e fundamentação teórica respaldada nos estudiosos: CALDART (2002), MOLINA (2010), ANTUNES-ROCHA (2010), ARROYO; FERNANDES (2004), além de documentos oficiais do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação.

RESULTADOS

Ao longo da história da educação brasileira, a oferta da escolarização para a população

residente nas áreas rurais sempre foram silenciadas e esquecidas, relegadas ao segundo plano, deixadas às margens dos interesses governamentais. No entanto, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 2001, intensificou-se as discussões e os debates em torno da adequação da escola a vida do campo, bem como as questões referentes às novas ruralidades, ressignificando o sentido deste espaço e a necessidade de que este seja compreendido em todos os seus aspectos: social, econômico, político e cultural. Neste sentido, o modelo de educação do campo deve ser concebido como um processo de alfabetização, pautado em fundamentos históricos, filosóficos, políticos e pedagógicos, guiados por uma visão crítica com base nas reais necessidades dos povos do campo. A educação no meio rural brasileiro esteve sempre em segundo plano na visão elitista, difundida pelos jesuítas e pelas oligarquias agrárias. Somente a partir da Proclamação da República a educação passou a ser destaque como uma das utopias da modernidade. Ocorreu então, a institucionalização da escola como locus fundamental para o preparo das novas gerações, visando corroborar com os ideais do Estado republicano com vistas à instauração da nova ordem política e social. Neste sentido, saber ler e escrever tornou-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita, pois até então, essas aprendizagens eram restritas a um seleto grupo de pessoas que podiam, embora de forma rudimentar e assistemática, usufruir do privilégio de aprender a ler e escrever. É importante destacar que desde o modelo republicano, a temática “fracasso escolar na alfabetização” vem sendo alvo de grandes debates, conferências, seminários e tantas outras formas de busca de explicações e soluções, que ora responsabiliza o método, ora o professor, ora os governantes, as políticas públicas adotadas. Enfim, o fato é que este dilema impõe e demanda soluções urgentes mobilizando educadores, estudiosos do assunto, legisladores do ensino e demais áreas do conhecimento.

Os avanços no processo de industrialização e o desenvolvimento dos centros urbanos

associados aos poucos ou quase inexistentes investimentos no desenvolvimento das populações residentes no meio rural culminaram com o fracasso do ruralismo pedagógico. Já no início da década de 1950 se inicia a disseminação de escolas rurais primárias, cuja finalidade é ampliar o acesso ao conhecimento da escrita e da leitura. Para tanto se tornou necessário a contratação de professores para atuarem nas áreas rurais, o que na época fora considerado como um grande desafio em relação ao trabalho docente, ao currículo escolar, sobretudo em decorrência das condições precárias, postas para a realização das atividades docentes, pois a grande maioria dos professores da época não possuía o mínimo de formação pedagógica, tendo que assumir todas as funções na escola, visto que, “a realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural” (ANTUNES-ROCHA, 2010, p 395). Neste sentido, se faz necessário a presença de profissionais com formação ampliada, pois a alfabetização destes sujeitos deve levar em conta as novas urgências políticas e sociais, considerando que as escolas das zonas rurais inserem-se em diferentes formas de processos produtivos, diferentes ambientes culturais, diferentes formas de ser e agir diante da “modernização” que lhes é imposta. Para Molina (2010) a ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção do conhecimento, como a disciplinarização da complexa realidade sócio-econômica do meio rural na atualidade é um dos desafios postos para a educação do Campo. Em relação às ações didáticas voltadas para a alfabetização é possível ressaltar a ineficácia dos processos formativos do professores que atuam ou atuarão na educação do campo, inadequação do currículo à realidade do aluno, metodologia ineficiente, sobretudo quando se trata de classes multisseriadas, onde há ausência de acompanhamento e apoio pedagógico, ausência de recursos didáticos compatíveis com as reais necessidades dos educandos, dentre outras questões.

Esses problemas apresentados não são apenas do meio rural, no entanto, se reconhece

também que é nesta realidade que as condições de trabalho são mais precárias, o que sem dúvida compromete a qualidade da educação ofertada, negando a zona rural como espaço de vida e de produção de cultura. Segundo Caldart (2002), a Educação do campo se identifica pelos seus sujeitos. É preciso compreender que por trás da indicação geográfica, encontra-se uma parcela significativa do povo brasileiro que vive neste lugar, que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades. São inúmeros os movimentos e organizações sociais que, aliados às universidades e outras organizações governamentais e não governamentais, lutam para fazer valer os direitos desses povos como cidadãos brasileiros, para que consigam superar as situações de desigualdades que enfrentam e, ao mesmo tempo, alcancem o direito à educação de qualidade, desde à infância. Ao analisar a situação das escolas rurais hoje é possível perceber que foi institucionalizado, inclusive por meio de políticas públicas, o fechamento das escolas rurais, sobretudo as de menor porte, denominadas escolas multisseriadas. Tendo em vista as diferentes realidades vivenciadas pelos povos do campo, a alfabetização de crianças nas classes multisseriadas, situadas no campo brasileiro deve ser de caráter multicultural, isto é, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural. Assim, é importante a superação da dicotomia entre o rural e o urbano (Arroyo, Caldart e Molina 2004).

Portanto, os resultados evidenciam a importância da didática na alfabetização em escolas multisseriadas, tendo como prioridade à prática pedagógica mediante as vivências, as discussões e os estudos sobre a alfabetização, bem como a necessidade de ampliação da oferta e permanência dos alunos nas escolas rurais, a compreensão da prática favorece uma organização de forma multisseriada. Ficou evidente a necessidade de maior aprofundamento de estudos nos cursos de formação inicial e continuada, sobretudo um olhar pedagógico por parte dos governantes, dos acadêmicos, gestores e professores que atuam na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões aqui propostas é possível conceber que o papel da didática é fundamental para o processo de alfabetização das crianças residentes nas áreas rurais do espaço brasileiro, especificamente nas classes multisseriadas. Conclui-se então que, urge a necessidade de formação inicial e continuada dos professores que trabalham no campo, sobretudo a oferta de uma educação de qualidade para os povos do campo. Evidencia-se também a valorização desta educação, a partir da implantação de políticas para os povos que vivem no campo. Diante de tais contextos, a escola deve repensar seus currículos, tornando-os mais democráticos e abertos ao diálogo, com os diferentes saberes produzidos a partir do processo de alfabetização em escolas multisseriadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES-ROCHA M. I. **Desafios e perspectivas na Formação de educadores:** Reflexões a partir do curso de Licenciatura em educação do campo Desenvolvido na FAE/UFMG. In: SOARES, Leôncio (org.) [et alii.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente/* –Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 389-406.

MOLINA, Mônica Castagna. **Desafios e perspectivas na formação de educadores:** reflexões a partir da licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília. IN: SOARES, Leôncio et al (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo:** traços de uma identidade em construção. In: *Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas.* Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36.

A HISTÓRIA DA FECLESC: MEMÓRIAS

Stênio Ivaneyson de Oliveira | Stenio.ivaneyson@aluno.uece.br

Maria Lenúcia de Moura | lenucia.moura@uece.br

INTRODUÇÃO

O trabalho em questão, busca expressar algumas ideias sobre a história da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central e sua biblioteca Rachel de Queiroz, se utilizando da história oral. Com isso, buscamos compreender melhor a riqueza histórica que essa faculdade possui.

O objetivo desse trabalho, ainda em construção é conhecer e compartilhar as lutas em prol da fundação da FECLESC, bem como de sua biblioteca, marco da origem deste trabalho.

Se faz necessário a discussão sobre alguns aspectos históricos da FECLESC, pelo motivo de não deixar se perder no tempo a sua história, que influenciou e influencia varias outras.

Acreditamos que com este trabalho despertaremos, aos que tiverem acesso a sua leitura, o desejo de conhecer melhor a história da faculdade e da biblioteca. Assim, como a faculdade, a biblioteca também foi construída por meio da mobilização social, sendo inicialmente localizada onde hoje é o atual auditório que também leva o nome dessa importante escritora nordestina.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa se resumiu na utilização da oralidade e da pesquisa documental, através da investigação que ocorreu principalmente por meio de uma entrevista com o professor Luiz Oswaldo um dos primeiros diretores da FECLESC, o qual nos possibilitou informações importantíssimas para o seu desenvolvimento. Lembramos que a fala do entrevistado foi mantida, sem ter sofrido modificações durante a transcrição.

O professor citado é a história viva da FECLESC, pois o mesmo é um dos principais responsáveis pela existência dessa faculdade tão importante para o sertão central cearense, mas ao mesmo tempo tão esquecida pelas autoridades responsáveis, Esta entrevista é o marco referencial, de onde as possibilidades para outras entrevistas foram desencadeada.

UM POUCO DA HISTÓRIA

O local cedido pelo poder público para a construção da faculdade, a 33 anos atrás era o antigo matadouro da cidade de Quixadá onde residiam quatro famílias desabrigadas. A comunidade tendo o professor Luiz Oswaldo a frente, decidiu realizar uma gincana para arrecadar material de construção para construir quatro casas para essas famílias em outro terreno. Podemos entender com mais precisão esse fato histórico de nossa faculdade através das palavras do próprio professor:

“... pra começar a construção, nós tínhamos que derrubar o antigo matadouro e tinham quatro famílias aqui dentro. Então, nós fizemos uma gincana pra conseguir material pra construir quatro casas lá no terreno que foi doado por Dom Rufino, que era o bispo e o vice presidente da FUNESC, o terreno dos vicentinos. Só que em três dias de gincana com os colegas da cidade nós conseguimos material suficiente pra construir dez casas, aí arrebanhamos mais gente que morava em bueiro de estrada (...) Então, juntamo dez famílias e em mutirão construimos as dez casas lá. Nessa mesma gincana (...) A gincana era o seguinte: tantos milheiros de tijolo era tantos pontos, cada milheiro de telha

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

era tantos pontos, cada porta era tantos pontos, cada janela era tantos pontos, cimento, tudo, tudo foi da gincana, além disso tinha também roupas usadas em bom estado pra distribuição para pobres, pois naquele tempo era miséria absoluta no nordeste, é... filtros pra distribuir na zona rural (...) e a outra parte foi livros, nós conseguimos dezoito mil livros na cidade, evidentemente que muito livro de elementar. Então, nós distribuimos nas escolas da cidade e aqueles livros que serviam pra faculdade, nós trouxemos pra faculdade.’’
(Luiz Oswaldo Sant`Iago Moreira de Souza. 15/09/2016)

Podemos perceber que antes mesmo de sua construção a faculdade já contribuía com a comunidade quixadaense, e em toda sua trajetória contribuiu com todo o sertão central cearense e parte do maciço de Baturité. Nesse sentido mesmo com uma precariedade em termos de estrutura, equipamentos, laboratórios, segurança e diversos outros itens básicos que qualquer centro de educação necessitam, essa faculdade sem duvidas tem uma forte influencia na educação de diferentes municípios do Ceará.

O acervo da biblioteca foi constituído por doações tanto de dinheiro quanto de livros, mas uma das principais formas foi a gincana cultural realizada na comunidade que adquiriu materiais de construção e uma grande quantidade de livros. Desses, muitos foram distribuídos nas escolas e o restante ficou no acervo. Atualmente, não se tem a mesma quantidade e nem qualidade no acervo, pois de certa forma o mesmo parou no tempo, não sendo adquirida novas obras e perdendo ou doando muito das obras clássicas de diferentes áreas do conhecimento.

Na fala do professor Luiz Oswaldo ele afirma que a ideia de por o nome de Rachel de Queiroz foi de outro diretor que assumiu depois de sua gestão, mas considera que foi uma homenagem justa pois ela foi uma das grandes doadoras no início da biblioteca. É tanto, que muitas das obras doadas continha vários bilhetes dela, pois vez ou outra se encontrava escritos desse tipo. Isso, para o lado histórico é muito valioso, porque é algo que identifica a relação da autora com a biblioteca.

No entanto, esses escritos também se perderam com o tempo, o que demonstra o descontrole com as obras, pois muitos livros foram emprestados mas não devolvidos. Essa falta de controle de certa forma ainda permanece, pois se tem o controle dos livros na bancada, mas no interior das estantes não, isto é, qualquer pessoa pode transitar pelos corredores esconder um livro em seus pertences que passará despercebido.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pelas fragilidades apresentadas, para preservar o acervo histórico da faculdade, a segurança no interior da biblioteca deveria ser redobrada, além de um controle via sistema digital. Sabemos que essas evoluções já eram para estarem em vigor, porém, o desenvolvimento de uma universidade pública depende do bem querer de várias pessoas, e essas conquistas nunca veem com facilidade, mas com muita luta.

Um exemplo que poderia ser adotado para melhorar o acesso dos alunos a diferentes obras digitais, já que as impressas são bem mais difíceis de conseguir, seja livros ou artigos, seria a construção de um acervo digital com um maior número de obras que se pudesse levantar e disponibilizar computadores para a pesquisa dessas obras. Esse exemplo parte de minha experiência como bolsista do PBEP, pois fui instigado a pesquisar diferentes artigos e baixa-los, constituindo um pequeno acervo digital. Isso é possível fazer com um número maior de obras, pois existem diferentes revistas que possuem inúmeras publicações em diferentes áreas, como por exemplo a revista Scielo e a revista Histedbr, as quais foram utilizadas para as pesquisas dos artigos.

Vemos que a FECLSC é detentora de diferentes fatos históricos, o que a engrandece ainda mais. A pesquisa em questão ainda está na fase de análise e transcrição, o que nos

impossibilita de traçar aqui toda a história institucional, expondo apenas os resultados preliminares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que para conhecermos a fundo toda sua história necessitamos de um aprofundamento maior, mas esperamos que o pouco que conseguimos repassar aqui, seja levando em consideração pelos que venham a ter contato com essa pesquisa, e desperte o interesse por um maior conhecimento dessa história.

Concluimos que a riqueza histórica da FECLESC não se traduz apenas em aspectos físicos, mas também no humano, pois importantes nomes deixaram suas marcas em sua história, como o poeta cego Aderaldo, a escritora Rachel de Queiroz, a senhora Ana Maria Machado (viúva de Paulo Freire), sem falar nas inúmeras pessoas que ficam no anonimato, aos quais esta pesquisa pretende dar voz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Entrevista com o Professor Mestre Luiz Oswaldo Sant'Iago Moreira de Souza em 15/09/2016.
- AMADO, J.; FERREIRA, M. M. Apresentação. In: Usos e abusos da história oral / Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira, coordenadoras. – 4^a. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: questões da subjetividade. Série Educação e pesquisa, vol. 28 n° 1 – São Paulo, 2002.

CATÁLOGO DE FONTES SOBRE EDUCAÇÃO: REVISTA ITAYTERA E A PROVÍNCIA

Francisca Alice de Souza Gonçalves | Alicesouza1989@bol.com.br

Zuleide Fernandes de Queiroz | zuleidefqueiroz@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao longo do período de 2005 a 2012 iniciamos um levantamento de fontes documentais, oficial e privado, quanto à “memória” de políticos, educadores e educados, através de entrevistas, histórias de vida, biografias, autobiografias e iconografias, gravadas e/ou filmadas e fotografadas, adquirindo, assim, o caráter de documento e fonte de pesquisa histórica constituindo um acervo, com a função de alimentar e ampliar permanentemente a área de pesquisa, bem como o uso público do acervo catalogado pelos pesquisadores, professores, estudantes, estagiários, bolsistas, e público em geral. O estudo pretende reconstituir a histórias de instituições educacionais, compreendidas como possibilidades temáticas de escrita da história educacional do Cariri Cearense.

A intenção é reconstituir a história da educação do lugar registrando em um ‘Catálogo de Fontes das Instituições Educacionais do Cariri Cearense’ tomando como referência as seguintes produções: Pinsky et al (2005), Castro e Cury (2011), Pinheiro e Madeira(2011), Castro et al (2011), Nóvoa e Schriwer (2000), Magalhães 1999, 2000). Tendo como orientações específicas os trabalhos de: Cruz et al (1999), Oliveira et al (1999), Souza (2011, 2012), Arquivo Público de Campos dos Goytacazes (2003) e Menezes et al, inicialmente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De base qualitativa privilegia a busca de uma historiografia da educação no Cariri cearense. Utiliza-se de fontes documentais, materiais e fonte oral, e o debate sobre as suas contribuições e implicações na história da educação local. Pesquisa as instituições educacionais do cariri cearense fazendo a sua reconstituição da história das instituições

públicas e privadas categorizadas da seguinte forma: escolas de educação infantil, fundamental e médio, educação profissional e educação superior. Com a organização e análise dos dados coletados estamos elaborando um Catálogo de Fontes em História da Educação. Com objetivo central do Catálogo que estamos construindo é facilitar o acesso e a localização de documentos para o estudo da história da educação. Para tanto desenvolvemos ações para a escolha dos documentos, sua classificação, ordenação e descrição, para apresentá-los de forma contextualizada com os objetivos do catálogo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao falar de registros históricos, é preciso destacar a importância do documento como a base material de investigação, este apresenta dificuldades quanto à atribuição de valor documental. Tal discussão pode ser apresentada por meio da forma tradicional de análise, que mostra o documento como prova e retrato fiel da realidade e, também, a valorização do documento como amostra ou confirmação do conhecimento que se apresenta externo a ele.

A escolha do estudo de instituições se deveu ao fato de podermos concretamente, conhecer a história educacional. Ou seja, passarmos a visitar ou revisitar o cotidiano das instituições educacionais e da vida dos atores envolvidos, podendo assim gerar novos estudos acerca de uma temática tão importante para a história de um lugar. Na verdade, o estudo da história das instituições pode tomar um sentido de pesquisa em nível interno e externo, em suas relações sociais, políticas e econômicas com o poder local. Referido estudo das instituições leva as próprias a uma avaliação da sua trajetória e o pesquisador ao entendimento das relações destas com a política governamental, nos casos em estudo.

Até o momento catalogamos 58 notícias na Revista A Província, e 79 notícias na Revista Itaytera, acerca da história da educação e das instituições educacionais do Cariri.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em fase inicial, estamos realizando o levantamento das notícias sobre história da educação. Nesse sentido as contribuições do uso destas na pesquisa histórica é um chamado à reflexão acerca do imenso campo de possibilidades que temos hoje para a escrita da história. Além disto, este Catálogo servirá como espaço que irá favorecer o debate acerca das instituições educacionais e seus modelos educacionais no cariri cearense ao longo do tempo. Neste momento estamos realizando visitas nas Bibliotecas: do Instituto Cultural do Cariri, da Editora Revista Província, da Cúria Diocesana do Crato e da Universidade Regional do Cariri para encontrar os números das Revistas ainda não registrados pelos estudos anteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL DE CAMPOS DE GOYTACAZES. **Inventário analítico**. Campos de Goytacazes: RJ: Fundação Cultural Jornalista Oswaldo Lima, 2003.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTRO, Cesar Augusto e CURY, Claudia Engler (Org.). **Objetos, práticas e sujeitos escolares no Norte e Nordeste**. São Luís. MA, EDUFMA: UFPB: café & Lápis, 2011.

CASTRO, Cesar Augusto (Org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC, e RS – 1870/1925)**. São Luís. MA, EDUFMA: UFPB: café & Lápis, 2011.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia et al (org.). **História da educação comparada**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. (org.). **História da educação: república, escola, religião**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

CERVI, Rejane de Medeiros. Evolução política dos estudos comparativos em educação. *In.: Educar*, v. 4, n. 1. Curitiba: jan./jun. 1985.

CRUZ, Marta Vieira et al (Org.). **Catálogo de fontes primárias e secundárias da educação do estado de Sergipe**. Vol. 1. São Cristóvão, Sergipe: Universidade Federal de Sergipe – NPSE. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação do Estado de Sergipe; Recife: gráfica e Editora Linceu, 1999.

DELLA CAVA, Ralph. **Milagre em Joazeiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV. 2001.
- FIGUEIREDO FILHO, José de. **História do Cariri**. Crato: Faculdade de Filosofia do Crato, 1966, 151 p.
- HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre história** (Ensaio). Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia das Letras, 1998. JUCÁ, Pedro Rocha. A colonização e o povoamento do Ceará – II. *In: Revista A Província*, nº 14, fevereiro, 1998.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. *In: História da educação: perspectiva para um intercâmbio internacional*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDRB, 1999. p. 68-72.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. **História da educação: história das instituições escolares e das práticas educativas**. Braga, Universidade de Lisboa, 2000.
- MENEZES, Jaci Maria Ferraz de et al (org.). **A construção da escola primária na Bahia: guia de referências temáticas nas leis de reforma e regulamentos – 1890 – 1930**. Vol 1. Salvador: EDUFBA, 2011.
- NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- NÓVOA, Antonio e SCHRIEWER, Jurgen. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Editora Educa, 2000.
- OLIVEIRA, Dilma Maria Andrade de et al (Org.). **Catálogo de fontes primárias e secundárias da educação do estado de Sergipe – Conselho Estadual de Educação – 1963/1993**. Vol. 2. São Cristóvão, Sergipe: Universidade Federal de Sergipe – NPSE. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação do Estado de Sergipe; Recife: gráfica e Editora Linceu, 1998.
- PAIVA, Marlúcia Menezes. **O Rádio e a educação popular no Rio Grande do Norte**. In: CAVALCANTE et al. **História da Educação: república, escola, religião**. Fortaleza: Edições UFC, 2012, Coleção. História da Educação.
- PARENTE, Josênio C. O. O Ceará e a modernidade *In: PARENTE, Josênio e ARRUDA, José Maria. A era Jereissati: modernidade e mito*. Fortaleza. Ed. Demócrito Rocha, 2002.
- _____. O Ceará dos coronéis (1945 – 1986). *In: SOUZA Simone (org.) Uma nova história do Ceará*, Fortaleza. Ed. Demócrito Rocha, 2000.
- PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira e MADEIRA, Maria das Graças de Lóiola. (Org.) **Instituições escolares e escolarização no Nordeste**. São Luís. MA, EDUFMA: UFPB: café & Lápis, 2011.
- PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- QUEIROZ, Zuleide. **Em cada sala um rosário em cada quintal uma oficina**. Fortaleza:

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

Edições UFC, 2008.

_____. A educação no Cariri Cearense na década de 1940: registros do Jornal Católico A Ação. In: CAVALCANTE et al. História da Educação: república, escola, religião. Fortaleza: Edições UFC, 2012, Coleção. História da Educação.

SAVIANI, Dermeval instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Ma. Isabel Moura. **Instituições escolares no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDR; Sorocaba, SP: UNISO, Ponta Grossa, PR:UEPG, 2007. (Coleção memória da educação).

SOUZA, Rosa Fátima (Org.). **Fontes para o estudo da história da escola primária no Brasil (1889-1930)**. São Paulo: UNESP, 2012.

_____. (Org.). **Biografia sobre educação comparada e história da educação comparada**. São Paulo: UNESP, 2012.

_____. (Org.). **Fontes: dados estatísticos dos estados**. São Paulo: UNESP/CNPq, 2012.

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM ATRAVÉS DA MONITORIA ACADÊMICA

Márcia Jáinne Campelo Chaves | jainne.campelo@hotmail.com

Narjara Silva de Sena | narjarass@hotmail.com

Elane da Silva Barbosa | elane@fvj.br

INTRODUÇÃO

A Monitoria Acadêmica constitui-se numa modalidade de ensino–aprendizagem formulada a partir das necessidades da formação acadêmica, integrando as atividades extensionistas, de ensino e de investigação preconizadas em nível superior. Esta atividade é de extrema importância para a formação acadêmica do aluno de graduação e, em especial, para a formação profissional do aluno–monitor, por permitir o melhoramento das suas vivências no âmbito universitário, bem como fortalecer sua formação acadêmica, permitindo ainda a iniciação na prática da pesquisa, extensão e docência (DIAS, 2007).

