

ISSN  
2358-9027



PRÁTICAS  
EDUCATIVAS,  
MEMÓRIA  
E ORALIDADE

I SEPEMO

I SEMINÁRIO ESTADUAL  
DE PRÁTICAS EDUCATIVAS,  
MEMÓRIA E ORALIDADE

## COMISSÕES

### Organização Geral

LIA MACHADO FIUZA FIALHO  
EDILSON SILVA CASTRO  
ROBERTO DA SILVA JÚNIOR

### Comissão Organizadora

VICTOR RICARDO DE SOUSA BRAGA JUNIOR  
SCARLETT O'HARA COSTA CARVALHO  
CRISTINE BRANDENBURG  
SABRINA SILVA MAIA  
ANDRÉA DÓRIA SENA DE CASTRO  
FRANCISCA FRANCINEIDE BORGES DUTRA  
KARLA COLARES VASCONCELOS

### Comissão Científica

PROF. CARLOS RAFAEL VIEIRA CAXILÉ  
PROF. DOGIVAL ALENCAR DA SILVA  
PROF. FRANCISCO CARLOS BANDEIRA DE HOLANDA  
PROFª GILDÊNIA MOURA DE ARAÚJO ALMEIDA  
PROF. GLEDSON DE SOUZA FERREIRA  
PROF. JAIRO VIEIRA  
PROFª LIA MACHADO FIUZA FIALHO  
PROF. MARCIZO VEIMAR CORDEIRO VIANA FILHO  
PROFª MARIA DAS GRAÇAS ARAÚJO  
PROF. ROBERTO DA SILVA JÚNIOR  
PROF. WASHINGTON LUÍS RODRIGUES

### Comissão de Certificação

ANDRÉ VIEIRA DA SILVA  
CRISTINE BRANDENBURG  
LIA MACHADO FIUZA FIALHO

# PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIA E ORALIDADE

Organizadores  
Lia Machado Fiuza Fialho  
Edilson Silva Castro  
Cristine Brandenburg

I SEMINÁRIO ESTADUAL  
DE PRÁTICAS EDUCATIVAS,  
MEMÓRIA E ORALIDADE



## **I Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memória e Oralidade (SEPEMO)**

**Fortaleza | 28 a 30 | novembro | 2014**

© 2014 Copyright by Lia Machado Fiuza Fialho, Edilson Silva Castro e  
Cristine Brandenburg (ORGANIZADORES)

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

### **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**

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



**Coordenação Editorial** | Cleudene de Oliveira Aragão

**Projeto Gráfico e Capa** | Carlos Alberto Alexandre Dantas

### **CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO**

P912 Práticas educativas, memória e oralidade / Lia Machado Fiuza Fialho, Edilson Silva Castro, Cristine Brandenburg, (Orgs.). - Fortaleza: EdUECE, 2014.

253 p.

Conteúdo: artigos e resumos do I Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memória e Oralidade, Fortaleza –CE, nov. 2014.

ISSN 2358-9027

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

CDD: 370.1

## **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**

### **Reitor**

José Jackson Coelho Sampaio

### **Vice-Reitor**

Hidelbrando dos Santos Soares

### **Editora da UECE**

Cleudene de Oliveira Aragão

### **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 Josénio 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    | Sílvia Maria Nóbrega-Therrien     |

### **Conselho Consultivo**

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

## ARTIGOS COMPLETOS

**EDUCAR PARA A IGREJA OU EDUCAR PARA O MUNDO:  
CONFLITOS NA ESTRATÉGIA EDUCACIONAL DO  
PROTESTANTISMO BRASILEIRO**

LEANDRO DE PROENÇA LOPES 13

**A PARTICIPAÇÃO FEMININA NO MERCADO DE TRABALHO EM  
BOA VIAGEM/CE: MUITAS HISTÓRIAS, VÁRIOS OLHARES**

ALEXANDRO DA SILVA CARNEIRO

ELISANDRA DA SILVA CARNEIRO

SHERLA ANGELIM DE MELO 30

**AS CONTRIBUIÇÕES DE ELVIRA PINHO ENQUANTO EDUCADORA,  
MUSICISTA E ABOLICIONISTA**

FERNANDA MARIA DINIZ DA SILVA 42

**CULTURA, IDENTIDADE E ORALIDADE NA POESIA DE PATATIVA  
DO ASSARÉ**

ALEXANDRE VIDAL DE SOUSA 54

**HISTÓRIA ORAL COM IDOSOS: BREVE ENSAIO**

SABRINA SILVA MAIA

VICTOR RICARDO DE SOUSA BRAGA

LIA MACHADO FIUZA FIALHO 64

**IPELÉ ILÚ IRIN: A PALAVRA NA CULTURA AFRICANA**

FLÁVIA SANTANA SANTOS

JARDELINA GARCIA SANTANA 73

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS**

ANDREA DORIA SENA DE CASTRO

LIA MACHADO FIUZA FIALHO 85

**COMPREENSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM AMBIENTES NÃO  
FORMAIS NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BAHIA**

JARDELINA GARCIA SANTANA

FLÁVIA SANTANA SANTOS 94

**CONSCIENTIZAÇÃO CORPORAL E PSICOMOTRICIDADE COM OS  
ALUNOS: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA**

MICHELE DANTAS BARBOSA

CAROLINA DOS SANTOS BARRETTO POSSAMAI

LIA MACHADO FIUZA FIALHO 106

## O DOCUMENTO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA

FÁTIMA MARIA LEITÃO DE ARAÚJO

SÔNIA MARIA SOARES DE OLIVEIRA ☞ 114

## EDUCAÇÃO EM TRANSIÇÃO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE 1985

### – A ERA LULA

MARIA CAROLINA FEITOZA DOS SANTOS

LEIRY KELLY SILVA OLIVEIRA ☞ 126

## EJA: UM OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DE UM CEJA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

RAIMUNDA COSTA CRUZ

SABRINA SALES SANTOS

TALITA VASCONCELOS ARAÚJO COSTA ☞ 138

## HISTÓRIA DO GINÁSIO ESCOLA NORMAL VIRGÍLIO TÁVORA DE ARACOIABA

MARIA DAS GRAÇAS DE ARAÚJO

KAMILA DE ALENCAR MATOS

LUÍS TÁVORA FURTADO RIBEIRO ☞ 148

## INSTITUIÇÕES CORRECIONAIS DE ENSINO NO BRASIL

ROBERTO DA SILVA JÚNIOR ☞ 160

## AÇÕES MATRICIAIS EM ALUNOS ESQUIZOFRÊNICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE MARACANAÚ: RELATO DE EXPERIÊNCIA

GLEDSON DE SOUZA FERREIRA

ROCHELLE DE ARRUDA MOURA

JAIRO VIEIRA DE SOUSA DO NASCIMENTO ☞ 170

## AVALIAÇÃO DOS SABERES NA MEDIAÇÃO ONLINE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR SEMIPRESENCIAL

NAÍOLA PAIVA DE MIRANDA ☞ 182

## FORMAÇÃO DO PROFESSOR OITOCENTISTA: DO MODELO

### ARTESANAL A ESCOLA NORMAL

GEOVANO CARLOS BEZERRA RODRIGUES

FÁTIMA MARIA LEITÃO ARAÚJO ☞ 193

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS TEMÁTICAS INDÍGENA E AFRICANA

FÁTIMA MARIA LEITÃO ARAÚJO

SÔNIA MARIA SOARES DE OLIVEIRA

JOILSON SILVA DE SOUSA ☞ 205

## MEMÓRIAS DO “GRUPÃO” PELAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS EM ITAPAJÉ-CE (1936-1978)

KÁTIA MARIA FERREIRA BARRETO ☞ 218

# Resumos

## HISTÓRIA E MEMÓRIA DO “ YIÊ OYÓ MECÊ ALAKETU AXÉ OGUM” – 1963

MAIANE C. NERY BARROS ☞ 231

## A EXPERIÊNCIA DO PROJETO “TELINHA NA ESCOLA” EM FORTALEZA

VICTOR RICARDO DE SOUSA BRAGA JUNIOR

SABRINA SILVA MAIA

SCARLETT O'HARA COSTA CARVALHO ☞ 233

## A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DE PROJETOS NO ENSINO APRENDIZAGEM

TARCIANE FARIAS DA SILVA ☞ 235

## ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA EJA I E II

JULÍVIA DE CARVALHO ALVES

TARCIANE FARIAS DA SILVA ☞ 237

## AS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

AMANDA MATOS DE SOUSA

ANTÔNIA DAIANE ALEXANDRE DA COSTA

CAMILLA QUIRINO DE OLIVEIRA ☞ 239

## DINÂMICA DA FOTOLINGUAGEM: PRÁTICA COM ALUNOS

CAROLINA DOS SANTOS BARRETO POSSAMAI

MICHELE DANTAS BARBOSA

LIA MACHADO FIUZA FILHO ☞ 241

## MUSEU AFRO ILÊ AXÉ OMÓ TIFÉ: ENSINO, HISTÓRIA E MEMÓRIA

ÉDEN DOS SANTOS BARBOSA

MADELYNE DOS SANTOS BARBOSA ☞ 243

## O LÚDICO COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO

REGICLAUDIA IZABELLY FERREIRA RODRIGUES

REGIKYSLLA ÉRIKA FERREIRA RODRIGUES ☞ 245

**CONGRUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE O MAGISTÉRIO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

SCARLETT O'HARA COSTA CARVALHO  
VICTOR RICARDO DE SOUSA BRAGA JUNIOR  
LIA MACHADO FIUZA FIALHO 247

**MAGISTÉRIO: RECONHECIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE**

SCARLETT O'HARA COSTA CARVALHO  
LIA MACHADO FIUZA FIALHO 249

**A RELEVÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

LUCIANA KELLEN DE SOUZA GOMES 251

**A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TDAH/  
HIPERATIVIDADE**

LUCIANA KELLEN DE SOUZA GOMES 252

**A PERCEÇÃO DOS ALUNOS DO 5º ANO SOBRE A AVALIAÇÃO DE  
APRENDIZAGEM**

LUCIANA KELLEN DE SOUZA GOMES 253



ARTIGOS  
COMPLETOS

## EDUCAR PARA A IGREJA OU EDUCAR PARA O MUNDO: CONFLITOS NA ESTRATÉGIA EDUCACIONAL DO PROTESTANTISMO BRASILEIRO

LEANDRO DE PROENÇA LOPES

Professor Doutor da UNILAB – Universidade da Integração Internacional da  
Lusofonia Afro-brasileira  
leandroproenca@unilab.edu.br

### RESUMO

O estudo das religiões é pauta recorrente nos estudos das ciências sociais e das humanidades. Essas pesquisas têm procurado compreender o fenômeno religioso e o seu lugar na sociedade e na subjetividade. A história da educação dedica ao estudo das religiões a análise de seu impacto na educação formal, bem como na formação cultural em determinado contexto histórico. O estudo das relações entre protestantismo, educação e sociedade tem ganhado destaque na compreensão da história da educação brasileira: o presente artigo se insere nesse contexto. O objetivo deste texto é analisar as contradições presentes nas estratégias educacionais do protestantismo brasileiro, a saber, se a educação deveria ser usada como propaganda religiosa ou, pelo contrário, se deveria privilegiar um projeto político-pedagógico que marcasse sua influência na cultura da sociedade. Estes dois projetos convivem juntos desde a inserção das denominações protestantes no Brasil até o presente. O estudo destes aspectos permite uma análise crítica sobre as relações do protestantismo com a sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** *educação, protestantismo, sociedade.*

### Introdução

Nosso interesse, neste texto, é verificar os principais aspectos das estratégias educacionais do protestantismo brasileiro. A ação religiosa dos protestantes normalmente é privilegiada nas pesquisas sobre o tema, mas tem crescido o interesse pelos aspectos educacionais da ação protestante no Brasil. Neste artigo,

nos dedicamos à análise dos objetivos da ação educativa protestante, que comumente se fazia notar por meio da educação não-formal ou por meio da criação de escolas formais. Houve conflitos em relação às estratégias: a obra educativa deveria servir aos objetivos da evangelização ou deveria servir para a criação de uma cultura protestante? Para essa análise, nos concentramos no estudo de uma denominação centenária no Brasil, que vivenciou os aspectos mais marcantes desse conflito, a saber, a igreja Presbiteriana Independente e a sua Faculdade para formação de teólogos. Trabalhando na perspectiva teórica da primeira geração da *Escola dos Annales*, procuramos evidenciar estes conflitos na referida instituição em diálogo com o contexto do protestantismo histórico, do qual é uma significativa representante.

## Religião e Sociedade

A relação entre religião e sociedade ultrapassa os limites da atuação religiosa, havendo grande influência em todas as áreas da vida social. Num momento em que vivenciamos as questões religiosas marcando presença nas pautas políticas essa constatação se faz evidente. Neste capítulo, nos dedicaremos à análise da presença do protestantismo nos espaços de formação educativa e cultural.

### A igreja como Espaço de Formação Cultural

As igrejas têm servido sempre, em todos os lugares, como um espaço no qual se forma um tipo de consciência, uma determinada concepção de mundo. A formação destas lideranças eclesiais procura orientar, de forma consciente ou não, a cultura que irão formar nesses espaços eclesiais. As lideranças desempenham, dessa forma, um papel educativo nesses espaços.

No caso da denominação protestante em questão, a que pertence o Seminário Teológico de São Paulo, isso é evidencian-

do pela maneira como a liderança eclesial é compreendida. Essa liderança é conhecida por títulos bastante usuais, como: *reverendo*, *pastor* ou *ministro*. Não são usuais, mas igualmente possíveis, títulos tais como *sacerdote* ou *clérigo*. Mas a constituição da igreja define um título oficial:

Art. 29 – As atividades da igreja constituem-se de pregação, ensino, governo, disciplina, beneficência e administração de sacramentos, e os oficiais que as exercem são: I – **presbíteros docentes** ou ministros; II – presbíteros regentes ou simplesmente presbíteros; III – Diáconos. (os grifos são nossos).<sup>1</sup>

A atividade pastoral pauta-se, portanto, pela docência, o que é reforçado nas definições das atividades do ministro:

Art. 34 – Ministro é um oficial ordenado pela Igreja porá dedicar-se ao exercício de suas funções eclesiais. Art. 35 – O ofício de ministro é essencial à vida da igreja, e **quem o exerce deve possuir elevado grau de conhecimento e aptidão para ensinar**, ser íntegro e bem conceituado, são na fé e de comprovada piedade e consagração. Parágrafo único – É dever do ministro **submeter-se a processo de aperfeiçoamento de sua formação teológica**, conforme regulamentação da Assembleia Geral. (os grifos são nossos)<sup>2</sup>

### As Igrejas Mantêm uma Relação Direta com a Educação por Meio da Criação de Escolas

Essa prática está bastante ligada às igrejas históricas ou tradicionais. Independente das motivações e das finalidades políticas, tanto a igreja católica como as igrejas protestantes históricas possuíram e ainda possuem conhecidos e importantes escolas, colégios, faculdades e universidades. A organização e

<sup>1</sup> Constituição da Igreja Presbiteriana Independente do Brasil, Em: Igreja Presbiteriana Independente do Brasil. *Livro de Ordem*. São Paulo: Pendão Real, 2005. p. 29-30

<sup>2</sup> *Ibid*, p. 31.

administração dessas instituições escolares estão diretamente ligadas às igrejas a que estão jurisdicionadas. A formação destas lideranças eclesiais procura orientar, de forma consciente ou não, a cultura que irão formar nesses espaços escolares.

No caso do protestantismo, a educação foi uma das causas da obra missionária. Os primeiros protestantes passaram no Brasil por contingências várias. Nessas passagens, formaram certas impressões do contexto brasileiro, das quais vieram fortes motivos que os levaram a organizar a empresa missionária. Podemos ler, por exemplo, o seguinte relato:

Aqui existe uma população de 300 mil pessoas, que, com a exceção de bem poucos da Europa, **estão na escuridão total** sem nada que possa lhes dar sequer um vislumbre distante de libertação. Um lugar que professa ser cristão – mas que não possui nem a forma de santidade, pois suas próprias cerimônias são piores que as pagãs. **Não há escolas** e nenhuma Bíblia à vista, exceto ocasionalmente, aqui e acolá, nas casas dos negociantes europeus. Certamente, isso é por demais triste – não devia nosso mundo cristão tomar sua atenção para esse lugar? (os grifos são nossos)<sup>3</sup>

Como analisamos no capítulo primeiro, a prática de criação de escolas paroquiais ocorreu quase que simultaneamente à organização de igrejas pelo protestantismo brasileiro (MENDONÇA, 1994, p. 77).

### As Lideranças Religiosas Ocupam Espaços nas Instituições Laicas

Independente do reconhecimento formal, os sacerdotes no Brasil gozam de certo prestígio social, e ocupam determinados espaços como forma de legitimação simbólica e cultural. No começo do século XX isso se deu bastante pelo fato da necessidade de li-

<sup>3</sup> Carta de Boys a Charles Simeon: (REILY, 2003, p.55-56).

deranças com preparo exercerem determinados cargos e funções. Isso fez com que sacerdotes desempenhassem cargos políticos, por exemplo, no império tivemos um regente que era padre. Nas escolas, na ausência de professores, sacerdotes eram convidados para assumir aulas. É interessante notar, por exemplo, o relato de um dos entrevistados sobre a experiência de seu pastorado:

meu Ministério em Natal foi mais voltado para a cidade do que para a igreja. Por exemplo, a Universidade promovia em dezembro uma cerimônia única de colação de grau de todos os cursos, e era numa praça imensa, e estavam ali todas as faculdades presentes. E eu me lembro que eu fui convidado para fazer a pregação em nome dos protestantes [...] a igreja de Natal fica bem no centro, e eu aceitei. Era uma cerimônia ecumênica, e havia o pastor que falava, e isso fez com que todos os anos eu fosse, por 5 anos. E eu fiquei conhecido na cidade, na universidade. E eu me lembro que um médico chegou lá na igreja e perguntou se eu era o pastor, e que ele havia visto minha foto, porque na reitoria havia uma foto minha pregando na praça, na formatura. E então o reitor todos os anos me convidava para trazer a mensagem de natal para a comunidade na televisão, e foi um trabalho muito voltado para a cidade. E depois eu fui convidado para ser Diretor geral de uma escola, eu tinha 27 anos, fui dirigir uma escola com 1.200 alunos, e lá as escolas eram quatro períodos, e eu era Diretor geral, havia um Vice Diretor que era do período da manhã, e outros do intermediário, da tarde e da noite: o da manhã era uma freira, o do intermediário era um padre, o do vespertino era outro padre e o do noturno era um espírita, e o Diretor Geral era um pastor.

Esses três elementos nos forçam a tomar a formação teológica não só a partir da dimensão religiosa, mas principalmente

a partir de sua influência na cultura de determinada sociedade. É nessa perspectiva que devemos considerar os princípios filosóficos da formação teológica protestante no Brasil. Segundo nossa análise, esses princípios são ambíguos, e podem ser destacados a partir da contradição encerrada nos termos *formar para a igreja* e *formar para o mundo*, tantas vezes presente nas discussões sobre a vocação das escolas de teologia.

O pensamento que está por trás das ideias protestantes no Brasil é resultado de uma teologia que chega ao Brasil dos Estados Unidos a partir de um contexto bastante específico. Desse país vieram a grande maioria dos missionários protestantes. Já comentamos anteriormente a existência de uma religião civil na América do Norte, que representava o contexto vital das diversas denominações protestantes que existiam ali. A ideia do *American Way of Life* encerra as características dessa religiosidade. A existência de diversas denominações explicava, em parte, a opção pelo não estabelecimento de uma religião oficial nos Estados Unidos. Contribuía, porém, para forjar uma religião civil, que expressa o sentimento religioso presente naquela cultura, pois essas denominações compartilhavam o sentido do destino manifesto. Duncan Alexander REILY (2003, p.37) considera que o estabelecimento dessa cultura deu-se a partir da autoimagem religiosa do povo norte-americano:

Como Deus, por Moisés, libertou os israelitas da escravidão no Egito, pela travessia maravilhosa do Mar Vermelho, os puritanos se libertaram da opressão dos soberanos ingleses Tiago I e Carlos I, atravessando o Atlântico no pequeno navio *Mayflower*. Deus estabeleceu seu pacto com o povo liberto, no Sinai; paralelamente, os puritanos, antes de pôr os pés em terra seca na América, firmaram o *Mayflower Compact*. Explicitaram que haviam encetado sua viagem de colonização “para a glória de Deus, avanço da fé cristã e honra do nosso rei e país... solene e mutuamente, na presença de Deus, e cada um na presença dos demais, compactuamos e nos combinamos em um corpo político civil”. Finalmente, como Josué havia conquistado

a terra da promessa, os americanos viam como seu “destino manifesto” conquistar o Continente de oceano a oceano, espalhando os benefícios de uma civilização republicana e protestante por toda a parte.

O ideal da conquista se estendia a toda a América, e alcançou o sul do continente a partir de meados do século XIX. Parte do contexto necessário para a implantação do protestantismo na América católica dependia da construção de repúblicas, o que se deu em parte, com as revoluções lideradas por José San Martín e Simón Bolívar. No Brasil observamos a peculiaridade da única revolução feita pelo príncipe e não contra ele.

Esse ideal do destino manifesto esteve presente na motivação para as missões no Brasil. O principal objetivo era estender e compartilhar os benefícios de uma civilização cristã e reformada; porém, a partir de perspectivas diferentes, marcadas pelos conflitos que dividiram os Estados Unidos em sul e norte, que eram muito mais que designações geográficas. A economia nessas regiões desenvolveu-se de formas diferentes. No norte desenvolveram-se pequenas lavouras para posteriormente desenvolverem-se o comércio, a navegação e a indústria. No sul predominou a economia latifundiária, principalmente por meio da produção do algodão na segunda metade do século XIX. A dependência da mão de obra servil exigiu dos sulistas o esforço para defender a escravidão num país tocado pela consciência evangélica.