Para os cursos de licenciatura, o Programa de Monitoria Acadêmica, em alguns casos, já vem com a predefinição e a disposição para a docência, até porque o aluno já se insere nesses cursos, em grande parte dos casos, com a intenção de tornar-se professor, o que se contrapõe ao caso dos bacharelados, nos quais se percebe a lacuna existente para a formação docente. Conforme Pimenta (2001), inclusive há um grande dilema acerca da atuação e, por conseguinte, formação dos bacharéis para a prática docente. Isso porque não são formados para lecionar, entretanto alguns enveredam pela docência, depois de formados, sem possuírem os subsídios essenciais para a prática pedagógica.

Sob essa perspectiva, a inserção da monitoria nas Instituições Ensino Superior (IES), vem como oportunidade para essa experiência, onde alguns discentes já se identificam com a

profissão docente e procuram serem monitores para principiarem nessa trajetória e exercerem suas experiências com a docência, e os que ainda não pensam em tal possibilidade, tem a oportunidade de conhecerem e se identificarem ou não com este caminho.

Nesse sentido, este estudo pretende refletir sobre as experiências desenvolvidas enquanto monitora nas disciplinas de Semiologia e Semiotécnica I e II do curso de Enfermagem da Faculdade do Vale do Jaguaribe.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo relato de experiência que visa narrar, sistematizar e analisar, a partir de métodos descritivos e observacionais, as vivências como monitora das disciplinas de Semiologia e Semiotécnica I e II do Curso de Enfermagem da Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ, situada em Aracati – CE.

As atividades que culminaram neste relato foram realizadas de março a dezembro de 2015, compreendendo os dois semestres letivos. Para tanto, foi empreendida análise das atividades desenvolvidas enquanto monitora da disciplina, assim como as anotações realizadas ao final de cada ação, as quais registravam, sucintamente: o assunto abordado, o objetivo, os métodos utilizados e a relação nominal dos alunos participantes.

Como atividades desenvolvidas, inicialmente, reuniu-se com a professora-orientadora para conhecer o planejamento, bem como para tecer sugestões, incrementando-o; posteriormente foi-se apresentada pela docente às turmas para as quais exerceria o papel de monitora e, então, foram realizadas as atividades com os estudantes, as quais contemplaram, desde a revisão acerca dos assuntos enfocados em sala de aula pela professora, de forma teórica, com o auxílio de apresentação em *power point* projetada em *data show*, e/ou nos laboratórios, além de ações educativas noutros espaços, voltando-se para a sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo seletivo para a monitoria ocorreu em março de 2015, então o primeiro semestre letivo já estava transcorrendo. No entanto, ao assumir o cargo na monitoria, apresentou-se nas duas salas correspondentes à disciplina de Semiologia e Semiotécnica II. Uma era pela manhã, composta por 8 alunas, o 6ºA, e no período noturno, havia uma turma composta por 27 alunos, 6ºB. Já no segundo semestre, trabalhou-se com duas turmas: o 5ºA, turno manhã, com 12 alunos e o 5ºB, turno noite, com 41 alunos.

Ressalta-se que o relacionamento interpessoal com as turmas do segundo semestre foi estritamente melhor do que com as turmas do primeiro semestre letivo, por conta da personalidade de cada discente e pela monitora sentir-se mais à vontade com a tarefa que estava realizando, influenciando de forma direta no desempenho e desenvolvimento da monitora, contribuindo com as suas escolhas e experiências docentes.

A aproximação que se teve com essas turmas mostrou a importância do professor conhecer os alunos com os quais convive. Isso porque, segundo Coelho (2013), o docente, caso queira possibilitar a construção de conhecimentos que transformem efetivamente a realidade da vida dos seus estudantes, precisa conhecer os alunos com os quais está se relacionado, haja vista que cada sujeito é único, com suas necessidades e singularidades, e até mesmo diferentes níveis de maturidade. Todos esses aspectos precisam ser levados em consideração já que são condicionantes e determinantes no processo ensino-aprendizagem.

A proposta do Programa de Monitoria Acadêmica, geralmente, chega geralmente ao discente procedente de um curso de Bacharelado de duas maneiras: a primeira se dá em relação à realização da prova de escolha do monitor como a ideia de “teste de conhecimento” em relação à disciplina. A segunda se refere à oportunidade de ter uma bolsa ofertada pela instituição. Mas e quando o futuro monitor não necessitará/poderá utilizar a bolsa? Paira em sua mente as responsabilidades que isso lhe trará, aparentemente sem nenhum benefício.

Responsabilidades que incluem aptidões ainda não exploradas, muito menos exercidas, pois até o momento os caminhos da docência não tinham sido nem demonstrados, muito menos cogitados pelos professores perante os discentes em sala de aula. Então, como pode um discente se envolver com tanto interesse em relação ao sentido predominante da monitoria?

Isso porque o monitor tem que desempenhar o exercício da docência como um todo, desde atuar na preparação de cronograma e das aulas, exercício da imaginação para tornar as aulas diferentes do professor-orientador, mas sem fugir do conteúdo programático, além de torna-las dinâmicas. Ao mesmo tempo desempenhar papel de liderança e tomada de decisões dentro e fora das suas funções, e ser além de tudo um intermediário dos conhecimentos e da relação aluno-professor, na qual o mesmo exercerá as duas funções, acompanhando o desenvolvimento de cada aluno que usufrui do programa de monitoria, e ao final de cada atividade e semestre, observar juntamente com o professor-orientador realizando um “feedback” geral, incluindo o seu desempenho profissional e crescimento pessoal.

Contudo, a escolha para a monitoria dessa disciplina não foi ao acaso, não foi apenas por ter aprovação com as melhores notas e assimilação dos conteúdos abordados, mas se acredita que foi pela professora-orientadora que deposita confiança em seus discentes, enquanto exerce o seu papel de “ser docente”, demonstrando e transmitindo com todo seu potencial, a “semente da educação”, ressignificando a direção da graduação em enfermagem que se tinha, incluindo, assim, o caminho da formação docente para os futuros bacharéis em saúde, o que, segundo Nascimento e Barletta (2011), mostra-se indispensável apostar em estratégias de iniciação à docência nos cursos da saúde, visto que há uma lacuna na formação de professores universitários. Isso porque os docentes são, em sua grande parte, *experts* no seu campo de atuação profissional, tem pós-graduação *stricto sensu* e experiência na área que atuam, no entanto não foram/são preparados para ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante todo o presente relato, a monitora concluiu que a vivência do “ser docente” no decorrer de toda a monitoria na disciplina de Semiologia e Semiotécnica I e II foi ampla de oportunidades e aprendizagens, sendo finalizada com bastante êxito, mesmo com dificuldades enfrentadas. Introduce-se neste pensamento de satisfação, primeiramente, todo o incentivo recebido da professora-orientadora, tanto como da coordenadora do Programa de Monitoria Acadêmica, o apoio da equipe dos laboratórios, bem como de toda instituição, e dos discentes participantes. Destaca-se ainda a vontade expressa pela monitora em dar continuidade ao trabalho na disciplina, durante o ano corrente de 2016. Isso porque era plano da monitora exercer este cargo apenas durante o ano de 2015, visto que entraria no processo de Estágio, entretanto com as indagações surgidas durante a elaboração e desenvolvimento deste estudo fez com que algumas questões fossem fortificadas e outras surgissem; percebendo, assim, a necessidade de um aprofundamento e de levar adiante o trabalho desenvolvido, agregando a esses aspectos o anseio de vivenciar novas experiências como discente-docente.

Por fim, assim como a escolha feita pela graduação em Enfermagem, a monitora quer se sentir satisfeita e íntegra em relação à profissão que escolherá – caso seja a docência, por ter a convicção de que para “ser docente” é imprescindível mais do que apenas formação técnica. É necessária afinidade com o exercício profissional, formação pedagógica, além de sensibilidade para reconhecer-se como um eterno aprendiz que se arvora na missão de mediar a construção de saberes e a reflexão sobre a vida com outros sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COELHO, L. D. **Procedimentos de ensino**: um movimento entre a teoria e a prática pedagógica. 2 edição revista e ampliada. Curitiba: Champagnat, 2013.
- DIAS, A. M. I. A monitoria como elemento de iniciação á docência: idéias para uma reflexão.

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

In: SANTOS, M. M. dos; MEDEIROS, N. de (Orgs.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. Natal: EDUFRN, 2007.

NASCIMENTO, F. B.; BARLETTA, J. B. O olhar do docente sobre a monitoria como instrumento de preparação para a função de professor. **Revista CEREUS**, São Paulo, v. 01, n. 05, p. 2011. Disponível em: <<http://www.ojs.unirg.edu.br/index.php/1/article/download/57/75>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

PIMENTA, S. G. Prefácio. In: RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Lourenço Felipe Aguiar de Sousa | lfads90@hotmail.com

Dandara Silva Duarte | dandarasduarte@outlook.com

INTRODUÇÃO

É bom deixarmos claro que o fato do professor não ter uma boa relação com o aluno, não quer dizer que o relacionamento com os mesmos seja mau ou desagradável. Mas que seria interessante e prazeroso manter uma boa relação com os alunos em classe, visto que poderia abrir novas oportunidades para se trabalhar os conteúdos e assuntos propostos em sala de aula e no cotidiano escolar. A forma como se dá essa relação deve promover o aprendizado não só do aluno, mas também do professor. Essa compreensão relacional entre professor-aluno pode se dá de um tipo ou de outro e compreender essa relação com os alunos é importante para podermos melhorar o convívio de forma que nossa tarefa como profissionais do ensino sejam mais eficazes, e que essa qualidade na relação do professor com os alunos possa ser determinante para conseguir o objetivo principal, que é o aprendizado dos mesmos. Nesse contexto, toda a experiência de vida que o professor adquiriu durante sua vida acrescentará nessa relação. Farias (2014) destaca a história de vida, a formação e prática pedagógica como elementos identitários da docência, que servirá de alicerce e contribuirá na relação professor-aluno, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem dos sujeitos.

DESENVOLVIMENTO

A experiência no magistério influencia consideravelmente na formação da identidade do professor, mas devemos ressaltar que os espaços e sujeitos que passaram por ele contribuíram também com a formação de sua identidade. Assim, é inegável que o mundo por

ele vivido envolve “outras práticas e espaços sociais” (sindicato, grupo de amigos, clube, igreja, família) que apresentam territorialidade, rituais, linguagens e gramaticalidade próprias (TEIXEIRA, 1996, p. 181). Essa bagagem adquirida com o tempo é fundamental no processo ensino-aprendizagem do aluno mediante a relação criada entre as partes envolvidas. Existirão situações específicas em que essa relação se mostrará mais clara, ou seja, diferenciada e importante.

Tomando como exemplo;

O primeiro dia de aula, embora pareça um tema menos, as primeiras impressões que temos da classe, ou a primeira impressão que os alunos têm de nós, são importantes e se traduzem em um modo de nos comunicar que pode ser muito condicionante, para bem ou para o mal. As expectativas, os medos, a disposição da classe dependem em boa medida das primeiras aulas. (MORALES, 1998, p.11-12).

O professor por meio da relação com o aluno deve potencializar seu aprendizado integral, e observar seu ambiente de trabalho não apenas como uma simples sala de aula, mas também como um espaço de relação de ensino tanto intencional, através de conteúdos específicos, e não-intencional, por meio das interações marcadas pela afetividade. Existem relações em que o professor acaba que sendo considerado um modelo de identificação pelos alunos. MORALES (1998) nos traz duas características necessárias para que esse professor seja um modelo de identificação: “1º em primeiro lugar, deve ser um *bom professor* e ser considerado como tal por seus alunos (é competente, sabe a matéria, dá boas aulas etc.). 2º Além disso, deve ser *bem aceito* (querido, estimado... há muitas maneiras de querer) por seus alunos”. E por meio desse importante ato de respeitar a figura do professor, tornando sua imagem um modelo a se seguir que conseguimos passar aos alunos o conhecimento desejado.

O professor deve estar sempre em constante formação, refletindo sobre sua prática docente, fundamentando-se não só em uma base teórica, mas se usar de toda sua experiência de vida e formação para lidar com o aluno. Da combinação de vários elementos presentes na vida do professor, surgem elementos decisivos, mesmo no início do magistério quanto na

forma de viver a profissão. Muito do que ele imaginou e virou realidade como pessoa e profissional se originaram dos aprendizados que integram sua história de vida. Embora a história de vida não seja o único elemento suficiente para configurar a identidade do professor, é correto afirmar que a “autorreflexão acerca de suas experiências possibilita ao professor conhecer-se, consolidar e reorientar sua atuação, assim como desenvolver com maior consciência seu modo de ser” (LIMA NUNES, 2002, p. 55). Outro elemento da identidade do docente é a formação, ela é um das situações de socialização que oferece ao professor admitir-se como um profissional, constituindo-se por meio das suas relações com os saberes e com a prática da docência. A formação compõe-se de momentos distintos, identificados na literatura como inicial e continuada. A formação inicial é a primeira etapa desse processo, porém nem mais nem menos importante do que a formação continuada (LIMA NUNES, 2004). O professor como sujeito produtor de conhecimento deve se envolver de modo ativo em sala de aula, fazendo questionamentos, reflexões, experimentação e interações com os alunos. A sala de aula é considerada, segundo, (LIMA NUNES E FARIAS, 2007) um dos espaços de aprendizagem da docência que fornece um arcabouço ideológico e pedagógico sobre o qual o professor elabora sua identidade. O professor elabora suas atividades como profissional e se constitui como tal, também e principalmente, no ambiente escolar. O trabalho do professor é complexo e requer que ele tome várias decisões em vários espaços, além do escolar. (FARIAS, 2014) no remete que “a multidimensionalidade do processo educacional requer do docente decisões complexas e diversificadas, de natureza pedagógica e política, que, em grande parte, extrapolam o espaço escolar.” Essa multidimensionalidade torna a relação professor-aluno complexa e envolve vários aspectos, os sujeitos não podem se restringir apenas a uma fria relação didática, nem a uma relação humana calorosa. Além disso:

Embora estejamos enfatizando a relação do professor com os alunos (o professor é o sujeito principal, aquele que de alguma maneira inicia a

relação), os alunos também influem no professor que dá a deixa: a relação que o professor inicia influi nos alunos, os quais, por sua vez, influem no professor e reforçam determinado estilo de relação professor-aluno. (MORALES, 1998, p.49-50).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fomentamos ao logo do texto a relação do professor-aluno, destacando os elementos de identidade do profissional. A importância de todos os saberes e valores adquiridos ao logo da vida e da formação do professor que contribui nessa relação com o aluno. E como essa relação se torna complexa, mas que é indispensável no desenvolvimento e no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2014.

LIMA NUNES, Ana Ignez Belém. **A pesquisa no campo da formação continuada de professores: interagindo conhecimentos e cruzando caminhos**. In: CALVACANTE, Maria Marina Dias; NUNES, João Batista Carvalho; FARIAS, Isabel Maria Sabino (orgs.). **Pesquisa em educação na UECE: um caminho em construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/EdUECE, 2002, p. 44-62.

MORALES Pedro Vallejo. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. PPC, Editorial y Distribuidora, AS, Madri, 1998.

**PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORES EM CURSOS DE
LICENCIATURAS DE MATEMÁTICA**

Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro | renata.russo@uece.br

Alessandra de Oliveira Maciel | alessandra.maciel@aluno.uece.br

Francisca das Chagas Soares Reis | francisca.reis@aluno.uece.br

INTRODUÇÃO

Vivenciamos um período favorável às discussões sobre educação e formação de devido às transformações sociais, à competitividade e ao desejo por dominar o saber. Nesse sentido, a formação dos profissionais da educação vem assumindo uma posição central nas reformas educativas desde o final da década de 1970, intensificando os debates contemporâneos sobre o funcionamento e a organização dos cursos de licenciatura. De acordo com Tardif (2000), o professor precisa mobilizar uma variedade de saberes e de conhecimentos que são, por sua vez, orientados por diferentes objetivos (emocionais, sociais, cognitivos, coletivos).

Assim, partimos da premissa que para o professor ensinar é preciso reunir um *corpus* de saberes válidos para a prática profissional, em especial aquele que vai ensinar a ensinar. Entretanto, estudos, como o de Morosini (2001) e o de Pimenta e Anastasiou (2002), afirmam que pouca atenção é destinada à formação e à preparação do professor universitário para o exercício de ensinar. Ressaltando, ainda, que a maioria dos docentes universitários não possuem uma formação específica para o ensinar.

Nessa perspectiva, consideramos que os professores do curso de licenciatura em seu

percurso formativo devem evidenciar situações, individuais e coletivas, que contribuam para a consolidação de saberes e de conhecimentos e, que favoreçam a aprendizagem do ensinar para o exercício do magistério.

O objetivo geral desse estudo foi conhecer o percurso formativo dos professores das disciplinas destinadas à formação pedagógica em um curso de licenciatura. Como objetivos específicos: (1) identificar os professores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas no curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus Itaperi/Fortaleza; (2) descrever as ações formativas que favorecem a constituição dos saberes docentes desses professores.

O texto insere-se como resultado da pesquisa parcial desenvolvida pelo orientador, pelos bolsistas e pelos alunos do mestrado e do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CED), da Universidade Estadual do Ceará (UECE) que se situa na área de formação de professores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, de abordagem mista, apresenta um estudo de caso utilizando a pesquisa bibliográfica e a documental.

A escolha de uma universidade pública como *locus* de investigação se deve ao fato da UECE ser considerada como referência na área de formação de professores, com um total de 40 cursos de graduação em licenciatura na modalidade presencial, distribuídos em Centros e Faculdades, localizados em Fortaleza e nas unidades do interior do Estado do Ceará. Os sujeitos da pesquisa foram os professores que lecionaram disciplinas pedagógicas no Curso de Licenciatura em Matemática do Centro de Ciências Tecnológicas (CCT), no campus do Itaperi/UECE. A escolha do curso tem como justificativa o fato de serem pesquisas já iniciadas pelas autoras desse artigo, no mestrado e no doutorado. E as disciplinas pedagógicas, por serem as que contemplam os saberes específicos da docência.

A coleta de dados contemplou o período de 2008 a 2015, por fazer parte do recorte temporal da pesquisa macro, em andamento. A pesquisa envolveu a coleta e análise dos dados dos documentos disponibilizados em diferentes setores administrativos da UECE: no Departamento de Ensino e Graduação (DEG) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UECE); no Departamento de Pessoal (DEPES) e no Departamento de Informática (DI).

A busca teve como objetivo analisar os documentos referentes às atividades de ensino dos professores, utilizando os diários de classe e a carga docente semanal (CDs). Foi realizada também a investigação nos Projetos Pedagógicos disponibilizados pela Coordenação do Curso com foco na matriz curricular e nos programas das disciplinas. A investigação também foi realizada com base nos *curriculumlattes*, disponíveis na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), para a identificação do percurso formativo dos sujeitos da pesquisa.

A seguir, apresentamos os resultados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reflexões sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura ganha espaço no contexto educacional e materializa-se nos debates sobre o desenvolvimento profissional, os saberes docentes e a relação teoria e a prática nos espaços de formação. Identificamos nessa abordagem, que o percurso formativo se legitima na constituição de conhecimentos sobre o ato de ensinar e de aprender e sua implicação para a profissão docente. Notamos com mais intensidade uma discussão em Nóvoa, (1995); Tardif (2002); Charlot (2013); Pimenta e Almeida (2011) e Gauthier (2013) sobre a formação de professores com ênfase no trabalho docente e no desenvolvimento profissional. Encontramos presente nesses autores a ideia de que a formação de professores está relacionada com a constituição e a legitimação dos saberes constituídos durante seu percurso pessoal e profissional.

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

O debate sobre os cursos de licenciatura aponta lacunas em suas matrizes curriculares no que se refere aos saberes e às práticas específicas da docência. Ao analisarmos a matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática, os resultados apontaram para um total de 46 disciplinas, das quais apenas 7 (sete) são eminentemente pedagógicas, ou seja, aquelas que têm como campo de estudo específico, o processo de ensino e de aprendizagem.

Considerando que é importante identificar o professor como autor de sua prática pedagógica, apreciar e ter como relevante sua história de vida, suas experiências individuais e coletivas durante seu percurso profissional e seus saberes como objeto de investigação, concordamos com Tardif (2002) e Gauthier (1998) quando afirmam que os docentes são sujeitos dotados de conhecimentos geral e específicos e os utilizam durante seu exercício profissional.

Com relação aos professores das disciplinas pedagógicas, no período pesquisado, os dados apontaram para um total de 29 professores. No que se refere à formação, analisamos o *curriculum lattes* e identificamos que 24 são licenciados e 20 possuem formação pedagógica na pós-graduação, compondo um grupo formado por 10 doutores, 12 mestres, 1 especialista e 3 graduados. Consideramos o percurso formativo na área da educação, quanto às produções acadêmicas e à participação nos eventos científicos, sendo possível identificar os dados indicados no quadro a seguir:

Publicações/ eventos na área de educação e ensino	Quantidade
Artigos completos publicados em periódicos:	25
Livros publicados/organizados ou edições	25
Capítulos de livros publicados:	74
Trabalhos completos publicados em anais de congressos	126
Resumos expandidos publicados em anais de congressos	31
Resumos publicados em anais de congressos	91

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

Artigos aceitos para publicação	2
Apresentações de Trabalho	120
Outras produções bibliográficas	5
Textos em jornais de notícias/revistas	8
Participação em eventos	499

Quadro 1. Publicações e participação em eventos na área de educação e ensino
Fonte: elaboração própria (2016)

De um modo geral, o quadro aponta para uma significativa participação em ações ligadas à área da educação e do ensino; porém, é importante ressaltar que, nesse grupo, foi possível identificar professores sem nenhum envolvimento com atividades articuladas ao ensino, mesmo lecionando disciplinas de formação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa fase da pesquisa, a análise da matriz curricular permitiu constatar um expressivo número de disciplinas que reforçam uma sólida formação para conteúdos específicos na área da matemática em detrimento ou em menor destaque, dos conhecimentos e dos conteúdos daquilo que o professor precisa saber para o seu fazer docente.

Quanto ao percurso formativo dos professores, sabemos que a formação inicial e os cursos de pós-graduação, por si só, não garantem uma prática reflexiva e focada na melhoria do processo de ensino e aprendizagem; mas, um percurso marcado por ações formativas na área de educação e de ensino que apontam para uma educação permanente envolvida com a ação docente e sugerem a apropriação e a mobilização de saberes específicos ao exercício da docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o**

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção fronteiras da educação).

MOROSINI, M. C. (org.) **Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In:** Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e sua Formação. Portugal:** Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática Modalidade Licenciatura Plena,** 2012.

PROJETO PIBID PROFESSOR SUPERVISOR

Lusiane Rodrigues de Araújo | lusianerodrigues@live.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta reflexões relacionadas à formação contínua desenvolvida com as professoras supervisoras no subprojeto "Tessituras de vida e cidadania: ler, escrever e contar histórias no sertão" vinculado ao Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús – FAEC, no município de Crateús. O referido subprojeto é desenvolvido em cinco escolas públicas municipais e visa ao aprimoramento da formação inicial dos licenciandos, do curso de Pedagogia da – FAEC. O subprojeto “Tessitura de vida e cidadania: ler, escrever e contar histórias no sertão” proporcionou a experiência de desenvolver leituras, palestras, oficinas, sistematização e divulgação das experiências desenvolvidas, por meio de trabalhos científicos, bem como momentos de observações e coparticipação instigando discussões e reflexões sobre a prática pedagógica dos professores-supervisores, segmento formador na escola de educação básica. Os sentidos e significados dessa experiência formativa em parceria colaborativa com a Universidade tem se constituído base para nos aventurarmos em novos trabalhos, leituras, pesquisas e participação em eventos de natureza científica, lócus por excelência de partilha e aprendizado sobre trabalho pedagógico e formação de neo-docentes.