Enquanto no Norte havia ambiente propício para o desenvolvimento de uma consciência social, percebido na expressão cunhada nesse período, a do *Evangelho Social*, que procurava relacionar a teologia às preocupações sociais; no sul ocorreu o processo inverso. Segundo Reily (2003, p.41-42), três foram as principais características do pensamento e da prática religiosa sulista: 1) a partir da constatação de que não há nenhuma proibição clara na Bíblia da escravidão, esta devia ser considerada essencialmente boa; 2) intensa missão entre os escravos, sem qualquer perspectiva de emancipação, pois até “a alfabetização

de negros era perigosa” (p.41); 3) desenvolvimento da *Doutrina Espiritual da Igreja*, que a partir dá máxima “Dai a Deus o que é de Deus e dai a César o que de César” estabelece os limites da ação religiosa em qualquer tempo, ou seja, a igreja deve cuidar das questões *espirituais*, enquanto as questões políticas e sociais são prerrogativas do Estado, estabelecido por Deus para esse fim.

A grande maioria dos missionários foi enviada ao Brasil a partir do Sul, formados no Seminário da Virgínia, e foram responsáveis, em parte, pela formação de uma cultura evangélica *espiritualista*, alheia às questões do *mundo secular*. No caso da igreja Presbiteriana, foram enviados missionários tanto do Norte quanto do Sul, o que ajuda a compreender os conflitos existentes na formação do presbiterianismo brasileiro. A exemplo do primeiro missionário, Ashbel Green Simonton, boa parte desses missionários foi formada pelo Seminário de Princeton, que ficava no norte. Foram esses que se preocuparam de maneira mais sistemática com a formação teológica.

### Educar para a Igreja

A ideia de educar para a igreja expõe um pensamento teológico conservador, e está ligado ao contexto cultural norte-americano, como afirmamos anteriormente. Mas o contexto social brasileiro também exerceu suas influências sobre o pensamento produzido aqui. O direito a iniciar a obra missionária evangélica no Brasil seguiu determinadas orientações legais que a restringiram a certos limites, como declara a Constituição de 1824, em seu artigo 5º: “A religião católica apostólica romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo”. O Código Criminal aplicava o artigo 5º da Constituição, prevendo sanções àqueles que o desrespeitassem<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Artigos 276, 277 e 278 do Código Criminal de 1876.

Isso fez com que a inserção protestante procurasse evitar o estímulo à discussão das questões políticas, tornando propício o ambiente para o desenvolvimento de uma teologia descontextualizada politicamente. Embora parte de liderança protestante entendesse que o avanço das igrejas evangélicas dependia da construção de um estado republicano e laico, tendo se dedicado à questão, a cultura que se espalhou rapidamente foi a espiritualista.

Nos momentos de crise, eclesiástica ou social, acentua-se o aspecto conservador que procura garantir a sobrevivência institucional. A própria postura conservadora da liderança da Igreja Independente, expressa no lema da *Educação para a Igreja* procurava evitar os perigos de uma evangelização indireta, a exemplo da educação jesuítica, suficiente para influenciar na formação da cultura, mas incapaz de gerar identificação institucional. Para uma igreja que não tinha o respaldo do Estado, essa estratégia era considerada arriscada para o êxito religioso. De qualquer forma, houve no contexto latino-americano muita pressão política para uma religiosidade *espiritualista*, que não foi privilégio das igrejas protestantes, mas de qualquer expressão religiosa que se pretendeu crítica, pois questionava o *status quo*.

Além disso, devemos considerar aquilo que Gramsci chama de pensamento *religioso*, uma ideologia que impede que se percebam as contradições entre diferentes concepções de mundo. Isso não deixou de significar certa nostalgia em função de um mundo moderno que aceita cada vez menos a tutela da religião. Neste caso, melhor seria considerar esse pensamento teológico reacionário ao invés de conservador. Dietrich Bonhoeffer, por exemplo, teólogo alemão que sofreu consequências por suas posições políticas contra o regime de Hitler, fez duras críticas à religiosidade alienada, afirmando que “as únicas pessoas que ainda podemos encontrar no caminho da religião são alguns últimos sobreviventes da época da cavalaria, ou então gente intelectual-

mente desonesta”<sup>5</sup>, e lamenta principalmente o fato de que o protestantismo histórico tenha traído os ideais da Reforma:

Hoje é a festa da Reforma, um dia que, justamente em nossa época, pode nos deixar muito pensativos outra vez. A gente se pergunta por que a ação de Lutero acabou tendo consequências que foram exatamente o contrário do que ele queria [...] Em toda a parte palavras de Lutero, e, mesmo assim, a verdade transformada em auto-ilusão. [...] É a mesma palavra de justificação somente por graça; no entanto, o uso errôneo da mesma frase leva à destruição completa de sua essência. [...] Ele queria a “liberdade das pessoas cristãs”, e a consequência foi a indiferença e o embrutecimento<sup>6</sup>.

Da mesma natureza eram as críticas aos movimentos *espiritualistas* da igreja. O aspecto reacionário dessa religiosidade expressa-se, dentre outras coisas, na recusa ao diálogo com o pensamento moderno. No caso do Seminário Teológico de São Paulo isso se deu por dois elementos: a recusa a academicizar o curso; o isolamento intelectual e o controle a obras consideradas subversivas.

O primeiro aspecto pode ser observado, por exemplo, na crítica dos alunos, na década de 60 e 70, que tomavam contato com o mundo acadêmico e consideravam que a educação que recebiam no seminário estava ultrapassada. Leontino Faria dos Santos, aluno na década de 1960, sobre isso revela uma das causas das reivindicações dos alunos que motivaram a crise naquele período:

Em 1968, a gente, pelo fato dessa consciência crítica, a gente sempre queria que a faculdade oferecesse mais e melhor. A gente achava que o que os professores produziam e realizavam não atendiam a demanda das

<sup>5</sup> Citado por ALVES (1970, p.12)

<sup>6</sup> Trecho de uma carta de Bonhoeffer, parte do livro que reúne correspondências suas trocadas durante sua prisão pelo regime nazista na Alemanha. Ver: BONHOEFFER, Dietrich. *Resistência e Submissão: cartas e anotações escritas na prisão*: São Leopoldo: Sinodal, 2003, p.167.

exigências da época. Então havia uma expectativa de mais, de querer mais. Alguns nomes se destacaram nessa época: o reverendo Abival, que dava aula de teologia da Missão, e dava aula de Introdução à Teologia, acho que era isso, e ele foi quem fez a diferença nessa época. E o Rev. Daily França, que era pastor da Primeira Igreja, presidente do Supremo Concílio, ele tinha feito Filosofia na USP, e ele era um dos poucos que entregavam um programa de curso (de aula não, de curso), e a gente se empolgava, mas os outros não, e a gente tinha dificuldade.

O segundo aspecto é destacado da entrevista de Abival Pires da Silveira, em que ele descreve uma situação curiosa que envolvia o conhecimento das obras do teólogo Karl Barth, considerado um dos grandes expoentes da teologia reformada no século XX.

Na Igreja Independente ninguém conhecia quem era Barth, depois começou a conhecer informações distorcidas sobre Barth. Então pra você ter uma ideia, tinha as obras de Barth aqui no Seminário quando a gente estava estudando, mas era guardada a chave, você tinha que pedir autorização especial para ler, e eles iam decidir se deixavam você ler ou não deixavam você ler. E era em francês ainda, os textos de Barth.

### Educar para o Mundo

O conflito ideológico presente na ideia de formar para a igreja ou para o mundo está ligado ao fato de se considerar ou não a necessidade de reconhecimento legal do curso de teologia. A falta do reconhecimento significava uma situação confortável para as mentes reacionárias por dois motivos principais: a ausência da ingerência de instituições externas na organização e na vida dos seminários; a indiferença do diploma para o teólogo que considerava o pastorado a única opção profissional.

No caso dos seminários protestantes, parte deste obstáculo foi vencida com a criação da Associação dos Seminários

Teológicos Evangélicos (ASTE), em 1961, que tinha entre suas atribuições:

1. estimular a cooperação mútua entre os membros; 2. realizar esforço para a execução de ideais comuns; 3. publicar literatura teológica; 4. promover estudos de temas de interesse das instituições filiadas; 5. promover a obtenção e oferecimento de bolsas de estudos a professores e alunos das instituições filiadas; 6. aplicar o Padrão de Reconhecimento aos membros associados que o solicitarem; 7. fazer levantamento estatístico das instituições de ensino teológico existentes no Brasil; 8. e publicar periodicamente um diretório das instituições evangélicas de ensino teológico existentes no Brasil<sup>7</sup>.

Desde então a ASTE tem promovido intensa e profícua discussão sobre a educação teológica, e foi um dos palcos do debate sobre o reconhecimento científico e social da Teologia, através da publicação da revista *Simpósio*. No editorial do volume 3, de Dezembro de 1979, intitulado *A inutilidade da Teologia*, Jaci Maraschin discute uma decisão do MEC, na época, de determinar a extinção de um curso de Teologia que funcionava havia seis anos na Universidade Federal do Pará. O editor discutiu as três razões apontadas pelo MEC para tal decisão: ausência de um currículo mínimo oficial para o curso de Teologia; ausência de qualquer mecanismo estabelecido para o reconhecimento do curso de Teologia no Brasil; e a inutilidade da Teologia.

MARASCHIN ampliou o alcance da discussão ao demonstrar que os dois primeiros argumentos já eram objeto de discussão de vários outros cursos, e considera que tal noção é “se

<sup>7</sup> Informações obtidas do site da ASTE, [www.aste.org.br](http://www.aste.org.br), acessado em 04 de março de 2013. A ASTE acabou funcionando como instituição reguladora das instituições teológicas a ela filiadas. O padrão de qualidade concedido pela ASTE obrigava essas instituições a observarem requisitos mínimos, a exemplo do que acontece com a regulação das instituições governamentais. Por outro lado, a ASTE acabou promovendo grande debate sobre a educação teológica, oferecendo ampla bibliografia e eventos nos quais circulavam ideias novas. A igreja Independente, por meio de seu Seminário, foi uma das instituições fundantes dessa Associação. Isso desagradava os setores mais conservadores da igreja.

não absurda, pelo menos desaconselhável. A imposição de um só *currículo mínimo* para todo o território nacional, tão vasto e com necessidades locais tão díspares, violenta a noção de correlação que qualquer curso deve ter na sociedade onde funciona e à qual quer servir” (1979, p.192). Com relação ao último argumento, o editor responde de forma irônica:

Uma palavra, apenas, sobre o terceiro motivo: a inutilidade da teologia. Ora, para os atuais governantes, (o MEC é um órgão do Governo) útil significa o que serve ao mercado de consumo. Na verdade, útil é o que se atrela, sem qualquer questionamento, ao lucro imediato, à venda, ao sistema capitalista onde o dinheiro acabou substituindo a antiga noção de Deus. Os teólogos, afinal, devem celebrar com alegria esta decisão do MEC. Eis que foram colocados no seu devido lugar, o da inutilidade. Aliás, numa sociedade voltada inteiramente ao pragmático, ao aumento indiscriminado das transações comerciais, ao ganho fácil, nada mais ameaçador do que a presença do *inútil* em seu meio (MARASCHIN, 1979, p.192).

A educação para o mundo é consequência direta da consciência crítica do intelectual protestante que reconhece na sociedade o contexto vital para sua ação. A teologia protestante não procura ignorar a igreja como realidade da fé. Reconhece que a teologia é função da igreja, mas busca compreender o significado da igreja à luz de uma determinada interpretação da Bíblia e da tradição reformada, a partir da qual a igreja não é instrumento da ação de Deus, pois este age livremente no mundo. Desta forma a igreja seria, dentro dessa tradição, “a comunidade que é criada pelas vidas que respondem aos eventos e possibilidades liberadores que Deus cria em seu amor para o mundo e no próprio mundo” (ALVES, 1970, p.17). Neste sentido, “a secularização é a tarefa que Deus a política de Deus estabelece para a humanização do homem” (ALVES, 1970, p.16).

Nessa perspectiva, a educação teológica deveria atender à necessidade e aos anseios de transformação da realidade, ideia

que ganha força no contexto geral da educação através de Paulo Freire. No mesmo artigo citado de Rubem Alves, ele faz referência ao contexto de insatisfação dos estudantes contra as estruturas da educação do momento: “em número cada vez maior, os estudantes percebem que o sistema educacional se transforma ‘numa fábrica destinada a produzir conhecimento e técnicos capazes de servir às burocracias da sociedade humana’ (ALVES, 1970, p.10)<sup>8</sup>. Em perspectiva teológica, a crítica era contra a tendência de formar teólogos somente para as burocracias eclesiais.

No caso da educação teológica protestante no Brasil, outro capítulo importante a ser considerado é o pensamento de Richard Shaull, missionário norte-americano, formado em Princeton, que atuou na Colômbia e no Brasil por mais de uma década<sup>9</sup>. A atuação de Shaull significou, em primeiro lugar, novas exigências para o fazer teológico no Brasil. O sugestivo título de suas memórias no Brasil já indica o teor dessas novidades: *Entre Jesus e Marx: reflexões sobre os anos que passei no Brasil*. Nessas memórias lemos as impressões de SHAULL sobre um forte desejo de mudanças na década de 1950: “antes da minha chegada ao Brasil, um novo espírito já invadia a igreja. Vários homens e mulheres já estavam em contato com a evolução da teologia na Europa e nos Estados Unidos, e tinham sua própria visão sobre a renovação da igreja” (1985, p.189). Parte da renovação teológica se deu a partir de novos referências que foram amplamente divulgados nas aulas e nos escritos de SHAULL, como ele mesmo atesta: “os nomes de Barth, Brunner, Bonhoeffer e outros conhecidos pensadores europeus e norte-americanos começavam a atrair alguma atenção. Sentia-me à vontade no mundo desses pensadores de forma que podia introduzir seus escritos e pensamentos aos que o desejassem” (1985, p.191).

<sup>8</sup> O autor faz referência à definição de Clark Kerr sobre a função da universidade, em: LIPSET, S.M.; WOLIN, S.S. *The Berkley Student Revolt, facts and interpretations*. New York: 1965.

<sup>9</sup> Na próxima seção nos dedicaremos especificamente ao contexto do Seminário Teológico de São Paulo.

Shaull compreendeu o imperativo de influenciar politicamente a educação teológica, pois seria somente assim que o protestantismo brasileiro conseguiria resgatar o *princípio protestante*:

Descobri que, de uma forma geral, os pastores e a liderança leiga da igreja, eram teologicamente conservadores e eticamente puritanos. Sabia também que essa liderança seria incapaz de responder às indagações de uma nova geração ou de conduzir a igreja a uma nova era. A atmosfera do Seminário parecia bastante estéril. [...] Estava certo de que a contribuição cristã para uma transformação social só poderia ser feita por meio de uma Igreja renovada. Tal renovação viria como resultado da preparação de uma nova geração de pastores, equipados com uma dinâmica teológica orientada para o mundo (1985, p.190).

Mas a principal contribuição de Shaull estava na reflexão sobre a necessidade da emancipação do pensamento latino-americano, o que deveria se dar a partir de seu próprio contexto vivencial. O verdadeiro pensamento libertador tem que ser autóctone. Era isso que Shaull descobriu, ao perceber que os limites de sua contribuição seria dar condições para os estudantes elaborarem sua própria teologia. Esse fato se deu como tomada de consciência pelo próprio professor:

Estava tão convencido da importância e relevância do que ensinava, que nunca me ocorreu indagar dos brasileiros se isso tinha tanto sentido pra eles quanto pra mim. Estava ciente dos muitos aspectos da dominação europeia e norte-americana no mundo; jamais pensara que a teologia que ensinava também fazia parte dessa dominação (SHAULL, 1985, p.192).

Desta forma, Shaull antecipava o que seria tendência em toda a produção intelectual brasileira e latino-americana sob o impacto de Enrique Dussel, com a *Filosofia da Libertação*, e Frantz Fanon, com *Os condenados da Terra*, a partir do final dos anos 1960.

## Considerações Finais

Os conflitos analisados neste artigo permite, em primeiro lugar verificar que as relações entre protestantismo e sociedade brasileira estão marcadas por contradições que acompanham, de certa forma, as próprias contradições intrínsecas à dinâmica social. As relações de poder que envolvem os protestantes em suas relações sociais marcam sua maneira de elaborar estratégias para a inserção e desenvolvimento da igreja e da empresa protestante no cenário social. Essas tensões inviabilizam, inclusive, a definição ideológica: são, as instituições protestantes, conservadoras ou progressistas? No caso da denominação estudada, podemos verificar que os projetos progressistas dependem do rigor acadêmico que, na maior parte das vezes, está restrito ao quadro restrito dos intelectuais, e que raramente estes conseguem dialogar com as camadas populares dos espaços eclesiais. Não por acaso, o trabalho docente destes pastores intelectuais transcende os limites da igreja e alcança os espaços de educação formal, inclusive seculares, possibilitando viradas epistemológicas que substituem a conversão religiosa.

## Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. *Educação teológica para a liberdade*. Simpósio, ano III, nº5, junho. São Paulo: ASTE, 1970.
- CAMPOS, Leonildo Silveira. *O Seminário Teológico de São Paulo: notas históricas*. In: *Caderno de O Estandarte: centenário da educação teológica*. São Paulo: Nov/2005, pp.07-44.
- FATIPI – Faculdade de Teologia de São Paulo da Igreja Presbiteriana Independente do Brasil. *Projeto Político Pedagógico*. São Paulo: s/d. Consultado em: <http://www.fatipi.com.br/downloads/PPCRevisado.pdf> em 05/01/2013.
- FARIA, Eduardo Galasso. *Fé e compromisso*: Richard Shaull e a Teologia no Brasil. São Paulo: ASTE, 2002.

- HACK, Osvaldo Henrique. *Protestantismo e educação brasileira*. 2ed. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 2000.
- IGREJA PRESBITERIANA INDEPENDENTE DO BRASIL. *Livro de Ordem*. São Paulo: Pendão Real, 2005.
- JARDILINO, José Rubens Lima. *Educação e protestantismo brasileiro: reflexões e hipóteses*. In: SOUZA, Beatriz Muniz de; MARTINO, Luís Mauro Sá. (Orgs.). *Sociologia da religião e mudança social: católicos, protestantes e novos movimentos religiosos no Brasil*. São Paulo: Paulus, 2004, pp. 80-105.
- LÉONARD, Émile-Guillaume. *O protestantismo brasileiro: estudo de eclesiologia e de história social*. 2ed. Rio de Janeiro e São Paulo: JUERP/ASTE, 1981.
- LIMA, Éber Ferreira Silveira. *“Entre a sacristia e o laboratório” – os intelectuais protestantes brasileiros e a produção da cultura (1903-1942)*. Tese de doutorado. Assis/UNESP, 2008.
- Livro de Atas da Congregação do Seminário Teológico de São Paulo Nº. 1.
- Livro de Atas da Congregação do Seminário Teológico de São Paulo Nº. 3.
- MARASCHIN, Jaci. *A inutilidade da Teologia*. São Paulo: ASTE, 1979.
- MENDONÇA, Antônio Gouvêa. *Ideologia e educação religiosa no Brasil*. In: *Cristianismo y Sociedad*, Ano XXIX, n. 107, 1991, México, Tierra Nueva. pp. 7-23.
- O Estandarte*. São Paulo: Igreja Presbiteriana Independente do Brasil.
- RAMALHO, Jether Pereira. *Práticas educativas e sociedade: um estudo de sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- SHAULL, Richard. *A Reforma Protestante e a Teologia da Libertação*. São Paulo: Pendão Real, 1993.

## A PARTICIPAÇÃO FEMININA NO MERCADO DE TRABALHO EM BOA VIAGEM/CE: MUITAS HISTÓRIAS, VÁRIOS OLHARES

ALEXANDRO DA SILVA CARNEIRO

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA  
alexsilva1010@hotmail.com

ELISANDRA DA SILVA CARNEIRO

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA  
elisandratorquato@hotmail.com

SHERLA ANGELIM DE MELO

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA  
sheurapsyke@hotmail.com

### RESUMO

O presente artigo tem por escopo diretivo demonstrar, de maneira sucinta, a participação das mulheres no mercado de trabalho, tendo por cenário específico o município de Boa Viagem, na região do sertão central do estado do Ceará. Um cenário típico de relações de gênero desiguais por várias razões culturais, principalmente pelo legado do machismo conservador cultivado ao longo da história da formação da sociedade brasileira. Neste sentido, busca-se compreender as questões de gênero e como as mulheres estiveram e estão inseridas dentro de um cenário em que os conceitos ou pré-conceitos arraigados numa cultura do sistema do patriarcado busca legitimar a inapropriação ou incapacidade das mulheres em relação a certas profissões, sobretudo as administrativas, marginalizando suas participações no mercado de trabalho e sua capacidade profissional. Sabe-se que por conta do discurso do patriarcado em renegar a mulher a atividades ou profissões de menor responsabilidade ou de menor valia no mercado de trabalho, principalmente no que se refere as atividades vinculadas a administração em geral e em particular na política, criou-se sempre a ideologia de que “lugar de mulher é na cozinha”. Este dito se convencionou e se consolidou nas realidades domésticas tendo causado outros males como a violência doméstica e a subestimação das mulheres e suas capacidades cognitivas e profissionais. Assim, visando contribuir numa perspectiva micro para a construção de uma história das mulheres, apresentam-se os resultados da pesquisa delineando seu campo de investigação nas relações de gênero. Os tópicos abordados foram analisados nas seguintes perspectivas: O trabalho como reconstrução da memória do cosmo feminil: narrativas do Prof. Cícero Pinto do Nascimento; Tópicos essenciais sobre a participação feminina no mercado de trabalho sob as visões masculinas; A real participação feminina no mercado de trabalho

da “Terra do Amor” nos dias atuais; A luta em marcha por igualdade de direitos: histórias e olhares da escritora Zilda Marinho. Fica posto que por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo as técnicas de entrevistas foram as abertas pelas quais os sujeitos sociais revelam ou desvelam em suas falas o que pretendem de forma espontânea. Os métodos para a composição utilizaram-se do tipo de pesquisa exploratória, de caráter bibliográfico e com realização de entrevistas. O referencial teórico deste trabalho foi composto por: Muraro (2007); Perrot (2007); Rocha (2009), Nascimento (2002); Xavier e Xavier (2010) e Xavier (2014), dentre outros interlocutores entrevistados que deram sustentáculo ou corroboraram para sedimentar em terreno firme o presente artigo.  
**Palavras-chave:** Mulheres. Trabalho. Gênero.