Neste estudo, o objetivo é refletir sobre a importância do projeto Pibid como espaço de formação contínua do professor supervisor, manifestada pela ampliação das possibilidades de acrescerem-se novos saberes às práticas pedagógicas.

A relevância desta iniciativa de formação para os estudantes das licenciaturas ultrapassa seu objetivo inicial, de corroborar para a melhoria da formação dos futuros

professores e alcança, também, os professores que já atuam em sala de aula, apreendendo de seus conhecimentos e saberes sobre a profissão, na perspectiva de maior interação com a profissão e a carreira. É importante salientar que o ingresso no programa favoreceu ainda mais nosso aperfeiçoamento profissional, uma vez que as ações desenvolvidas nas escolas envolvendo os estudantes do curso de Pedagogia, que são bolsistas de iniciação à docência – IDs, têm se constituído um permanente espaço de formação para os professoras da educação básica, na condição de professoras supervisoras, no contexto do PIBID.

A vivência no PIBID, portanto, pôde ampliar nossos conhecimentos e saberes relativos à prática, pois ao nos tornarmos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, passamos a nos dedicar com mais intensidade a leituras pedagógicas focadas na aprendizagem da criança, de forma a possibilitar, mais eficácia possível, ao letramento dos discentes. O labor diário da docência ocupa os nossos dias não apenas como mera ação mecânica e repetitiva, mas nos apresenta o desafio da reinvenção por meio da leitura e debate com outros segmentos, sobretudo a parceria envolvendo a escola e a universidade como locais potenciais de formação e aprendizagem sobre a profissão.

Em face ao exposto no estudo proposto, o problema que se apresenta no percurso da experiência como professoras-supervisoras, responsáveis pela parceria colaborativa na formação de neo-docentes é: de que forma vivenciamos nossa formação contínua no exercício da profissão no contexto do PIBID? Questionando sobre uma outra perspectiva: qual a melhor forma de vivenciar a formação contínua considerando as demandas exigências próprias da etapa da educação a que nos dedicamos para uma aproximação concreta das discussões recentes relacionadas à formação docente?

O PIBID oportunizou unificar novos saberes e confrontá-los com o que vivenciamos em sala de aula, favorecendo os momentos de estudos teóricos com IDs na escola, como ainda

as experiências que passamos a viver juntamente com estas pessoas. A participação no PIBID tem sido importante para nossa formação contínua dos formadores, seja na condição de supervisores ou coordenadores de área, o segmento responsável pela formação na Universidade. Assim, esta experiência pois nos tem permitido mudanças significativas em nossas práticas de sala de aula. Ao refletirmos sobre a importância do Programa, sobretudo as contribuições para o nosso processo de formação contínua, reiteramos a necessidade da busca contínua por novos saberes, conscientes que somos seres inacabados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Entre estudos, discussões e práticas encontramos a valoração do nosso fazer educativo ou mesmo os novos sentidos e significados sociais e políticos em relação à profissão. Dentre os autores consultados para realizar esse estudo, cuja pesquisa apresenta características da natureza qualitativa, apoiada em estudos bibliográfica, recorreu-se às contribuições de estudos e pesquisas desenvolvidos por Freire (2014), Franco (2000) e ferreiro (1999), com a perspectiva de para ampliar e/ou aprofundar o conhecimento de forma a minimizar os anseios e dúvidas que permearam as rotinas do cotidiano de aprendizagem por parte dos professores supervisores e bolsistas ids.

As reflexões produzidas sobre a práxis em sala de aula com os IDs, no período compreendido entre 2014/2016 nos fez perceber o a importância do programa para os professores supervisores, sobretudo por sua dinâmica formativa permanente. Todos os passos desenvolvidos na efetivação do projeto, compreendendo a leitura, planejamento, pesquisa, discussões teóricas de natureza geral e específicas, realização de clubes de leituras e demais atividades como ações articuladas objetivando um processo permanente de formação envolvendo as escolas e Universidade de forma cooperativa.

Como observava Paulo Freire (2014, p.18) “E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores

trabalham. ” A experiência como formadora de novos docentes no espaço da escola de educação básica há oportunidades para desenvolver saberes e conhecimentos sem perder de vista a essência da profissão, compreendendo as suas demandas em razão dos novos contextos políticos, sociais e econômico, cuja repercussão afeta, inevitavelmente no cotidiano dos sujeitos envolvidos com o desenvolvimento da prática pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A junção da teoria com a prática é necessária e muito proveitosa. Ao programa Pibid que veio com o objetivo de aperfeiçoar a prática docente dos licenciando resinificou o fazer educação dos professores supervisores. Experiência valorosa e cheia de significações, centrada em estímulos e responsabilidade.

A aprendizagem precisa ser contínua, profissionalmente somos instigados a novas aprendizagens. “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. ” O professor precisa se aventurar na busca de novos conhecimentos, não se deixando estagnar na mesmice do dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio as diversas atividades desenvolvidas no projeto e tendo ciência de que estudar é uma necessidade em qualquer profissão, deve-se ressaltar que o programa PIBID abriu enormes possibilidades na formação dos professores supervisores. O PIBID pedagogia é a junção da prática com a teoria, em uma formação efetiva e prazerosa.

Potencializando a capacidade de nos mantermos sempre ativos em nossa prática, reformulando o conhecimento de forma positiva agregando, novos saberes no fazer educação, impulsionando-os a pesquisas e estudos tornando-se autônomo e crítico aprimorando sua prática e criando novas possibilidades aos seus discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

FERREIRO, Emília. **Maria das Graças Azenha-Constructivismo- De Piaget a Emília Ferreiro**. 7ª edição, São Paulo - SP, ABDR,1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**.49ª edição, Rio de Janeiro, 2014.

FRANCO, Maria Amélia. **Prática Docente Universitária e a Construção Coletivo de Conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem**. 1ª edição, São Paulo –SP, USP-Pró-Reitoria de Graduação,2009.

**AS JUVENTUDES BRASILEIRAS E O GOVERNO EM VIGÊNCIA: ÊNFASE NO
PROTAGONISMO SOCIAL**

Lia Machado Fiuza Fialho | lia_fialho@yahoo.com.br

Francisca Genifer Andrade de Sousa | geniferandrade@yahoo.com.br

Lorena Brenda Santos Nascimento | lohsantos02@gmail.com

INTRODUÇÃO

As iniciativas de políticas públicas voltadas especificamente para o público jovem em contexto nacional são investimentos da atualidade. Por muito tempo essa faixa etária foi confundida com as demais fases e, portanto, era tratada de maneira generalizada, não portadora de especialidades. Somente por volta do final da década de 1990 e início do século XXI foi que o Governo passou a reconhecer as juventudes e considerá-la como agentes que demandam de atendimentos singulares. Durante o mandato do Governo Lula e Dilma, do Partido dos Trabalhadores (PT), que teve início no ano de 2003 e procede até o ano atual (2016), é que presenciamos maiores esforços da instância pública em considerar a população jovem como atuantes de grande valia para o desenvolvimento social.

Tendo em vista que são variados os conceitos de juventudes, sendo ainda mais complexa a discussão desses jovens no que concerne às políticas públicas específicas, faz-se necessário abordar com mais profundidade tais temáticas. Em face disso, este trabalho é constituído por duas seções: na primeira discorreremos sobre a elaboração sócia histórica do significado de juventudes, e, no segundo, apresentamos brevemente o percurso das políticas públicas de juventudes e o processo de visibilidade concedido ao público juvenil pelo Estado.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma bolsa de Iniciação Científica (IC) com o apoio da Fundação Cearense de Apoio ao desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), cujo projeto é intitulado Juventudes: Políticas Públicas e Mecanismos de Controle Social, e o subprojeto: Políticas Públicas De Juventudes: Projetos e Programas de Governo Federal no Brasil (2002-2015). A pesquisa baseou-se em visitas a sites oficiais do Governo Federal que divulgam informações referentes à temática em estudo, e na análise de trabalhos acadêmicos atuais. Tais empreendimentos tiveram a duração de doze meses (de Agosto de 2015 à Agosto de 2016), sendo dedicado 20 horas semanais, nas dependências da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A falta de atenção específica para com os jovens durante décadas fez com que o Governo contraísse uma “dívida histórica” com o público juvenil, que por sua vez, vem sendo amenizada recentemente mediante investimentos de projetos e programas específicos (ROCHA, 2014). A problematização à maneira estigmatizada com a qual o jovem era compreendido pela sociedade e pelo Estado desencadeou os primeiros investimentos de políticas de juventudes para esse público. O jovem era visto como um problema pelos governantes brasileiros no que concerne às implantações de políticas públicas. De acordo com SOUZA (2004), é essa característica que impulsiona a criação de serviços destinados à juventude, que por sua vez é generalizada como um empecilho ao desenvolvimento da sociedade em decorrência de determinados comportamentos “próprios da sua fase”.

A inserção dos jovens na agenda das políticas públicas requereu, no entanto, investimento em vários aspectos: educação, saúde, esporte, assistência social, cultura, lazer, etc, ultrapassando o viés empregatício e repressivo. Tais ações repercutiram no desenvolvimento de todo o país, ao considerar que a juventude será a população adulta do futuro e, portanto, responsável por manter posteriores avanços na sociedade. A partir de 2004

a juventude passou a ser efetivamente alvo de políticas públicas específicas (NOVAES, 2009). Antes disso, durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1999) identificaram-se as primeiras iniciativas, pois foram identificados 06 (seis) programas destinados à juventude, que por sua vez foram pensados “não como política estratégica para os jovens, mas sim com a ideia de prevenção, de controle de ações compensatórias para o segmento juvenil” (ARAÚJO, s.d. p.8).

Em 2005, o Governo Federal criou a Política Nacional de Juventude (PNJ), aparelho expressivo que reforça a luta por direitos intrínsecos ao público juvenil. A PNJ foi designada mediante reunião de representantes de 19 ministérios, secretarias e órgãos técnicos e especializados coordenada pela Secretaria Geral da Presidência da República (BRASIL, 2007). Nesse encontro foram traçadas informações acerca das juventudes que posteriormente foram utilizadas para a elaboração de propostas para os jovens brasileiros, visto que o diagnóstico refletiu a urgência de elaboração de políticas para a juventude. Logo, “as políticas públicas para a juventude se consolidam como um novo elemento voltado para os jovens a partir de fevereiro de 2005, na gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, desenhando uma Política Nacional de Juventude.” (ARAÚJO, s.d. p.10).

As políticas públicas destinadas aos jovens surgem assim, com o objetivo de reparar um problema de caráter histórico e social acarretado pela progressiva falta de investimentos e atenção para com as juventudes desde tempos antigos. Conforme defendido por RUA (1998), as políticas públicas podem ser compreendidas como ações desencadeadas para resolver problemas de origem política. Ainda se faz necessário avançar muito no tocante as políticas de juventude, nesse sentido, uma das possibilidades é “serem desenvolvidos mecanismos e estratégias participativas dos próprios jovens no planejamento, execução e análise dos programas”. (FREZZA; MARASCHIN; SANTOS, 2009, p.9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apura-se que a juventude não se trata unicamente de uma fase de transição intrínseca ao homem e caracterizada por ser problemática. Ela, apesar de ter sido negligenciada durante décadas, posteriormente considerada como fase de vida problemática, comporta especificidades, e por isso, as políticas públicas direcionadas aos jovens necessitam estar de acordo com as singularidades de cada grupo. Com base no que foi discutido acerca da juventude brasileira e a sua relação com as políticas públicas, evidencia-se que esse grupo vem conquistando mais espaço na sociedade atual em distintos campos: político, social, educacional. Se antes esse grupo sequer era percebido, hoje já comporta atenção de distintos segmentos.

Conclui-se que o empreendimento que diga respeito à implantação de políticas públicas de juventudes requer que esses indivíduos sejam ativos no processo do seu desenvolvimento. O interesse em participar da consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária já foi objeto de interesse anunciado por muitos jovens brasileiros, interessa, agora, que os nossos representantes os escutem e os permitam tais envolvimento na condição de atores autônomos importantes e não apenas de coadjuvantes ou massa de manobra legitimadora de decisões previamente elaboradas nas instâncias de poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Alexandre Viana. Política pública para juventude: analisando o processo de construção no brasil. s/d. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/AlexandreVianaAraujo_GT3_inte_gral.pdf. Acesso em: 30. Nov. 2015.

FREZZA, M; MARASCHIN, C; SANTOS, N, S dos. Juventude como problema de políticas públicas. *Psicologia & Sociedade* p. 313-323. vol.21 no.3 Florianópolis, 2009..

NOVAES, Regina Célia Reyes. Introdução. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

RUA, Maria das Graças, (1998). As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: _____ . Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. 2 v. Brasília: CNPD, p. 731-752

SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil. Juventude e contemporaneidade: Possibilidades e limites. Última década: Chile, n. 020, 2004.

O PAPEL DO PROFESSOR NA GARANTIA DO DIREITO À BRINCADEIRA

Ticiane M. de S. Silva | ticimaria@hotmail.com

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida | nadjarinelle_234@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O novo olhar sobre a brincadeira na Educação Infantil trazido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), onde afirma que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as brincadeiras e interações (Art. 9º) trás uma série de reflexões sobre como os professores compreendem de fato este brincar em suas práticas pedagógicas. Diante deste cenário, surgem algumas indagações: Que lugar ocupa o brincar nas práticas pedagógicas de Educação Infantil? Como o professor utiliza este brincar? Para ensinar conteúdos? Ou consegue entendê-lo numa perspectiva pedagógica? Ou ainda como uma necessidade da criança, indo além do suporte pedagógico? A partir dos documentos legais e de pesquisas desenvolvidas, buscamos apresentar algumas reflexões sobre a postura destes profissionais ao trazer para as suas práticas pedagógicas o brincar e as interações que poderão ser vivenciadas pelas crianças.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizarmos esta pesquisa optamos pela pesquisa documental e bibliográfica, de abordagem qualitativa, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Almeida (2008), Frota (2014), Wajskop (1995) e Vygotsky (1984).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Infantil, ao longo dos últimos anos, tem passado por constantes

mudanças em sua identidade diante do contexto das políticas públicas. Esta, que durante muitas décadas era um espaço de guarda, assume hoje a função de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), devendo ter em suas práticas pedagógicas, ainda de acordo com o referido documento, brincadeiras e interações como eixos norteadores, garantindo experiências diversificadas e significativas.

Pesquisas apontam que, embora se defenda o brincar como essencial nas práticas pedagógicas com crianças, nem sempre os professores têm clareza quanto ao real papel do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, mesmo aqueles que tem passado por constantes processos de formação. A exemplo disso Almeida (2008) aponta que há geralmente uma cisão entre estudar e brincar nas práticas observadas por ela na Educação Infantil e a maior preocupação é sempre com o cognitivo. Afirma ainda que os professores acham importante o brincar, mas na sala de aula esta prática é separada de estudar. Frota (2014) em “Concepções sobre a brincadeira na prática de professores de Educação Infantil em uma Escola Pública de Ocara”, afirma que apesar da brincadeira ser típica e de direito da criança, esta é deixada em segundo plano. Os dados da pesquisa apontam ainda que, quanto maior a criança, menores são as oportunidades de brincar. Observa isso na sala das crianças de 5 anos, onde percebeu que prevalecem muito mais as atividades escolares de cunho conteudista. A frase mais ouvida pelas crianças era “Não é hora de brincar”. No entanto, sabemos que segundo as DCNEIS as práticas pedagógicas devem acontecer tendo como eixos norteadores as brincadeiras e interações. Wajskop (1995) acredita que um dos maiores desafios com o qual os profissionais de Educação Infantil se defrontam é a integração entre o trabalho e o brincar.

Para Vygotsky (1984) a brincadeira é uma forte propulsora de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o conhecimento real e o potencial da criança, pois “[...] no

brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que na realidade” (VYGOTSKY, 1984, p. 117). Para ele, a criança desenvolve-se essencialmente através do brinquedo. Lembramos que ele usa o termo brinquedo para referir-se às brincadeiras infantis, ao jogo simbólico, jogo protagonizado, brincadeiras de papéis.

Portanto, faz-se imprescindível que as práticas pedagógicas na Educação Infantil possam de fato proporcionar às crianças o direito a brincadeira em sua rotina, mas não como ferramenta para apreensão de conteúdos escolarizantes e sim como oportunidade de imaginar, experimentar, aprender sobre o mundo que a cerca, agir sobre ele, questionar, interagir. Desta forma, a criança irá aprender e se desenvolver, de forma integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trouxe uma ampla discussão e gerou muitas reflexões sobre o papel do professor de Educação Infantil a partir da presença do brincar em suas práticas pedagógicas, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e de pesquisas desenvolvidas sobre este tema. Entendemos que este documento tem um importante papel no desenvolvimento e na aprendizagem da criança e que não basta afirmar que o brincar é inerente na Educação Infantil, é preciso sobretudo o professor planejar e desenvolver práticas pedagógicas que tragam como eixos norteadores as brincadeiras, pois segundo Vygotsky (1984) elas se configuram como atividade principal da infância. Para tanto, este profissional precisa observar e garantir o cumprimento destas diretrizes, utilizando as brincadeiras não apenas porque faz parte da infância e sim como eixo norteador, oportunizando através do brincar e das interações que são proporcionados às crianças o seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. O Brincar e o Professor de Educação infantil. **Revista**

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

Avisa Lá, n. 34, abr. 2008.

BRASIL, **Resolução nº 5, de 17 de dezembro**. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Concepções sobre a brincadeira na prática de professores de Educação Infantil em uma Escola Pública de Ocara”. *In*: SILVIA, Katia Cristina Fernandes; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade e CRUZ; Silvia Helena Vieira (Org.). **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, Gisela. Caderno Pesquisa, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

POLÍTICA DE JUVENTUDES PARA O ENSINO SUPERIOR: SIGNIFICAÇÕES DO PROUNI

Francisca Genifer Andrade de Sousa | geniferandrade@yahoo.com.br

Lia Machado Fiuza Fialho | lia_fialho@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A temática principal desta pesquisa centra-se nas Políticas Públicas de Juventudes entre os anos de 2002 a 2015. Dentre as modalidades de programas que permeiam tais políticas, aqui é enfatizada a área educacional. Assim, estuda-se uma determinada ação, (o Programa de Universidade para Todos - ProUni), voltada para a ampliação do acesso ao ensino superior nos últimos anos a partir de esforços do Governo Federal, portanto, a partir da regência presidencial do Partido dos Trabalhadores (PT).

Na tentativa de universalizar o acesso do ensino superior à população menos favorecida financeiramente e reduzir a desigualdade produzida historicamente entre os que têm condições de chegar ao ensino superior e os que não têm condições de pagar por esse serviço (AZEVEDO, 2011), o governo Lula criou o PROUNI, implementado em 2005, direcionado primordialmente às camadas populares, que tem usufruído consideravelmente de tais benefícios (BOURDIEU, 1998). Segundo a Agência PT de notícias (2014), o ProUni já concedeu mais de 1,2 milhões de bolsas e o Fies já firmou mais de 1,16 milhões de contratos desde 2010, sendo os maiores responsáveis pela difusão do acesso ao Ensino Superior LIMA (2013).

Considerando a popularização que o Prouni ganhou nos últimos tempos, e que a análise deste programa não é um interesse da instância pública, esta pesquisa torna-se de

irrefutável contribuição, visto que vem inovar um campo até então pouco abordado.

METODOLOGIA

Como aqui é proposto discutir o Prouni a partir dos dados coletados com os bolsistas do Prouni, o processo metodológico adotado foi um questionário contendo 9 (nove) indagações, sendo 6 (seis) de caráter fechado e 3 (três) de caráter aberto. Opta-se por esse mecanismo para a coleta dos dados por questões de praticidade, visto que os sujeitos são 20 (vinte) bolsistas que estudam nas mais variadas instituições privadas de ensino da cidade Fortaleza-Ce.

Os estudantes foram localizados a partir das redes sociais, mediante a página do Prouni e o perfil do *facebook*. Outro mecanismo bastante útil foi o *e-mail*. Na medida em que não foi possível agendar um encontro presencial com alguns bolsistas, o questionário foi compartilhado através dessa ferramenta. Dos 26 bolsistas eu entrei em contato, somente 20 se encaixam no perfil dos sujeitos da pesquisa: jovens com idades entre 18 e 29 anos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao serem questionados os pontos negativos do Prouni no decorrer da vida acadêmica, praticamente a metade dos sujeitos respondentes informou que o programa não tem ponto negativo. Dos 20, 12 responderam à questão descrevendo acerca de algum problema pessoal enfrentado, 6 não conseguiram informar nenhum ponto negativo e 2 responderam que não há empecilhos enfrentados por si, mas sugerem melhorias na estrutura do programa, tais como o aumento do número das vagas e a aceitação do Prouni por outras instituições, pois nem todas oferecem vagas pelo programa.

A análise e a reflexão das informações citadas nos permite aludir que o ProUni não é, considerado um programa sem lacunas pelos bolsistas, tampouco repudiado já que apontam diversos fatores positivos. Com relação ao questionamento que indagou acerca dos principais

aspectos positivos do programa no que concerne à trajetória particular dos bolsistas na carreira acadêmica, todos responderam a questão dissertando livremente sobre as suas respectivas experiências e compreensões afirmativas no que se relaciona à política da oferta de bolsas em IES particulares para a população de baixa renda. As declarações, por sua vez, sinalizaram contentamento perante a realidade desencadeada no âmbito da progressão dos estudos e das oportunidades geradas a partir de tal.

O Prouni possibilita, portanto, oportunidade para grupos que possivelmente, se não fosse o auxílio do programa, não teriam condições de chegar ao nível superior (AMARAL; OLIVEIRA, 2011). Essa é a compreensão do seguinte bolsista: *“É uma oportunidade muito boa para quem não pode pagar por um curso de graduação. No meu caso, por exemplo, eu não podia pagar pelo curso que estudo com meu próprio dinheiro”* (Bolsista Prouni, 23 anos).

Relatos dos bolsistas do Prouni (e conseqüentemente ex-alunos de escolas públicas) expressam dificuldade para ingressar nas universidades públicas, esses explicitam que tinham o objetivo de estudar na Universidade Federal do Ceará (UFC), mas por insuficiência da nota não foi possível: *“[...] na verdade, o meu foco estava na Universidade Federal, como a maioria dos estudantes cearenses, principalmente pela qualidade e oportunidade de crescimento. Mas eu tive um Ensino Médio ruim. Então depois de tentar o Enem e não passar, eu desisti.”* (Bolsista Prouni, 19 anos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À vista do que foi discutido comprova-se o que foi afirmado no início do presente documento: o Prouni tem dividido opiniões. Distintos pontos de vista se embasam em determinados fatos para defender posicionamentos contraditórios. Se por um lado o mesmo é considerado uma maneira de oportunizar aos jovens pobres o acesso ao ensino superior, por outro, é visto como um mecanismo que concentra esse grupo nas IES particulares e lhes são ofertados cursos de baixa qualidade enquanto aos jovens da classe alta, são reservadas as

vagas das universidades públicas (VALLE, 2009).

Muitos dos estudantes que responderam ao questionário afirmaram estar satisfeitos com os serviços até então ofertados pelas IES particulares e veem no programa uma oportunidade de formação em nível superior. Por outro lado, os que mais pontuaram aspectos negativos do programa dizem que há dificuldades quanto à permanência nas instituições até o fim da graduação em decorrência da ausência de assistência estudantil. Se tratando de uma política pública de juventude, é primordial que esses indivíduos sejam seres ativos no momento de implementação e reorganização de qualquer que seja o projeto ou programa. A determinação em participar da construção da sociedade já foi enunciada pelos jovens, basta agora, que os nossos representantes os escutem e os permitam tais envolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, D, P do; OLIVEIRA, F, B. O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/08.pdf>>. Acesso em: 01. Dez. 2015.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A Educação como Política Pública. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BOURDIEU, P. Escritos de educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século xxi: alguns cenários e leituras. Campinas- SP, v. 18, n. 1. mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/06.pdf>>. Acesso em: 24. Nov. 2015.

VALLE, Marcos José. *Prouni: política pública de acesso ao ensino superior ou privatização?* Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação – PPG da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.

**PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES PARA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA
COM SÍNDROME DE DOWN**

Miria Fernandes de Souza | Fernandes-miria@hotmail.com

Sirlene Vieira de Souza | Sirlene.vieira@upe.br

INTRODUÇÃO

Atualmente a palavra inclusão está presente em todas as esferas sociais. Entretanto, não basta apenas constar no discurso social para que de fato ela tenha sentido, é preciso combater a exclusão que impede benefícios para a vida em sociedade, preconceito social ou preconceitos raciais deixam de lado o respeito e a valorização da diversidade humana.

Por esse motivo, a escola é um dos principais lugares onde deve ser trabalhada a inclusão social das pessoas. Para que isso seja possível é imprescindível que haja profissionais qualificados para o trabalho, objetivando contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com Síndrome de Down, sujeitos de inclusão educacional. Nas escolas, é possível identificar professores com o sentimento de incapacidade para desenvolver atividades com estes alunos, acarretando baixa autoestima e um obstáculo para a relação professor e aluno com deficiência. A lacuna na formação do docente diante da inclusão desses alunos em sala de aula regular gera entraves. A formação e autoformação inclusiva é a possibilidades para que possam intervir de forma pertinente na aprendizagem e desenvolvimento do aluno público alvo da educação especial.

Para organização dessa pesquisa a problematização se pautou em averiguar o seguinte

aspecto: Quais são as estratégias utilizadas pelo professor para mediar o processo de aprendizagem da criança com Síndrome de Down? As hipóteses relacionadas ao questionamento se pautam na necessidade do docente de uma formação desde sua graduação, através de estágios no âmbito inclusivo, para que o mesmo tenha contato, enquanto estudante, com o quadro referente à inclusão e de que modo esta é aplicada em sala.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor que trabalha em uma turma com uma criança com Síndrome de Down em uma escola regular do município de São João (PE). Os objetivos específicos vertem em: Aprofundar os conhecimentos sobre a Síndrome de Down; Pesquisar as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelo professor que trabalha com alunos com Síndrome de Down em uma escola regular.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo foi utilizada a pesquisa qualitativa, Creswell (2007), Freire (1996), Laville (1999), Minayo (1993), com observações de campo e a entrevista semiestruturada com a professora, com o objetivo de identificar como ocorre a inclusão em sala de aula – sendo consideradas as interações de uma aluna com de Síndrome de Down com os colegas, professora e outras pessoas do âmbito escola na qual está inserida, como também verificar os recursos didáticos disponíveis para o aluno e ainda conhecer como se dá a prática pedagógica e estratégias docentes da professora colaboradora que mediam o processo de aprendizagem da criança Down.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, tanto a Constituição de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 destacam a importância em se promover a inclusão educacional das pessoas com deficiência. O sistema educacional brasileiro tem se esforçado para padronizar e

operacionalizar as leis que contribuem para as iniciativas de inclusão educacional.

Políticas e práticas estão imersas num contexto que, a cada momento, redefine as relações entre elas. Esse contexto envolve a dimensão cultural, ideológica, os valores, as relações de poder, dentre outras. Do ponto de vista de quem está situado no lugar da prática, essas relações não são muito claras e há uma tendência a conceber de forma separada a dimensão política e a da prática. Quando os profissionais se voltam unicamente para os aspectos práticos, perdem de vista o quadro geral e insistem em procurar e aplicar métodos, técnicas ou atividades na expectativa de que resolvam os problemas. A visão estreita de educação como ensino-aprendizagem tem seu preço: impede que sucessos e fracassos sejam analisados no quadro das possibilidades criadas pelas condições em que essas práticas ocorrem (LAPLANE, 2006).

Todavia o que vemos hoje os profissionais da educação em especial o corpo docente ainda demonstram ter uma visão de exclusão, discursos e práticas engessadas. Os mesmos tem medo de se arriscar na busca por práticas inovadoras, preferem seguir o que já está posto pela sociedade que vê as pessoas com deficiência como pessoas incapazes, que não tem suas próprias vontades e que principalmente dispõem de habilidades que antes de serem observadas são frustradas ou limitadas. As práticas pedagógicas utilizadas fragmentam o saber, não contemplam aspectos como a interdisciplinaridade, promovendo um sistema que não comporta a criatividade e a emancipação, simplesmente obedece às diretrizes de mercado e construindo um modelo de escola no qual os alunos são levados a reproduzirem o sistema dominante, favorecendo a exclusão. Freire nos diz que (1996, p. 39) “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Por esse motivo precisamos fazer uma reflexão sobre a importância da formação do professor criativo para a construção de culturas de inclusão, sendo essas dimensões

necessidades culturais humanas. E para isso não podemos esquecer que a inclusão escolar que ainda encontra-se em construção, ela busca oferecer as condições de exercício da cidadania para pessoa com deficiência, mas para tanto a mesma deve promover tanto uma aprendizagem factual quanto o desenvolvimento de suas potencialidades.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Tendo em vista a pesquisa realizada através das observações e da entrevista semiestruturada observamos que a professora demonstra falta orientação pedagógica a respeito de adaptação do currículo nos conteúdos para se trabalhar com crianças Downs e com outras deficiências para de fato aconteça um trabalho pedagógico proveitoso tanto para o professor quanto para o estudante articulando o ensino a aprendizagem de maneira que atraia a atenção da criança e desenvolva na mesma algumas habilidades que neste momento lhe serão possíveis diante de suas limitações e do seu processo de desenvolvimento quanto à aprendizagem.

Durante observações notou-se que não foram apresentadas atividades atrativas, que chamasse a atenção das crianças, as mesmas eram repetitivas e sempre desenhadas à mão, ou seja, o caderno de desenho que alguns professores utilizam para trabalhar com crianças que apresentam transtornos globais do desenvolvimento. Talvez por falta de conhecimento e por seguirem padrões já estabelecidos por alguns profissionais que através de diagnósticos errôneos acreditam que crianças com TGD gostam de pintar e que essa é a melhor atividade a se trabalhar com as mesmas fazendo uma generalização de certo modo.

Para melhor exemplificar vejamos quando questionamos a professora a cerca do processo de aprendizagem da criança Down e seus avanços, ela nos relatou que, [...] Sim, ela já obedece que não pode alguma coisa, nem que seja por alguns minutos ela obedece, mas às vezes ela não quer nem saber sai e temos que ter paciência. É um processo muito lento de

aprendizagem (Entrevista 17/08/2016).

As expressões acima ditas pela professora nos faz entender que a mesma apresenta grande dificuldade em conhecer e trabalhar com a criança com deficiência especificamente com a aluna que tem síndrome de Down. Como a professora, durante a entrevista, ressaltou sua dificuldade no trabalho diante da falta de formação pedagógica e professor de apoio para sua sala. O processo de aprendizagem da criança com síndrome de Down não está pautado em obedecer a ordens, acreditamos o mesmo está voltado para seu desempenho na compreensão e participação nas atividades propostas em sala ou fora dela.

As pesquisas demonstram que mesmo diante de tanta luta pela inclusão social ainda haja o desinteresse dos governantes na formação docente e continuada. Por esse motivo é imprescindível cada vez mais investimentos na formação docente, com oficinas voltadas às práticas inclusivas a fim de melhorar a prática pedagógica docente e a relação entre professor-aluno e com isso aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem das crianças com deficiências visando o desenvolvimento das mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que muito mais do que as barreiras arquitetônicas, as barreiras atitudinais devem ser focadas, através de ações inclusivas com o intuito de instrumentalizar a comunidade escolar para a inclusão educacional.

Neste sentido, compartilhar espaços e experiências no meio educativo por meio de formações, oficinas e diálogos oportuniza a reflexão em torno do desafio da efetivação de políticas de inclusão, aproximando a comunidade escolar da realidade vigente, promovendo mudanças atitudinais e quebra de paradigmas a fim que de fato haja educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRESWELL, J. **Projeto de Pesquisa**; métodos qualitativo, quantitativo e misto/John W. Creswell; tradução de Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. -3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

LAPLANE, Adriana. **Uma análise das condições para a Implementação de políticas de educação Inclusiva no Brasil e na Inglaterra**, out. 2006. p. 23-24.

Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo>>

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

GIL, A. C., 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

A PARTICIPAÇÃO DE MULHERES NO CENÁRIO POLÍTICO DO CEARÁ

Dayane Veras da Silva | dayane.veras15@bol.com.br

Zuleide Fernandes de Queiroz | zuleidefqueiroz@gmail.com

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere - se na linha de estudo de educação comparada, com especificidades nos estudos de educação, com enfoque de gênero e política. Na história da humanidade as primeiras formas concretas de organização política da sociedade, foram na Grécia antiga, desde sempre a mulher enfrentou 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. Neste sentido o estudo tem como objetivo geral explicitar os laços estabelecidos entre mulher e política no Estado do Ceará, com o intuito de expressar os reflexos da participação política feminina no Estado Democrático de Direito. Seus objetivos específicos são: delinear o processo histórico e o ordenamento legal de inserção da mulher cearense nas relações políticas, reconstituir a atuação política das mulheres cearenses nos principais períodos da história do Ceará – de 1930, considerando a segunda república pelos historiadores a 2014, último processo eleitoral, levantar as principais dificuldades vivenciadas pelas mulheres cearenses ao problematizarem suas pautas e na ocupação de cargos representativos e contribuir com uma maior visibilidade aos estudos de gênero na Educação Superior no estado do Ceará.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sendo de grande relevância o tema tratado, a pesquisa orienta – se a partir de uma metodologia que envolve a pesquisa bibliográfica, levantando uma literatura acerca do tema. Através do método histórico, que tem por base a compreensão do passado, das origens de acontecimentos para se constatar sua influência em eventos atuais e assim melhor compreender fenômenos do presente e também o método comparativo, que tem por finalidade estabelecer comparações entre grupos ou populações em diferentes períodos e locais, localizaremos as mulheres do Cariri cearense, que foram destaques na política. O recorte temporal inicia – se no início do século XX aos dias atuais, para que possamos comparar os espaços, formas de lutas e inserção do feminino na política. Utilizaremos, também, a pesquisa documental e a entrevista serão os instrumentos de pesquisa dentro desta abordagem metodológica. Por meio da pesquisa documental estamos coletando, classificando e arquivando documentos importantes que possam acrescer a pesquisa e com a entrevista um contato direto com registros de pessoas que vivenciaram a temática abordada pela pesquisa, difundindo assim relatos que valorizam ainda mais os estudos realizados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante muito tempo, no Brasil, a mulher foi vista através como objeto sexual, ou como provedora e do lar. Mas aos poucos e com muita luta esta visão vem sendo desconstruída, a partir das lutas das mulheres, uma delas, acontece no início do século XX, a luta pelo direito ao voto. Porém, neste contexto, não podemos deixar de considerar a situação desigual vivida no âmbito do próprio gênero, em que as mulheres negras, mesmo livres, não podia participar destas conquistas em função do seu analfabetismo e das exigências de manter – se em um mercado de trabalho sem garantias de direitos – o trabalho doméstico. Assim, as mulheres apresentavam vitórias para sua inserção na vida política do país, mesmo tendo que enfrentar cotidianamente o machismo e a intolerância. Delimitando-se a cena política ao Nordeste brasileiro, mais especificamente ao estado do Ceará, desenvolveu-se uma história

política traçada por relações de poder envolvendo oligarquias rurais e urbanas, posteriormente. Nesse contexto, mulheres que se rebelaram contra a estrutura patriarcal, e se envolviam em lutas políticas e sociais eram silenciadas, entre as que resistiram temos como exemplo a “heroína cratence”, Barbara de Alencar, mulher que atuou intensamente na Revolução de 1817, num período em que as mulheres na esfera pública, eram poucas. Mudanças recentes no quadro político brasileiro, como a implementação do sistema de cotas eleitorais no Brasil, em 1995, foram fatores importante para que se pudessem projetar mais mulheres na cena política cearense, contudo ainda é grande a diferença na ocupação de cargos no executivo e legislativo do estado, dados do Tribunal Superior Eleitoral, mostram essa diferença, nas eleições de 2014 correspondiam a 30,86% o número de mulheres que foram candidatas a algum cargo no Ceará, já o número de homens equivalia a 64,14%, nas mesmas eleições, o que demonstrar que ainda há muito a ser mudado nas relações de gênero na política cearense. Tomando-se como foco o Ceará, estado nordestino com estimativa de 8.904.459 habitantes, em que ainda prevalecem marcas sociais profundas de discriminação de gênero e tendo por base esse contexto histórico-político da sociedade brasileira, coloca-se como de suma importância o levantamento do retrato político da participação feminina no estado, a fim, de que com isso se problematize o acesso das mulheres aos debates públicos e aos cargos de poder e se tracem perspectivas para que se reduzam as diferenças entre homens e mulheres no cenário político cearense. Até o momento podemos afirmar que com a produção da pesquisa esperamos disponibilizar para a comunidade acadêmica uma linha de pesquisa voltada para estudos que problematizem a figura feminina dentro da área política cearense, levando também, o debate, como um todo, sobre a inserção da mulher nos espaços de poder. Pretendemos, ainda, que seja produzido aporte científico para os profissionais da academia e da sociedade, em especial das mulheres, que lidam com projetos sociais ligados ao emponderamento feminino, contribuindo assim com a promoção do destaque aos direitos das

mulheres e com o fortalecimento da atuação desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em fase inicial, o momento é de conhecimento acerca do tema, através de pesquisas bibliográficas e documental. Esperamos contribuir para o fortalecimento da luta de mulheres, e o reconhecimento destas no âmbito da política cearense. Diante das desigualdades de gênero esta é, sem dúvida, uma temática de muita relevância, pois sabemos 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FILHO, Mário Silva Oliveira; NEVES, Nadja Gleide Sá; FILHO, Renilto Carvalho de Oliveira. **Mulher na Antiguidade Clássica: sua importância nas esferas jurídico-social das Cidades-estados de Atenas e Esparta.** Anais do II Encontro Nacional de Produção Científica do Grupo Institucional de Pesquisa em Direitos Humanos e Fundamentais – GPDH, Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus/BA, 2011.

ELEITORAL, Tribunal Superior. **Estatísticas Eleitorais.** 2014. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-eleitorais-2>. Acesso em: 23 de Fevereiro de 2016

GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL NA ORIENTAÇÃO SOBRE GÊNEROS

Lorena Brenda Santos Nascimento | lohsantos02@gmail.com

Lia Machado Fiuza Fialho | lia_fialho@yahoo.com.br

Francisca Genifer Andrade de Sousa | geniferandrade@gmail.com

INTRODUÇÃO

A temática de gênero na escola tem se mostrado um assunto cada vez mais urgente, que necessita de atenção e conhecimentos específicos para tratar das diversidades que compõem esse espaço formativo - sujeito à pluralidades de ideias, comportamentos e formas de expressividade. O corpo gestor, nessa perspectiva, possui papel determinante nas ações disseminadas no âmbito escolar, pois se responsabiliza, de forma geral, pela organização e direcionamento das atividades, estratégias e objetivos que o sistema deverá assumir, importando destacar a função e relevância de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo - professores, alunos e demais funcionários.

Seguindo tal premissa, entendemos que identificar a postura dos gestores, especificamente na Educação Básica, no que concerne ao conhecimento sobre gêneros, implica, de um lado, nos mecanismos de superação e construção de uma escola mais democrática, que luta pela igualdade de direitos e contra às discriminações, e/ou na reprodução de posturas retrógradadas, que tendem a contribuir para a intolerância e o desrespeito pelas diferenças.

Desse modo, buscamos através do estudo proposto, discutir à respeito dos gêneros sob o prisma de três corpos gestores atuantes na Educação Básica, localizados em diferentes

instituições de Fortaleza- CE. Cabe ressaltar que a pesquisa, no entanto, encontra-se em andamento, seguindo a extensão de um trabalho anteriormente realizado sobre os conhecimentos aferidos por professores em relação à temática supracitada. Prosseguindo o mesmo viés, contudo, nessa análise, os sujeitos foco do estudo serão os gestores.

Ao partirmos da seguinte problemática: “O que os gestores da Educação Básica entendem sobre gêneros e que ações desenvolvem concomitante ao tema?”, justificamos a natureza do estudo levando em consideração que o dever da escola, além de oferecer uma educação atrelada às práticas sociais, também sinaliza, de acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, a importância de garantir o respeito e tolerância à pluralidade de ideias e pensamentos que esse espaço venha a constituir.

METODOLOGIA

A pesquisa tem por finalidade utilizar uma abordagem qualitativa, no tipo estudo de caso, onde o objetivo será desenvolver uma entrevista semi-estruturada sobre os conhecimentos estabelecidos por gestores de escolas públicas acerca da temática de gêneros, valorizando fatores culturais, sociais e psicológicos para compor o estudo, em vista de sua influência nas atitudes e ações incorporadas por sujeitos responsáveis na condução da gestão da escola.

As escolas a serem analisadas seguem, respectivamente, a ordem de Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio, todas no mesmo território, localizadas no Município de Fortaleza-CE, na região litorânea da cidade, caracterizada pela inserção da classe média alta e baixa, onde os índices de criminalidade compõem visibilidade larga nas mídias locais.

As entrevistas serão transcritas, textualizadas e analisadas para integrar o corpo do estudo mediante a técnica geradora do discurso (FLICK, 2009), e por fim, validadas pelos sujeitos que aceitarem colaborar com o estudo. Importante destacar ainda que, para oficializar

e comprovar a seriedade da investigação, serão entregues Termos de Consentimento livres, esclarecendo que não haverão quaisquer benefícios ou malefícios em prol da pesquisa, sendo a participação inteiramente voluntária, com direito à desistência, caso seja da vontade do participante.

O método usado para coleta de dados será o da História Oral Temática (THOMPSON, 1998), no qual busca dar voz e visibilidade às memórias e oralidades dos sujeitos, independentemente de suas condições sociais, culturais, físicas e econômicas, reconhecendo sua atuação na construção da história como protagonistas de suas próprias narrativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o fim da ditadura no Brasil, em 1988, a educação passa por uma reestruturação em seu currículo e estrutura legislativa, sinalizando a abertura de uma instituição pública acessível, onde a política de democratização ganha espaço nas escolas e apresenta-se, sobretudo, como objetivo de mudança para efetivar uma participação coletiva entre comunidade e escola.

Essas mudanças estiveram presentes em todos os aspectos sociais, não somente na perspectiva da educação. O surgimento dos Direitos Humanos, por exemplo, que potencializou-se especialmente a partir da Conferência de Viena em 1993 (CANDAU, 2008), reivindicando o direito à liberdade e igualdade entre todos os indivíduos das diferentes culturas e nações, influenciou, em grande parte, o modelo de educação que deveria ser aplicado, considerando as peculiaridades dos sujeitos.

Tal pensamento concretizou-se através dos documentos adiante implementados para o direcionamento da educação no país, como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), que em seus postulados enfatizam o

ensino como um direito de todos, devendo ser aplicado levando em consideração às diferenças e diversidades.

À gestão escolar, por sua vez, cabe o papel de conscientizar e promover atividades cuja finalidade seja abordar, em todos os âmbitos da instituição, a temática de gêneros - dentro da sala aula aos espaços onde as relações se perpetuam, como nos intervalos, momentos de distração e mesmo em reuniões onde o objetivo seja discutir planos e estratégias para a escola.

A participação de todos os envolvidos, entretanto, possui função determinante, pois a escola seria apenas um dos espaços onde a identidade do sujeito se constitui, sendo à família, estado e mesmo a religião, também formadores de valores e regras quanto à organização e legitimização das relações sociais e sexuais que se estabelecem entre os indivíduos (JOCA, 2009).

Ainda para Joca (2009, p. 102): “No campo da sexualidade, a escola, como ambiente de apreensão e produção de saberes na prática da convivência coletiva, apresenta-se como espaço onde afloram as questões da sexualidade, tendo em vista as descobertas e curiosidades trazidas pelos/as jovens através de comportamentos e atitudes diversas.” O impacto dessas ações é muitas vezes o que diferencia a escola dos demais ambientes, pois, exposta à desempenhos distintos em um único espaço, tende a ser palco explícito de atitudes e comportamentos, por vezes, invisibilizados nas demais esferas sociais, como a família e igreja. É nesse sentido que analisar as reações e conhecimentos aferidos por gestores referente ao assunto de gêneros torna-se cada vez mais relevante, visto que faz parte de uma realidade social cada vez mais presente e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o gênero uma identidade sexual expressada pelo indivíduo, podendo ter

origem da sua herança física/biológica, social, ou mesmo da orientação que este se identifica através das relações que estabelece, (FERNANDEZ, 2014) acreditamos ser a escola um dos espaços mais importantes para trabalhar tal assunto, por se tratar de um ambiente rico em diversidades e, ao mesmo tempo, reprodutor de ideologias conservadoras que nem sempre acompanha e aceita às mudanças e transformações macrosociais.

Por ser a temática de gêneros assunto pertinente a ser tratado nas instituições de ensino, especialmente na construção de propostas educativas que vise trabalhar o respeito e tolerância às diversidades, na luta por uma sociedade menos discriminatória, buscou-se, por meio desse estudo, apresentar um projeto de pesquisa com foco nos conhecimentos de gestores da Educação Básica a respeito do assunto explicitado, reconhecendo sua importância para a formação macro dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Constatou-se que a escola, assim como os demais contextos sociais, possui finalidade formativa e pode, a depender de seu desdobramento, ajudar na reprodução de posturas negativas, que segregam o diferente, e/ou colaborar para a superação de atitudes e concepções preconceituosas, expressadas através da rejeição e desrespeito ao modo como o outro se reconhece e identifica-se no meio social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº. 9394, de 20/12/1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

CANDAU, Maria Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan/abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05>>. Acesso em: 14 Out. 2016.

COSTA, Adriano Henrique, JOCA, Alexandre Martins, LOIOLA, Luis Palhano. Desatando nós: fundamentos para a práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual. In:_____. **Educação escolarizada e diversidade sexual: problemas, conflitos e expectativas**. Edições

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

UFC, 2009, p. 102.