### Introdução

O presente trabalho nasceu, primordialmente ao lançar um olhar perscrutador sobre a relação entre homens e mulheres, em especial, ao perceber as diferenças entre os papéis desempenhados pelo masculino e pelo feminino, no que concerne a divisão de trabalho: vê-se que a luta por igualdade é desafiante. Resta-nos pesquisar, quais os entraves em Boa Viagem CE, para uma participação feminina mais ativa e condizente com o século XXI. Vale filosofar sobre essa miscelânea de saberes que nos são propiciados ao estudar o planeta feminino. Em um futuro bem próximo, sob outro prisma, estaremos com nossas guerreiras, sob outras luzes.

### O Trabalho como Reconstrução da Memória do Cosmo Feminil: as Narrativas do Prof. Cícero Pinto do Nascimento<sup>1</sup>

As mulheres sempre trabalharam. Seu trabalho era da ordem do doméstico, da reprodução, não valorizado, não remunerado. As sociedades jamais poderiam ter vivido, ter-se reproduzido e desenvolvido sem o trabalho das mulheres, que é invisível. (PERROT, 2006, p. 110).

<sup>1</sup> O entrevistado também é autor de obra e pode ser encontrado como citado: NASCIMENTO, Cícero Pinto. **Memórias da Minha Terra**. Fortaleza – CE: Encaixe Ltda, 2002.

A epígrafe supracitada mostra o quanto é pertinente buscar referenciais narrativos, olhares e histórias sobre o ponto de vista do Professor e pesquisador Cícero Pinto do Nascimento, que mostra suas sutis e perspicazes observações, quando apresenta o cosmo feminino, sobre as luzes, de uma grande mulher, que é exemplo, as novas gerações, ao passo que mostra fibra e luta ao longo de sua vida, intitulada como Uma grande benfeitora:

*Maria Rocha Pereira, carinhosamente conhecida e tratada por “Maria Sistente”, natural de Baturité, chegou a Boa Viagem em 1956 [...]. Aqui, com louvável dedicação, amor e devotamento, prestou seus valiosos serviços na área de obstetrícia [...]. Assitiu a milhares de mulheres (ricas e pobres), vindo ao mundo por meio de suas abençoadas e amáveis mãos, 5. 993 crianças. Pequenas vidas que a enchem de alegria e contentamento [...]* (informação verbal).

A partir da apropriação do passado é que compreendemos o olhar real que deve ser lançado sobre o hoje. Esta possibilidade de olhares se deve a muitas senhoras simples, que trabalharam a seu modo, em certo tempo, como a história de certa Maria, vista sob o olhar do Professor Cícero Pinto do Nascimento, que ele intitulou como Uma Amada Anciã:

*Para a felicidade de familiares e amigos, ainda vive entre nós a senhora Maria Rodrigues Mascarenhas, conhecida por “Dona Cota”, com seus 108 anos de idade [...]. Dona Cota, boaviagense simples e corajosa, com o falecimento do amado esposo, João Batista, não mais se casou, assumindo sozinha, a tamanha responsabilidade de criar e educar sua família que vive com dignidade e honradez. É ela, pois, uma cidadã que merece o respeito e atenção de todos nós, os seus conterrâneos* (Informação verbal).

São esses senhores e senhoras guardiões da memória perpassadores do inevitável tempo e seus acontecimentos que nos auxiliam hoje a termos uma visão mais compreensível a partir do movimento dialético entre passado/presente/futuro. Esta

é a tônica do implacável tempo que sobrevém a todas as criaturas viventes (XAVIER, 2014).

### Tópicos Essenciais sobre a Participação Feminina no Mercado de Trabalho sob as Visões Masculinas

Para esta análise mais geral, foi realizada uma entrevista com o Lic. Eliel Rafael da Silva Júnior, que agraciou a pesquisa com olhares sobre a participação feminina no mercado de trabalho em Boa Viagem CE.

Inicialmente, vale salientar que assim como outras Unidades da Federação o Estado do Ceará enfrenta muitos problemas, no que concerne a geração de emprego e renda, fazendo com que, esta realidade também, seja sentida em Boa Viagem CE.

Nesse contexto, vale atentar para a questão do grande número de pessoas do sexo feminino disponíveis para o mercado de trabalho, assim como, ressaltar que na grande maioria das vezes não conseguem se encaixar, pelo fato, de tratar-se da exigência de força braçal, que nem sempre é apta ao braço feminino e que ao longo da história o discurso do patriarcado tentou legitimar como “sexo frágil” ou incompetente para certas profissões, sobretudo as administrativas (XAVIER; XAVIER, 2012). Nesse sentido, Júnior faz alusão a dois importantes enfoques:

*Quando tratamos desse assunto também não podemos esquecer que a população feminina em nosso município é significativamente maior que a masculina. Além do índice de nascimento do sexo feminino ser maior e o índice de mortalidade masculina por questões ligadas a violência, aos acidentes de trânsito e os vícios são bem significativos [...]. Ainda sobre esse assunto, muitos índices nos provam que a expectativa de vida masculina é menor se comparada com a feminina, fato que coloca a mulher como arrimo de muitas famílias.* (Informação verbal).

Continuando com a pesquisa, destaca o setor informal, em que a mulher praticamente domina, uma vez que, atua nas

bancas como vendedoras, sacoleiras, assim como, em casas de famílias. Esta realidade é imensamente fulgente, precisando ser entendida como um desafio a ser encarado, e superado, ainda que não completamente, visto que, são muitas as realidades envolvidas.

Após elucidar sobre as mais diversas áreas de trabalho em que as mulheres encontram-se inseridas, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX (MURARO, 2006; ROCHA, 2009), faz uma reflexão geral sobre a participação feminina no mercado de trabalho em Boa Viagem CE, bem como, se o fator preconceito está incutido nas mentalidades e, indubitavelmente permeando as relações de trabalho.

Em resumo, não percebemos a existência de preconceito de gênero no mercado de trabalho de Boa Viagem, se existe competência, independente de sexo, ou opção sexual, o sujeito sem dúvida encontrará uma oportunidade, entretanto não podemos esquecer que o mercado de trabalho aqui é limitado e bastante concorrido, fato que gera uma forte exploração por parte do empregador, mas isso já é outro assunto. (Informação verbal).

Para analisar essas questões tão pertinentes ao nosso estudo, foi entrevistado também, o Professor de Filosofia, Francisco Nunes de Carvalho. O mesmo foi indagado sobre como tem auxiliado a construção da igualdade de gênero, buscando a mulher boaviagense como protagonista de sua análise. Nesse tocante, o entrevistado faz importantes ressalvas, destacando que o caminho da luta é uma tarefa extensa, que tem encontrado entraves, no entanto ressalta a importância da união e das conquistas já alcançadas:

Em nosso contexto socioeconômico ainda encontramos dificuldades, como a grande carga horária em troca de salários tantas vezes gritantemente injustos. Além disso, construir uma igualdade de direitos entre gêneros é uma longa tarefa que exige por parte das mulheres sempre mais qualificação, união e em-

penho. Certamente sabemos que a nossa consciência é radicalmente marcada por um paradigma machista-patriarcal, mas até mesmo por uma questão de independência econômica em relação aos homens as mulheres, via de regra, estão se tornando mais autônomas e conscientes de sua liberdade. (Informação verbal).

O passo seguinte consistiu em analisar se na atuação cotidiana as mulheres sofrem discriminação pela questão de gênero. Nesse sentido, o pensamento descrito foi de encontro com algumas ressalvas que costumam ser feitas pelo sexo feminino nesse mesmo tocante, no sentido da existência de uma dita “discriminação disfarçada”, como pode ser evidenciado no relato a seguir:

Penso que as discriminações têm sido vencidas, mas ainda estão como que disfarçadas em uma sociedade majoritariamente masculina e tantas vezes machista, como é a nossa. Podemos citar aqui a política, aonde a mulher veio ganhar um espaço no Brasil somente no século XX. (Informação verbal).

Já no que diz respeito à imagem do ser feminino, que circula e participa ativamente da vida pública, ou seja, da mulher moderna, o entrevistado ressalta:

A imagem que tenho da mulher é a de comprometimento com as causas sociais. Com as revoluções burguesas até mesmo as mulheres compreenderam a importância de sua participação no plano social e político. Assim os espaços de saber e poder deixaram, em parte, de serem tão somente masculinos. Particularmente admiro a mulher que desenvolve um empenho intelectual e ético na construção de si através de sua consciência e liberdade existenciais.

E por último, lhe é indagado sobre que personagem feminino lhe chama atenção por sua participação no mundo do trabalho em Boa Viagem CE. Com efeito, o entrevistado nos traz um relato bastante imprescindível a pesquisa, quando denota ser esta pessoa marcante, sua própria genitora, deixando nítido, a

importância materna na formação dos filhos, e indiscutivelmente, como exemplo de luta a ser seguido.

### A Real Participação Feminina no Mercado de Trabalho da “Terra do Amor” nos dias Atuais

Em um primeiro instante, vale salientar que a primeira instituição visitada foi a PMBV (Prefeitura Municipal de Boa Viagem), mais especificamente no setor pessoal do referido órgão, na pessoa da Sra. Queile Maria, responsável por aquele ambiente. Ao verificar os dados sobre a quantidade de homens e mulheres empregadas o documento revela a participação efetiva de pessoas do sexo masculino e do sexo feminino conforme a folha de pagamento como se segue.

O documento mostrou que a participação geral de homens nas Secretarias de Educação e Saúde, em comparação com as mulheres é bastante inferior, uma vez que, a porcentagem de ofícios femininos chega a 71,27%, enquanto a porcentagem masculina é de 28,73%.

Na Casa de Saúde Adília Maria de Lima a participação feminina atinge 69,32%, enquanto o engajamento masculino chega a 30,68%. Segundo esses dados percebemos que a mulher é uma maioria nestes dois setores, não existindo, portanto uma discriminação neste sentido, ou seja, se existe competência, elas participam e ativamente.

Além disso, se fizermos uma observação mais rígida, notaremos que no serviço público municipal, a parcela feminina de cargos de chefia supera consideravelmente os postos de trabalho chefiado por homens.

E com essas colocações fica evidenciada em palavras o que, indiscutivelmente os números apontaram: a participação maciça de mulheres nos setores públicos analisados.

No passo seguinte, a pesquisa consistiu em uma visita ao setor pessoal do Serviço Autônomo de Água e Esgoto, onde foi

possível obter informações sobre a participação masculina e feminina. Naquele ambiente existe uma predominância da mão de obra masculina, Porque isso ocorre?

No SAAE, a pequena parcela das mulheres que lá trabalham desenvolve apenas um trabalho interno, ou seja, um trabalho não braçal. Talvez, poderíamos assim, considerá-lo como um trabalho mais burocrático. Enquanto os homens, que são uma maioria gritante, desenvolvem trabalhos internos e externos. A maioria deles é externo, que além de requererem força, são também ofícios mais cansativos fisicamente, além de contar com o clima boaviagense, que é por deveras quente. Em porcentagem, a participação masculina nessa Autarquia é de 82,35%, enquanto a atuação feminina atinge 17,65% do proletariado (BOA VIAGEM, 2012).

Em seguida, a pesquisa se deteve, a perscrutação da análise de cargos, funções e quantidade de vínculos de ambos os sexos, da Câmara Municipal de Boa Viagem-CE. Conforme dados apresentados pela Srta. Lisandra Vieira, responsável pelo Setor Pessoal da Câmara Municipal de Boa Viagem CE e mediante aprovação da Presidente da casa, Vereadora Rosa Vieira, a quantidade de funcionários da Câmara Municipal de Boa Viagem CE, sejam eles comissionados, efetivos ou por via, contratual, é de 53 vínculos. Deste total, 30 são mulheres e 23 são homens.

Conforme as informações apresentadas se percebem que do total de vínculos, há uma predominância feminina, embora os homens não fiquem tão em desvantagem. Em porcentagem, as mulheres estão presentes nesse órgão em 56,60% das vagas disponíveis, enquanto a parcela percentual masculina constitui 43,39%.

Outro fator bastante interessante, a ser elencado, é que a maiorias das funções da Câmara Municipal são exercidas por ambos os sexos, salvo raras exceções, nos mostrando que a participação feminina no mercado de trabalho tem avançado cotidianamente (BOA VIAGEM, 2012).

As funções desempenhadas na Câmara Municipal de Boa Viagem CE, de ambos os sexos, sendo uma maioria feminina, são Assessores jurídico, da presidência, administrativo e parlamentar, bem como, chefe de tesouraria, e diretores administrativo, técnico e financeiro.

Além disso, no legislativo boaviagense, das 10 vagas disponíveis, uma grande maioria é ocupada por mulheres, além disso, a atual presidente é mulher, sendo que, os principais cargos funcionam sob a chefia feminina.

No pleito desse ano de 2012, existem inúmeras candidatas a vereadoras. Na disputa pela prefeitura municipal vê-se a presença feminina, uma sendo candidata à vice-prefeita, enquanto a outra chapa é encabeçada por uma mulher (BOA VIAGEM, 2012).

O passo seguinte consistiu em visita a 43 empresas privadas, que possuem as mais diversas atividades comerciais. Pesquisou-se assim, o número total de empregados formalizados, buscando somar separadamente, mulheres e homens. Nas empresas analisadas vê-se o predomínio masculino que atinge um percentual empregatício formal de 63,64%, enquanto as mulheres chegam apenas a 36,36% (BOA VIAGEM, 2012).

Ao tentar explicar o porquê da mão de obra masculina, ser maior nestes estabelecimentos notou-se que a grande disparidade se deu justamente nas empresas que necessitam de um número mais elevado de homens, que exercem na maioria dos casos, a função de entregadores, ou seja, que há uma necessidade de força braçal. Observou-se também, as empresas que tem como atividade principal a fabricação de materiais, que exigem um trabalho mais manual, lá a mão de obra feminina, ou não existe, ou é escassa.

Além disso, percebe-se que nos postos de combustíveis analisados, existe uma predominância quase que de 100% de homens, uma vez que, a atuação como frentistas, ao que parece não tem interessado ao sexo feminino, que a vê, como uma atividade peculiar masculina. Quando atuam nestes ambientes, são geral-

mente auxiliares de escritório. Além, de uns dois homens desse número atuarem como gerentes administrativos.

Nota-se que a maior parte dos homens, atua no comércio boaviagense das empresas analisadas, em grande parte, como entregadores. Atuam também, em menor escala como vendedores, frentistas, na fabricação de produtos que requerem certa aptidão e força física. Outros atuam em lanchonetes e restaurantes, principalmente como garçons.

Verificou-se também, que as mulheres atuam como vendedoras, gerentes administrativas, operadoras de caixa, auxiliares de escritório, auxiliares de serviços gerais, atendentes de clínica, farmácias, restaurantes e lanchonetes.

Com base nestas 43 empresas, temos uma noção da participação feminina no comércio boaviagense. Trata-se do setor formalizado, que embora em menor número tenha estado presente, são funções que sem dúvida, tendem a elevar sua contribuição e reconhecimento perante o mercado (BOA VIAGEM, 2012).

Vale ainda ressaltar, o número de mulheres no setor informal, que podem ser percebidos, ou mesmo como sacoleiras ou empregadas domésticas.

### A Luta em Marcha por Igualdade de Direitos: Histórias e Olhares da Escritora Zilda Marinho

Ao conversarmos informalmente com a gestora cultural Zilda Marinho, a mesma contou-nos um fato bastante peculiar, que teria resultado na criação de uma associação de mulheres em Boa Viagem. A professora Zilda Marinho contou que na “terra do amor”, durante a década de 80, uma mulher foi presa por um crime cometido pelo seu marido. Sendo que ela teve a ideia de formar um grupo de mulheres, para juntas, realizarem uma manifestação pelas ruas da cidade, objetivando sensibilizar as autoridades pela soltura da presidiária. E com a força das mulheres a mulher foi libertada.

Ao alcançar esta vitória, vendo a importância da força da união e da luta na busca de conquistas, a Professora Zilda Marinho, juntamente com suas companheiras fundaram o MMBV (Movimento das Mulheres de Boa Viagem), que tinha como objetivo incluir as mulheres no meio social. O referido movimento foi extinto, no ano 2000, por falta de apoio das autoridades (BOA VIAGEM, 2012).

### Considerações Finais

Diante da presente escrita, podemos externar algumas acepções e concepções até inesperadas. Afirmamos que esta pesquisa foi além das nossas expectativas, visto que, análises e reflexões como as narradas neste artigo devem ser presença constante na vida humana, posto que, cada indivíduo é agente de transformação. Principalmente tratando-se da reconstrução de memórias e histórias da participação de mulheres no mercado de trabalho.

Assim, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, é pertinente criar pensamentos e atitudes concretas, que viabilizem um caminhar igualitário entre os sexos. Para tal, é necessário pautar as necessidades em forma de mecanismos que reflitam sobre as relações de poder, e indubitavelmente, através de planos que evidenciem a questão da divisão de trabalho baseada no gênero.

### Referências Bibliográficas

- BOA VIAGEM/CE. *Secretaria da Administração*. Setor Pessoal. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Câmara Municipal*. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Centro Comercial*. 2012.
- MURARO, Rose Marie. *A mulher na construção do futuro*. Rio de Janeiro: ZIT, 2007.

NASCIMENTO, Cícero Pinto. *Memórias da Minha Terra*. Fortaleza – CE: Encaixe Ltda, 2002.

PERROT, Michelle Perrot. *Minha História das Mulheres*. (Tradução Angela M.S. Côrrea). São Paulo: Contexto, 2007.

ROCHA, Patrícia. *Mulheres sob todas as luzes: A emancipação feminina e os últimos dias do patriarcado*. Belo Horizonte: Leitura, 2009.

XAVIER, A. R. *Joana Paula de Moraes: história, memória e trajetórias educativas (1900-1963)*. 411 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

XAVIER, Antonio Roberto; XAVIER, Lisimere Cordeiro do Vale. *Cidadania das Mulheres: o longo percurso*. *Revista Internacional de Direito e Cidadania*, nº 8, pp. 17-28, out./2010.

## AS CONTRIBUIÇÕES DE ELVIRA PINHO ENQUANTO EDUCADORA, MUSICISTA E ABOLICIONISTA

FERNANDA MARIA DINIZ DA SILVA

Graduada em Letras (Português-Literaturas) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Letras e Doutoranda do PPGLetras da mesma Universidade. É pesquisadora do Grupo de Estudos de Residualidade Literária e Cultural (GERLIC) da UFC. É professora da Rede Estadual de Ensino do Ceará e atua como professora-tutora do Curso de Letras do Instituto UFC Virtual.

E-mail: fernandamsilva@hotmail.com

A biografia histórica deve se fazer, ao menos em um certo grau, relato, narração de uma vida, ela se articula em torno de certos acontecimentos individuais e coletivos”. (LE GOFF, 1989, p. 11)

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo contribuir com a reconstrução da História cearense por meio de uma pesquisa biográfica sobre Elvira Pinho, enquanto educadora, musicista e abolicionista no espaço cearense dos fins do século XIX a primeira metade do século XX. Combativo espírito de mulher que viveu sempre além dos limites e das convenções, Elvira Pinho, embora ainda seja pouco conhecida, é uma das grandes presenças que marcaram a sociedade cearense e uma das figuras femininas mais importantes da história nacional. Vale ressaltar que Segundo Sérgio Vilas Boas, em seu livro *Biografismo: reflexões sobre as escritas da vida*, por meio da biografia, é possível estabelecer uma relação entre o *eu singular* e o *nós social*, de acordo com a época histórica em que o sujeito biografado viveu. Desse modo, levando em consideração que as histórias de vida revelam importantes informações sobre uma época e uma sociedade, pode-se afirmar que ao estudar a trajetória de Elvira Pinho é possível conhecer um pouco mais a sociedade característica do espaço cearense no período em que a biografada viveu.

**Palavras-chave:** Elvira Pinho. Biografia. História da Educação

O presente artigo tem como objetivo contribuir com a reconstrução da História cearense por meio de uma pesquisa biográfica sobre Elvira Pinho. Segundo Sérgio Vilas Boas (2008),

por meio da biografia, é possível estabelecer uma relação entre o *eu singular* e o *nós social*, de acordo com a época histórica em que o sujeito biografado viveu. Desse modo, levando em consideração que as histórias de vida revelam importantes informações sobre uma época e uma sociedade, pode-se afirmar que, ao estudar a trajetória de Elvira Pinho enquanto educadora, musicista, abolicionista, é possível conhecer um pouco mais a sociedade característica do espaço cearense dos fins do século XIX e primeira metade do século XX.

Elvira Eugênia Correia Pinho, mais conhecida como Elvira Pinho, nasceu em 12 de julho de 1860 em Maranguape, município cearense localizado a 27 km do centro da capital do estado. É filha do Tenente-Coronel da Guarda Nacional, Reginaldo Benévolo Ferreira Pinho e da portuguesa Eugênia Correia de Pinho. É irmã dos militares Odilon<sup>1</sup>, Francisco<sup>2</sup> e Jaime Benévolo<sup>3</sup>, que tiveram participação de destaque no Movimento Republicano Brasileiro e de Eulina Correia Pinho, sobre a qual encontramos poucos registros.

Elvira Pinho, nascida de família abastada e de prestígio, estudou inicialmente em Maranguape com a professora Martiniana de Paula Tavares Coutinho.

Ficou órfã muito cedo. Aos 12 anos, já sem pai e sem mãe, passou a ser cuidada por Maria Correia do Amaral, sua tia materna.