FERNÁNDEZ, Maria Del Pilar Miguez. Identidades de gênero e etnolinguística nas experiências de educação superior de professores indígenas no Brasil. Em aberto, Brasília, v. 27, n. 92, p. 147-163, jul./dez. 2014.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** Introdução à história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

**HISTÓRIA DE MULHERES E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL:
VIOLÊNCIA DE GÊNERO.**

Francisca Sabrina Moraes Silva | Sabrina.moraes.785@gmail.com

Zuleide Fernandes de Queiroz | zuleidefqueiroz@gmail.com

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa realiza estudos acerca da história de mulheres e desenvolvimento sustentável, com recorte na violência de gênero. Conhecendo o Cariri pela sua história e sua realidade de violência contra a mulher em que os estudos apontam, no início do século XX, mais precisamente entre as décadas de 1920 a 1950, há histórias de crianças e jovens mulheres que perderam suas vidas, em lugares diferentes, em tempos distintos, porém situadas em um espaço geográfico de proximidade. O espaço da pesquisa situa – se nas cidades de Santana do Cariri, Aurora e Milagres e Crato. Nestes lugares foram registrados mortes de crianças, adolescentes e jovens, do sexo feminino, todas as vítimas de violência e que têm suas trajetórias reunidas aqui em função da crença e mística que vem envolvendo as suas histórias. O estudo pretende responder a seguinte problemática: Como o fenômeno da violência contra as mulheres Caririenses se propaga a ponto de influenciar de forma considerável no desenvolvimento do território? Neste sentido tem por objetivo principal compreender o papel das mulheres na formação social do Cariri cearense, e a interface de suas histórias com o fenômeno da violência contra as mulheres na região, dialogando com as influências desse cenário de violência na dimensão político-institucional do desenvolvimento sustentável e tem como objetivos específicos: registrar, através da metodologia de história

oral, personagens femininos caririenses que tenham sua história permeada pela violência contra a mulher enquanto conflito social; identificar, através das histórias de mulheres vítimas de violência e do estudo de casos e dos dados oficiais, como o cariri cearense se constituiu em um lugar de violência contra a mulher; explicitar os movimentos de resistência criados pela sociedade caririense para compreender, punir os agressores e buscar políticas sociais de combate a violência contra a mulher; produzir material didático - pedagógico, sobre história de mulheres no Cariri Cearense e violência contra a mulher em formato de E-book contemplando os resultados da pesquisa. Pretendendo inicialmente, disponibilizá-los para educação básica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para que os estudos empreendidos alcancem seu desiderato elegemos a metodologia da história oral, de base qualitativa. Com aparato em referenciais teóricos, que envolvem: história de mulheres, oralidade e memória, desenvolvimento sustentável, educação, direitos humanos, gênero e relações étnico-raciais. A temporalidade faz um recuo ao final do século XIX e todo o século XX, para que possamos, através dos estudos comparados realizar aproximações com a violência no século XXI e suas formas de resistência. A intenção é encontrar os personagens femininos caririenses que tenham sua história permeada pela violência contra a mulher enquanto conflito social. Em seguida reconstituir suas histórias, vítimas de violência. Neste momento, a partir de estudos anteriores já foi possível identificar quatro casos de violência contra a mulher. Estamos reconstituindo os casos através de documentos, artigos e livros publicados sobre os acontecimentos, bem como realizando entrevistas com familiares ou pessoas que viveram no período ou que seus familiares contaram os acontecimentos. Na verdade estamos reconstituindo os casos a partir de dados

oficiais e memória da população que encontram na vida destas mulheres uma atitude de mártir, de peregrinação e de cura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossos registros, até o momento inicial da pesquisa, traz a história de Benigna Cardoso da Silva, nascida no Sítio Oiti - Santana do Cariri-CE, no dia 15 de outubro de 1928, era conhecida como uma menina religiosa e temente a Deus, tinha o sonho de fazer a primeira eucarística. Depois do sonho realizado, seguia fiel a doutrina da igreja católica. No dia 24 outubro de 1941, foi brutalmente morta, após tentativa, por parte de um rapaz da localidade, de violência a sexual. Alguns anos do seu falecimento, ela foi considerada santa, em função de muitas graças alcançadas por pessoas que criaram seu santuário, lugar hoje de visitas. Dentro deste mesmo contexto histórico, acontece o caso de Francisca Maria do Socorro, na cidade de Milagres, data de nascimento ainda não conhecida. A menina foi violentada e encontrada morta no dia 07 de dezembro de 1943 em um lugar conhecido como Serrote. Registro apresentam que era uma menina de aparência frágil e que faleceu entre 13 ou 14 anos. Assim como no Caso de Benigna, Francisca do Socorro também é tida como referência de santidade, sua história é reconhecida pela cidade como ícone da cultura local. No bairro na cidade, em que leva o seu nome foi construído um monumento em sua homenagem. Outro caso que encontramos aconteceu em uma localidade da cidade do Crato. Também contam a história de uma escrava caririense que morreu no distrito de Ponta da Serra, no município do Crato, ainda no século XIX, num sítio chamado Caatinga. Sobre ela pouco se sabe, não há registro do seu nome e o lugar de sua sepultura ficou conhecido como Cova da Nêga. Este corpo foi encontrado e até o momento não tem registro. Na localidade muitos visitantes dizem que têm alcançado graças. No município de Aurora outro registro se apresenta para o nosso

estudo, acerca da violência contra a mulher, em décadas iniciais do século XX. A história da relatada é de Francisca Augusto da Silva, nascida em 21 de fevereiro de 1941. Hoje é chamada de Mártir Francisca e é lembrada, através de missas e procissões realizadas em seu santuário. Ela foi morta no dia 9 de fevereiro de 1958. Encontramos em escritos que nesta data, a adolescente Francisca Augusta da Silva, 16 anos, foi morta pelo ex-noivo, Francisco Ferreira Barnabé (conhecido como Chico Belo). A relação dos dois havia sido rompida há pouco mais de um ano e este não aceitava o rompimento. Assim, movido pelo ciúme e para não vê-la casar com outro homem, ele decidiu interromper a vida da moça. Esta pesquisa se apresenta, com estes relatos documentais de memória, como espaço que favorece o debate acerca das contribuições que a história de mulheres em consonância com a discussão sobre desenvolvimento sustentável. Em um lugar em que o crescimento econômico contraditoriamente traz uma história de violência contra a mulher em que a cada ano este fenômeno cresce, não podemos deixar de estudá-lo na perspectiva de busca de projetos educacionais e sociais. De modo especial, a discussões sobre gênero e relações ético-raciais, como questões que impactam na formação social e processo de desenvolvimento humano com o qual dialoga estreitamente o conceito de sustentabilidade. As dimensões da sustentabilidade (social, ambiental, econômica e institucional) ensejam uma análise interdisciplinar do desenvolvimento, nesse sentido todos os fenômenos sociais devem ser adequadamente analisados, com fins de perceber as interfaces desses cenários com a real viabilidade de desenvolvimento justo para as comunidades, assim se debruçar sobre a violência e a história de mulheres se compõe como imprescindível para refletir acerca da viabilidade de desenvolvimento real para à região do Cariri, já que a violência de encontro ao protagonismo dessas mulheres interferem nas suas participações nos processos de desenvolvimento de suas comunidades. Diante do tema em toda a sua complexidade, partindo do pressuposto de que uma região é resultante de um processo de construção social e político, marcado por limites e

potencialidades que a particularizam, haverá a plena integração dos saberes necessários à compreensão da temática abordada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua fase inicial, momento em que estamos realizando levantamento bibliográfico e documental, o momento nos permite adentrar no conhecimento da realidade. Neste sentido podemos dizer que tal estudo vem contribuir para a consolidação de pesquisas interdisciplinares que avancem no entendimento dos conflitos sociais que envolvem a mulher no território do Cariri e que são fatos sociais importantes para a compreensão da construção da sociedade caririense concatenada, obviamente, pela formação social brasileira. Além disto, este estudo servirá como espaço que irá favorecer o debate acerca das contribuições que a história de mulheres em consonância com a discussão sobre desenvolvimento sustentável pode oferecer à educação caririense, de modo especial, a discussões sobre gênero e relações ético-raciais, como questões que impactam na formação social e processo de desenvolvimento humano com o qual dialoga estreitamente o conceito de sustentabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Raimundo Sandro. **Biografia da jovem Benigna Cardoso da Silva: heroína da castidade**. Santana do Cariri: jovembenigna.blogspot.com.br/p/biografia-jovem-benigna.html. MILAGRES/CE. **História de Francisca do Socorro: violência e impunidade**. Milagres, 2015. (Resumo retirado dos Autos do Processo)
- QUEIROZ, Zuleide F. e LEITE, Maria Oderlania T. Mulher e Santidade. In: **História da educação, mulher e violência**. Fortaleza: edições UFC, 2015.
- QUEZADO, Rozanne. **Paixão e sangue de Mártir Francisca**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2001.

QUANDO O MUNDO DO TRABALHO É O ESTILO DE CATIVAR

Ivaldinete de Araújo Delmiro Gémes

INTRODUÇÃO

Esta comunicação é fruto de estudo sobre a masculinidade nas ruas de Sobral/CE. Trata-se de compreender como ocorre o processo de construção da masculinidade dos atores sociais que tem como função e atividade de trabalho o olhar e lavar carros. Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa etnográfica no ambiente de trabalho- Lado Esquerdo da Igreja São Francisco- por ser o território onde se desdobra a reciprocidade entre os flanelinhas e outros sujeitos.

O estudo propõe o debate sobre as formas de construções de masculinidades de indivíduos, que modelam o mundo do trabalho, da afetividade e sofrimento, nas performances de suas experiências laborais através de conflitos de interesses que marcam estes processos societários da produção do sujeito. A análise aqui expressa sobre o cotidiano o homem em situação de trabalhador informal nas ruas, justifica-se pelo fato de que esses agentes vivenciam uma invisibilidade e rejeição social traduzidas em várias formas de violências físicas e simbólicas, infligidas pelo não reconhecimento de cidadania.

Trata-se de compreender como a imagem de “homem” se revela a partir de práticas, comportamentos, atitudes, discursos e sentimentos que se desenrolam no trato cotidiano do trabalho. Para compreender esta produção de sujeitos, buscou-se realizar a observação participante, alargada com as narrativas e conversas com os flanelinhas. A pesquisa etnográfica foi realizada com três rapazes durante dois anos (2015/2016).

Ao realizar a pesquisa, entendi que o campo de trabalho das flanelinhas é um território marcador e identitário de gênero, que foi se corporificado através das relações pautadas na raça, gênero, geração e etnia. Nessa perspectiva, percebo aqui que as relações

sociais se tornaram agenciadoras ou meras instâncias de controle, de punição ou normalizadoras das identidades dos indivíduos. Assim, quando os pastores de carros - flanelinhas- transgridem as regras, assimilam e criam novos comportamentos e performances é uma maneira de mostrar atitude e assumir novas identidades.

Durante a investigação, o processo de aproximação com os flanelinhas do Largo da Igreja de São Francisco envolveu uma relação de trocas simbólicas, afetivas e profissionais, no sentido de estabelecer um melhor envolvimento com o mundo social construído pelos agentes desta pesquisa. No trabalho etnográfico, a aproximação com “o outro” é marcado pela existência do jogo de intersubjetividades entre pesquisadora e os atores pesquisados. Na visão Fravet-Saada (2005), a pesquisadora para ser afetada participa ativamente do processo da pesquisa. Pois:

Quando um etnógrafo aceita ser afetado, isso não implica identificar-se com o ponto de vista do nativo, nem aproveitar-se da experiência de campo para exercitar seu narcisismo. Aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento desfazer. (FRAVET-SAADA, 2005, p.160).

Essa identificação com os trabalhadores (flanelinhas) de rua, foi tecida ao longo de 16 anos convivendo com alguns deles através de relação social afetiva gerada nas sombras de muito preconceitos sociais produzidos na sociedade local. Neste contexto notei que o meu envolvimento era a própria metáfora ancorada pela memória de cada narração histórica. Como afirma Michele Bertrand: “O relato permite reintroduzir temporalidade na representação e, assim, transformar o traço em pensamento, a cena em roteiro, a revivescência em rememoração”.

É notório afirmar que as formas de relacionamentos e trocas sociais não estão prontas e nem acabadas nesse espaço social e simbólico. Elas foram recriadas e reinventadas no

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

processo das discontinuidades de cada devir. Neste sentido pesquisar os modos de vida, de trabalho dos flanelinhas e as formas de estabelecer ou recriar relações sociais, constituiu uma experiência que envolveu trocas de sentimentos além de afetividades.

Por isso devemos recorrer ao discurso de Porteli (1997, p:9) quando aponta que, para fazer pesquisa, os dois sujeitos sociais (pesquisador e pesquisado) devem se reconhecer a partir da mutualidade de interesses ou de condições de igualdade, pois esse fato reside no reconhecimento e na constatação da diversidade dos horizontes individuais de cada ator em seu universo cultural. Pois:

A entrevista de campo não, por conseguinte não pode criar uma igualdade, que não existe, mas ela pede por isso. A entrevista levanta em ambas as partes uma consciência de necessidade por mais igualdade, afim de alcançar maior abertura nas comunicações. Desse modo que a hierarquia desigual de poder da sociedade cria barreiras entre pesquisadores e o conhecimento que buscam, o poder será uma questão central levantada, implícita ou explicitamente, em cada encontro entre o pesquisador e o informante. (PORTELI, 1997, p:9).

No contexto da pesquisa os sentidos atribuídos pelos narradores sobre os eventos vividos carregavam intrinsecamente a avidez de compreensão dos desertos afetivos, econômicos, sociais e culturais impregnados na plasticidade dos acontecimentos que modelam suas existências.

O JOGO COMO FERRAMENTA DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Pedro Paulo da Silva | pedrinhoibn@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo geral desenvolver a estrutura gramatical básica da língua inglesa, assim como aprimorar o vocabulário do idioma por meio de atividades lúdicas, visando desta forma, promover atitudes de interação, colaboração, troca de experiências em grupo e o envolvimento afetivo-cognitivo através de jogo.

Os jogos utilizados no processo educacional acima de tudo, precisam funcionar como ferramenta que favoreça o processo de aprendizagem o qual o educando está inserido, para isso ele precisa está relacionado com conteúdos já apreendidos, funcionando assim como uma espécie de “reforço escolar”. Conforme Fialho:

É importante que os jogos pedagógicos sejam utilizados como instrumentos de apoio, constituindo elementos úteis no reforço de conteúdos já apreendidos anteriormente. Em contrapartida, essa ferramenta de ensino deve ser instrutiva, transformada numa disputa divertida, e, que consiga, de forma sutil, desenvolver um caminho correto ao aluno. (FIALHO, 2008, P.04).

De acordo com Vygotsky, o lúdico é capaz de influenciar no desenvolvimento da criança. Pois acredita-se que é através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem,

do pensamento e da concentração (Vygotsky, 1989). Já na concepção piagetiana, os jogos consistem em uma simples assimilação funcional, em um exercício das ações individuais já aprendidas gerando, ainda, um sentimento de prazer pela ação lúdica em si e pelo domínio sobre as ações. Portanto, os jogos têm dupla função: consolidar os esquemas já formados e dar prazer ou equilíbrio emocional à criança (Piaget apud Faria, 1995).

Desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está à sua volta, através de esforços físicos e mentais... (ARAÚJO, 1992).

METODOLOGIA

O jogo é constituído basicamente da seguinte maneira: a turma deverá ser dividida em duas equipes, em seguida os jogadores decidem quem começará a partida, um aluno de cada grupo representará a sua equipe, cada jogador, na sua vez, joga o dado e então anda em direção a um número de casas igual ao número de pontos tirados no dado. Caso haja um ponto de interrogação (?) na casa em que o jogador parar, o professor efetuará uma pergunta ao jogador em inglês que deverá respondê-la no mesmo idioma, nas demais casas haverá sempre um comando que ficará a cargo do professor e deverá ser cumprido pelo jogador. Ganha quem chegar primeiro ao final do percurso.

Perguntas e Comandos que Poderão ser Executados Durante o Jogo.

Perguntas: *What is your favorite color? How old are you? What is the color of your t-shirt? Where do you live? What is your mother's name? Where were you born? What is your favorite music? What is your favorite food? How do you say "amarelo" in English? What is your favorite book? What is your first name?*

Comandos: *Please, give a hug in your partner. Good luck, go two houses forward!. Sorry, go back two last houses. Shake your partner's hand. Hold your partner's hand when you play the next time. It is a happiness time, you got bonus to play again. Please, give your time to play for your partner. Please, give a hug in your teacher.*

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Motivado por questões sociais contemporâneas que tem promovido o individualismo em sala de aula, o trabalho foi pensado com o objetivo desconstruir esse individualismo e promover a prática de atividades que valorizem a interação conjunta. Atualmente já sabemos que a participação em jogos pode nos trazer muitos benefícios e contribuir para a formação de atitudes sociais como respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, senso de justiça, iniciativa pessoal e grupal. O jogo pode ser entendido ainda como um vínculo que une a vontade e o prazer durante a realização de uma atividade. O ensino utilizando meios lúdicos permite criar ambientes gratificantes e atraentes, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral dos usuários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho foi desenvolvido visando trabalhar o lúdico nas aulas de língua inglesa no 6º e/ou 7º anos do Ensino Fundamental, com foco na interação e visando dinamizar a prática docente através do uso de novos recursos que permitam uma maior compreensão dos conteúdos trabalhados pelo docente, como já dito anteriormente objetivo de atualizar e buscar novas metodologias que tornem mais dinâmico o processo ensino/ aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

ARAÚJO, V. C. **O jogo no contexto da educação psicomotora.** São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

FARIA, A. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget.** São Paulo: Ed. Ática, 3ª edição, 1995.

FIALHO, Neusa Nogueira. **Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino.** Curitiba: Educere, 2008. Disponível em:

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114.pdf

VYGOTSKY, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento.** In: A formação social da mente. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.

PIBID - MÚSICA: VIVÊNCIAS MUSICAIS NA ESCOLA MOZART PINTO

José Domingos da Silva Neto | domingosmusica@hotmail.com

Este trabalho decorre da prática docente como bolsista na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mozart Pinto, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Estadual do Ceará. Na referida escola, um grupo de oito bolsistas, estudantes de Licenciatura em Música, desde 2014, ministra aulas de musicalização infantil semanalmente para turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, acolhendo crianças entre seis e oito anos de idade.

As aulas de musicalização infantil na Escola Mozart Pinto seguiram uma proposta de vivências musicais concebidas pelo grupo de bolsistas através dos estudos e pesquisas em Educação Musical contemporânea. Assim, se concebeu uma proposta de musicalização com o objetivo de oferecer estímulos significativos e desenvolver habilidades musicais nos alunos, capaz de gerar a curiosidade e disponibilidade para aprender. Proposta que operou nos âmbitos do brincar e do lúdico no intuito de atrair os educandos para a vivência musical. Desta forma, discorremos sobre a prática de ensino de música por meio da proposta de vivência musical implementada na escola, evidenciando a importância dessa proposta para a educação de crianças.

Esta prática de ensino que privilegia a vivência musical é tratada por Kater (2012), ao escrever sobre o porquê da música na escola, afirmando que a escola atual deve proporcionar:

Alternativas que ofereçam condições a crianças e jovens de tomarem contato prazeroso e efetivo com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

la, mediante experiências criativas, a música em seu fazer humanamente integrador e transformador; o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecerem-se melhor e qualificarem sua existência no mundo. Cantar e tocar, ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar, transcender tempo e espaço... há muito conteúdo e significado abaixo da superfície dessas expressões, que afloram todas às vezes em que experimentamos uma relação direta e por inteiro com a música (KATER, 2012, p.42-43).

No ensino de música para crianças, a musicalização compreende o fazer musical da infância. Opera com habilidades e capacidades de fruição, gozo e prazer, que Brito (2003, p.9) caracteriza como um processo contínuo de construção de educandos e educadores, que abrange “perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir”, consideração que ressalta a importância do “brincar” na educação musical infantil. E a partir do emprego dessa concepção em nossa experiência na escola, propomos atividades em que predominassem vivências musicais para crianças.

A criança é um ser brincante e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos (BRITO, 2003, p. 35).

Diante dessas proposições sobre as características do ensino de música para crianças, relatamos a experiência educativa a partir das práticas que favoreceram o desenvolvimento da vivência musical na sala de aula.

Na prática docente como bolsista, a partir do propósito deste trabalho, nos apropriamos da observação participante como forma de compreender o processo de ensino-aprendizagem musical por meio da vivência. Utilizamos, também, como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, no intuito de entender a concepção de ensino de

música por meio da vivência musical para crianças tendo como base o trabalho de autores que tratam sobre essa proposta, justificando a sua inserção no contexto educativo.

O canto coletivo, nas aulas de musicalização da EMEF Mozart Pinto, protagonizou o contato direto entre criança e música. Segundo Brito (2003, p.92) esta é uma experiência coletiva imprescindível para as aulas de musicalização infantil, principalmente com crianças das séries iniciais do ensino fundamental, pelo forte valor afetivo e lúdico que a prática do canto pode proporcionar.

Mesmo que o canto seja uma prática recorrente na educação – que assume características de acolher, imprimir hábitos cotidianos, ensinar conteúdos às crianças – nas aulas de musicalização o canto também constitui elemento imprescindível. Em nossas experiências, a canção foi a “porta de entrada” para que todas as crianças fossem convidadas a entrar no universo musical, sentir a música e silenciar para ouvir ou cantar junto. Cantamos coletivamente canções de roda, brincadeiras musicais, jogos musicados, canções do repertório infantil, dentre outras canções.

No intuito de proporcionar a vivência da música vocal, propomos a execução expressiva de canções nas aulas, com gesto, movimento e ação corporal. Algumas canções tinham seu próprio gesto, que por imitação as crianças aprendiam. Em outras canções, elas tiveram que criar seus próprios movimentos. A vivência corporal das canções também foi proposta a partir de danças, como a ciranda e o maracatu, dentre outros ritmos, em que as crianças se expressaram musicalmente com a voz e corpo.

A prática instrumental nas aulas de musicalização foi vivenciada, inicialmente, por meio da exploração, comparação e diferenciação dos sons de cada instrumento. Para tanto, fizemos brincadeiras tradicionais como, “cobra cega”, “adivinhação”, “vivo ou morto”, “quente e frio”. Para um contato inicial entre criança e instrumento, propomos a utilização da bandinha rítmica (instrumentos de percussão), bem como instrumentos musicais alternativos,

para que as crianças acompanhassem o pulso da canção, ou o contratempo, ou seu próprio pulso livre, e também executassem a rítmica presente em parlendas.

Neste trabalho, pontuamos essas práticas em música por proporcionarem o contanto efetivo e prazeroso entre criança e música, seja pelo corpo, voz ou instrumento musical. Deste modo, oportunizamos uma experiência musical, em que as crianças pudessem sentir e experimentar a música de forma lúdica e espontânea. Entendendo “que musicalizar é permitir que a criança seja sensibilizada pela música de forma dinâmica e lúdica” (LIMA; STENCEL, 2010, p.91).

Desde o momento em que iniciamos o processo da docência como bolsista, diversos questionamentos surgiram, dentre os quais, o de “como ensinar música na escola”. Por vezes, em sala de aula, nos encontramos reproduzindo as mesmas metodologias tradicionais ainda correntes no ensino de música. Ao testar outras possibilidades, baseadas em propostas contemporâneas de Educação Musical descobrimos que existem outros caminhos pedagógicos possíveis, baseados em ações que privilegiam os âmbitos da afetividade e da emoção.

Portanto, por meio desta prática musical, subsidiada pelo Pibid/Música da Uece, nós refletimos sobre a nossa prática de ensino e aprendizagem musical, vivenciando o fazer musical na prática docente baseada nos aportes teóricos da Educação Musical contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

KATER, Carlos. “Por que Música na Escola?” Algumas reflexões. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana M. (Org.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 42-44. Disponível em: http://www.amusicaescola.com.br/pdf/AMUSICANA_ESCOLA.pdf. Acesso em: 20 set. 2016.