<sup>1</sup> **Odilon Benévolo** (1858-1898) foi engenheiro militar, Coronel do Exército Brasileiro e professor da Escola Superior de Guerra. Segundo Juarez Leitão, Odilon foi um grande defensor da instrução popular e apóstolo da alfabetização em massa no Brasil, destinando inclusive parte de seus honorários à cruzada pela Educação. (LEITÃO, 2009, p.285)

<sup>2</sup> **Francisco Benévolo** (1856-1918), como militar, participou ativamente na repressão ao Movimento Federalista, revolução gaúcha contra Floriano Peixoto, em 1892 e foi Deputado Estadual no Ceará.

<sup>3</sup> **Jaime Benévolo** (1854-1905) é considerado um dos pais da República Brasileira. Segundo Juarez Leitão, quando ainda era 2º Tenente Jaime exerceu no Pará as funções de engenheiro das obras militares. Regeu a cadeira de aritmética da Escola Militar. Foi Secretário de Governo em Minas Gerais. Em 1890 foi nomeado catedrático de economia e direito administrativo da Escola Militar. (JUAREZ, 2009, p. 286)

Em 02 de fevereiro de 1873, matriculou-se no Colégio da Imaculada Conceição, onde estudavam as filhas das famílias ricas da região. Desde cedo, era muito dedicada ao aprendizado de música e de línguas. Formou-se professora pela Escola Normal em 1877. Teve como madrinha a Viscondessa de Cauípe, quem muito contribuiu para a sua educação.

Elvira iniciou suas atividades profissionais como auxiliar do Colégio Santa Rosa Lima, ao lado de Cândida Argentina da Frota e Carolina Albenaz de Matos. Conhecido como o “Colégio das Amarais”, a instituição era dirigida pelas irmãs Júlia Correia do Amaral e Judite Correia do Amaral, primas de Elvira Pinho. A escola localizava-se na Rua Formosa, nº 100, onde também esteve o Colégio São José.

Em 1882, é encarregada de dirigir classes primárias. Dois anos depois, foi eleita membro do Conselho de Instrução Pública, pelo Professorado da capital cearense.

A educadora Elvira Pinho passou então a dedicar-se à substituição dos antigos métodos de ensino por uma linha pedagógica mais moderna focalizada, sobretudo, na aprendizagem e na compreensão do aluno.

Consciente de seu papel de cidadã comprometida com a reforma da sociedade, Elvira Pinho destacou-se como ativista da campanha pela abolição da escravatura, primeiro como observadora, depois como filiada à Sociedade Abolicionista Perseverança e Porvir, fundada a 28 de setembro de 1879, como forma de homenagear o oitavo aniversário da Lei do Ventre Livre. Vale ressaltar que a sede da Sociedade Perseverança e Porvir localizava-se na residência de José do Amaral, na antiga Rua Formosa (atualmente Barão do Rio Branco). Entre os principais integrantes do grupo estavam José Correia do Amaral, José Teodorico de Castro, Joaquim José de Oliveira Filho, Antônio Dias Martins Junior, Antônio Cruz Saldanha, José Barros da Silva, Francisco Florêncio de Araújo, Antônio Soares Teixeira Junior, Manoel Albano Filho e Alfredo Salgado.

A organização tinha como objetivo manter um fundo de emancipação através de contribuições de seus associados. A ata da abertura da Sociedade Perseverança e Porvir foi assinada também pelas senhoras Luduvina Borges, Elvira Pinho, Júlia Amaral, Ana Joaquina do Rego, Maria Teófilo Martins, Francisca Nunes da Cruz, Joana Peres de Farias, Francisca Borges da Cunha Mamede, Maria Farias de Oliveira, Maria Teófilo Padilha, Maria Teófilo Morais, Joana Girard de Barros, Maria dos Santos Castro, Raquel Amaral, Teresa Adelaide Carneiro do Couto, Maria Cruz Saldanha e Adelaide Girard. Dessa iniciativa, surgiu a Sociedade Cearense Libertadora.

E foi justamente com a fundação da Sociedade Abolicionista Feminina Cearenses Libertadoras que Elvira Pinho assumiu papel de destaque como braço direito da presidente e principal articuladora do movimento Maria Tomásia, com quem promovia quermesses e leilões, entre muitas outras atividades, com o objetivo de alforriar escravos.

Em 18 de maio de 1882, aconteceu a reunião para a organização da Sociedade das Cearenses Libertadoras, na Chácara de José do Amaral, no Benfica. Esse fato foi noticiado pela imprensa local da época. Sobre tal iniciativa, Raimundo Girão, no livro *Abolição no Ceará*, explica que:

A idéia de uma associação de senhoras incorporadas à campanha remontava aos dias embrionários da Perseverança e Porvir, e nem era crível faltassem, na arena de tão bela competição, os encantos e o espírito das mães, espósas e filhas dos guerreiros da refrega abençoada.

A imprensa convidava-as, e a quem mais quisesse, para uma reunião, em a noite de 18, na chácara de José do Amaral, no Benfica, a fim de organizar-se “uma sociedade abolicionista das distintas filhas do Ceará, das dignas irmãs de Iracema”. (GIRÃO, 1969. p.135-136)

A reunião, que terminou às duas e meia da manhã, ocorreu conforme o previsto. Na ocasião, foram dadas as cartas de

liberdade a seis escravos, em homenagem ao acontecimento. Além disso, foi definida uma diretoria provisória: Dietora-Geral – Maria Tomásia Figueira Lima; 1ª Vice-diretora – Carolina Cordeiro; 2ª Vice – Ludovina Borges; 1ª Secretária – Jacinta Augusto Souto; 2ª dita – Elvira Pinho; Tesoureira – Eugênia Amaral; Diretoras – Virgínia Salgado, Maria Faria de Oliveira, Joana Antônia Bezerra, Isabel Rabelo Silva, Francisca Rangel Bezerra, Luísa Torres de Albuquerque, Francisca Borges da Cunha Mamede, Isabel Vieira Teófilo, Jovina Jataí, Branca Rolim, Francisca Nunes da Cruz, Francisca Joaquina do Nascimento, Jesuína de Paula Pimentel, Maria d'Assunção dos Santos Castro, Maria Teófilo Martins, Stefânia Nunes de Melo, Marieta Pio de Castro e Nerina Martins de Sá.

No dia 21 de maio de 1882, o Jornal *O Libertador* apresentou um editorial sobre a Reunião da Sociedade das Cearenses Libertadoras, da qual Elvira Pinho foi Secretária.

Em 06 de janeiro de 1883, aconteceu a instalação solene das Cearenses Libertadoras, nos Salões do Clube Cearense.

Quase dez anos depois, Elvira é nomeada, pelo Presidente Benjamim, adjunta do Curso Preparatório da Escola Normal, Barroso, onde lecionou música gratuitamente, enquanto aguardava que a cadeira fosse criada oficialmente.

Em 1893, a professora seguiu para o Rio de Janeiro a fim de aperfeiçoar os seus conhecimentos musicais. A cearense fez o Curso de Especialização em Teoria Musical, organizado pelo Maestro François Guillot. Ao retornar a sua terra, a primeira musicista cearense fundou o Recreio Musical, onde se apresentaram nomes ilustres da música cearense, tais como: Oscar Feital, Iaiá Meton, Irmãs Uchoa, Verçosa, Júlio e Paulo de Moraes, Luizinha Pacheco, Antônio Benício, Eulina Pinho e Noeme Souto.

A professora cearense escreveu um *Compêndio de Teoria Musical*, cuja qualidade foi reconhecida pelo Maestro Ernani Braga e pelo Pianista Sousa Lima. Do Instituto Nacional de Música, pela Professora Ceição Barreto, recebeu elogios nos quais

se disse ser o trabalho de Elvira Pinho algo que ainda estava faltando no âmbito dos estudos teóricos de música. O material foi adotado em escolas de músicas de todo o país.

Em 07 de junho de 1894, foi nomeada para a cadeira de música da Escola Normal Pedro II, pelo então Presidente da Província José Freire Bezerril Fontenele.

Em 1913, foi nomeada Diretora da mesma Escola. De acordo com Schuma Schumacher e Érico Vital Brasil, no *Dicionário Mulheres do Brasil*: de 1500 até a atualidade (biográfico e ilustrado), Elvira Pinho foi a primeira mulher a exercer o cargo de Direção da Escola Normal Pedro II. A professora Helena Selma Azevedo também destacou tal pioneirismo no artigo “Professoras e Escritoras: A possibilidade de profissionalização das mulheres cearenses de classe média no final do século XIX e início do século XX”. Desse modo, a educadora rompeu barreiras e inseriu sua força e competência em um espaço até então predominantemente masculino.

Vale ressaltar que devido à intervenção federal no Ceará, a professora pediu demissão do cargo e passou a lecionar música, função que exerceu até 1919 quando se aposentou com 37 anos de magistério, sendo responsável pela formação de várias gerações de pianistas.

Elvira Pinho, além de se empenhar pela qualidade do ensino, era dotada de grande preocupação com as causas sociais e políticas.

Rachel de Queiroz na crônica *O Estado São Eles*, publicada na Revista *O Cruzeiro*, de 12 de setembro de 1959, mencionou Elvira Pinho ao tecer uma reflexão sobre o uso indevido da coisa pública e sobre a falta de ética de alguns políticos. Vejamos apenas alguns trechos que melhor ilustram essa ideia:

No céu claro passaram roncando dois enormes aviões. Pelo feito ou pela pintura os rapazes conheceram que era da FAB. E um deles, que ouvira o rádio do jipe, explicou: – É o marechal, que vai ao Cariri fazer propaganda eleitoral.

Lembrou-me a minha velha mestra de música, Dona Elvira Pinho, abolicionista e republicana histórica, mulher de rígida virtude particular e cívica. Uma de suas alunas era filha do governador e vinha para as aulas no carro oficial. E D. Elvira interpelava a garôta, em plena classe: “Como vai o nosso automóvel? Você tem agradecido aqui às meninas o empréstimo do carro para você passear? Sim, porque tanto o automóvel como o motorista, a gasolina, tudo é nosso – nós que pagamos!” A menina ficava encabulada ou furiosa, não sei, e Dona Elvira, abandonando a teoria musical, dava um aula de boa ética republicana. Que tudo pertence ao povo, pois quem paga é o povo. Os governantes que gastam consigo o dinheiro dos contribuintes estão usurpando essas regalias – aliás, a própria palavra está dizendo: regalia – privilégio do rei! República não tem rei, e, assim, os governantes republicanos não deviam ter palácios para as suas famílias nem carros oficiais para passear os meninos, nem comida e luxo à custa do povo. Tudo isso abolimos no 15 de Novembro, mas tudo tem voltado – só falta voltar o rei! (como era uso entre os republicanos históricos, D. Elvira só chamava o imperador “o rei”).

“Até a ditadura ainda havia um certo pudor. Talvez porque ainda restassem vivos muitos republicanos da cepa de D. Elvira. Com o Estado Novo, todo o mundo amordaçado, sem ninguém para estrilar, o hábito da regalia se universalizou. Os homens públicos deixaram de separar o que era do Estado e o que era deles, ou antes, o uso e abuso dos bens públicos passou a ser privilégio dos cargos e, por extensão natural, da parentela dos cargos. Ninguém se lembra mais da origem do dinheiro com que se custeava o luxo dos poderosos – aqueles ínfimos impostos que o pobre mais pobre tem que pagar: o cruzeiro a mais no preço do feijão, da farinha, do metro de pano, a licença para vender um pé de alface ou um chapéu de palha. (...)

A partir da leitura dos excertos, nota-se que Elvira Pinho sempre valorizou em seu discurso a consciência e o compromisso político. Assim, a professora, em suas aulas, ultrapassava os

muros da transmissão do conhecimento e combatia a alienação de seus alunos.

Na Seca de 1915, Elvira foi Diretora da *Comissão de Socorro às Vítimas da Seca de 1915*, destacando-se, assim, como uma importante líder social. A professora ajudou intensamente os flagelados, conseguindo-lhes trabalhos em obras públicas e particulares, como, por exemplo, limpeza de ruas e escolas, conserto de açudes e conservação de estradas. O *Jornal O Povo*, no dia 04 de agosto de 1915, noticiou o trabalho social desenvolvido por Elvira Pinho:

Queremos apontar um exemplo digno de imitação, qual o da Exma. Sra. Elvira Pinho que portadora de espórtulas para os pobres, as distribui, instituindo o trabalho. As beneméritas Damas da Caridade, as Sociedades Vicentinas, bem como o Governo do Estado, devem imitar a ação nobre e edificante dessa heroína – D. Elvira Pinho.

Destarte, é possível observar que Elvira Pinho não se preocupava em ajudar as pessoas que sofriam com a seca, apenas doando roupas e alimentos, seu intuito maior era viabilizar formas desses sofredores com a seca conseguirem o seu próprio sustento por meio do exercício do trabalho digno, e não por meio do recebimento de esmolas.

Elvira Pinho também atuou em campanhas em benefício dos leprosos. Em 04 de setembro de 1925, por iniciativa da professora e da Dra. Henriqueta Galeno, realizou-se a Festa das Flores, em prol da Colônia Leprosário Canafistula – Antônio Diogo, inaugurado em 9 de setembro de 1928. Durante o movimento, os transeuntes pagavam pelas flores que as senhoras lhes colocavam à lapela, um gesto simples, mas de grande valor social e humanitário. Foram também beneficiados pelo trabalho de Elvira os leprosos do Morro do Moinho.

Em 1930, já aos 80 anos, a educadora não temeu ao desafiar as injustiças políticas, participando da marcha de repúdio ao Governo de Matos Peixoto, sendo, inclusive pisoteada pela

cavalaria durante a manifestação. Vale lembrar que José Carlos de Matos Peixoto governou o Ceará entre 12 de julho de 1928 e 8 de outubro de 1930, sendo deposto pelo governo provisório de Getúlio Vargas.

Em 24 de março de 1934, Elvira Pinho, no Jornal *O Nordeste* (p.14), tratou sobre a importância de Maria Tomásia para a Sociedade das Cearenses Libertadoras: “Era mulher extraordinária, intrépida e incansável a presidente das Senhoras Libertadoras. O seu papel no movimento abolicionista só pode descrever satisfatoriamente em volume especial. Mulher dinâmica e ilustrada, Maria Tomásia foi a alma da campanha feminina desse feito que enobreceu o Ceará”.

Bastante consciente de seu papel de cidadã, Elvira Pinho foi ainda a primeira mulher no Ceará a conseguir título de eleitor, configurando mais um pioneirismo de Elvira já destacado por Nelly Novaes Coelho em seu *Dicionário Crítico de Escritoras Brasileiras* (2003).

Aos 86 anos, em julho de 1946, esteve à frente de uma passeata pelas ruas de Fortaleza, organizada pela “Sociedade das Donas de Casas”, contra o aumento dos preços dos gêneros de primeira necessidade e o alto custo de vida.

Em 27 de agosto de 1946, às 19h50min, Elvira Pinho faleceu, no Pensionato Eduardo Salgado, aos 86 anos de idade. Foi sepultada no Cemitério São João Batista, onde na ocasião usaram da palavra Hugo Victor Guimarães, Mozarina Ciarlini, Fernanda Brito, Raimundo Araújo e Eliseu Lima.

### Considerações Finais

Assim, pelo que foi apresentado brevemente até aqui, podemos afirmar que Elvira Pinho deixou na história cearense o seu grande legado para a Educação não só enquanto professora e musicista, mas também enquanto cidadã consciente de seu papel social e comprometida com os ideais de justiça e de solidariedade.

A Assembleia Nacional Constituinte, na sessão de 29 de agosto de 1946, aprovou merecidamente um voto de homenagem a Elvira Pinho, que foi também nomeada sócia honorária da Ala Feminina da Casa Juvenal Galeno, localizada na Av. General Sampaio, 1128 – Centro- Fortaleza/CE. Hoje há uma rua no bairro Montese e uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza com o seu nome.

Em 17 de novembro de 2011, o Senhor Raimundo Gomes de Matos na sessão 323.1.5.4 da Câmara dos Deputados, dedicada aos 160 anos de emancipação político-administrativa de Maranguape, citou a abolicionista Elvira Pinho e seu irmão Jaime Benévolo como dois importantes nomes da história do município e da articulação política do nosso país, representando assim mais uma homenagem prestada aos cearenses.

Nos escassos textos que tratam sobre a biografia da pioneira cearense não constam que Elvira tenha constituído família ou mesmo se casado. Tal postura é mais um avanço para a época, uma vez que o mais comum no período era a mulher se dedicar, sobretudo ao marido, ao filho e aos afazeres domésticos. Monsenhor Quinderé, em seu livro *Reminiscências*, ao tratar sobre Elvira, destaca que “inupta, por isto desembaraçada dos deveres conjugais, Elvira Pinho tinha o coração livre às expansões do bem”. (QUINDERÉ, 195, p. 149). Desse modo, parece que Elvira optou por se dedicar a cuidar do próximo, abraçando as causas sociais. Seu comportamento nos faz lembrar as palavras de Leonardo Boff quando explica o conceito de *cuidar*: “*cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção. Representa uma atitude de ocupação, preocupação e responsabilização.*” (BOFF, 1999). Assim, pelo ato respeitoso de cuidar e de educar, Elvira ganhou destaque no contexto social, histórico, educacional e artístico do estado.

Combativo espírito de mulher que viveu sempre além dos limites e das convenções, Elvira Pinho, embora ainda seja pouco conhecida, é uma das grandes presenças que marcaram a sociedade

cearense e uma das figuras femininas mais importantes da história nacional. Como se pode perceber ainda, sua história de vida permeada pelo engajamento com as causas educacionais, artísticas, políticas e sociais, entrelaça-se com a própria história do espaço cearense dos fins do século XIX à primeira metade do século XX.

### Referências Bibliográficas

ALA FEMININA DA CASA JUVENAL GALENO. *Mulheres do Brasil: Pensamento e Ação*. Fortaleza: Editora Henriqueta Galeno, 1971.

BOAS, Sérgio Vilas. *Biografismo: reflexões sobre as escritas da vida*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: Ética do Humano, Compaixão pela Terra*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário Crítico de Escritoras Brasileiras*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COSTA, Ana Alice Alcântara. SARDENBERG, Cecília Maria Baccellar. (Organizadoras). *Feminismo, Ciências e Tecnologia*. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002.

GALENO, Cândida Maria Santiago. *Elvira Pinho*. In: Revista Jangada. Edições 15/16 – 2º e 3º semestres. p. 3, ano 1954.

GIRÃO, Raimundo. *A Abolição no Ceará*. 2ª edição revista. Fortaleza: Secretaria de Cultura do Ceará, 1969.

\_\_\_\_\_. *Pequena História do Ceará*. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1962.

LE GOFF, Jacques. “Comment écrire une biographie historique aujourd’hui?” *Le Débat*, nº 54. Março-abril, 1989.

LEITÃO, Juarez. *Maranguape, de personagens e fatos históricos*. Fortaleza: Ed. Assaré, 2009.

MOURA, Clóvis. *Dicionário da Escravidão Negra no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2004.

NOBRE, F. da Silva. *1001 Cearenses Notáveis*. Rio de Janeiro: Impresso pela Casa do Ceará Editora, 1996.

QUINDERÉ, Monsenhor. *Reminiscências*. Fortaleza: Editora A. Batista Fontenele, 1957.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. *Dicionário das Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

STUDART, Guilherme. *Datas e Factos para a História do Ceará*. Ed. fac-sim. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 2001.

## CULTURA, IDENTIDADE E ORALIDADE NA POESIA DE PATATIVA DO ASSARÉ

ALEXANDRE VIDAL DE SOUSA

Graduando do Curso de História da Universidade Federal do Ceará.

*“Distante da terra tão sêca mas boa,  
Exposto à garoa,  
À lama e ao paú,  
Faz pena o nortista, tão forte, tão bravo,  
Vivê como escravo  
Nas terra do Sú”.<sup>1</sup>  
(Patativa do Assaré)*

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo traçar uma relação entre a História e a Literatura como forma de perceber fatores que possibilitam a compreensão de aspectos de uma época, como as construções culturais e identitárias de uma comunidade, bem como perceber sua forma de elaboração e de vivência no mundo, suas representações e imaginários, e suas sensibilidades. A intenção é, a partir da leitura e da análise da poesia de Patativa, mais especificamente do poema “O Poeta da Roça”, observar as principais características que contribuem para a construção de uma identidade sertaneja. Para a elaboração deste estudo, foram utilizadas as contribuições das pesquisas desenvolvidas por estudiosos como, Antônio Cândido, Ivone Cordeiro Barbosa, Paul Ricoeur e Raymond Williams.

**Palavras-chave:** Patativa do Assaré. Cultura. Identidade. História. Literatura.

### O Autor

No dia 10 de abril de 1995, Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido como Patativa do Assaré, escreveu uma autobiografia que foi publicada na terceira edição de seu livro *Inspiração*

<sup>1</sup> Trecho do poema “Triste Partida”. PATATIVA DO ASSARÉ. *Inspiração nordestina (Cantos de Patativa)*. – 3.ed. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), 1999.p.58.

*Nordestina* de 1999. Nela Patativa relembra muito brevemente sua trajetória de poeta e de agricultor.

Antônio Gonçalves nasceu em 5 de março de 1909 no Sítio denominado Serra de Santana próximo à cidade de Assaré no Ceará. Filho do agricultor Pedro Gonçalves da Silva e de Maria Pereira da Silva, era o segundo filho de um total de cinco. Desde cedo com a morte do pai, trabalhou juntamente com o irmão mais velho para sustentar o restante da família.

Aos doze anos, frequentou uma escola onde passou só quatro meses. No entender de Patativa, a escola era “muito atrasada”, porém saiu de lá lendo o segundo livro de Felisberto de Carvalho, que formava uma coletânea de livros de leitura (cartilha) adotada em todo o país. Depois disso nunca mais frequentou escola, porém não se distanciou da leitura.

O contato com a poesia se deu desde muito cedo através de uma prática comum na cultura sertaneja que é a leitura em grupo. Dessa forma os versos ouvidos por Patativa serviram de inspiração para mais tarde fazerem parte da produção artística e da vida do autor. Na idade entre treze e quatorze anos, produziu os primeiros versos, tendo sempre como principais temáticas histórias significativas e representativas da cultura sertaneja.

Aos dezesseis anos, comprou uma viola e começou a cantar de improviso, adentrando na arte dos repentistas, chegando a fazer diversas apresentações inclusive fora do Ceará. Vale ressaltar que a proximidade com a poesia nunca o afastou do contato com a terra, pois nas palavras do próprio artista: “Desde que comecei a trabalhar na agricultura, até hoje, nunca passei um ano sem botar a minha roçazinha, só não plantei roça no ano que fui ao Pará”.

Ao regressar do Pará continuou a mesma vida de agricultor. Casou-se com uma parenta com quem teve vários filhos. Patativa morreu no dia 8 de julho de 2002, aos 93 anos, deixando diversas obras que cantam e contam a cultura sertaneja.

O seu primeiro livro *Inspiração Nordestina* teve a primeira edição no ano de 1956 por ideia de José Arraes de Alencar, que

havia escutado Patativa declamar seus poemas na Rádio Araripe, localizada na cidade do Crato. A segunda edição foi publicada em 1967 com um acréscimo de “Cantos de Patativa” em seu título. Em 1999 foi publicada a terceira edição do livro em comemoração ao 90º aniversário do poeta.

## Literatura e História

Longe de esboçar nesse texto uma hierarquia entre essas duas grandes áreas do conhecimento, a proposta aqui é apresentar o “uso da Literatura pela História” (PESAVENTO, 2008, p.82), seguindo como referencial o estudo da História Cultural, que observa tanto as aproximações quando os distanciamentos entre Literatura e História.

Sobre esse aspecto Sandra Jatahy Pesavento afirma:

Nessa medida, é a História que formula as perguntas e coloca as questões, enquanto que a Literatura opera como fonte. A Literatura ocupa, no caso, a função de traço, que se transforma em documento e que passa a responder às questões formuladas pelo historiador. Não se trata, no caso, de estabelecer uma hierarquia entre História e Literatura, mas sim de precisar o lugar de onde se faz a pergunta. (PESAVENTO, 2008, p.82).

Assim o uso da Literatura deve ser feito com bastante atenção, pois o que o historiador deve buscar no texto literário é:

Se a História Cultural está em busca do resgate das representações passadas, se almeja atingir aquele reducto de sensibilidade e de investimento primário na significação do mundo, a Literatura é uma fonte realmente especial: ela pode dar ao historiador aquele algo a mais que outras fontes não fornecerão. (PESAVENTO, 2008, p.82).

A poesia como forma de expressão cultural fornece um extenso material para o estudo das representações do real, das sensibilidades e do imaginário, mas é preciso ter o cuidado de nos

preocuparmos com o tempo da escrita e não com o da narrativa. Dessa forma, ao estudar um texto literário, é importante que o pesquisador identifique a concepção do autor sobre um passado, o presente, ou a sua idéia de futuro e como essas percepções ajudam a construir ou a reconstruir o mundo atribuindo-lhes diferentes significados.

## “O Poeta da Roça”

Sobre o título do poema observa-se uma referência ao lugar de produção do fazer poético. Nessa perspectiva, percebe-se uma tentativa de junção entre a arte e a vida, como se uma dependesse da outra ou mais precisamente como se uma fosse a outra. Ao identificar o narrador como pertencente a um espaço específico, Patativa constrói uma identidade característica do espaço sertanejo, bem como representa esse espaço a partir de elementos pertencentes à cultura popular em que o próprio artista está inserido.

O poema apresenta uma linguagem de característica e de proximidade de uma tradição oral. Esse estilo em Patativa tanto o diferencia de uma cultura mais erudita como o coloca dentro de uma cultura própria, assim esse aspecto é uma diferença bastante significativa em sua produção. Vale ressaltar que aqui utilizamos o termo estilo em conformidade com o que nos explica Domício Proença Filho, no livro *A linguagem literária*. De acordo com o professor e pesquisador:

Cada pessoa tem o seu ideal linguístico. A língua coloca à disposição de cada um, um múltiplo repertório de possibilidades. Ao assumir o discurso, o indivíduo busca escolher os meios de expressão que melhor configurem suas idéias, pensamentos e desejos. Essa escolha é que caracteriza o *estilo*. (PROENÇA FILHO, 2007, p. 25)

Ao lermos as poesias de Patativa nos deparamos com dois estilos: um mais formal, seguindo as normas da língua portu-  
gue-

sa e outro mais informal, mais coloquial, seguindo um estilo próprio da cultura sertaneja. Dessa forma, Patativa opta pela língua que o identifica e que, mais do que isso, o faz compreendido pela comunidade em que se insere. Assim entendo que a escolha do estilo, mais do que uma opção estética, deve ser compreendida como um ato político, bem como um ato de resistência à cultura dominante.

Sou fio da mata, cantô da mão grossa,  
Trabaio na roça, de inverno e de estio.  
A minha chupana é tapada de barro,  
Só fumo cigarro de paia de mio.  
(PATATIVA DO ASSARÉ. p.27)

Nos primeiros versos do poema, o narrador relata sobre sua origem sertaneja, sua rotina de vida e de trabalho (valorização), sempre ligados à terra, em que a principal característica é a união entre o homem e a natureza, que assume o papel de mãe. Independente dos problemas da terra, seu vínculo é muito profundo, seja na abundância ou na falta de chuva. Assim tudo se articula com a terra (natureza), sua rotina (cotidiano), sua casa (material de produção) e seus costumes.

Sou poeta das brenha, não faço o papé  
De algum menestrel, ou errante cantô  
Que veve vagando, com sua viola,  
Cantando pachola, à percura de amô.  
(PATATIVA DO ASSARÉ. p.27)

Na segunda parte, o narrador trata novamente sobre seu espaço, agora como lugar distante, porém um lugar fixo, uma terra a que o poeta se mostra ligado. O Menestrel, figura importante na Idade Média, era caracterizado principalmente por cantar sobre eventos históricos tanto reais quanto imaginários, e representa no poema patativano um desligamento com a terra. Era o poeta errante. Nesse sentido pode-se imaginar que longe

de outras poesias banais, o narrador canta inspirado na realidade da sua terra.

Não tenho sabaença, pois nunca estudei,  
Apenas eu sei o meu nome assiná.  
Meu pai, coitadinho! Vivia sem cobre,  
E o fio do pobre não pode estudá.  
(PATATIVA DO ASSARÉ. p.27)

Nesse trecho do poema o narrador fala das dificuldades pelas quais passam os moradores da região, tais como: dificuldades de acesso à educação e a recursos financeiros. Além disso, a escola não é privilégio do pobre, como se vê no último verso da estrofe: “E o fio do pobre não pode estudá”.

Meu verso rastêro, singelo e sem graça  
Não entra na praça, no rico salão,  
Meu verso só entra no campo e na roça,  
Nas pobre paioça, da serra ao sertão.  
(PATATIVA DO ASSARÉ. p.28)

O narrador ironicamente desqualifica seu poema e acaba por definir os lugares de recepção da sua produção. Tal atitude pode também ter o sentido de que sua poesia só trata da vida sertaneja, ou pelo menos só deveria tratar, pois talvez não tenha o mesmo valor no “rico salão”. O poeta ressalta ainda a simplicidade da sua poesia, não de forma menor ou pior, mas com um estilo próprio de um autor da “roça”.

Só canto o buliço da vida apertada,  
Da liga pesada, das roça e dos eito  
E às vez, rescordando a feliz mocidade,  
Canto uma sôdade que mora em meu peito.  
(PATATIVA DO ASSARÉ. p.28)

Apesar do poeta aparentemente confrontar o passado feliz da mocidade com o duro labor do presente, o que se observa é

a valorização do trabalho e da vida dura. O poeta canta tanto o passado quanto o presente.

Eu canto o cabôco com sua caçada,  
Nas noite assombrada que tudo apavora,  
Por dentro da mata, com tanta corage  
Topando as visage chamada caipora.  
(PATATIVA DO ASSARÉ. p.28)

Sua narrativa também é inspirada nos costumes e nas tradições do povo do sertão. Além disso, resgata o imaginário sertanejo. Caipora, presente no último verso citado é uma figura de origem indígena, que faz parte das tradições sertanejas. Caracteriza-se por perseguir as pessoas que adentram as matas à noite para caçar. Dessa forma, o poeta, além de apresentar figuras do imaginário sertanejo, reconstrói a ideia do sertanejo corajoso, valente, forte.

Eu canto o vaquêro vestido de côro,  
Brigando com os tôro no mato fechado,  
Que pega na ponta do bravo novio,  
Ganhando lugio do dono do gado.  
(PATATIVA DO ASSARÉ. p.28)

Ao mesmo tempo em que traz personagens do sertão, sua poesia resgata características e personalidades de um povo, bem como caracteriza as relações sociais e de poder. Percebe-se que suas inspirações são relacionadas às “personagens tipo”, como o “cabôco”, o “vaquêro”, o dono do gado, que permitem caracterizar de forma mais abrangente os sujeitos pertencentes ao espaço construído.

Eu canto o mendigo de sujo farrapo  
Coberto de trapo e mochila na mão,  
Que chora pedindo o socorro dos home,  
E tomba de fome, sem casa e sem pão.  
(PATATIVA DO ASSARÉ. p.28)

O poeta denuncia as diferenças sociais existentes e apresenta esse sofrimento como fonte de inspiração. Nesta estrofe, também se nota o sentimento de humilhação enfrentado pelo sertanejo que “chora pedindo o socorro dos home”, e acaba “sem casa e sem pão”. É interessante notar que a natureza aqui não é a causa do problema, uma vez que as dificuldades são provocadas pela ação humana, por meio, por exemplo, da exploração àqueles que são menos favorecidos.

E assim, sem cobiça dos cofre luzente,  
Eu vivo contente e feliz com a sorte,  
Morando no campo, sem vê a cidade  
Cantando as verdade das coisa do Norte  
(PATATIVA DO ASSARÉ. p.28)

Apesar de todas as dificuldades apresentadas, tais como: desigualdade social, trabalho duro, vida simples e pobreza, o poeta não inveja o morador da cidade e não pretende se igualar a ele. Nesses versos, percebe-se que é possível ser feliz no sertão ainda que desprovido de riqueza material. Afinal, o sertão não é apenas um espaço, mas a sua própria vida. O sertanejo é “feliz com a sorte, concepção que se relaciona à fé na Providência e reforça o caráter religioso bastante presente no espaço sertanejo.

### Considerações Finais

A partir da leitura do poema “O Poeta da Roça”, de Patativa, observou-se algumas características que contribuem para a construção de uma identidade sertaneja. Dentre elas a linguagem, o estilo, a forma e as temáticas, que fazem parte de uma lógica de sentido vivido e partilhado por uma comunidade específica, ou seja, por uma cultura. Essa construção é reforçada pelo fator de diferenciação de características, valores e de próprio estilo atribuídos principalmente à “cidade” e aos seus integrantes.

No texto patativano, nota-se que a construção da identidade sertaneja está fortemente ligada à natureza, o que torna o sertanejo parte inerente desse espaço natural.

Ao longo dos versos, Patativa reforça a ideia de si mesmo, enquanto poeta sertanejo e se diferencia do outro, sem raiz, sem tradição e sem inspiração. O uso de sua poesia como fonte torna-se importante na elaboração de um trabalho que procure conhecer e entender os sentimentos de uma sociedade, seus significados e ressignificados.

### Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ivone Cordeiro. *Sertão: um lugar-incomum: o sertão do Ceará na literatura do século XIX*. – Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2000.

BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira: Momentos decisivos 1750-1880*. 14<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis: historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

FEITOSA, Luiz Tadeu. *Patativa do Assaré: trajetória de um canto*. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. Tradução Paulo Henrique Britto. – São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. *Cultura*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão. [et al.]. 5<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.  
PATATIVA DO ASSARÉ. *Inspiração nordestina* (Cantos de Patativa). 3.ed. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), 1999.

\_\_\_\_\_. *Antologia poética*. Organização e prefácio de Gilmar de Carvalho. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. –2.ed. 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. 8.ed. São Paulo : Ática, 2007.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução Cláudia Berliner; revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SCHWARCZ, Roberto. *Dois meninas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

## HISTÓRIA ORAL COM IDOSOS: BREVE ENSAIO

SABRINA SILVA MAIA

Discente em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), 3º semestre.  
Bolsista de Iniciação Científica – IC/UECE.E-mail: [sabrina\\_maia7@hotmail.com](mailto:sabrina_maia7@hotmail.com)

VICTOR RICARDO DE SOUSA BRAGA

Discente em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), 7º semestre.  
Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq.E-mail: [victor.prdx@gmail.com](mailto:victor.prdx@gmail.com)

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Pós-doutora em  
Educação.E-mail: [lia\\_fialho@yahoo.com.br](mailto:lia_fialho@yahoo.com.br)

## RESUMO

A História Oral tem grande importância ao dar atenção especial a pessoas que são consideradas excluídas da história, como por exemplo, o proletariado, as mulheres e os idosos, à história do cotidiano e vida privada, à história local e enraizada, além de possuir abordagens que priorizam uma história próxima e comum a qualquer pessoa, que foca as diferentes maneiras de sentir, numa perspectiva da micro história. Este artigo objetiva compreender como a história oral biográfica com educadores idosos pode contribuir para a narrativa histórica e sua relevância para o social. A escolha deste tema decorreu da proposta do projeto de pesquisa em que estamos inseridos, cujo tema é: educação e educadores (as) no Ceará do século XX: práticas, leituras e representações. A temática escolhida neste trabalho ajuda a compreender melhor o universo de história oral com idosos e familiarização com temática em tela. A problemática está na história oral biográfica, que apesar de não conseguir dar conta da história universal ou nacional, é um percurso metodológico capaz de viabilizar os estudos históricos no contexto da história cultural, possibilitando o estudo de aspectos não contemplados. A metodologia de pesquisa consistiu na revisão de literatura bibliográfica capaz de iniciar importantes narrativas e interpretações históricas, tendo como os seguintes autores na estruturação do referencial teórico: Le Goff (2003); Meihy, Holanda (2007); Bosi (1994); Magalhães (2004); Reis (2000). Os autores estudados argumentam que a história oral de idosos trabalha com construções do passado, lembranças, esquecimentos, subjetividades, abordando um universo de significados, ressignificados, representações psíquicas e sociais, simbolismos, percepções, pontos de vista, perspectivas, experiências de vida e analogias. São congruentes ao

lecionar que a história oral permite captar algo que ultrapassa o caráter individual, aquilo que é transmitido e se insere na interpretação que terá para a coletividade, já que a vida que emerge na biografia de um indivíduo ou de um grupo é história e esta é constituída pela interação dos indivíduos. Os resultados encontrados foram na ênfase da biografia, na trajetória do indivíduo idoso, na experiência concreta, mostrando que é potencialmente possível em dada sociedade ou grupo trabalhar com história oral de idosos. É sempre interessante perceber que o relato de vida é apenas uma entre muitas possibilidades, a narrativa oralizada costuma ser a apresentação oficial de si, que varia conforme o “mercado” no qual é oferecido. As conclusões apontam para o caráter central do indivíduo e de sua biografia no trabalho de história oral biográfica, que se trata de algo muito complexo, pouco concreto, mas constituído à medida em que é realizada a entrevista, permeada por lembranças e esquecimentos, nas quais o idoso é um sujeito atuante no processo de saber, poder e formação da sociedade, sujeito histórico, que faz parte do processo social, cultural e educacional fomentando história.

**Palavras-chave:** história oral, biografia, idoso.

## Introdução

Objetivo geral desse estudo é compreender como a história oral biográfica com idosos pode contribuir para a narrativa histórica. Para alcançar esse escopo, abordamos a história da história oral, discutindo o seu surgimento e reconhecimento no campo historiográfico, principalmente, desde o advento da tecnologia, que trouxe em cena o gravador de voz, um instrumento de relevância para a história oral; as contribuições da memória do idoso com a metodologia da história oral, salientando que esta é um símbolo de sabedoria e de grande importância para a compreensão do passado e do presente; bem como as possibilidades e dificuldades do trabalho com a história oral biográfica com idosos. Buscamos, com efeito, identificar as possibilidades do trabalho com a história oral, destacar a história oral biográfica como uma metodologia capaz de fomentar importantes narrativas e interpretações históricas, analisar as vantagens e dificuldades do trabalho com a história oral biográfica com idosos e refletir sobre as relações entre história oral, educação e memória.

A relevância em biografar idosos – com a utilização da narrativa oral gravada, transcrita, transcrita e analisada criteriosamente, seguindo um projeto previamente delineado no âmbito da história oral, justifica-se enquanto temática de debate acadêmico por se constituir uma metodologia relativamente bastante discutida e recentemente adotada em inúmeras pesquisas. (MEIHY, 2011) Como afirma Machado (2006):

[...] Podemos reconstruir a cultura e o contexto social mais amplo, em que viveram diversos personagens do passado e como vivem, ainda hoje, os cidadãos considerados comuns, suas múltiplas práticas, visões e falas, reconstruindo, através desses próprios sujeitos, o elo entre os acontecimentos e significados das práticas cotidianas de existência [...] (MACHADO, 2006, p.23)

Possibilitar maior visibilidade à voz do indivíduo que viveu determinada situação, fato ou conjuntura histórica que durante muito tempo ficou expurgado das versões da historiografia oficial, ocupando espaços mínimos e marginalizado, embora tenha participado ativamente do processo histórico, torna-se imprescindível (FIALHO, 2012, p.360). Escalonar pessoas em grau de importância histórica não é o que se pretende nesse trabalho, ao contrário, o foco é justamente demonstrar que um sujeito, aparentemente invisibilizado, pode possuir uma história significativa para compreensão de um determinado contexto, que não deve ser desprezada. A justificativa para o envolvimento dos pesquisadores com o estudo em pauta se deve ao fato de que os autores estão inseridos em um projeto, aprovados institucionalmente pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) intitulado “Educação e educadores (as) no Ceará do século XX: práticas, leituras e representações”. Este projeto de pesquisa trabalha especificamente com a metodologia da história oral com educadores que contribuíram no contexto educacional da cidade de Fortaleza. O que implica compreender com maior clareza a relevância da história para educação e de estudos com ênfase na preservação da história e memória individual e social.

## Breves Reflexões acerca da História Oral

Este artigo defende a tese de que a história oral biográfica é uma metodologia capaz de fomentar importantes narrativas e interpretações históricas. Ante o argumento exposto, cabe inferir que a fonte oral é não apenas importante, mas necessária para compreensão historiográfica. Assim, cabe ao pesquisador, em face das fontes oficiais de que dispõe fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, ou seja, reler alguns tipos de documentos oficiais de novas maneiras, nas suas entrelinhas, julgando-se necessário não apenas colocar ordem no material pesquisado, mas também buscar caminhos para a organização da escrita dessa história vista de baixo. (BURKE, 1992).

As fontes orais, no entanto, nem sempre possuíram relevância na narrativa histórica, mas o século XX e XXI viu florescer um período de grandes e rápidas mudanças mundiais, tais como o desenvolvimento da tecnologia que transformou a história, acelerando os eventos e a propagação da memória social. A tecnologia interferiu na produção historiográfica, trazendo em cena o gravador como instrumento capaz de captar e arquivar a fonte oral, permitindo a propagação e ênfase maior a produções em História Oral. Esta metodologia que trabalha fundamentalmente com depoimentos, testemunhos ou entrevistas orais, permite o historiador elaborar análises individuais e coletivas e desenvolver compreensões específicas, com maior riqueza de detalhes e minúcias.

Assim, desde seus princípios, a História Oral esteve marcadamente envolvida com as questões da memória humana, tanto coletiva quanto individual. E, nesse sentido, passou a ser um relevante meio de valorização das identidades de grupos sem escrita, por meio da coleta de seus depoimentos e da análise de sua memória, de sua versão do mundo e dos acontecimentos. (MACIEL, VANDERLEI, 2007, p.01)

Segundo os autores supracitados, a memória se transformou, para muitos, no objeto da História Oral. E os historiadores

começaram a considerar que, a partir do entendimento do processo de formação da memória histórica, poderiam compreender como os indivíduos vinculam passado e presente. E um verdadeiro teste para a hipótese psicossocial da memória encontra-se no estudo das lembranças das pessoas idosas. Pois, nelas é possível verificar uma história social bem desenvolvida, mais experiente e rica, já que os informantes atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; eles já viveram quadros de referência familiar e culturais igualmente reconhecíveis. Bosi acrescenta:

[...] sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta, que, de algum modo, ainda está absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que uma pessoa de idade. (BOSI, 1995, p. 60).

Sem desprezar a importância da história oral com crianças ou jovens, ao contrário, o intuito é apenas esclarecer que a memória dos idosos são fontes especiais para a compreensão do passado, que podem e devem ser complementadas e associadas a outros documentos – escritos, imagéticos, icnográficos, dentre outros tipos de registro.

Caracterizada por ser produzida a partir de um estímulo, pois costumeiramente o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas ou o instiga à memorização com outros subterfúgios, a história oral é coletada geralmente depois de consumado o fato ou a conjuntura que se quer investigar. Ela, no gênero biográfico, utiliza de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, ao lado de memórias e autobiografias, que permitem compreender como indivíduos experimentaram e interpretam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral. O universo das fontes (auto)biográficas torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado pelas gerações futuras e a compreensão

das experiências vividas nas suas especificidades. Pois, segundo Reis (2000, p. 32):

“O presente liga-se ao passado e o passado ao presente de tal forma que o passado se torna presente e o presente imuniza-se contra a sua sorte que é se tornar passado”. Essa visão considera que a realidade é social e/ou culturalmente edificada; o que era dado como imutável e estabelecido assume o caráter de “construção cultural”, redefinindo, assim, novas abordagens no campo da História.

A metodologia em tela se configura relevante para o desenvolvimento de investigações históricas, antropológicas, sociológicas, educacionais e de outros campos do saber, por possibilitar o trabalho com memórias e narrativas de pessoas que testemunharam acontecimentos importantes da história permite outro olhar acerca dos fatos narrados pela história oficial (FERREIRA, AMADO, 2006).