LIMA, Ailen Rose B. de; STENCEL, Ellen de Albuquerque B. Vivência musical no contexto escolar. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 88-103, 2010.

PROJETO PIBID PROFESSOR SUPERVISOR

Lusiane Rodrigues de Araújo | lusianerodrigues@live.com

Maria de Lourdes de Oliveira Rodrigues | marialourdes1971@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta reflexões relacionadas à formação contínua desenvolvida com as professoras supervisoras no subprojeto "Tessituras de vida e cidadania: ler, escrever e contar histórias no sertão" vinculado ao Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús – FAEC, no município de Crateús. O referido subprojeto é desenvolvido em cinco escolas públicas municipais e visa ao aprimoramento da formação inicial dos licenciandos, do curso de Pedagogia da – FAEC. O subprojeto “Tessitura de vida e cidadania: ler, escrever e contar histórias no sertão” proporcionou a experiência de desenvolver leituras, palestras, oficinas, sistematização e divulgação das experiências desenvolvidas, por meio de trabalhos científicos, bem como momentos de observações e coparticipação instigando discussões e reflexões sobre a prática pedagógica dos professores-supervisores, segmento formador na escola de educação básica. Os sentidos e significados dessa experiência formativa em parceria colaborativa com a Universidade tem se constituído base para nos aventurarmos em novos trabalhos, leituras, pesquisas e participação em eventos de natureza científica, lócus por excelência de partilha e aprendizado sobre trabalho pedagógico e formação de neo-docentes.

Neste estudo, o objetivo é refletir sobre a importância do projeto Pibid como espaço de formação contínua do professor supervisor, manifestada pela ampliação das possibilidades de acrescerem-se novos saberes às práticas pedagógicas.

A relevância desta iniciativa de formação para os estudantes das licenciaturas ultrapassa seu objetivo inicial, de corroborar para a melhoria da formação dos futuros professores e alcança, também, os professores que já atuam em sala de aula, apreendendo de seus conhecimentos e saberes sobre a profissão, na perspectiva de maior interação com a profissão e a carreira. É importante salientar que o ingresso no programa favoreceu ainda mais nosso aperfeiçoamento profissional, uma vez que as ações desenvolvidas nas escolas envolvendo os estudantes do curso de Pedagogia, que são bolsistas de iniciação à docência – IDs, têm se constituído um permanente espaço de formação para os professoras da educação básica, na condição de professoras supervisoras, no contexto do PIBID.

A vivência no PIBID, portanto, pôde ampliar nossos conhecimentos e saberes relativos à prática, pois ao nos tornarmos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, passamos a nos dedicar com mais intensidade a leituras pedagógicas focadas na aprendizagem da criança, de forma a possibilitar, mais eficácia possível, ao letramento dos discentes. O labor diário da docência ocupa os nossos dias não apenas como mera ação mecânica e repetitiva, mas nos apresenta o desafio da reinvenção por meio da leitura e debate com outros segmentos, sobretudo a parceria envolvendo a escola e a universidade como locais potenciais de formação e aprendizagem sobre a profissão.

Em face ao exposto no estudo proposto, o problema que se apresenta no percurso da experiência como professoras-supervisoras, responsáveis pela parceria colaborativa na formação de neo-docentes é: de que forma vivenciamos nossa formação contínua no exercício da profissão no contexto do Pibid? Questionando sobre uma outra perspectiva: qual a melhor forma de vivenciar a formação contínua considerando as demandas exigências próprias da etapa da educação a que nos dedicamos para uma aproximação concreta das discussões recentes relacionadas à formação docente?

O Pibid oportunizou unificar novos saberes e confrontá-los com o que vivenciamos em sala de aula, favorecendo os momentos de estudos teóricos com IDs na escola, como ainda as experiências que passamos a viver juntamente com estas pessoas. A participação no PIBID tem sido importante para nossa formação contínua dos formadores, seja na condição de supervisores ou coordenadores de área, o segmento responsável pela formação na Universidade. Assim, esta experiência pois nos tem permitido mudanças significativas em nossas práticas de sala de aula. Ao refletirmos sobre a importância do Programa, sobretudo as contribuições para o nosso processo de formação contínua, reiteramos a necessidade da busca contínua por novos saberes, conscientes que somos seres inacabados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Entre estudos, discussões e práticas encontramos a valoração do nosso fazer educativo ou mesmo os novos sentidos e significados sociais e políticos em relação à profissão. Dentre os autores consultados para realizar esse estudo, cuja pesquisa apresenta características da natureza qualitativa, apoiada em estudos bibliográfica, recorreu-se às contribuições de estudos e pesquisas desenvolvidos por Freire (2014), Franco (2000) e ferreiro (1999), com a perspectiva de para ampliar e/ou aprofundar o conhecimento de forma a minimizar os anseios e dúvidas que permearam as rotinas do cotidiano de aprendizagem por parte dos professores supervisores e bolsistas ids.

As reflexões produzidas sobre a práxis em sala de aula com os IDs, no período compreendido entre 2014/2016 nos fez perceber o a importância do programa para os professores supervisores, sobretudo por sua dinâmica formativa permanente. Todos os passos desenvolvidos na efetivação do projeto, compreendendo a leitura, planejamento, pesquisa, discussões teóricas de natureza geral e específicas, realização de clubes de leituras e demais atividades como ações articuladas objetivando um processo permanente de formação envolvendo as escolas e Universidade de forma cooperativa.

Como observava Paulo Freire (2014, p.18) “E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. ” A experiência como formadora de novos docentes no espaço da escola de educação básica há oportunidades para desenvolver saberes e conhecimentos sem perder de vista a essência da profissão, compreendendo as suas demandas em razão dos novos contextos políticos, sociais e econômico, cuja repercussão afeta, inevitavelmente no cotidiano dos sujeitos envolvidos com o desenvolvimento da prática pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A junção da teoria com a prática é necessária e muito proveitosa. Ao programa Pibid que veio com o objetivo de aperfeiçoar a prática docente dos licenciando resinificou o fazer educação dos professores supervisores. Experiência valorosa e cheia de significações, centrada em estímulos e responsabilidade.

A aprendizagem precisa ser contínua, profissionalmente somos instigados a novas aprendizagens. “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. ” O professor precisa se aventurar na busca de novos conhecimentos, não se deixando estagnar na mesmice do dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio as diversas atividades desenvolvidas no projeto e tendo ciência de que estudar é uma necessidade em qualquer profissão, deve-se ressaltar que o programa PIBID abriu enormes possibilidades na formação dos professores supervisores. O PIBID pedagogia é a junção da prática com a teoria, em uma formação efetiva e prazerosa.

Potencializando a capacidade de nos mantermos sempre ativos em nossa prática, reformulando o conhecimento de forma positiva agregando, novos saberes no fazer educação,

impulsionando-os a pesquisas e estudos tornando-se autônomo e crítico aprimorando sua prática e criando novas possibilidades aos seus discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRO, Emília. Maria das Graças Azenha-Constructivismo- De Piaget a Emília Ferreiro. 7ª edição, São Paulo - SP, ABDR,1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.49ª edição, Rio de Janeiro, 2014.

FRANCO, Maria Amélia. Prática Docente Universitária e a Construção Coletivo de Conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. 1ª edição, São Paulo –SP, USP-Pró-Reitoria de Graduação,2009.

**DESENVOLVIMENTO MOTRIZ EM CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DE
FORTALEZA**

Luiza Lúlia Feitosa Simões | luizalfsimoes@gmail.com

Gabriel Campelo Ferreira | gabriel_ferreiraedfisica@hotmail.com

Francisca Sueli Farias Nunes | franciscasfn@gmail.com

INTRODUÇÃO

O estudo possui como objetivo analisar, na perspectiva de professores, a importância do estímulo ao desenvolvimento motriz em crianças de quatro anos de idade de uma turma de Educação Infantil em uma escola no Bairro Passaré, em Fortaleza-Ceará.

A criança que apresenta um desenvolvimento motor mal constituído poderá apresentar limitações na escrita, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras. O trabalho do desenvolvimento motor com as crianças deve prever a formação afetiva e psicológica, dando oportunidade para que por meio de jogos, de atividades lúdicas, elas se conscientizem sobre seus corpos e suas necessidades (SOUSA, 20002).

Através de atividades lúdicas as crianças desenvolvem suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor. Diante dessas reflexões, somos conduzidos a formular a seguinte questão da atividade investigativa: Qual a importância do desenvolvimento motriz em crianças do infantil IV crianças de quatro anos? Para responder à pergunta citada será realizado um estudo de caso com professores da educação infantil de uma escola da rede particular de ensino.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi conduzido em uma escola privada, Espaço Criança, localizada no Bairro

Passaré, no município de Fortaleza do Estado do Ceará. O estudo foi realizado com uma amostra de professoras, duas graduadas e duas pós-graduadas, docentes de uma turma da Educação Infantil IV, compostas por crianças de quatro anos de idade. As participantes da amostra foram convidadas a participar da pesquisa em seu ambiente de trabalho, depois de uma devida autorização das mesmas através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Anuência. Foram excluídas aquelas que porventura não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Os dados foram coletados a partir da entrevista aplicada às professoras participantes, buscando levantar informações relacionadas à visão das professoras sobre a importância do desenvolvimento motor na educação infantil IV. De posse das entrevistas, e, portanto, da descrição do que se foi observado, em um segundo momento, a pesquisa teve um caráter analítico, onde foi possível associar o que foi visto com o que afirma a literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A entrevista realizada teve por finalidade identificar a importância do desenvolvimento motor em crianças, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional presente no processo educacional, em especial na fase da Educação Infantil.

Dessa maneira, compreende-se que o desenvolvimento global da criança (físico, afetivo e cognitivo) tem sua importância relevante para sucesso do equilíbrio motor e intelectual da criança em sua aprendizagem de forma integral (FERREIRA, 2001).

Os dados obtidos na coleta de dados resultaram de entrevistas onde se debateu acerca da importância do desenvolvimento motor. Todas as participantes foram unânimes em afirmar que trabalham respaldadas de acordo com as fundamentações teóricas, bem como a proposta curricular para educação infantil.

Kramer (2005) relata que uma das dificuldades encontradas por algumas professoras é sobre o cuidar no desenvolvimento motor por questões práticas. Todas as professoras demonstram ter entendimento sobre a temática, e atribui importância de conhecer e estudar as fases do desenvolvimento das crianças.

É necessário, para o bom desenvolvimento da atividade pedagógica, que os profissionais estejam em constante atualização, que estejam sempre reciclando seus conhecimentos para que não haja má aproveitamento de sua aplicação pedagógica. Um bom preparo fará com que o professor defina com precisão suas atividades para determinados objetivos e idades.

Constatamos que o movimento está presente nas atividades desenvolvidas pelas professoras, em várias situações do dia-a-dia, já que as mesmas estimulavam os alunos por meio de atividades motoras e pela promoção com o meio e com os outros colegas, já que “uma interação entre o organismo e o meio é a condição para qualquer funcionamento biológico e intelectual” (PIAGET, 2006, p.359).

Foi possível perceber que o movimento é a base de todas as relações existentes na psicomotricidade, através da interação entre o ser e o meio dar-se-á a aprendizagem por forma de experiências, a criança quando interage associa o conhecimento prévio ao conhecimento recém-adquirido e formulará seu próprio conceito ou conhecerá o conceito comum para cada ato ou coisa (FERREIRA, 2001).

Ao comparar as entrevistas das professoras a respeito da importância da estimulação motora, nota-se que elas atribuem relevância e observam que ao propor o desenvolvimento motor, estimulam também os aspectos afetivos e cognitivos, tão relevantes para a formação das crianças.

Gallahue (2005, p. 03) afirma que o desenvolvimento motor está associado às áreas

cognitiva e afetiva do comportamento humano e que deve ser trabalhada de forma integral e contextualizada:

“O desenvolvimento motor está relacionado às áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. Dentre eles destacam os aspectos ambientais, biológicos, familiar, entre outros. Esse desenvolvimento é a contínua alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. (GALLAHUE, 2005, p. 03)”.

As participantes do estudo percebem que, para o pleno desenvolvimento motor, a criança deve ser estimulada desde os primeiros meses de vida, para que desenvolva e domine suas habilidades motoras dentro de um padrão de normalidade num crescimento integral de forma competente e satisfatória.

CONCLUSÃO

Conclui-se que, nas escolas pesquisadas, as professoras participantes do estudo consideram que o estímulo ao desenvolvimento motor na escola se faz extremamente necessário, não só pelo aspecto físico, mas consequentemente afetivo e cognitivo da criança.

É importante considerar o desenvolvimento motor infantil, pois atrasos motores acarretam prejuízos que podem se estender até a fase adulta. Sendo assim, os fatores de risco para atraso no desenvolvimento devem ser eliminados sempre que possível. Com a identificação precoce de distúrbios no desenvolvimento motor, realizada através de uma avaliação criteriosa nos primeiros anos de vida, é possível determinar uma intervenção adequada.

Também foi percebido que o desenvolvimento motor pode ser alterado por condições biológicas ou ambientais, podendo impedir que a criança se desenvolva como seus companheiros da mesma idade.

Como considerações, deve-se enfatizar que as atividades motoras em que as crianças se engajam desempenham um importante papel em seus processos de desenvolvimento.

Sugere-se que atividades motoras sejam cada vez mais inseridas no cotidiano escolar de crianças em idade pré-escolar, pois ao mesmo tempo em que se envolvem na aprendizagem das destrezas motoras fundamentais e especializadas, também aprendem, por meio do movimento, a explorar o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRA, H. S. **Testes psicomotores na educação infantil** – bateria psicomotora (BPM): um estudo de caso em crianças de uma escola particular. 2001. Monografia (Especialização em Psicomotricidade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2001.
- GALLAHUE, David. L.; OZMUN, John. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Ed. Phorte, 2005.
- KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- SOUSA, Dayse C. - **Proposta Psicopedagógica para desenvolver a psicomotricidade em crianças da educação infantil**. Fortaleza, 2002. 133p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará.

RESUMOS SIMPLES

A COMUNIDADE DE PEDRA LISA EM DIÁLOGO COM O PASSADO

Karina da Silva Machado¹ | karinasophia96@gmail.com¹

Joselina Silva² | joselinajo@yahoo.com.br²

RESUMO

A partir da Monografia do Curso de Graduação de Eduardo Jordan conheci a pesquisa da Professora Doutora Leonilde Servolo acerca dos conflitos ocorridos na Baixada Fluminense durante o século XX. Nesse processo histórico, a localidade de Pedra Lisa foi cenário da resistência de agricultores que dedicaram suas vidas à luta por terras onde pudessem viver e trabalhar. Nomes como Bráulio Rodrigues da Silveira, José Matias, Vantuil Dias, dentre outros, emergiram num contexto em que almejar o direito a uma vida digna era motivopara desencadear perseguições, torturas e mortes. Em 1940, Pedra Lisa pertencia ao município de Nova Iguaçu. Obras de saneamento realizadas na Baixada acirraram a disputa territorial entre imobiliárias interessadas na especulação. Uma delas, a Imobiliária Normandia, pertencente à família Guinle, interessou-se pelas terras de Pedra Lisa entrando em conflito com interesses das famílias que há décadas ocupavam a região vivendo da agricultura. Após a ditadura empresarial-civil-militar, em Pedra Lisa ainda vivem e trabalham filhos e netos dos camponeses que resistiram período da repressão. O objetivo do trabalho é problematizar, o apagamento da Memória desse processo de luta pela terra, o não reconhecimento do protagonismo dos militantes camponeses que resultou na conquista das terras, a dificuldade da Escola Municipal de Pedra Lisa-localizada no espaço criado pela antiga Associação dos Camponeses- em implementar a Educação do Campo como modalidade de ensino e, por fim, acompanhar o atual processo de refundação da Associação de Moradores e Camponeses. O processo de (re)fundação resgata a herança dos lutadores e homenageiasuas memórias. Entretantoas crescentes demandas da agricultura camponesa pressionam– seja pela especulação imobiliária, seja pela proximidade com o Arco Rodoviário Metropolitano ou ainda por processos de suburbanização que não levam em consideração as necessidades da

população local. Os documentos usados na pesquisa foram disponibilizados por senhor Josimar Fausto, um antigo morador da região que presenciou os conflitos ocorridos. Documentos da antiga associação, dissertação escrita à mão sobre contos e o que acontecia em determinados momentos, a atual situação da associação está sendo meio de informações e história oral. Nesse contexto, a proposta dessa pesquisa, em andamento pretende evoluir-se com o processo de refundação da associação de moradores e camponeses e com a escola, tendo como metodologia a pesquisa qualitativa. Ao final, pretende-se elaborar e disponibilizar à comunidade uma cartilha com as histórias vivenciadas, compartilhando os conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa.

Palavras-chave: Resistência camponesa. Luta pela terra. Memória do campesinato.

EDUCAÇÃO FÍSICA: DA REFORMA COUTO FERRAZ À BASE NACIONAL COMUM

Cesar Augusto Barroso de Andrade | cesar_algusto@yahoo.com.br

João Airton de Matos Pontes | airtonpontes@bol.com.br

RESUMO

Para entendermos esse processo é necessário que façamos uma regressão ao século XIX. A primeira sinalização legal surge em 1851 na reforma Couto Ferraz que instituía a educação física nas escolas da corte. Já em 1882 o político Rui Barbosa defendeu a equiparação dos professores de Educação Física aos das demais disciplinas. Nesse momento a tendência higienista era justificada pelos médicos sanitaristas como forma de trabalhar a ginástica para combater as doenças infecto contagiosas que assolavam o país naquele momento. Na primeira era Vargas a tendência militarista ficou pronunciada no modo de trabalho na Educação Física em virtude do clima de guerra instalado no mundo pela segunda guerra mundial, a alegativa era formar soldados por meio do método alemão de ginástica. Do segundo governo Vargas até o golpe de 1964 a tendência pedagogicista dominou a forma de trabalho na EF impulsionado pelo método desportivo generalizado (MDG). A chegada da ditadura militar marca a tendência esportivista, a ideia era transformar o país em uma potência no esporte impulsionado pelos títulos da seleção Brasileira de futebol. Após a reabertura política em 1985 surgem inúmeras abordagens pedagógicas para nortear o trabalho docente do professor de Educação Física, é o período da crise de identidade da EF. Em 1996 cria-se os parâmetros Curriculares Nacionais para ser um documento norteador, entretanto de uso não obrigatório. Em 2015 tem início novos estudos para criar uma base comum curricular e, porém na EF se torna algo novo por ser uma sistematização do trabalho docente no campo escolar. A pesquisa possui como objetivo apontar o processo de evolução histórico e metodológico da educação física. O presente trabalho trata de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Podemos considerar que a EF ainda vive no campo da luta política e de incertezas em virtude da não finalização da base nacional comum.

Palavras-chave: Educação Física. História. Evolução

**EDUCAÇÃO INDÍGENA: ORALIDADE E MEMÓRIA NAS DISCIPLINAS
ESPECÍFICAS**

Esther Costa Mendonça¹⁴⁹

Déborah Noely de Sousa Matias¹⁵⁰

Patrícia Gomes¹⁵¹

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar como as escolas indígenas propagam as suas memórias através da oralidade. O motivo dessa pesquisa é o de justificar as peculiaridades que norteiam a prática da escola indígena, como o uso da oralidade, pois mesmo sendo esta uma prática de educação informal, ela é utilizada nesses ambientes, uma vez que a escola indígena é observada como uma extensão do lar dos seus educandos, e semelhantemente ao repasse das tradições familiares transmitidas em seus lares oralmente, a escola também transmite a cultura do seu povo através desse mecanismo. Por meio da resposta à questão: Como a escola indígena se utiliza da oralidade para perpetuar suas memórias? Espera-se demonstrar que as escolas indígenas se utilizam de metodologias semelhantes às das escolas convencionais, mas em contextos diferentes, para garantir a transmissão de aspectos que julgam relevantes da sua cultura: enquanto as escolas convencionais utilizam a oralidade para estimular aspectos físicos e cognitivos dos seus educandos, a escola indígena a utiliza para transmitir saberes. Para tal, utilizou-se uma pesquisa de campo na Escola de Educação Indígena Tapeba de Caucaia, em que por meio de entrevistas utilizando questionário com professores e representantes da gestão da escola foi possível compreender como o uso da oralidade é utilizada nessa escola. Tais entrevistas confirmaram o uso da oralidade nas suas disciplinas de História Tapeba, Arte Indígena e Cultura Indígena, além de ser utilizada em temas transversais como: meio ambiente, medicina tradicional e atividades de subsistência. Nesses momentos, o uso da oralidade tem efeito semelhante ao da educação informal, onde a cultura

¹⁴⁹ Aluna do Curso graduação em Pedagogia da Faculdade Ateneu. E-mail: est.costa@yahoo.com.br

¹⁵⁰ Aluna do Curso graduação em Pedagogia da Faculdade Ateneu. E-mail: deb_perola@hotmail.com

¹⁵¹ Aluna do Curso graduação em Pedagogia da Faculdade Ateneu. E-mail: patriciarodriguesgomes@outlook.com

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

é repassada em um contexto naturalizado, inserido no dia a dia da escola e na vida dos educandos, sendo assim internalizado de maneira imperceptível, mas eficaz. Dessa maneira, é possível concluir que o uso da oralidade nas escolas indígenas mostra-se eficaz, uma vez que une as práticas da educação informal (oralidade) com práticas e metodologias pedagógicas (características da educação formal), resultando assim na efetivação do objetivo do ensino, que é o de transmitir com sucesso determinados conhecimentos, e no caso, práticas e cultura.

Palavra- Chaves: Educação Indígena, Práticas Educativas e Oralidade.

ÉTICA NUMA PERSPECTIVA MARXISTA

Vera Cristina Rabelo Muniz

Vitória Chérída Costa Freire

RESUMO

O trabalho discorre brevemente acerca da ética à luz da ontologia marxiana, elaborada por György Lukács. Fruto de uma investigação maior intitulada *Makarenko: ética e práxis educativa*, o texto trata a ética numa perspectiva marxista, apoiado nas considerações de Vásquez, não abordando os diversos modos de pensar a ética, construídos ao longo da história, em diferentes épocas e sociedades, de acordo com as relações humanas, suas necessidades e comportamentos. Nosso objetivo principal concentra-se em apresentar aos acadêmicos da área educacional a ética numa perspectiva de formação humana emancipadora, para que, de posse dessas informações, esses futuros educadores reflitam sobre a atual função da educação escolar e suas conseqüências sociais. Elegemos como método o materialismo histórico e dialético de Karl Marx, destacando como principais referências teórico-bibliográficas as obras de Lukács (2013), Marx e Engels (2009), Makarenko (2012) e Vásquez (1984, 2011). De acordo com a ontologia do ser social, nas sociedades primitivas a transmissão de conhecimentos, mesmo de forma rudimentar, se dava de forma integral e homogênea, visando a participação de todos os indivíduos do grupo nas diversas tarefas, a fim de suprir as necessidades do coletivo, de maneira uniforme. Quando se estabeleceu a divisão de classes, com interesses antagônicos, onde a propriedade coletiva foi substituída pela propriedade privada, ocorreu mudança também na educação: houve uma divisão em sua função, propiciando distinção entre o ensino para exploradores e para explorados. Nossos estudos apontaram que a práxis educativa proposta por Marx, e realizada por Makarenko, visa superar a atual sociedade capitalista por outra: mais justa e igualitária, fundamentada numa ética que prioriza o bem coletivo, a formação integral e a emancipação humana.

Palavras-chave: Ética. Educação. Formação Humana.