A história oral, ao trabalhar com lembranças e esquecimentos, subjetividades, abordando um universo de significados, significações, ressignificações, representações psíquica e social, simbolizações, simbolismos, percepções, pontos de vista, perspectivas, experiências de vida e analogias (TURATO, 2003) não objetiva uma verdade histórica, mas sim ampliar essa compreensão. Em história oral, define-se pelo resultado de experiências que vinculam umas pessoas às outras, segundo pressupostos articuladores de construções de identidades decorrentes de memórias expressadas em termos comunitários (MEIHY, HOLANDA, 2007).

Salienta-se, dessa maneira, que a relevância das entrevistas em história oral está relacionada aos informantes selecionados, bem como as condições de sua realização – a organização da coleta de dados, a negociação com o colaborador, a gravação, a transcrição, a transcrição e a validação. Uma pesquisa que utiliza essa metodologia precisa considerar e valorizar os silêncios, os esquecimentos, a gesticulação, o semblante do entrevistado e

tudo o que acompanha sua narrativa, pois as subjetivações intrínsecas ao informante também são aspectos importantes de análises.

### Últimas Palavras

A memória é produto de um trabalho de ressignificação tecida pela amálgama entre presente e passado, ela vem à tona, à medida que é fabricada, sem necessidade de linearidade (LE GOFF, 2008). Tal fabricação requer tratamento teórico e metodológico por parte daqueles que se dedicam a coleta das lembranças. Essa metodologia chama-se metodologia da história oral, que é considerada, no âmbito da pesquisa qualitativa, poderoso instrumento para a descoberta a exploração e a avaliação de como as pessoas compreende seu passado, vinculam sua experiência individual a seu contexto social, interpretam-na e dão-lhes significado, a partir do momento presente (MINAYO, 2006).

Por isso, ela oferece material para descrição de época e possibilita levantar questões novas e de diversos níveis de abrangência, assim como corrigir teses consagradas ou inconsistências teóricas (LE GOFF, 2003). O indivíduo e sua experiência concreta são o repositório das questões que tanto historiadores orais como psicólogos e psicanalistas investigam. Conforme Magalhães (2009), nas culturas tradicionais, ser idoso representa sinônimo de sabedoria, por meio do ato de lembrar e dar expressão às suas lembranças:

[...] O papel da memória é tradicionalmente valorizado entre os mais velhos, assim como suas lembranças constituem patrimônio coletivo, expresso e revivido permanentemente no contato com as novas gerações, sejam crianças ou adultos. Ao velho e ao antigo cabe, na sociedade tradicional, papéis e padrões comportamentais apoiados no valor da respeitabilidade [...] (MAGALHÃES, 2009, p.1)

Ao trabalhar história oral com idosos, oportuniza-se lançar luz nas interpretações que os sujeitos constroem sobre si e sobre seus artefatos, clareando o que sentem e pensam acerca das vivências pessoais e grupais. Como o homem não é um ser isolado, mas social, e suas ações interferem no contexto socio-cultural, a história cultural é ensejada e uma pesquisa biográfica, realizada com os devidos critérios de seriedade acadêmica, contextualizada e analisada com tessitura, torna-se um significativo documento histórico. A história oral de vida tem como definição se amparar em narrativas dependentes da memória, “dos ajeites, contornos, derivações, imprecisões e até das contradições naturais da fala” (MEIHY, HOLANDA, 2007).

A história oral traz à lembrança de um fato antigo, que por sua vez, não vem à tona com a mesma imagem com que foi experimentado em um passado. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado (BOSI, 1994). A história é constituída de fatos imagens e experiências ressignificados segundo determinadas percepções, logo, contá-la requer um compromisso constante de revisitação, novas analogias e amadurecimento de compreensões por vezes até consolidadas como verdades inquestionáveis, pois a história é dinâmica e se transforma a cada dia, ensejando um contínuo ciclo de novas interpretações.

### Referências Bibliográficas

- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 1987.
- BURKE, Peter. (Org.) *A escrita da história*. Tradução por Magda Lopes. São paulo: UNESP, 1992.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução por Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1988.
- FERREIRA, M. M; AMADO, J. *Usos & Abusos da história oral*. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FIALHO, Lia Machado Fiuza. A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflito com a lei. Fortaleza, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2012.

HENRIQUE, M.S. E VANDERLEI, K.S. *Dicionário de Conceitos Históricos* – Ed. Contexto – São Paulo; 2006

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

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.

MACHADO, Charliton José dos Santos Machado. *Mulher e Educação: histórias, práticas e representações*. João Pessoa: UFPB, 2006.

MAGALHÃES, D. *História da velhice*. Disponível em: <www.dirceudiretorio.mephitartigos>. Acesso em 05/01/2009.

MEIHY, J. C. S. B; RIBEIRO, S.L.S. *Guia prático da história oral*. São Paulo, Contexto, 2011.

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

MINAYO M. C. S. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde*. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

REIS, José Carlos. *Os Annales: a renovação teórico-metodológica e 'utópica' da história pela reconstrução do tempo histórico*. In: SAVIANI, Dermeval et al. *História e história da educação*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados HISTEDBR, 2000.

SCOCUGLIA, A. C.; MACHADO, C. J. S. (Orgs.). *Pesquisa e historiografia da educação brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TURATO, E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003.

## IPELÉ ILÚ IRIN: A PALAVRA NA CULTURA AFRICANA

FLÁVIA SANTANA SANTOS

Discente do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB- Centro Artes, Humanidades e Letras / CAHL. Campus Cachoeira-Bahia. (Bolsista FAPESB).

E-mail: ayofemy@hotmail.com

JARDELINA GARCIA SANTANA

Discente do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB- Centro Artes, Humanidades e Letras / CAHL. Campus Cachoeira-Bahia.

E-mail: jardagarcia10@hotmail.com

### RESUMO

A tradição oral é um dos elementos mais importantes para a compreensão da cosmovisão africana, porque, entretanto, ela é metaforicamente referenciada como o arcabouço que congrega todos os pressupostos que tecem a culturas das sociedades tradicionais africanas, para as quais a oralidade se estrutura como o valioso e místico mecanismo de comunicação, socialização, transmissão de conhecimento e educação. Aqui nesse texto se tece uma discussão que por ora busca desconstruir a hierarquia estabelecida pelo academicismo eurocêntrico na qual a escrita se sobrepõe a oralidade. Diante dessa problemática os traços que agregam valor a oralidade dentro das sociedades tradicionais, são demonstrados e refletidos aqui, a fim de influenciar acerca da diluição do pensamento reducionista que caracteriza a tradição oral como aspecto primitivista, colocando a escrita como uma tecnologia, como um progresso e relegando a oralidade o lugar da simplória aptidão humana. Dentro disso, tece-se o argumento de que cada cultura se desenha ao longo do tempo e sobrevive ao mesmo com os elementos necessários que convergem para a preservação da simbologia elencada a cada um deles; assim a tradição oral se faz como “*agente mágico*”, e subleva a noção de atraso e primitivismo, pois na concepção das sociedades tradicionais africanas, a palavra, a fala, a oralidade são primordialmente divinizadas – significando muito mais que uma competência dos seres humanos, sendo concebida como a partícula divina que dá origem ao próprio homem e a todos os seres animados e inanimados. A palavra é munida da energia canalizadora de ligação entre os seres os humanos com o universo e sendo esses dois religados pela fala ao o que é divino. É a partir da oralidade – cabaça que contém o conhecimento sobre todas as coisas – que o indivíduo é forjado enquanto ente social, aprendendo sobre sua cultura, seu povo, seus costumes e suas tradições. O segredo está na fala, assim como o

mistério está contido nela, por isso a forma que se organiza e se dinamiza a culturas dessas sociedades privilegia o diálogo intergeracional – mais velhos e mais novos em confluência. Dessa forma, compreende-se que a fala é potencializadoras, renovadora e mantenedora de todo o sistema de funcionamento de tal organização social, o que pode ser entendido que: só tem o dom da transmissão dos conhecimentos a partir da oralidade, aquele que viveu e acumulou experiências das vivências coletivas e individuais, portanto este possui o traquejo para oralizar sobre a ciência da vida, sobre os mistérios do céu e da terra, tudo isso formatado pela tríade do tempo, ancestralidade e tradição.

**Palavras-chaves:** Tradição Oral. Cosmovisão Africana. Cultura.

Nas culturas africanas tradicionais a “palavra falada”<sup>1</sup> é o elemento que abarca a concepção de mundo e instaura o pensamento africano. Ela não é vista apenas como uma competência do homem, mas sim como a partícula de vida que gera o próprio homem, para os africanos na palavra está contida o conhecimento sobre todas as coisas. A partir dela a cultura é preservada, os costumes são passados de geração em geração. A palavra é o fundamento da cosmovisão africana<sup>2</sup>, possuidora dos valores morais e éticos – para ser “bom homem” tem que ter palavra, e usar a palavra sempre para falar a verdade, para ensinar, pregar o bem e compartilhar os conhecimentos, pois ela é a ponte entre o homem e as coisas sagradas. Tendo sua origem divina e possuindo força. Sendo a palavra o pilar das culturas tradicionais é através dela que nasce a tradição oral – mecanismo que não pode ser visto como ausência de escrita, porque em muitas culturas africanas tradicionais – a exemplo: os povos da região da África ocidental, a escrita também é uma habilidade utilitária, o diferencial está no papel das habilidades dentro da cultura.

<sup>1</sup> A palavra falada refere-se à tradição oral – mecanismo utilizado pelas comunidades tradicionais africanas na qual todos os costumes e tradições do povo são passados através da oralidade, por eles conceberem a palavra como partícula divina no homem. “Nas tradições africanas (...) a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas” (KI-ZERBO, 2010, p. 169).

<sup>2</sup> A concepção filosófica que as sociedades africanas, principalmente as tradicionais têm do mundo, do universo e todas as coisas que o cercam.

A escrita não é sacralizada, isso acontece por ela não possuir origem sobrenatural<sup>3</sup>, sendo apenas uma habilidade com aquisição facultativa, algo sintético que não traz nenhum fundamento ancestral, com ou sem ela os preceitos da concepção de mundo, do ser continuam existindo; já a palavra é concebida como um continuum da deidade<sup>4</sup>, ela é a mantenedora e portadora das tradições, é dela que tudo se cria. O uso da palavra não é sinal de atraso, é para além de uma habilidade fonético-fonológica, uma parte do que é divino no homem. Muitas culturas africanas tradicionais concebem a palavra como fonte de ligação entre o homem e o cosmos. É no movimento do sopro sonoro que o sagrado e o profano estabelecem uma dialética, fazendo o homem interagir com o universo, “ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho do que ele é” (KI-ZERBO, 2010, p.168). A partir da palavra os homens estabelecem as relações entre si, concebem a dinâmica da cultura e interfere diretamente na vida de uma comunidade. Pensar o que falar e como falar é o ato mais delicado para o africano tradicionalista<sup>5</sup>, porque quando a palavra sai da boca nunca mais retorna, na palavra do homem está sua ética, sua personalidade e toda sua concepção filosófica.

A palavra aparece visceralmente ligada à Força Vital. O detentor primordial da palavra é o preexistente, assim como é o detentor daquela. “A palavra, com efeito, muitas vezes aparece nas cosmogonias como um subsídio fundamental para a criação do mundo e neste caso é portadora da “força” que anima e vitaliza o mundo”.<sup>6</sup>

<sup>3</sup> Algo mágico que está invisível aos olhos humanos, mas que emanam forças para os seres.

<sup>4</sup> Congrega todas as energias e forças que circundam o princípio divino, a deidade é tudo que faz parte da formação de uma divindade, sendo também continuação do que é divino em todas as coisas.

<sup>5</sup> Segundo KI-ZERBO (1981, p. 175) “Guardião dos segredos da Gênese cósmica e das ciências da vida, o tradicionalista, geralmente dotado de uma memória prodigiosa, normalmente também é o arquivista de fatos passados transmitidos pela tradição, ou de fatos contemporâneos.”

<sup>6</sup> OLIVEIRA, 2003, p. 45.

A partir dessa afirmação compreende-se a grandiosidade da tradição oral e quão rica ela é, portanto, não pode ser conferida como menos importante do que a tradição da escrita, por que é dela que nasce e se dinamiza uma cultura tradicional e milenar. A palavra é o cerne que orienta e dimensiona o universo negro, como energia vital a depender do seu uso, ela pode desequilibrar ou equilibrar as forças que regem o cosmo, uma pronúncia devida ou indevida pode ressonar em todo o campo enérgico que é a existência. “A palavra não é só um poder criador, mas também a dupla função de conservar e destruir” (KI-ZERBO, 2010. p.173), por isso os iniciadores como os Domas<sup>7</sup>, tem muito cuidado no que é pronunciado, com o que é passado para seus neófitos<sup>8</sup>, se é na palavra que estão contidos todos os segredos entre o céu e a terra e a única fonte desse conhecimento é o homem – o detentor da palavra, então jamais poderá passar informações incorretas, falar mentiras, por que isso atingiria diretamente nos costumes da cultura africana tradicional.

Toda tradição depende da transmissão fidedigna dos conhecimentos para que todos os ensinamentos deixados pelos ancestrais sejam seguidos de forma que a cultura tradicional seja preservada. Diante disso confirma-se que: “a palavra por excelência é o grande agente ativo da magia africana” (*idem*. p. 173) sem ela não há vida, sem ela não existiria a sabedoria, a ancestralidade que mantém viva cultura tradicional que energiza o universo para que toda a força seja redistribuídas para todos os seres sendo eles “inanimados e animados”<sup>9</sup>. Na concepção da cultura africana tradicional, o homem é parte do universo ele é o

<sup>7</sup> Tradicionalista que abarca o conhecimento total da tradição com todos os seus fundamentos.

<sup>8</sup> Denominação utilizada para as pessoas que estão sendo iniciada em alguma prática de cunho religioso, que está dando os primeiros passos dentro de uma irmandade, ordem religiosa ou ao culto de matriz africana. É nesse momento que o indivíduo começa ter acesso aos fundamentos aos preceitos sagrados.

<sup>9</sup> Trata-se de todas as coisas que constituem o mundo, os inanimados – pedras, metais, água, terra, e os animados – os homens e os animais.

micro-cosmo que dialoga intimamente com o macro-cosmo que é o mundo. Para os africanos tradicionais o homem é constituído de pequenas partículas: ar, água, terra, fogo, que unidos a natureza dão forma e energia ao corpo humano, por isso, quando o homem fala, ele imediatamente movimenta a energia vital.

### Tradição Oral: o Tempo, a Ancestralidade e a Tradição

A tradição oral é o acervo sócio-histórico das culturas africanas tradicionais, e tem como base três elementos-chaves: o tempo, a ancestralidade e a tradição, cada um desempenha um papel dentro da tradição oral, mas não caminham separados, em determinados momentos eles se fundem estruturando o pensamento africano tradicional.

### O Tempo

Dentro do pensamento africano das culturas tradicionais os elementos como: religiosidade, vida, morte e mitologia se encontram imbricados, eles são considerados pilares do pensamento tradicional africano; o tempo rege com sua cronologia todos os movimentos da dinâmica cultural do povo africano sendo o “passado” a substância elementar que orienta o presente e o futuro. As fases do tempo dialogam e criam uma continuidade preservando a sabedoria dos antepassados, segundo Oliveira 2003:

A referência-mor é o passado. É nele que residem às respostas para os mistérios do tempo presente. É no passado que está toda a sabedoria dos ancestrais. Somente no passado o africano encontra sua identidade.<sup>10</sup>

Essa remição ao tempo passado não imobiliza a cultura africana, ela é dinamizada, ao passo que, a “voz” do passado é ouvida e merece muita atenção, mas sempre na intenção de orientar e organizar o presente (RIBEIRO, 1996 *apud* OLIVEI-

<sup>10</sup> OLIVEIRA, 2003, p. 46 – 47.

RA, 2003, p. 47). A concepção de tempo tece uma teia na qual estão inseridas tanto as histórias individuais como as coletivas de uma comunidade, instaurando um continuum memorial que matem as tradições latentes dentro de cada indivíduo. O tempo nas culturas africanas tradicionais é baseado pela observação da natureza, o nascer, o caminhar do sol e seu poente, demarcam uma parte do dia, enquanto a noite demarca a outra parte, nesse movimento natural dos astros, os africanos tradicionais concebem a partida e chegada do dia. Para além desse tempo natural, existe o tempo sobrenatural – tempo mítico no qual são narradas a origem das coisas, e se busca respostas para todas as coisas.

O tempo na concepção africana tradicional é fecundado de energia vital, ele é sacralizado pelo passado por ser o tempo dos antepassados, o tempo da celebração e orientação do presente, que se dá através dos mitos<sup>11</sup> nos quais os entes sobrenaturais mandam mensagens que direcionam o comportamento dos indivíduos para com as situações cotidianas. Dos ancestrais vem toda força que nutre seus descendentes sendo o tempo um só tanto para os vivos quanto para os mortos, tendo a ancestralidade como a concretude desse vínculo entre o tempo mítico e o atual<sup>12</sup>.

## A Ancestralidade

A ancestralidade é lastreada pela referenciação aos antepassados que tiveram um papel de grande importância dentro da

<sup>11</sup> Mito é um ingrediente vital da civilização humana; longe de ser uma fabulação vã, ele é ao contrário uma realidade viva, à qual se recorre incessantemente; não é absolutamente uma teoria abstrata ou uma fantasia artística, mas uma verdadeira codificação da religião primitiva e da sabedoria prática.” (ELIADE, 1972, p. 18 )

<sup>12</sup> O tempo mítico refere-se ao tempo dos ancestrais – eles são responsáveis por guiar seus descendentes em todas as ações durante a vida, por isso quando o ente morre o tempo para ele não finda, por que ele continua interferindo energeticamente no tempo do vivos. O tempo atual é o tempo da efetivação da transcendência entre vida e morte, no qual é estabelecido o diálogo ancestral entre antepassado e quem os descende.

organização social das culturas africanas tradicionais, ensinando os preceitos e fundamentos para formação de cada indivíduo, portanto, a ancestralidade é o movimento transitório da sabedoria, no qual os mais velhos passam aos mais novos todos os conhecimentos, o pensamento filosófico, a ética e todos os fundamentos essenciais para preservação da cultura e da tradição. A ancestralidade é o laço entre passado e presente.

A existência humana é construída de: paixões, dramas, questionamentos, fé, razão; todos os seres estão propícios a passar pelas mesmas experiências, sejam elas positivas ou negativas, cada um irá lidar de forma diferenciada com cada situação. O que garante ao homem a certeza de decisões maduras e coerentes é a experiência de vida. Nas culturas africanas a orientação sobre as dissoluções vem dos mais velhos – pessoas que foram orientadas de acordo com os ensinamentos deixados pelos seus ancestrais e que passam a diante tudo que aprendeu sobre a vida.

Nas lembranças das pessoas mais velhas é possível verificar uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem[...]<sup>13</sup>

O mais velho é o detentor da tradição, logo, é ele quem preserva e ritualiza ancestralidade, pois sempre busca referência aos ensinamentos dos antepassados para guiá-los na passagem pelo plano terreno, obtendo respostas sobre os questionamentos. Portanto, o mais velho cuja história de vida é nutrida de vivências – consequência do acúmulo de experiência ao longo da vida – é considerado um indivíduo com grande carga de conhecimento, por isso, ninguém melhor do que ele para orientar os mais novos e repassar as lições dos ancestrais. Ele é o ente de maior proximidade

<sup>13</sup> BOSI, 1987, p. 23.

dade com os antepassados, o mais velho é o vetor que condiciona a ancestralidade, por transmitir os ensinamentos e manterem viva a memória dos mesmos.

A “voz” de um ancestral permite que, os que hoje estão sobre o solo que um dia foi pisado por eles, compreendam a origem das coisas, por que elas existem? Para que elas existem? E o mais importante: por que elas têm que permanecer como nos tempos primordiais, o tempo dos ancestrais. Assim, a tradição se renova sem perder o que há de original e substancial para a manutenção da cultura africana.

### A Tradição

Paul ZUMTHOR (1997, p. 13) afirma que “A tradição (...) é uma colaboração que pedimos ao nosso passado para resolver nossos problemas atuais.” Diante dessa afirmação chega-se a conclusão de que a ancestralidade é progenitora da tradição, e nesse movimento de gestar, e dar luz a outro elemento, a própria ancestralidade se auto-ancestraliza dando continuidade a si mesma, se estendendo, sendo parte e pilar da tradição, que por sua vez trata de desenvolver uma dinâmica, na qual o tempo e ancestralidade sejam reorganizados agora sendo seus mantenedores. Dentro desse pensamento a tradição também pode ser definida como “(...) um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra” (KI-ZERBO, 2010, p.140). Sendo “verbalmente” o ato de falar de um mais velho para um ente de uma comunidade sobre os costumes, sobre os ensinamentos necessários para se viver em comunhão com os deuses e com o outro. Configura-se um ato de construção da ancestralidade. Já em “de geração em geração” é a junção de ancestralidade e o tempo – existe uma escala temporal que marca o desenvolvimento de uma nova geração que entrará em contato com o passado para viver o presente. Constata-se aqui, que, compreensão de tradição é ampla podendo a mesma se enquadrar como toda manifestação

que estabelece uma continuidade que atravessa os anos e perpetua os pensamentos e crenças.

### Tradição Oral: a Guardiã

A tradição oral é a “cabaça”<sup>14</sup> que congrega a palavra falada, a ancestralidade, o tempo – elementos estruturadores que dão sentido ao pensamento africano tradicional. Ela também é o sustentáculo das culturas africanas tradicionalistas e antes tudo por ser em si a manutenção da mesma, pelo fato da palavra ser concebida como ato divino que gera e cria todos os seres – a fala faz com que a força vital seja expandida no cosmos e revitalize as energias contidas em cada um dos elementos que o constitui. Enfim, a tradição oral se configura como cerne que orienta e dimensiona o universo das culturas tradicionais.

Os ensinamentos, visão sobre ética, filosofia, ciências da terra, astrologia, farmacologia e religiosidade, em suma o pensamento africano tradicional está alinhavado nas memórias dos mais velhos que são incumbidos de passar todos os conhecimentos deixados pelos seus ancestrais, aos mais novos numa forma de preservação da cultura, sendo a tradição oral o mecanismo de transmissão.