A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A VIDA PROFISSIONAL DO BOLSISTA

Ramona de Sousa Campina | ramona_campina@hotmail.com

Náhiry Maria Clarindo de Sousa | nahiry.clarindo@gmail.com

RESUMO

No presente trabalho visa-se destacar a importância do Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência (PIBID) na a vida profissional dos alunos de licenciatura, que visam seguir na docência. Através da experiência vivida na Escola Mauricio de Mattos Dourado, localizada no bairro Edson Queiroz, na Cidade de Fortaleza.. O programa possibilita que tenhamos um contato direto com a escola pública, oferecendo experiências e aprendizagens que favorecem nas nossas futuras práticas pedagógicas. Para enfatizar a importância do projeto, utilizaremos das experiências adquiridas em sala de aula. A vivência no PIBID nos permite planejar, investigar e pesquisar inovações para exercer a nossa profissão da melhor forma, e ainda nos possibilita ao conhecimento da realidade do cotidiano escolar, observando suas problemáticas e assim nos fornecendo aprendizados para lidar com o ambiente escolar, além de pôr em prática na sala de aula as teorias vistas na Universidade. De acordo com o Edital N° 019/2016 em conformidade à portaria N° 096/2013 nós bolsistas temos que dispor 16 horas semanais para dedicar as atividades da bolsa. Essas 16 horas são distribuídas em três dias na semana, um dia reservado para a reunião com a nossa Coordenadora do Pibid, os outros dois dias são reservados para comparecer a escola. Um dia se faz o planejamento com a Professora supervisora que nos acompanha e nos dar orientações, nesse dia sentamos para planejar as atividades da semana, e a cada quinze dias o bolsista leciona uma aula. Esse dia é fundamental, pois o planejamento é essencial para que possamos realizar uma aula mais inovadora para os alunos, e procuramos metodologias para tornar a aula mais dinâmica e interessante. No terceiro dia, observamos a professora em sala, e auxiliamos nas atividades com os alunos. No dia em que lecionamos, a professora supervisora deve estar em sala para observar, e nos auxiliar se for preciso. Durante as nossas experiências no PIBID pudemos perceber que o programa enriquece para a nossa prática futuramente em sala de aula, buscando soluções para os desafios em sala de aula, sabendo identificar os contextos (culturais e sociais) nos quais os alunos convivem. Também conseguimos reconhecer a importância do planejamento, e adquirir confiança para saber interagir da melhor forma com os alunos. Conclui-se que ingressar no Pibid é uma experiência enriquecedora para nos tornar bons profissionais docentes, bem informados e capacitados.

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

Palavras-Chave: Pibid. Vivência em sala de aula. Experiência.

**AS EXPERIÊNCIAS DOS ESTAGIÁRIOS NAS PRÁTICAS DE
ENSINAR/APRENDER NA ESCOLA**

Jenny Patricia Acevedo Rincón¹⁵²

Dario Fiorentini¹⁵³

RESUMO

Resumo. A Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp) oferece dois Estágios Supervisionados (ES I e II) de um total de quatro estágios de prática docente, os quais se diferenciam por serem interdisciplinares, reunindo, em uma mesma turma, estagiários de diferentes licenciaturas. Cada formador responsável pelos ES I e II propõe uma ementa tendo por base suas experiências formativas e investigativas, bem como sua concepção teórica de formação docente. Este artigo, inicialmente, apresenta as aproximações teóricas para compreender as experiências de aprendizagem e de constituição profissional de estagiários situadas nas práticas de estágio supervisionado de uma das turmas de ES I da FE ministrada pelo segundo autor deste artigo. Visando compreender as experiências de aprendizagem a partir da participação de dezoito alunos estagiários das Licenciaturas em Matemáticas, Biologia, História, Filosofia, Geografia, Educação Física, Artes e Linguagem, na disciplina ES I, buscamos aportes na Teoria Social de Aprendizagem. A prática é determinada por condições sociais, culturais e históricas nas quais está inserida. Em consequência, a prática educativa é de tipo social. O Estágio Supervisionado da FE/Unicamp oferece múltiplos cenários de prática educativa. Nesse contexto, o estagiário transita por diversas práticas educativas desenvolvidas em diferentes cenários. Sob o contexto interdisciplinar são dadas significações às mudanças nas aprendizagens, como também no compromisso, afiliação e imaginação para com a comunidade de prática, determinadas pelos quatro cenários de participação - Escola, Disciplina, Grupo interdisciplinar e o TelEduc (plataforma digital) -, mas na conformação só dos três primeiros tipos de comunidades de prática. No artigo, apresentamos algumas análises teóricas sobre a participação dos estagiários nessas três comunidades de prática: i) Comunidade de prática da disciplina; ii) Comunidade

¹⁵² Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Processo Fapesp nº 2015/16227-0. E-mail: jennyacevedorincon@gmail.com

¹⁵³ Professor titular na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. E-mail: dariof@unicamp.br

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

de prática de estagiários do grupo interdisciplinar; e iii) Comunidade de prática da escola campo de estágio. Para reconhecer e analisar as aprendizagens e as formas de identificação nas comunidades, na pesquisa desenvolvemos, mediante enfoque qualitativo, análises narrativas das diferentes formas de participação dos estagiários, tendo presente que o conhecimento é de tipo social, pois é problematizado e se transforma ao ser usado nas práticas sociais, sobretudo nas três comunidades de prática do estágio.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Aprendizagem situada. Comunidade de prática.

BRINCADEIRAS POPULARES: INFLUÊNCIA AFRICANA E INDÍGENA

Keila Andrade Haiashida

Alexandrino da Costa Oliveira | alexandrinogeo@bol.com.br

RESUMO

O trabalho foi desenvolvido com os alunos do 7º ano da EMEF Estudante Ana Beatriz Macedo Tavares Marques e teve como objetivo de resgatar através das brincadeiras populares onde nomeamos a pipa, a bola de gude, o pião e a peteca a ancestralidade da cultura do brincar e perceber a influência africana e indígena existente nessas práticas. O trabalho se insere no resgate da produção de artefatos, a apropriação histórica resgatando as identidades inerentes à cultura da infância dos seus antepassados, mostrando-os que existem outras formas de brincar além dos jogos eletrônicos e que e possam se apropriar dessas formas de brincar no seu cotidiano. A metodologia do trabalho consistiu com uma revisão de literatura, onde os alunos fizeram um trabalho escrito sobre as brincadeiras populares e sua influências, os professores dentro das aulas de geografia, matemática, ensino religioso e inglês expuseram as temáticas aprofundando-as e promovendo a interdisciplinaridade. Os alunos produziram desenhos e ocorreu a realização de oficinas para a produção de pipas e petecas, após essa etapa foi vivenciado com os alunos as brincadeiras no pátio da escola, momento esse que foi registrado através de fotos e vídeos. Os alunos no decorrer do projeto entenderam a importância das brincadeiras no desenvolvimento motor, no resgate da memória, estudaram as formas geométricas presentes na pipa e de como a influência africana e indígena tem marcas na forma de brincar dos seus antepassados que reverberam até hoje. A produção de brinquedos de forma artesanal, a pesquisa e a vivência dessas brincadeiras proporcionaram aos alunos uma experiência que ressignificou a cultura do brincar mantendo viva a herança cultura de origem africana e indígena. Destacamos que por meio da realização das oficinas dentro de cada aula foi possível desenvolver um trabalho interdisciplinar que aliou de maneira satisfatória teoria e prática, bem como a apresentação do resultado desse projeto na mostra científica interna da escola.

Palavras – chave: Brincadeira. Africana. Indígena.

CONTRIBUIÇÕES DO *SOFTWARE GEOGEBRA* NO ENSINO-APRENDIZAGEM DAS FUNÇÕES QUADRÁTICAS

Wendel Melo Andrade¹⁵⁴

RESUMO:

Os avanços tecnológicos têm modificado o comportamento do homem moderno. Dentro deste cenário, o sistema educacional também vem sofrendo transformações, porém de modo lento quando comparado aos demais setores da sociedade. Em meio a tudo isso muitos educadores continuam a reproduzir o modelo tradicional de ensino. Neste contexto percebe-se a necessidade de uma maior inserção de recursos tecnológicos, tais como o *software geogebra*, no processo de ensino e de aprendizagem, sobre tudo em disciplinas como a matemática e em especial nos conteúdos que utilizam muita abstração, como o estudo das funções quadráticas. Diante do exposto vem à tona a seguinte questão: quais as contribuições do *software geogebra* no ensino e na aprendizagem das funções quadráticas? Perante esta problemática, este trabalho tem como objetivo identificar as contribuições do *software geogebra*, como instrumento metodológico, no processo de ensino e aprendizagem das funções quadráticas. A fundamentação teórica desta pesquisa será pautada no processo de aprendizagem mediada de Vygotsky (1991, 1996 e 1998) e suas implicações na prática pedagógica, tendo como revisão de literatura discussões que suscitam pesquisadores da área de educação matemática tais como D'Ambrosio (2014), Lorenzato (2006), Machado (2010) e Oliveira (2007). A metodologia da pesquisa contará com método qualitativo de pesquisa, com o estudo de caso, em função do objetivo traçado e da problemática envolvida. As atividades de pesquisa a serem realizadas serão direcionadas para a investigação do comportamento dos professores de matemática e dos alunos da 1ª série do ensino médio da Escola de Ensino Médio Aduauto Bezerra, localizada no município de Massapê-Ce. O foco da pesquisa será a análise das relações e inter-relações dos docentes com o conhecimento matemático, com os alunos e com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da matemática, durante o processo educativo em sala de aula, mediado pelo uso das tecnologias, em especial do *software geogebra*. Os procedimentos para a coleta de dados se consistem em anotações e aplicações de questionários previamente elaborados, de modo que facilite a sua posterior análise. Almeja-se nesta pesquisa identificar as contribuições do *software geogebra* para com o ensino e a aprendizagem das funções quadráticas, bem como refletir sobre a perspectiva do ensino da matemática em ambientes informatizados.

¹⁵⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFC. Email: professorwendelmelo@gmail.com

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

Palavras-chave: *Software geogebra.* Ensino-aprendizagem. Funções quadráticas

**RELEVÂNCIA DO REFORÇO ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A
AUTONOMIA DA CRIANÇA**

Déborah Noely de Sousa Matias¹⁵⁵

Ana Ingrid Lima Braga¹⁵⁶

Patrícia Gomes¹⁵⁷

RESUMO:

O mundo globalizado exige que o profissional esteja bem qualificado resultando na falta de tempo para os indivíduos, que de uma maneira geral. E, para aqueles que possuem atribuições de pai e mãe e do acompanhamento escolar dos filhos fica bem prejudicado. O reforço escolar aparece num cenário educacional como suporte para os alunos alcançarem os objetivos da aprendizagem. Diante desse cenário, nos surgiu o seguinte problema: como esse serviço contribui para autonomia das em sua aprendizagem? Assim, este trabalho tem por objetivo de entender como o reforço escolar contribui para autonomia da aprendizagem de seus educando. As categorias analisadas neste trabalho foram: autonomia, criança, aprendizagem e formação de professor, na concepção dos autores: Vigotsky, Antunes, Luckesi, Gaarder, Sousa, Freire, Kamii e Goulart, além de está pautada na legislação vigente como no caso da Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB. Apresenta-se em uma abordagem qualitativa tendo como foco o estudo de caso. A composição do trabalho de deu pela pesquisa bibliográfica que nos auxiliou a ter uma visão teórica do objeto da pesquisa. Para a coleta de dados realizamos entrevista semi estruturada e em pauta a observação simples. O lócus escolhido foi uma escola de reforço escolar R10. Possui um quadro de funcionários integrado por 13 pessoas. A maioria dos funcionários possui formação superior das mais diversas áreas como: engenharia, letras, química, enfermagem e matemática. Entre as parcerias da instituição em questão há o auxílio de uma pedagoga. Quando há a necessidade do auxílio desse profissional de maneira enfática (um aluno que apresenta alguma dificuldade maior como TDAH), há esse suporte embora não seja fixa no quadro de funcionários. Diante da análise dos resultados, podemos concluir que a partir dessa pesquisa, que o reforço escolar, da maneira como vem sendo

¹⁵⁵ Aluna do Curso graduação em Pedagogia da Faculdade Ateneu. E-mail: deb_perola@hotmail.com

¹⁵⁶ Aluna do Curso graduação em Pedagogia da Faculdade Ateneu. E-mail: ingrid_lima.b@hotmail.com

¹⁵⁷ Aluna do Curso graduação em Pedagogia da Faculdade Ateneu. E-mail: patriciarodriguesgomes@outlook.com

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

desenvolvido, não contribui para autonomia da aprendizagem dos educandos, trabalhando apenas para a promoção dos mesmos testes escolares e na resolução de atividades enviadas para casa.

Palavra Chaves: Reforço Escolar, Autonomia, Ensino e Aprendizagem

SEQUÊNCIA DE FEDATHI APLICADA AO ENSINO DA MATEMÁTICA

Florentina Maria Falcão Rebouças

Secretaria de Educação de Horizonte

florentinafalcao@gmail.com

RESUMO:

O objetivo deste trabalho é analisar aplicação da metodologia da Sequência Fedathi para o ensino da Matemática nos anos iniciais, isto é, para o ensino fundamental. Visto que, o ensino de fração representa um grande desafio para os professores, talvez por exigir um grau mais elevado de abstração por parte do aluno, foi selecionada a habilidade de conceituação e resolução de problemas envolvendo frações. A partir disso, foi realizada pesquisa bibliográfica em fontes secundárias. As informações obtidas foram substanciais para definir a sequência didática ideal baseada na metodologia escolhida. A sequência construída é composta por oito etapas, iniciando com a conceituação e resolução de problemas envolvendo frações. Na segunda etapa consta a representação algébrica e gráfica. A terceira é voltada ao ensino da leitura e escrita. A forma de calcular frações foi apresentada detalhadamente na quarta etapa, já na quinta foram mostrados seus diversos tipos. A sexta é uma etapa fundamental, é visto o conceito de frações equivalentes. Por fim, as duas últimas etapas são reservadas para trabalhar operações com fração, na sétima adição e subtração e na oitava multiplicação e divisão. Essa metodologia foi repassada aos professores do 5º ano do ensino fundamental do município de Horizonte durante 2014, 2015 e 2016. Durante todo o processo didático o aluno foi avaliado mediante a participação na sistematização das resoluções apresentadas em sala e em avaliações externas, como exemplo a prova PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa). Na prova PAIC, atualmente denominada “MAISPAIC”, existem três itens que avaliam diretamente a habilidade relacionada ao Estudo. No item “D14”, reconhecer diferentes representações de um número racional, em 2015 apenas 15,5% dos alunos acertaram, entretanto, em 2016, houve uma taxa de sucesso de 51,81%. No item “D15”, comparar números racionais na representação fracionária ou decimal, em 2015 apenas 6,6% acertaram o descritor, enquanto em 2016, 83,45%. Já o item “D16”, resolver problema utilizando adição ou subtração com números racionais representados na forma fracionária ou na forma decimal, teve a taxa de acertos em 2015 de 54,9% e em 2016 de 19,2%, resultado influenciado por uma conta que foi aplicada uma metodologia diferente do tradicional no último ano. Os resultados mostraram que é interessante que todo o processo de educar seja

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

vivenciado numa experiência de construção, aonde os próprios alunos cheguem as conclusões. O conhecimento adquirido pelos mesmos torna-se mais sólido, refletindo na avaliações realizadas em sala e nas avaliações externas.

Palavras-chave: Sequência Fedathi. Metodologia. Frações.

USO DOS JOGOS MATEMÁTICOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS

Ana Ingrid Lima Braga¹⁵⁸

Esther Costa Mendonça¹⁵⁹

Déborah Noely de Sousa Matias¹⁶⁰

RESUMO

O jogo existe há muitos anos, desde os tempos primatas. Rizzi e Haydf (2007, p.8) relatam que: “o ato de jogar é tão antigo quanto o próprio homem, pois este sempre manifestou uma tendência lúdica, isto é, um impulso para o jogo”. Os jogos iniciaram na Grécia antiga onde os jogos olímpicos são realizados a mais de dois (2) mil anos e é o maior evento esportivo do mundo. O presente artigo investigou a importância da utilização dos jogos matemáticos em sala de aula no 2º ano do ensino fundamental. E teve com a seguinte problematização: Qual a importância da utilização dos jogos matemáticos em sala de aula para os alunos do 2º ano do ensino fundamental? Com o objetivo principal foi o de investigar a importância da utilização de jogos matemáticos em sala de aula; e os objetivos específicos foram: observar a aplicação de jogos concretos em sala de aula na disciplina de matemática; averiguar a influência que os jogos matemáticos refletem nas salas de aula; compreender a importância dos jogos matemáticos e como eles podem contribuir no desenvolvimento das crianças do 2º ano do ensino fundamental. No presente artigo abordamos os seguintes temas: Jogos educativos, objetivo da utilização de jogos, os jogos e o seu papel no desenvolvimento da criança, o lúdico na construção do conhecimento e jogos matemáticos. Na visão dos seguintes autores: Antunes, Fritzen, Friedmann, Huizinga, Miranda, Panizza, Piaget, Rizzo e Vygotsky. A pesquisa é qualitativa, e a metodologia utilizada foi o estudo de caso, tendo como apoio o levantamento bibliográfico. O lócus da pesquisa foi realizado em uma escola particular, situada no estado do Ceará. A coleta de dados foi através de observação foi feita com 42 alunos do 2º ano, e entrevistas com duas professoras do 2º ano do ensino fundamental. Obtendo assim, os resultados sobre o uso dos jogos matemáticos em sala de aula no ensino

¹⁵⁸ Aluna do Curso graduação em Pedagogia da Faculdade Ateneu. E-mail: ingrid_lima.b@hotmail.com

¹⁵⁹ Aluna do Curso graduação em Pedagogia da Faculdade Ateneu. E-mail: est.costa@yahoo.com.br

¹⁶⁰ Aluna do Curso graduação em Pedagogia da Faculdade Ateneu. E-mail: deb_perola@hotmail.com

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

fundamental I. Conclui-se que a utilização dos jogos matemáticos é essencial para que se tenha um processo de ensino satisfatório

.
Palavras-chaves: Jogos educativos; Atividades lúdicas, Matemática.

NARRATIVAS DE SOFRIMENTO E ADOECIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES DO AMAPÁ

Selma Gomes da Silva¹⁶¹

RESUMO

Este trabalho apresenta e discute narrativas de sofrimento e adoecimento psíquico de usuários do Núcleo de Atenção à Saúde do Docente – “Casa do Professor”, dispositivo vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED-AP), objeto e *locus* da pesquisa de doutoramento em que estamos desenvolvendo. A problemática é sintetizada pelas seguintes questões: como compreender e caracterizar as dimensões do sofrimento e adoecimento desses docentes? Como as histórias de adoecimento e as narrativas dos professores/as revelam as ambivalências vivenciadas em suas trajetórias docentes? Em termos metodológicos, iniciamos a pesquisa observando os itinerários e práticas terapêuticas realizadas pela Casa do Professor, construindo, assim, uma etnografia do cotidiano da instituição. Em seguida, fizemos um levantamento de informações através da consulta documental: prontuários clínicos, cartas de encaminhamento, relatórios, laudos e pareceres de especialistas envolvidos no tratamento dos docentes. Realizamos, também, um mapeamento dos sujeitos atendidos e em atendimento, no período de 2009-2014, que serviu de base de dados para a construção de um perfil dos professores atendidos nesse período. Na sequência, passamos à etapa central da pesquisa, que consiste numa abordagem qualitativa com uso de entrevistas e narrativas sobre as histórias de adoecimento. Assim, foram consultados 822 prontuários e entrevistados 50 sujeitos (professores/as, gestores escolares e especialistas da saúde). Tratando-se de uma pesquisa em andamento, trazemos como dados parciais, relatos dos sujeitos entrevistados e patologias mais recorrentes: fibromialgia, problemas cardiovasculares, e ainda, os transtornos de ordem psíquica como: depressão, síndrome do pânico, ansiedade e doenças relacionadas ao álcool e outras substâncias. A partir de um diálogo interdisciplinar entre as referências teóricas de autores que discutem, saúde, educação, trabalho, privilegiando representantes da antropologia da saúde e da doença, da sociologia clínica e da sociologia do trabalho, tentamos interpretar as narrativas, queixas e histórias de sofrimento, perseguindo o enlaçamento entre trajetórias biográficas, professores, instituições educacionais e contextos socioculturais específicos em

¹⁶¹ Mestre em Psicologia da Educação, professora da Universidade Federal do Amapá/UNIFAP. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Doutorado Interinstitucional/DINTER – da Universidade Federal do Ceará/UFC - UNIFAP. E-mail: selma@unifap.br

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

que se produzem essas histórias de sofrimento e adoecimento psíquico dos docentes.

Palavras-chave: Sofrimento. Docentes. Narrativas.

**(AUTO)FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: NARRATIVAS DE SI
COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO**

Samara Moura Barreto de Abreu | samaraef@hotmail.com

Thaidys Lima da Conceição Lima do Monte | thaidyslima@hotmail.com

Silvia Maria Nóbrega-Therrien | silnth@terra.com.br

RESUMO

A realidade cartesiana instaurada na história da Educação Física, aponta para a desprofissionalização do professor, mercantilização esportiva e despolitização identitária em torno de evidências de modelos reprodutivistas no âmbito da formação docente. Nesse sentido, avista-se a confluência de diversos tipos de racionalidades sobre o domínio epistêmico da área, sobremaneira, a racionalidade técnica, constituindo um desafio com vistas a uma equilibrção paradigmática, o que conota um movimento epistemológico tangenciado na busca de autonomia e consciência dos processos formativos por meio de uma prática também reflexiva. O objetivo do estudo foi desvelar como as narrativas de si se colocam como disposto pedagógico na formação do professor-pesquisador em Educação Física. A âncora conceitual de dispositivo pedagógico esteve fundada em Larrosa (2002). O aporte teórico-metodológico caminhou sobre ao método autobiográfico estreitado as histórias de vida e formação (JOSSO, 2004). A experiência vivida no desvelamento e maturação do objeto de estudo da dissertação, inserida no contexto de mestrado acadêmico em educação, a partir do conhecimento de si, permitiu o encontro com as subjetividades envolta da relação sujeito-objeto, produzindo um movimento de tomada de consciência pela (meta)reflexão. Nesse sentido, evidenciamos que as narrativas de si se constituíram como dispositivo pedagógico na formação como pesquisadora em Educação Física, com base na experiência vivida, uma vez que ela produziu o movimento de autoconsciência e autoconhecimento, refletindo sobre a transformação da experiência de si.

Palavras- Chave: Professor-pesquisador em Educação Física. Narrativas de si. Dispositivo pedagógico.

ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Ana Paula Alba Wildt¹⁶²

RESUMO:

Este trabalho tem por objetivo contribuir com pesquisas sobre a formação de professores de Língua Inglesa e a construção do *teaching self* (DANIELEWICZ, 2001), na perspectiva da Pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica. Para tanto, serão trazidas algumas considerações teórico-metodológicas (MELLO e GASPAR, 2002; TELLES, 2002; 2004; ABRAHÃO, 2004; JOSSO, 2004; 2016; BARKHUIZEN e BENSON, 2008; PAIVA, 2008; ROMERO, 2008; 2009; 2010; TRAHAR, 2009; REICHMANN, 2009; 2013; PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011; BARKHUIZEN, 2013; SCHULTZ e RAVITCH, 2013; CLANDININ e CONNELLY, 2015) sobre o uso das narrativas como prática potencializadora da visibilidade e da compreensão de experiências e identidades no processo de formação docente. Os dados desta pesquisa-formação foram *construídos* (TIMM e ABRAHÃO, 2015) a partir de uma *compreensão cênica* (MARINAS, 2007; ABRAHÃO, 2014) que abarcou três *cenas* no decorrer do *Ateliê Biográfico de Projeto* (DELORY-MOMBERGER, 2008) implementado em uma turma de Estágio Curricular em Língua Inglesa em uma universidade federal do sul do Brasil. Na Cena 1, os oito estagiários foram motivados a narrar individualmente em seus memoriais as suas experiências de formação e prática de estágio. Posteriormente, na Cena 2, os estagiários compartilharam oralmente suas narrativas, refletindo com seus pares sobre as experiências articuladas na escrita. Finalmente, na Cena 3, os estagiários reformularam suas narrativas mediante a socialização de memórias antes reprimidas e/ou omitidas na escrita, a partir das interfaces que emergiram entre as suas narrativas e as dos demais colegas, em um processo de (re)significação coletiva das vivências individuais e de articulação das experiências narradas com seus projetos profissionais. Como resultado, a implementação do *Ateliê Biográfico de Projeto* com alunos-professores de Inglês vem permitindo revelar os movimentos de construção de seus *teaching selves* a partir da perspectiva dos próprios sujeitos sobre a *continuidade* de suas experiências (DEWEY, 1938), promovendo, assim, uma formação docente mais reflexiva (SCHÖN, 1995; PIMENTA e GHEDIN, 2002).

¹⁶² Professora supervisora de estágio curricular em Língua Inglesa na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). awildt@furg.br

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

Palavras-chave: Ateliê Biográfico de Projeto. Formação de professores de línguas. Construção identitária.

**A DOCÊNCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
SIGNIFICADOS E TRABALHO PEDAGÓGICO**

Geandra Cláudia Silva Santos | geandra.santos@uece.br

RESUMO

A educação inclusiva desafia o *status quo* do sistema educativo, ao implicar diretamente a organização do trabalho pedagógico com vistas às novas demandas de aprendizagem dos alunos. Essas demandas exigem respostas educativas que envolvem um aparato integrado de aspectos físicos, curriculares, pedagógicos e atitudinais. Dentre os alunos a serem contemplados na educação inclusiva estão aqueles com desenvolvimento atípico, há muito tempo alijados das oportunidades educacionais comuns. Atualmente, os marcos regulatórios garantem escolarização comum com atendimento educacional especializado na rede regular de ensino aos alunos com desenvolvimento atípico. O presente artigo buscou analisar as concepções e o trabalho pedagógico de uma professora do atendimento educacional especializado, considerando os marcos legais brasileiros orientadores da configuração da educação especial nos marcos regulatórios brasileiros. A pesquisa de cunho qualitativo foi organizada por meio de um estudo de caso, teve a participação de uma professora do atendimento educacional especializado e outros integrantes da escola, localizada em um município do sertão cearense. Os instrumentos utilizados para realização da pesquisa foram entrevista, dinâmicas conversacionais e observações. No estudo realizado, identificamos que os significados sobre deficiência e inclusão da professora estavam fundamentados em uma concepção caritativa, assistencialista e demonstrava fragilidade técnico-científica, acarretando inconsistências no desenvolvimento de suas ações pedagógicas. O trabalho pedagógico, por sua vez, era desenvolvido com muitas dificuldades, tendo vista o que está previsto nos marcos legais pertinente à educação especial e inclusiva, no Brasil. Compreendemos que a atuação da professora estava inscrita no contexto de contradições presentes na natureza institucional da escola, bem como na tessitura de significados hegemônica sobre a educação dos alunos com desenvolvimento atípico. Com isso, entendemos que existe a necessidade de profundas mudanças nos significados da professora, para que seja possível criar novas possibilidades pedagógicas no seu campo de atuação profissional. Quanto à escola, concluímos que a realidade vigente na instituição configurava-se como obstáculo à ação da professora direcionada aos alunos com desenvolvimento atípico, bem como à efetivação de um projeto político pedagógico comprometido com a educação inclusiva, constituindo-se, portanto, como desafio para toda comunidade escolar.

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

Palavras-chaves: Significados do Professor, Trabalho pedagógico, Atendimento educacional especializado.

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS: DEVER DE TODOS

Iasmin Dantas Furtado Cícero

Rogério Alves Barbosa

Rita Oliveira de Carvalho (orientadora)

RESUMO:

Nos últimos séculos, as discussões alusivas acerca da educação, inclusão e direitos humanos, tomou de conta das pautas institucionais, abrindo espaço para o sujeito efetivar seus direitos sociais, que antes eram negados. Todo esse progresso significativo ocorreu em torno das grandes revoluções, não apenas no campo educacional, mas de forma geral. Nossa história revela violações dos direitos fundamentais, que por séculos foram subtraídos, ou seja, sem a participação da sociedade. No campo educacional não foi diferente, todavia houve uma melhora significativa, com os vários programas e projetos governamentais que inclui desde crianças, idosos e pessoas portadoras de alguma deficiência. Objetivamos discutir os processos de construção da educação, inclusiva, que tem suas bases nos direitos humanos. O estudo justifica-se para contribuindo na construção de uma educação traçada, de acordo com as necessidades reais do sujeito dentro e fora do âmbito escolar. Segundo DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos), no que respeita à educação, a DUDH é particularmente interessante. Isto porque proclama no seu artigo 26.º, n.º 1: “*Toda a pessoa tem direito à educação (...).*” Logo no parágrafo 2.º postula: “*A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das diferentes liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (...).*” Foram feitos estudos bibliográficos, para obtenção das informações. Por meio dos conhecimentos adquiridos no estudo, vimos que não basta uma escola estruturalmente boa, com professores qualificados e materiais didáticos suficientes para todos, temos que considerar a realidade sociocultural de cada indivíduo, para saber como integrar e socializa-lo no meio tornando-o um ser crítico e consciente de seus direitos, isso só será possível se forem aplicados questionários sociais, que tem como função diagnosticar a situação de cada discente. Pode-se concluir que apesar do avanço, a luta é contínua, não apenas os profissionais da educação.

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Direitos Humanos.

**LETRAMENTO DE CRIANÇAS AUTISTAS EM SALAS DE AULAS COM
SITUAÇÃO DE INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO.**

Patrícia Gomes¹⁶³

Esther Costa Mendonça¹⁶⁴

Ana Ingrid Lima Braga¹⁶⁵

RESUMO

A educação regular para uma criança com deficiência é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB Lei nº 9.394/96 capítulo V inclusive alunos com autismo ou qualquer transtorno global de desenvolvimento. Mesmo com a quase vinte anos temos observado os questionamentos se essa inclusão é realmente de qualidade e como acontece a inclusão destas a falta que se tem de realmente haver essa complexibilidade entre ambas as partes. Diante dessa perspectiva, surgiu o seguinte problema: como os professores de letramento trabalham com crianças autistas dentro das salas de aulas regulares na perspectiva da inclusão? Sendo assim, este artigo tem como objetivo compreender como os professores de letramento atuam com o quadro de inclusão em suas salas de aula regulares. Em cima destes objetivos foi feita a fundamentação teórica com base em alguns autores na área de inclusão e letramento estes como principais: Magda Soares, Brandão, Santos entre outros, tendo assim com finalidade conhecer quais as ferramentas que são utilizadas no processo de letramento de crianças autistas; e explorar o processo de letramento em alunos com autismo. A pesquisa é de abordagem qualitativa, enfatizando o estudo de caso, pois este possibilita a interação e a compreensão aprofundando nas práticas utilizadas por estes professores onde gerar uma aproximação do entrevistador e do entrevistado. Além de darmos ênfase na observação de um aluno com características e diagnosticado autista o qual as suas respectivas professoras que foram entrevistadas para que estas tiveram a oportunidade de relatar suas vivencias em sala com este aluno mostrando seus trabalhos pedagógicos e o apoio que a escola gestora oferece. Para uma compreensão bibliográfica foram realizados estudos que abrangem a inclusão de crianças autistas em salas de aulas regulares em fase de letramento. Com a análise dos

¹⁶³ Aluna do Curso graduação em Pedagogia da Faculdade Ateneu. E-mail: patriciarodriguesgomes@outlook.com

¹⁶⁴ Aluna do Curso graduação em Pedagogia da Faculdade Ateneu. E-mail: est.costa@yahoo.com.br

¹⁶⁵ Aluna do Curso graduação em Pedagogia da Faculdade Ateneu. E-mail: ingrid_lima.b@hotmail.com

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

resultados concluímos que o letramento com crianças autistas deve ser trabalhado de forma lúdica. As narrativas das professoras apresentaram que a utilização de materiais como jogos, aulas dinâmicas e uso de tecnologias são ferramentas que auxiliam o trabalho docente, pois os professores sentissem desafiados em letrar essas crianças.

Palavras chaves: inclusão, letramento, autismo.

AS DANÇAS POPULARES TRADICIONAIS NO ENSINO DA ARTE

Verônica Cabral da silva | velcabral@gmail.com

RESUMO:

A pesquisa que aqui apresentamos visa o estudo das danças populares tradicionais articuladas ao ensino de artes. As escolas recentemente têm excluídos didaticamente boa parte do rico conteúdo, vindo da nossa cultura popular, das suas programações escolares, principalmente no ensino das séries iniciais. A pesquisa ajudará os educadores e educandos a aprofundarem mais seus conhecimentos sobre a origem e surgimento das danças populares, principalmente as regionais. A dança popular é uma expressão artístico-cultural de grande importância para a sociedade, para o entendimento e o reconhecimento de nossas raízes. Ao inserirmos o aprendizado sobre a cultura, sobretudo as danças populares, no contexto didático de arte nas escolas, estaremos incentivando o processo criativo e a autonomia da criança, o que a levará a uma forma mais lúdica, de compreensão da comunidade e de todo o meio em que vive. Esse caminho irá influenciar positivamente a criança no seu desenvolvimento lógico e emocional. Temos por objetivo o conhecimento teórico e de metodologia para entendermos as práticas festivas populares inserindo no contexto do ensino escolar. Serão pesquisados festejos populares, danças e tradições comunitárias, atividades artísticas-culturais da sociedade em que a escola está inserida. As escolas têm se voltado muito para as áreas apenas cognitivas, com o intuito de alcançar resultados numéricos em avaliações de desempenho escolar, quando, na verdade podemos estimular as crianças por meio do conhecimento e da vivência dos festejos e das danças populares tradicionais, já que as mesmas vêm da própria história daquele ambiente que em que vivem os educandos. A pesquisa é de caráter exploratório, em busca etnográfica e apoio bibliográfico em documentos históricos de base. Também será feita pesquisa de campo, entrevista com pessoas ligadas ao meio cultural de danças populares tradicionais e regionais e com os docentes das mais variadas instituições pedagógicas, o que deve nos levar à elaboração de um modelo de teoria e de prática do ensino escolar na arte. O objetivo é de formalizar um inventário histórico e antropológico sobre as práticas culturais, contribuir com a construção de uma didática apropriada ao ensino da arte, como, por exemplo, aplicando atividades de danças populares pelos alunos. O estudo contribuirá com uma visão sobre a arte da cultura popular e suas manifestações no ambiente escolar.

Palavras Chaves: Dança; Cultura Popular; Arte; Educação.

MÚSICA, ECOLOGIA ACÚSTICA E EDUCAÇÃO MUSICAL: UM BREVE ENSAIO

Brena Neilyse Correia dos Santos | brenacello@hotmail.com

RESUMO:

Este artigo é fruto de uma pesquisa desenvolvida durante a elaboração do trabalho de conclusão do curso de Música – Licenciatura Plena, da Universidade Estadual do Ceará, no ano de 2016, com o título *Arte, sons, vida e escola: interações entre Educação Musical e Ecologia Acústica*. Refletir sobre práticas pedagógicas inter e transdisciplinares inovadoras, em especial que associem música e meio ambiente, constitui o cerne deste estudo. Inspirados nas pesquisas de Murray Schafer, Cecília França e Marisa Fonterrada, discutimos as contribuições do campo da Ecologia Acústica para a elaboração de propostas de Educação Musical que ampliem o conceito corriqueiro de “música” e favoreçam o desenvolvimento de uma consciência sonora atenta às sutilezas acústicas que configuram os ambientes sonoros diversos. Nesta reflexão valemo-nos também da noção de paisagem sonora (*soundscape*), terminologia que desloca a conotação imagética do conceito de *Paisagem (landscape)* para o âmbito dos sons. Os estudos sobre paisagem sonora problematizam a eficácia simbólica das sonoridades e iluminam as discussões sobre a identidade acústica dos lugares, sejam ruas, praças, bairros ou escolas. Durante o texto, problematizamos, de maneira geral, os fundamentos de uma Educação Musical comprometida com as inovações artísticas e questões relacionadas ao meio ambiente. No que diz respeito às inovações, ressaltamos o espírito criativo e revolucionário que despontou ainda no século XIX, com o Drama de Richard Wagner, e se estabeleceu durante os séculos XX e XXI, com o surgimento de uma diversidade de técnicas e estéticas no campo da Arte. Corroborando os ideais artísticos instaurados no período histórico em questão, apresentamos a proposta pedagógica de Murray Schafer, que visa à promoção do equilíbrio das relações entre as artes, os sons, a vida e a sociedade, desenvolvendo nos alunos a habilidade da escuta consciente das paisagens sonoras e estimulando a descoberta todo o seu potencial criativo, a partir da interação entre as artes.

Palavras-chave: Educação Musical. Música. Ecologia Acústica.

PROIBIDÃO: A CULTURA DO FUNK – ARTE E IDENTIDADE DA PERIFERIA

Marcelo Silva Cruz | matrixcruz71@gmail.com

RESUMO:

O presente resumo tende fundamentar a exposição artística “Proibidão: A Cultura do funk”, que foi apresentada no Sarau Cultural, como atividade acadêmica desenvolvida para a disciplina de Cultura, Diversidade e Educação, no terceiro período do curso de Pedagogia, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A mostra visual foi composta por onze fotografias editadas em preto e branco e o conceito para o registro das imagens foi a participação da juventude nos bailes funks do Sernamby e Porto, dois bairros da periferia de São Mateus/ES. A proposta do projeto surgiu da possibilidade de desconstruir o rótulo que está impregnado nos bailes funk, como sendo um entretenimento pobre, marginal e erótico. Vale ressaltar, entretanto, que os mesmos surgiram como forma de divulgar a *black music* e artistas que não tinham espaço na mídia e tornou-se uma das maiores manifestações de cultura popular, com músicas e coreografias originais, irreverentes e de forte personalidade. A orientação para o desenvolvimento da atividade consistiu em apresentar algum instrumento que ilustrasse a diversidade cultural, considerando a sua abrangência e a contribuição ao coletivo. O sentido do movimento jovem em torno da cultura funk foi o elemento provocador para significar a mesma como uma manifestação cultural revolucionária. Então, surgiu a ideia para a exposição fotográfica. A partir da análise sobre a presença, o comportamento e a comunicação do público jovem no evento citado e tendo como base teórica os estudos de Kneller (1993) e Marconi e Presotto (1985), acerca da antropologia, da modernidade, da diversidade cultural e a representatividade das artes, a composição do trabalho buscou ilustrar a identidade do público pesquisado, através de registros fotográficos em dois espaços que a presença do estilo musical é evidente. O Sernamby é o maior bairro e o mais próximo da área central da cidade, enquanto o Porto, que é o mais antigo, está localizado às margens do Rio Cricaré e abriga um dos mais antigos sítios históricos do país. Todos os participantes são maiores de idade, tiveram ciência do projeto e concordaram em participar do mesmo. As imagens são de momentos descontraídos e a cada fotografado foi proposto a liberdade de expressar a sua personalidade. A autonomia foi a característica mais marcante em todos os registros, no qual as individualidades somam a representatividade desses jovens e é transformada em Arte.

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

Palavras-chave: Cultura funk. Identidade. Arte.

TEATRO CRATEUENSE: UMA TRAJETÓRIA DE LUTA E ARTE

Antonia Karla Bezerra Gomes | karla.gomes@ifce.edu.br

RESUMO:

O livro “Teatro Crateuense: uma trajetória de luta e arte” tem por objetivo analisar a importância dos grupos teatrais de Crateús e suas contribuições para o desenvolvimento crítico/educativo da população, dando ênfase ao momento histórico em que atuaram. Em sua confecção utilizou-se da abordagem qualitativa e da pesquisa bibliográfica, ancoradas nos conceitos de Kaz (2004), Peixoto (2006), Faria (1998), Barroso (2002), visando a compreensão do fazer teatral desde as primeiras manifestações do homem primitivo até o momento atual, com ênfase no período compreendido entre a década de 1970 e os anos 2000. Foram utilizados os pensamentos de Sales (1995) e Barbosa (2007) para conhecimento do processo de afirmação da disciplina de Arte/Educação dentro do espaço educacional e para compreender que a escola muitas vezes tem sido apenas espaço agregador e não fomentador das atividades artísticas. Em Crateús, por exemplo, as manifestações culturais têm saído das ruas e praças e adentrado às escolas. Dessa forma, os grupos teatrais levam para o ambiente escolar discussões e saberes, influências e percepções acerca dos diversos assuntos discutidos nos espetáculos. Para entender o fazer teatral crateuense e suas contribuições sócioeducativas, procedeu-se a uma pesquisa de campo, na qual foram entrevistados atores e atrizes, escritores, espectadores e produtores que desenvolveram/desenvolvem atividades cênicas no município, com o intuito de valorizar os artistas que fizeram/fazem a história das artes em Crateús, e também por não existirem registros a este respeito. A partir do colhido nas entrevistas, foi possível traçar a trajetória dos grupos teatrais crateuenses valorizando os aspectos políticos, sociais, educativos e estéticos dos mesmos. Foi possível constatar que a dimensão e o significado do fazer teatral para o desenvolvimento cultural, educacional, social e político do município nem sempre é clara. Percebe-se, ao longo do estudo, que, embora haja concordância de autores e entrevistados sobre a relevância do teatro no aprimoramento do pensamento crítico de uma dada comunidade, quase sempre isso se dá em momentos específicos ou de forma particular. Está claro, contudo, que o teatro, assim como as demais manifestações artístico-culturais, é um campo propício para o acolhimento dos anseios humanos, mormente os das camadas menos favorecidas, presas quase exclusivamente às produções televisivas.

Palavras-chave: 1. Teatro. 2. Educação. 3. Cultura.

A PEDAGOGIA TECNICISTA, UM OLHAR DESDE FOUCAULT

Campo Elías Flórez Pabón¹⁶⁶

RESUMO

O presente escrito visa olhar o papel da escola como um sistema social harmônico e funcional, a partir da perspectiva foucoltiana no texto *Vigiar e punir* (1975) na qual pranteamos o “medo” como modelador do comportamento humano, a través de técnicas (dispositivos de controle) específicas que aparecem na escola histórica como fundamento duma sociedade capitalista e industrializada. Assim entendida a escola e a educação tem um papel delegado e específico de organizar processos de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Tal sistema técnico se apresentará como dispositivo de bio-poder que é regido por leis naturais (há na sociedade a mesma regularidade e as mesmas relações funcionais observáveis entre os fenômenos da natureza), cientificamente descobertas, as quais são revisadas e aplicadas por médio da avaliação na educação, algumas vezes como pesquisa a maior flor que pode produzir este processo vital. Dita atividade de medição, se torna em uma atividade de descoberta e conhecimento, que conforma a função da educação como um labor que por meio do vigiar e punir no processo avaliativo representa a aprendizagem específica o qual se traduz em competências que nós temos que desenvolver ao longo de nossa formação (escola, colégio, e universidade) para ser válidos em alguma área do saber (produtivo). Aliás, assim a escola de modelo foucoltiano atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente, articulando-se diretamente com o sistema produtivo, que emprega na ciência da mudança de comportamento um dispositivo mais, para que por meio do medo inscrito nas instituições como uma educação de disciplina conforme os corpos dóceis, para que seja neles transmitidos e ensinados as formas como serões avaliados na cultura e na sociedade. No entanto, essa avaliação representa um dispositivo que atua como pagamento a futuro labor nas indústrias para os quais são formados implicitamente os alunos, o qualquer um que se quiser formá-la mediante o controle das distribuições, das atividades e a tecnologia da disciplina e a ontologia do “homem como máquina” para no desencaixar na sociedade do controle que nos chega mediante uma educação na escola. Para expor dita perspectiva foram utilizadas como recursos metodológicos a pesquisa descritiva e a análise de conteúdo, aplicada nas obras de M. Foucault tendo em conta o papel da escola (educação) como um sistema social harmônico e funcional, a partir da perspectiva foucoltiana como modeladores do comportamento humano.

¹⁶⁶ Doutorando em filosofia na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. E-mail: ceflorezp@gmail.com

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

Palavras-chave: Foucault. Pedagogia. Controle.

RELEVÂNCIA DO REFORÇO ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AUTONOMIA DA CRIANÇA

Déborah Noely de Sousa Matias¹⁶⁷

Ana Ingrid Lima Braga¹⁶⁸

Patrícia Gomes¹⁶⁹

RESUMO:

O mundo globalizado exige que o profissional esteja bem qualificado resultando na falta de tempo para os indivíduos de uma maneira geral. E, para aqueles que possuem atribuições de pai e mãe o acompanhamento escolar dos filhos fica bem prejudicado. O reforço escolar aparece num cenário educacional como suporte para os alunos alcançarem os objetivos da aprendizagem. Diante desse cenário, nos surgiu o seguinte problema: como esse serviço contribui para autonomia das em sua aprendizagem? Assim, este trabalho tem por objetivo de entender como o reforço escolar contribui para autonomia da aprendizagem de seus educandos. As categorias analisadas neste trabalho foram: autonomia, aprendizagem e formação de professor, na concepção dos autores: Vigotsky, Antunes, Luckesi, Gaarder, Sousa, Freire, Kamii e Goulart, além de está pautada na legislação vigente como no caso da Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB. Apresenta-se em uma abordagem qualitativa tendo como foco o estudo de caso. A composição do trabalho de deu pela pesquisa bibliográfica que nos auxiliou a ter uma visão teórica do objeto da pesquisa. Para a coleta de dados realizamos entrevista semiestruturada e em pauta a observação simples. O lócus escolhido foi uma escola de reforço escolar R10. Possui um quadro de funcionários integrado por 13 pessoas. A maioria dos funcionários possui formação superior das mais diversas áreas como: engenharia, letras, química, enfermagem e matemática. Entre as parcerias da instituição em questão há o auxílio de uma pedagoga. Quando há a necessidade do auxílio desse profissional de maneira enfática (um aluno que apresenta alguma dificuldade maior como TDAH), há esse suporte embora não seja fixa no quadro de funcionários. Diante da

¹⁶⁷ Aluna do Curso graduação em Pedagogia da Faculdade Ateneu. E-mail: deb_perola@hotmail.com

¹⁶⁸ Aluna do Curso graduação em Pedagogia da Faculdade Ateneu. E-mail: ingrid_lima.b@hotmail.com

¹⁶⁹ Aluna do Curso graduação em Pedagogia da Faculdade Ateneu. E-mail: patriciarodriguesgomes@outlook.com

III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 01 a 03 de Dezembro | 2016 | ISSN 2447-5416

análise dos resultados, podemos concluir que a partir dessa pesquisa, que o reforço escolar, da maneira como vem sendo desenvolvido, não contribui para autonomia da aprendizagem dos educandos, trabalhando apenas para a promoção dos mesmos testes escolares e na resolução de atividades enviadas para casa.

Palavra Chaves: Reforço Escolar, Autonomia, Ensino e Aprendizagem