KI-ZERBO, vai dizer que “A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconectar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas, Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte,

<sup>14</sup> Em algumas culturas africanas tradicionais, a cabaça é um objeto sagrado do qual se originou o mundo, nela está contida toda energia cósmica que sustenta o universo. Ver: REGINALDO, P. **Mitologia dos Orixás**.

história, divertimento recreação, uma vez que todo por menor sempre nos permite remontar à Unidade Primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana. Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, a “cultura” africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou melhor, dizendo, uma presença particular do mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem. A tradição oral baseia-se em uma certa concepção do homem, do seu lugar e do seu papel no seio do universo”.<sup>15</sup>

A tradição oral não simboliza uma deficiência, uma estaticidade<sup>16</sup> cultural por está no lugar da escrita como acervo da história das culturas tradicionais, pelo contrário a tradição oral é composta de simbologias que trabalham a socialização, o diálogo entre as idades, a organização das comunidades, a resistência do povo negro, preservação da memória, o encontro do homem com ele mesmo e sua relação com o outro. Além, do fortalecimento do vínculo entre homem e natureza, trazendo a compreensão de que a natureza e o homem estão umbilicalmente ligados, sem natureza o homem não existe, é dela que ele se origina e para ela que ele voltará. Ela está inserida como parte fundamental do homem sendo homem um ser orgânico que se nutre da natureza.

Na tradição oral o divino e o humano<sup>17</sup> se encontram, dialogam homogeneizando a cultura africana tradicional, sem

<sup>15</sup> KI-ZERBO, 2010, p. 169.

<sup>16</sup> A tradição oral é algo muito mais simbólico no qual estão inseridos muitos fundamentos da cultura; a sociedade cuja oralidade é o sistema de processamento da memória coletiva, seja ela para os adventos tecnológicos, medicinais e educacionais, não significa que essas sociedades não tenham avanços, não tenham evoluído. Aqui a questão é: a fala é sagrada – habilidade natural concebida pelo ser supremo, e a escrita é uma tecnologia do homem.

<sup>17</sup> Na concepção de algumas sociedades tradicionais não existem separação entre sagrado e profano, esses elementos estão intrinsecamente ligados dinamizando a cultura negra africana.

separações entre o que é sagrado e profano, homem e natureza, religião e ciência natural, ela permite que o homem busque e encontre sua origem e compreenda ancestralmente a dinâmica da sua comunidade, com seus ritos e fundamentos.

O passado cuida de responder os questionamentos do presente; transmissão dos saberes pela palavra falada é de vital importância para os tradicionalistas, por isso, “ouvir” é uma virtude – aquele que ouve com atenção, paciência e obediência, a diante será quem fará o fio da memória ser construído. A tradição oral para estar viva e dinâmica, necessita também da “audição”, sem o movimento de ouvir e observar aquele que transmite os ensinamentos, a tradição não se estende no tempo, não permuta de uma geração para outra, sem isso morrem os ritos<sup>18</sup>, os mitos, a magia e a ancestralidade. Quando o homem africano tradicional passa o que lhe foi ensinado pela oralidade, ele trabalha sua ética consequentemente a ética de um povo, que foi construída ao longo do tempo, ele reafirma o pensamento filosófico africano tradicionalista e faz com que os costumes e as crenças continuem vivos.

### Referências Bibliográficas

- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velho*. 2 ed. – São Paulo: T. A. Queiros. Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo. Perspectiva, 1972
- KI-ZERBO, J. *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. 992p
- OLIVEIRA, E.D. . *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, 2003. 184p.: il.
- Pequeno Dicionário Português / Yorubá*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/7128466/Livro-Dicionario-de-Portugues-e-Ioruba>. Acessado em: 16/06/2013.

<sup>18</sup> “[...] rito representa a ordenação do cosmo, das relações entre os seres humanos entre si e com o transcendente” (RIVIÈRE, 1997 apud BUTTELLI, 2008, p. 131).

- RIVIÈRE, Claude. *Os Ritos Profanos. Os Ritos Profanos Petrópolis*: Vozes, 1997. in: BUTTELLI, F. G. K. *Ritos e igualdade de gênero: uma análise da potencialidade de construção de (des) igualdade de gênero nos ritos. 142 Horizonte, Belo Horizonte*, v. 6, n. 12, p.127-143, jun. 2008.
- ZUMTHOR, Paul. *Tradição e Esquecimento*. Ed. Hucitec. São Paulo, 1997.
- SOUZA, Marina de Mello. *África e Brasil Africano*. 2 ed. – São Paulo: Ática, 2007. 176p.: il.
- RIBEIRO, Ronilda Yakemi. *Alma Africana no Brasil*. Os Iorubás. São Paulo: Oduduwa, 1996. In: OLIVEIRA, E.D. . *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, 2003. 184p.: il.

## A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

ANDREA DORIA SENA DE CASTRO

Discente em Pedagogia, 8º semestre, pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Monitora Acadêmica na disciplina de História e Geografia I: Educação infantil e séries iniciais.

E-mail: [andreacastro369@gmail.com](mailto:andreacastro369@gmail.com)

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Pós-doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará-UECE.

E-mail: [lia\\_fialho@yahoo.com.br](mailto:lia_fialho@yahoo.com.br)

### RESUMO

O objetivo da pesquisa em tela é compreender a relevância que o ensino da Geografia possui nas séries dos anos iniciais da educação. Ao introduzir o trabalho com os conceitos e categorias chave da Geografia desde a infância, desenvolve-se a possibilidade dos educandos compreenderem que eles são partes integrantes e fundamentais das relações vivenciadas em nossa sociedade, nas relações com os outros e com o meio natural no qual está inserido. No momento em que o aluno passa a se perceber como parte integrante e ativa no lugar onde vive, ele se sente mais estimulado a pensar, interferir e transformar a realidade a sua volta. Essa compreensão enseja a capacidade de perceber que as suas ações, tanto individuais como coletivas, podem trazer consequências para si ou para o meio social no qual está inserido, e as ações podem ser tanto positivas quanto de cunho negativo. O ensaio tem como problemática principal: qual a importância do ensino de Geografia nas séries Iniciais levando em consideração a aprendizagem significativa para a formação do indivíduo? O trabalho foi feito basicamente por intermédio de pesquisa bibliográfica, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) e estudiosos da temática (CALLAI, 2005; STRAFORINE, 2004; CAVALCANTI, 2002; FERREIRA, 2008), que trazem fundamentação ao assunto explorado. Foi constatado que o professor tem papel fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica do aluno e descoberta de si como agente de transformação social, percepção que possibilita de intervir responsabilmente na sociedade. Também observou-se que a Geografia possui o papel redentor de toda a sociedade, mas é relevante como um instrumento importante para possibilitar reflexões mais substanciais e estimular ações interventivas na realidade circundante. Tornou-se possível, em sumo, perceber a importância da alfabetização geografia, pois esta enseja uma visão crítica e reflexiva da realidade na qual se está inserido. Muitas mudanças ocorreram no pensamento geo-

gráfico, desde a Geografia física até a crítica, para que hoje a Geografia seja entendida como um campo do saber que envolve o espaço geográfico com todos os seus aspectos humanos – sociais, políticos, culturais. A alfabetização geográfica proporciona meios do educando perceber e transformar a realidade ao seu redor e possibilita melhor entendimento de que fazemos parte de um todo, do qual somos igualmente responsáveis. No entanto, importa esclarecer que ainda existe um caminho longo a ser percorrido para que a geografia tradicional seja sobreposta pela crítica, pois até hoje a prática educativa concernente ao ensino da Geografia nas séries iniciais está permeada por temáticas descontextualizadas e trabalhadas sem o devido significado. Cabe aos professores e demais educadores tentar buscar meios para mediar uma aprendizagem em que o aluno se torne sujeito ativo na compreensão e produção do conhecimento, percebendo-se como agente e participe responsável pelo decurso histórico.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Criança. Aprendizagem.

## Introdução

Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal, no ano de 1946, a Geografia passou a ser disciplina constituinte do currículo oficial do ensino primário no Brasil. Desde então, foi ensejada maior importância ao estudo dos aspectos físicos e de localização do espaço, em detrimento dos aspectos sociais.

Por muito tempo essa foi a realidade vivenciada por estudantes e professores de Geografia, porém chegou o momento que esse tipo de Geografia, denominada como Tradicional, passou questionada. Considerada limitada e insuficiente para proporcionar a apreensão da complexidade do contexto vivenciado, na década de 60, surgiu um movimento crítico a Geografia Tradicional, movido por teorias Marxistas, no qual a preocupação acerca das relações do homem com a sociedade, passaram a ser levadas em consideração; começa-se a perceber a Geografia como ferramenta emancipatória. Como artefato fundamental para se entender criticamente as relações entre a sociedade e o meio no qual os sujeitos se inserem e que participam ativamente.

Somente nos anos de 90, com a revogação do decreto – lei nº 869/69, em 1993, que incluía a disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação (Lei n. 9394/96) em dezembro de 1996 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, é que de fato a Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental passou a ter espaço legal no currículo escolar, e a esta foi ensejada maior visibilidade e atenção.

A passagem do século XX para o século XXI começou com grandes mudanças expressivas no mundo que influenciaram e ainda afetam as mudanças no planeta, já não se pode viver isolado, todos os povos e países estão interligados por meio da revolução tecnológica, comunicativa e da informação. Diante deste quadro a escola e principalmente a Geografia tem analisado como está seu papel e o seu agir. A Geografia “[...] tem procurado pensar seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, reafirmando outros, reatualizando alguns outros [...]” (CAVALCANTI, 2002, p.11).

Os PCNs reconhecem a importância que a mudança da visão acerca da Geografia tem para a sociedade como um todo, ela passa a apresentar ao homem conhecimentos que durante muito tempo foram ignorados, mais enfaticamente vislumbra-se seu caráter transformador, tornando o ser politizado. Nos PCNs se firma que:

Essa nova perspectiva considera que não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo. Assim a Geografia ganha conteúdos políticos que são significativos na formação do cidadão. As transformações teóricas e metodológicas dessa Geografia tiveram grande influência na produção científica das últimas décadas. (PCNs, 1997, p. 71)

Ante o exposto, evidencia-se uma Geografia que não pode se preocupar apenas com a memorização de conteúdos estanques e descontextualizados, mas que considera basilares a compreensão do mundo e o desenvolvimento da capacidade de atuar e transformá-lo conscientemente.

## A Geografia nas Séries Iniciais

Straforini (2004), reforça o objetivo principal da Geografia, que é de dar ferramentas para o homem compreender e ser sujeito de sua realidade. Por isso, é fundamental que esse conceito seja inserido desde cedo na educação das crianças, pois é na infância os conceitos estão em pleno desenvolvimento e quanto mais cedo e melhor trabalhados, mais significativo vai ser sua elaboração e internalização. Com efeito, a “Geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente”. (STRAFORINI, 2004, p. 51)

Desde a terna infância, o senso crítico e reflexivo do aluno deve sendo desenvolvido, para que o mesmo possa ser sujeito de sua realidade, e nesse contexto os conhecimentos geográficos são de suma importância para compreensão da realidade e sua futura transformação consciente. A alfabetização geográfica passa a ser reconhecida como ferramenta fundamental para que o aluno possa começar a observar e analisar o espaço que está à sua volta, compreendendo as relações sócio espaciais e os reflexos da ação dos homens sobre a natureza. Como compreender a realidade implica em pensar criticamente sobre ela, deve-se perceber que todas as ações individuais ou coletivas, sejam elas positivas ou negativas, transformarão a realidade existente. Congruente com o postulado, Callai (2003, p.58), leciona que “a geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento”.

A Geografia nas séries iniciais não deve ser apenas fruto de relações mnemônicas, de forma enumerativa, descritiva e enciclopédica, mas deve ser um estudo que trabalhe as vivências dos alunos. Pois os primeiros anos do Ensino Infantil e Fundamental

são muito importantes para a elaboração de conceitos e categorias que certamente serão utilizados ao longo de toda a educação, facilitando sua compreensão. Muitos conceitos básicos da Geografia são utilizados no estudo de outras disciplinas ou conteúdos, e se esses conceitos não forem bem desenvolvidos nas etapas iniciais da escolarização, certamente, nas fases posteriores muitas dificuldades serão encontradas (ALVES, SAHR, 2009)

Sabe-se que a Educação Tradicional nesse caso em específico, com a Geografia Tradicional, traz poucos benefícios para as relações de Ensino-aprendizagem, pois toda e qualquer relação de ensino-aprendizagem mnemônica, dificilmente se torna algo significativo e instigante, o que acaba por rapidamente ser esquecido e fomentar a mera reprodução de informações, não desenvolvendo o senso crítico e reflexivo (FERREIRA, 2008).

O ensino da Geografia deve estar sempre interligado com o cotidiano da criança, com o contexto sócio espacial e as constantes mudanças globais, geográficas, espaciais e históricas. O aluno precisa se aproximar da realidade como um todo, ele necessita entender o mundo no qual está inserido em suas múltiplas facetas. A partir do momento que se observa, questiona, reflete, analisa e se compreende os conhecimentos geográficos, torna-se mais fácil o desenvolvimento da criticidade, sentindo-se instigado a querer interagir e transformar o contexto, com o dever de lutar por mudanças.

Straforini (2004), reforça a teoria que a Geografia, junto com a educação em sua totalidade, tem o poder de trilhar novos caminhos para a sociedade:

O papel da educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana. (STRAFORINI, 2004, p. 51)

Ao refletir as contradições e considerar-se parte integrante da sociedade e corresponsável por esta, a criança vai apreenden-

do conceitos, dos concretos aos mais abstratos, e desenvolvendo, paulatinamente, a capacidade de intervir na sociedade.

### O Professor no Ensino da Geografia para Crianças

Certamente o professor tem fundamental importância em todas as relações de ensino-aprendizagem, certamente ao que diz respeito a Geografia essa situação não se altera. Nesse contexto, ele vem com o papel de mediador, Passa a ter a responsabilidade de fazer ligação dos conteúdos ministrados em sala de aula com o cotidiano dos discentes. Assim, tornando o ensino e a aprendizagem da Geografia interessante e realmente significativos.

Não somente a Geografia, mas a educação como um todo, ainda passa por diversas dificuldades, indefinições e confusões. Os PCNs (1997), traz uma análise da Fundação Carlos Chagas, na qual são apresentados os principais problemas que o ensino da Geografia enfrenta até hoje, que em suma são eles:

- Abandono de conteúdos fundamentais da Geografia, tais como as categorias de nação, território, lugar, paisagem e até mesmo de espaço geográfico, bem como do estudo dos elementos físicos e biológicos que se encontram aí presentes;
- São comuns modismos que buscam sensibilizar os alunos para temáticas mais atuais, sem uma preocupação real de promover uma compreensão dos múltiplos fatores que delas são causas ou decorrências, o que provoca um “envelhecimento” rápido dos conteúdos. Um exemplo é a adaptação forçada das questões ambientais em currículos e livros didáticos que ainda preservam um discurso da Geografia Tradicional e não têm como objetivo uma compreensão processual e crítica dessas questões, vindo a se transformar na aprendizagem de slogans;
- Há uma preocupação maior com conteúdos conceituais do que com conteúdos procedimentais. O objetivo do ensino fica restrito, assim, à aprendizagem de fenômenos e conceitos, des-

considerando a aprendizagem de procedimentos fundamentais para a compreensão dos métodos e explicações com os quais a própria Geografia trabalha;

- As propostas pedagógicas separam a Geografia humana da Geografia física em relação àquilo que deve ser apreendido como conteúdo específico: ou a abordagem é essencialmente social e a natureza é um apêndice, um recurso natural, ou então se trabalha a gênese dos fenômenos naturais de forma pura, analisando suas leis, em detrimento da possibilidade exclusiva da Geografia de interpretar os fenômenos numa abordagem socioambiental;
- A memorização tem sido o exercício fundamental praticado no ensino de Geografia, mesmo nas abordagens mais avançadas. Apesar da proposta de problematização, de estudo do meio e da forte ênfase que se dá ao papel dos sujeitos sociais na construção do território e do espaço, o que se avalia ao final de cada estudo é se o aluno memorizou ou não os fenômenos e conceitos trabalhados e não aquilo que pôde identificar e compreender das múltiplas relações aí existentes;
- A noção de escala espaço-temporal muitas vezes não é clara, ou seja, não se explicita como os temas de âmbito local estão presentes naqueles de âmbito universal e vice-versa, e como o espaço geográfico materializa diferentes tempos (da sociedade e da natureza). (PCNs, 1997).

Seria bastante interessante se os problemas relatados acima fossem erradicados do ensino da Geografia, pois o ensino-aprendizado tornar-se-ia realmente eficaz, e o objetivo central da Geografia, compreender o espaço geográfico para intervenção responsável e consciente, seria alcançado.

No Ensino de Geografia deve-se considerar a realidade no seu conjunto: o espaço é dinâmico e sofre constantes alterações em função da ação do homem, e este é um sujeito que faz parte do processo histórico. Portanto, o aluno deve ser orientado no sentido de perceber-se como elemento ativo do seu processo his-

tórico. Deve-se ainda levar em consideração o contexto histórico que a Geografia está inserida, para que assim possamos compreender de uma forma mais clara as mudanças que vem ocorrendo ao longo dos tempos.

Ainda que os PCNs (1997) sejam considerados como documento norteador no ensino da Geografia nas séries iniciais, há inúmeras lacunas no que concerne a elaboração, divulgação e trabalho efetivo com esses parâmetros (NEVES, 2000). No entanto, o documento é pertinente no que concerne ao objeto central do ensino de Geografia, o espaço geográfico, bem como no esclarecimento de categorias como paisagem, território e lugar que devem ser muito bem trabalhadas na fase da infância.

### Últimas Palavras

A Geografia como disciplina escolar, neste caso voltada para as séries iniciais, tem como propósito fundamental analisar e interpretar o espaço geográfico e as relações do homem com o meio ao seu entorno. A educação espacial/geográfica baseia-se nos conceitos de referência espacial, tais como conceitos de localização, organização, distribuição, orientação e representação do espaço que foram construídos socialmente. Uma alfabetização geográfica deve sempre buscar desenvolver habilidades que se torne possível a ampliação das possibilidades do aluno conscientemente realizar uma leitura crítica dos acontecimentos e refletir o espaço geográfico na sua totalidade. É importante, dessa maneira, que o aluno perceba e saiba analisar a paisagem, o lugar o território e o espaço geográfico conforme sua etapa de desenvolvimento e seu nível de abstração, já que estas se tratam de categorias chave que ensejam maturidade para compreensão. Respeitando o ritmo do aluno, salienta-se a importância dos conceitos e categorias da geografia, que podem e devem ser inseridos e problematizados com os alunos desde a infância, estimulando-os a pensar criticamente acerca da realidade que o cerca.

### Referências Bibliográfica

- ALVES, A. P. A. F; SAHR, C. L. L. Geografia ensinada – geografia vivida? Conceitos e abordagens para o ensino fundamental no Paraná. *Revista Discente Expressão Geográficas*, Florianópolis, ano 5, n. 5, p. 49-60. Maio. 2009. Disponível em: <www.geograficas.cfh.ufsc.br>. Acesso em: 30 jun. 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: História (ensino fundamental)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia: o desafio da totalidade -mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.
- FERREIRA, Ricardo R. *A Geografia fora da sala de aula*. São Paulo: Nécropolis, 2008.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e prática de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CALLAI, Helena Copetti. Do ensinar Geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, N. *et al.* (Orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- NEVES, Joana. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: NEVES, Joana. *Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: Sal da Terra, 2000. p. 07-27.

## COMPREENSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM AMBIENTES NÃO FORMAIS NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BAHIA

JARDELINA GARCIA SANTANA

Mestranda do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB- Centro Artes, Humanidades e Letras / CAHL. Campus Cachoeira-Bahia.

E-mail: jardagarcia10@hotmail.com

FLÁVIA SANTANA SANTOS

Discente do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB- Centro Artes, Humanidades e Letras / CAHL. Campus Cachoeira-Bahia. (Bolsista FAPESB).

E-mail: ayofemy@hotmail.com

### RESUMO

O presente artigo tem como finalidade compreender como se dá a prática pedagógica em ambientes não formais no Programa de Erradicação do Trabalho infantil (PETI), o programa tem como meta, afastá-las do trabalho e aproximá-las da escola. Essa ação acontece em parceria com os diversos setores dos governos estaduais e municipais e da sociedade civil no município de Amargosa Bahia. Vislumbrando que tais ambientes, requer uma prática pedagógica diferenciada do contexto da educação formal. É preciso romper com a pedagogia habitual da sala de aula, “relembrar” e “exercitar” alguns saberes, o trabalho diferenciado do orientador que deve propor situações e atividades que desenvolvam habilidades e competências nas crianças e adolescentes atendidos pelo programa. O serviço oferecido pelo PETI visa proteger e retirar crianças e adolescentes com idade inferior a 15 anos do trabalho precoce, por meio de um conjunto de ações socioeducativas. Enfatizando as práticas pedagógicas em ambientes não formais, desafios e possibilidades postos pelas múltiplas faces do cotidiano fora dos muros da escola. A partir desse programa também é possível incentivar as crianças a praticar atividades culturais e desportivas em complemento à educação não formal. Portanto, acredita-se na relevância de analisar a questão do trabalho infantil na sociedade atual e os programas e movimentos sociais que buscam reinserir essas crianças com seu ciclo de infância interrompido pelo trabalho infantil na sociedade e devolver o direito de cidadania que lhes foram negados, principalmente o de ser criança. A metodologia baseia-se na pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados, entrevistas semi-estruturada e observação participante. Frente a isto, o estudo realizado propõe investigar: Quais as principais práticas educativas desenvolvidas

pelos programas sociais para fortalecimento da cidadania de crianças em situação de exploração do trabalho? Objetivando ter um olhar ao processo educativo neste ambiente, a partir de seus protagonistas, os orientadores sociais, buscamos compreender a dinâmica do trabalho pedagógico em ambientes não escolares. A luz de teóricos que abordam o que venha a ser PETI, seus conceitos e contribuições. Aspectos relevantes que envolvem a trajetória formativa da educação não formal na sociedade atual. Uma breve reflexão acerca das práticas pedagógicas. E Por fim uma análise da prática pedagógica do PETI no município de Amargosa.

**Palavras-chave:** Trabalho infantil. Prática pedagógica. Educação não formal

### Educação Não Formal

Após conhecermos um pouco sobre o PETI e seu funcionamento, nos ateremos agora na educação não formal compreendendo seu conceito, objetivos e onde esta acontece. Entretanto, antes de focarmos nossa atenção na educação não formal faz-se necessário entendermos a distinção entre as variadas modalidades de ensino/ aprendizagem, sendo elas: educação formal, educação não formal e a educação informal.

A educação formal que também é conhecida como educação escolar acontece nas instituições escolares, organizada de forma cronológica, estruturada hierarquicamente e com conteúdos previamente demarcados. A educação não formal também acontece de forma organizada e sistemática, normalmente acontece fora dos ambientes formais ou escolares. E a educação informal deriva de processos mais instintivos ou naturais nos quais qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, por meio de experiências diárias em casa, no trabalho e no lazer.

Após essa pequena diferenciação podemos compreender e nos aprofundar melhor na educação não formal. Durante muito tempo, é válido ressaltar que, para a maioria da população as únicas formas de aprender e ensinar aconteciam na escola e qualquer outra forma seria ignorada, com o passar dos anos po-

rém, a educação não formal foi surgindo, mesmo que vista como uma continuação da educação escolar fora das instituições.

Nos anos 90, como aborda Maria da Glória Gohn (2001), a educação não formal passou a ter um grande destaque, segundo ela, decorrente

[...] das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos. Passou-se ainda a falar de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extraescolares. (p.92)

Diante dessa citação podemos perceber que a educação formal evoluiu e muito não só pelas mudanças na economia, na sociedade e no mundo, mas atualmente tem encontrado também contribuições provenientes da mídia, ONG's, da mídia e até de algumas agências bancárias e organizações internacionais, ainda assim esta ainda é uma área de conhecimento em construção.

Na educação não formal o coletivo ou as ações e práticas coletivas são indispensáveis, pois para que esta aconteça o grande educador é o "outro", o indivíduo com quem interagimos e não um professor específico.

Devido a forte ligação que esta forma de educação tem com a cultura; sendo que esta última se constitui pelos modos, formas e ações do homem no ambiente em que vive; que a educação não formal atua com a finalidade principal trabalhar a cidadania e em termos coletivos, capacitando os indivíduos para que se tornem cidadãos do mundo, no próprio mundo onde vivem, facilitando o conhecimento através da interação, favorecendo assim as relações sociais e contribuindo também na formação política e sociocultural desses indivíduos (GOHN, 2006), lembrando que por este motivo a educação não formal também é associada à educação popular e a educação comunitária.

É importante ressaltar que normalmente a educação não formal é definida pela sua flexibilização tanto no que concerne ao

tempo, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, quanto ao espaço, não sendo especificamente realizadas em escolas ou universidades, mas também em outros ambientes, como menciona Gohn (2001), a saber:

[...] no bairro-associação, nas organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos e nos partidos políticos, nas Organizações Não-Governamentais, nos espaços culturais, e nas próprias escolas, nos espaços interativos dessas com a comunidade educativa, etc. (p.101)

Diante do exposto, destaca-se que um dos pressupostos básicos da educação não formal é que toda a aprendizagem que há nessa modalidade de ensino provém da prática social, ou seja, da troca de experiências em trabalhos coletivos que consequentemente suscitará o aprendizado, por isso que as interações entre os sujeitos tornam-se indispensáveis para a obtenção de novos saberes, tendo sempre um caráter coletivo.

Em suma, a educação não formal tem muito a evoluir e é importante também que haja uma articulação desta com a educação formal para que nas escolas haja não só uma socialização de conhecimentos, mas que neste espaço haja uma nova forma de pensar criativa, crítica, mas com liberdade, não deixando sempre o individualismo controlar os indivíduos, mas trabalhando sempre o coletivo sem que percam sua subjetividade. A escola deve ser um ambiente em que haja uma educação formal com algumas características da educação não formal.

### PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil em Amargosa

O programa de erradicação do trabalho infantil – PETI é um programa do governo Federal em parceria com a Prefeitura de Amargosa a qual cede o espaço e os educadores. Aqui no município surgiu em janeiro de 2010, com objetivo de tirar crianças

do trabalho infantil. Foi perceptível a necessidade de um programa voltado pra isso devido à situação das crianças nas feiras, nos mercados, nas oficinas enfim em trabalhos que deveria ser desenvolvido por adultos. Está situado na Rua Otávio Mangabeira S/N – Centro. Funciona nos turnos matutino e vespertino das 08hs às 11:30 e das 14:00 às 16:30.

O público-alvo são crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, sendo que a partir de 15 anos as mesmas são encaminhadas para o Projovem adolescente que funciona ao lado. O programa acontece de terça a sexta, pois na segunda feira é quando acontece a coordenação\planejamento para a semana, entretanto futuramente o programa acontecerá também aos sábados pela manhã porque na feira livre as crianças trabalham vendendo picolé e carregando feira livre e o programa vem com o intuito de combater também esses trabalhos.

No PETI são oferecidas atividades\oficinas como: artesanato, esporte, complemento educacional, informática e música. Os alunos recebem uma quantia de aproximadamente R\$ 30,00, no entanto essa quantia não vai parar diretamente nas mãos das crianças, pois há uma vinculação com o Programa Bolsa Família onde há a transferência de renda.

Existe um trabalho de parceria com a escola a cada fim de unidade os educadores vão para escola ouvir os diretores e professores e saber o aproveitamento de cada aluno na escola. Não são utilizados cartilhas nem livros para que o programa não fique com cara de escola, e eles saibam diferenciar o ambiente da escola e o do programa.

O planejamento é feito semanalmente, são discutidos temas como drogas, violência, trabalho infantil, abuso sexual e outros temas geradores que estão ligados diretamente com a realidade. Para trabalhar no programa aos educadores sociais não são exigidas formações em ensino superior apenas habilidades para trabalhar na função proposta e ter o ensino médio completo.

No programa existem 5 educadores sociais, sendo 4 para as oficinas e 1 para o complemento educacional. O programa conta ainda com 65 crianças inscritas, sendo 2 turmas no turno matutino e 2 no vespertino. Cada turma tem um nome escolhido pelos próprios alunos.

Os educadores trabalham também com projetos educativos, mas são direcionados a não trazer muitas atividades escolares para que o programa não fique com “cara de escola”. O intuito é que o programa tenha discussões de temas mais sociais e ligados ao cotidiano das próprias crianças, todavia quando há, por exemplo, uma distorção idade-série ou ainda dificuldades graves na leitura e escrita o programa entra em contato com a escola da criança para tentarem resolver o problema.

### Práticas Pedagógicas

A prática pedagógica pode ser vista como um reflexo de experiências vivenciadas, um alicerce teórico que vai se acumulando em toda trajetória de formação de casa individuo, para enfim poder dá a formar a figura do pensado “profissional da Educação”. É possível perceber que entre o que falamos e como empregamos existe uma grande contradição, pois aparece “algo obscuro”, que separa em lados opostos entre o falado e como é executado. Partindo dessa evidencia, devemos fazer uma reflexão que envolva os elementos, situações e causas que contribuem para esta disparidade. Onde residem os principais problemas na/prática pedagógica? No ser, no meio, no contexto, nos instrumentos? Cabe a nós, educadores, analisar de forma madura e isenta nossos limites e potencialidades, sempre na busca de proporcionar uma prática docente com princípio pedagógico. Guarnieri (2005), explica que:

Considerando-se a relação teoria-prática, nota-se que a prática mediatiza a relação do professor com a teoria, o que implica um movimento de superação de ade-

são acrítica às teorias e aos modismos pedagógicos. A teoria, por sua vez, mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão exclusivamente pragmática do trabalho docente. (p. 12).

Podemos perceber que as práticas pedagógicas apresentam cada vez mais desafios, com maior nível de complexidade, e nem sempre o que se espera do professor é o que ele apresenta como resultado. Para tanto, os requisitos para que tomemos outro lugar no processo ensino-aprendizagem passam pela visualização do aluno (a) como ser integral, com potencialidades latentes que necessitam de nossa intervenção / interferência para que se efetivem.

Deparamo-nos com uma realidade com a qual necessariamente teremos de confrontar: revisão de currículos, formação e concepção da pesquisa e do próprio conhecimento. Ou seja, dedicamos muito tempo em construir nossa competência técnico-científica, mas obtemos prejuízo no desenvolvimento de uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade. É imprescindível enfatizar a necessidade de que o processo de formação seja entendido como um todo contínuo, na medida do possível, particularizado e pautado por dois elementos centrais: pensamento e ação.

É notório que a prática social deslumbra de grandes absurdos e características sócio-culturais predominadores na sociedade. Olhando por esse viés, podemos perceber que desenvolver o exercício da colaboração é desafiador para os próprios professores e pesquisadores envolvidos no projeto. A colaboração efetiva só ocorre quando há disponibilidade singular para saber dividir as deficiências e quando existe e respeito entre todos que estão envolvidos. Podendo ser compreendido como uma aprendizagem constante, capaz de trazer grandes contribuições. Veiga afirma que a prática pedagógica é: "... uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social...". (VEIGA. p. 16. 1992)

Sabemos que o campo da educação está pressionado, necessitando de mudanças, e o desafio está em conduzir a caminhada para a valorização do ensino e da educação com foco na qualidade, vislumbrando as dimensões do ser humano de uma maneira total. De todos os paradigmas relacionados à educação, cabe ao professor o papel de destaque, de superação do paradigma da fragmentação. Buscando ultrapassar a reprodução para a produção do conhecimento, o professor precisa buscar caminhos alternativos que alicercem ações docentes relevantes, significativas e competentes.

O trabalho docente é mediado pela prática pedagógica que se constrói e se reconstrói com novos conhecimentos e novas experiências. Conforme Brito (2006, p. 51), "o pensamento do professor constrói-se, pois, com base em suas experiências individuais e nas trocas e interações com seus pares". É nesse sentido que os saberes docentes se incorporam à prática pedagógica proporcionando ao professor mais clareza e mais segurança para demandar, não só o ensino, mas também suas trajetórias de desenvolvimento profissional.

É exatamente essa experiência que busco relacionar com a construção da prática pedagógica, através das histórias de vida de professores aposentados do ensino fundamental. O que acontece e o que se passa com cada um no exercício da prática docente, ou na sua trajetória escolar como aluno, servem para construir o caminho a ser percorrido pelo profissional.

Diante da importância dos saberes da experiência e da experiência profissional para a construção da prática pedagógica dos professores, tendo em vista que a posse desses saberes contribui para a compreensão da formação contínua como um processo que parte da experiência de quem viveu e aprendeu ao longo de algum tempo de sala de aula, sendo o fundamento de uma educação viva, dinâmica, que evolui no dia a dia, que transforma cada momento em situação de aprendizagem.

A prática pedagógica, que é o fazer diário do professor, depende não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos

principalmente nos cursos de formação, mas essencialmente depende das observações diárias que o professor faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da escola, da sociedade e da reflexão diária que impõe todo trabalho pedagógico. É nesse sentido que se apontam os saberes escolares, os saberes pedagógicos e os saberes docentes e, ainda, a experiência profissional como fenômenos que se misturam na atividade diária do professor.

Entendemos por saberes pedagógicos, como sendo aqueles produzidos, não apenas transmitidos, nas instituições de formação profissional, objetos de saber da prática docente e que fornecem algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.

De acordo com Tardif (2002), o saber docente está vinculado à “natureza social” dos professores. Portanto, o saber docente está ligado à situação de trabalho com os seres humanos, um saber ancorado a tarefa complexa de ensinar, está situado a um espaço de trabalho, enraizado numa instituição e numa sociedade. Por se tratar de saberes produzidos por professores em sua formação inicial através da prática docente, os saberes docentes, conforme nos relatam Altet (2001) e Tardif (2002), são provenientes do planejamento, organização, elaboração cognitiva da aula e pela experiência adquirida nas interações professor-aluno. Esses saberes são também temporais, assim, são saberes abertos a incorporarem experiências novas, conhecimentos construídos e adquiridos a partir de um remodelamento em função das mudanças das práticas.

## Metodologia

Para alcançarmos os objetivos deste artigo e então sua consequente constituição adotamos as seguintes etapas: uso de entrevistas semi-estruturada, observações não participante, pesquisas e leituras que abordassem temas como o Programa de Eradicação do Trabalho Infantil – PETI, a educação não formal e a prática pedagógica e por fim a análise final da pesquisa.

De início, a fim de colhermos informações e conhecermos um pouco o ambiente e o funcionamento do PETI, ao qual nós estávamos interessadas em estudar, realizamos entrevistas semi-estruturadas com a coordenadora geral e a coordenadora pedagógica do PETI no município de Amargosa/ BA. Ressaltando que, as entrevistas semi estruturadas nos permitem maior acesso as informações devido à maior liberdade de expressão dos entrevistados fornecendo-nos assim melhores dados ou informações, como afirmam André e Ludke (1986, p.34):

[...] o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (p.34)

Depois da realização das entrevistas, nos dispomos a observar o ambiente no qual são realizadas as atividades do programa, aproveitando a oportunidade procuramos observar como são trabalhadas as práticas pedagógicas no local citado e para isso assistimos aulas de complemento educacional, que é uma das oficinas trabalhadas, e nessas aulas verificamos como o educador social se comporta frente as crianças que frequentam o ambiente e também tivemos acesso a algumas atividades xerocopiadas utilizadas por esse educador.

Como passos seguintes, para preencher a parte teórica do nosso artigo, pesquisamos mais sobre o PETI de modo geral, buscamos entender o conceito da educação não formal, pois esta é uma das formas de se educar desenvolvidas no ambiente pesquisado e procuramos também compreender melhor o que são práticas pedagógicas. E por fim, após todos esses caminhos, como última etapa nos dedicamos a fazer uma análise geral de toda a pesquisa, chegando a conclusões e análises sobre a mesma para verificar se conseguimos atingir aos objetivos que havíamos proposto.

## Considerações Finais

O pedagogo em sua formação é levado a participar dos mais diversos setores da sociedade, tanto onde existe educação formação como a não formal para saber um pouco mais sobre o funcionamento desses ambientes. O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil é um desses espaços, que além de contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos que participam do mesmo ajuda financeiramente as suas famílias.

Diante de tudo que foi exposto é visível que o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), vem ajudando muitas famílias brasileiras que vivem em condições precárias, e suas crianças e adolescentes precisam trabalhar para ajudar na renda familiar deixando de frequentar a escola e se expondo muitas vezes a condições de riscos. O PETI oportuniza acesso à escola formal, saúde, alimentação, lazer, esporte, cultura e profissionalização bem como a participação da sociedade e comunitária.

Erradicar as chamadas piores formas de trabalho infantil no País, é acabar com aquelas consideradas perigosas, penosas, insalubres ou degradantes. Para isso, o PETI concede uma bolsa às famílias desses meninos e meninas em substituição à renda que traziam para casa. O programa sem dúvidas vem contribuindo para algumas famílias amargosenses as quais os seus filhos tinham que trabalhar na feira- livre carregando feiras, ou vendendo sorvetes e picolés para ajudar na renda familiar deixando muitas vezes de ir à escola. O programa promove a inserção ou reinserção da criança e adolescentes na escola, e também a sua participação na jornada ampliada sendo levado a experimentar momentos de construção e desenvolvimento significativo através das oficinas que são ofertadas.

## Referências Bibliográficas

- GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/ não-formal*. Disponível em < [http://www.virtual.ufc.br/solar/aula\\_link/llp-t/A\\_a\\_H/estrutura\\_politica\\_gestao\\_organizacional/aula\\_01/imagens/01/Educacao\\_Formal\\_Nao\\_Formal\\_2005.pdf](http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llp-t/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf) > Acessos em 4 de maio de 2013.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, mar. 2006. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lng=pt&nrm=iso) >. Acessos em 04 maio 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal. In: \_\_\_\_\_. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- Programa de erradicação do trabalho infantil(PETI). Disponível em: <[http://www.portaltransparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso\\_PETI.pdf](http://www.portaltransparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso_PETI.pdf). > Acesso em 30 de abril de 2013.
- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/delegacias/sp/peti-programa-de-erradicao-ao-trabalho-infantil/>. > Acesso em 30 de abril de 2013.
- Revista de educação do vale são Francisco. Disponível em: <<http://www.revasf.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/30/10> >. Acesso em 04 de maio 2013.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. Ed. Campinas, Papyrus, 1992. Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>> Acesso em 05 de maio 2013.

## CONSCIENTIZAÇÃO CORPORAL E PSICOMOTRICIDADE COM OS ALUNOS: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

MICHELE DANTAS BARBOSA

Graduanda em Pedagogia – Bolsista PIBID/UECE

E-mail: michellydantas@bol.com.br

CAROLINA DOS SANTOS BARRETTO POSSAMAI

Graduanda em Pedagogia – Bolsista PIBID/UECE

E-mail: carolina\_barretto@yahoo.com.br

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Pós-doutora em Educação – Professora adjunta da UECE

E-mail: lia\_fialho@yahoo.com.br

### RESUMO

O trabalho objetiva apresentar uma análise bibliográfica sobre a conscientização do corpo, incentivada pela experiência de educadoras, em que o foco principal é ressaltar a importância que o corpo enseja para uma vida mais plena. Instigadas a discutir sobre o assunto na disciplina de Corporeidade e Psicomotricidade na Educação do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), atentamos para a necessidade de se pensar e de se discutir sobre o corpo e o cuidado que devemos ter com ele. Por intermédio de relatos de experiências, pudemos desenvolver um paralelo relacionando a maneira como estávamos vivendo em nossa sociedade, as ações que reverberam com ou no corpo, e as consequências destes hábitos para nossa vida saudável. No mundo cercado pelo modo de produção capitalista, o consumo nos parece ser a palavra de ordem, estamos cercados por produtos para serem vendidos, e cada vez mais trabalhamos exaustivamente para tentar ter o que acreditamos precisar, ou aquilo que nossa sociedade coloca como essencial, ideal – modelo padrão – para nos sentirmos inseridos nela (IMBASSAÍ, 2008). Entretanto, não paramos para refletir as consequências deste “aceleramento” para o nosso corpo, pois o indivíduo, por vezes, passa a experimentar uma vida permeada pela competitividade, insatisfação, estresse e a fadiga corporal. Cada vez mais as pessoas estão se sentindo cansadas, estressadas, desenvolvendo patologias físicas e psíquicas e maus hábitos com o cuidado com o corpo, aspectos que podem ser irreversíveis ao longo da vida (OLIVEIRA, 2012). Para que esses costumes inadequados sejam revertidos, é necessário nos sentirmos incomodados, insatisfeitos, assim, possamos desenvolver uma consciência de que o corpo é um importante referencial, e que, portanto, precisa de cuidados. Ou seja, agir com intuito de procurar mecanismos de ajuda e de incentivo à mudança corporal e comportamental, especialmente para

quem trabalha com crianças todos os dias se torna essencial. A função de professora não é só repassar conteúdos cognitivos, também se deve trabalhar a psicomotricidade das crianças, logo, a consciência corporal precisa ser desenvolvida desde a mais terna infância, para que elas se tornem adultos preocupados com seu bem-estar e saudáveis. Com aporte teórico em autores especialistas na área – Imbassai (2008); Oliveira (2012); Nunes (2008) – que trabalham a ideia do corpo como principal instrumento, conseguimos fazer uma análise bibliográfica sobre o tema, apresentando conceitos importantes para o entendimento desse assunto. Constatamos que o cuidado com o corpo, ou seja, o reconhecimento e a apropriação da consciência corporal, deve ser realizado de maneira natural, para que, assim, tornem-se uma prática na vida das crianças e não algo separado, à parte.

**Palavras-chave:** Consciência corporal, educação e saúde.

Nas últimas décadas houve um crescimento no consumo de produtos e serviços em todo o mundo. Unido ao crescimento populacional, expansão de capital de empresas e a publicidade, o consumismo está cada vez mais comum. A sociedade e o modo de desenvolvimento capitalista que estamos inseridos, baseado nas inovações tecnológicas, estão sempre em busca do lucro e do aumento contínuo do consumo, que tem como algumas características a massificação dos produtos, a produção em série, a não durabilidade dos produtos e o imediatismo.

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

Devemos, portanto, nessa correria do dia-a-dia pararmos para nos preocuparmos com nosso corpo, porque sem ele não conseguimos fazer muita coisa. É através do corpo que o homem

se comunica com o mundo. Devemos perceber-lo e conhecê-lo, evitando que coraças incorporem no nosso cotidiano e dominem o nosso instrumento de vida, ocasionando a dessensibilização, que é “a perda gradual da capacidade de sentir, de ter sensações.” (IMBASSAÍ, 2008, p. 49).

Exercícios físicos auxiliam para ajudar a movimentação. Mas para que os maus hábitos mudem, é preciso antes de tudo ter o desejo de modificá-los, a insatisfação, e a consciência de que estamos sendo prejudicados.

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

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

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

Atualmente trabalhando com a educação infantil, especificamente com crianças do sistema integral, existe uma preocupação com a formação de meus alunos desde o processo ensi-

no-aprendizagem como também suas posturas corporais. Pois como educadores devemos tentar disciplinar essas posturas o mais cedo para que não se crie vícios de postura. Rotineiramente faço observações quanto a suas posturas durante as atividades escolares, dentre elas: realização das tarefas, brincadeiras durante o parque, maneira correta de conduzir o material pessoal, ou seja, sempre estamos orientando-os quanto a melhor forma de posicionar-se e também de realizar seus movimentos sem causar danos ao corpo.

O corpo, então é uma maneira de expressar a individualidade. As pessoas percebem e notam as coisas que as cercam em função de seu próprio corpo. As crianças durante uma atividade ou brincadeira realizam movimentos que são inerentes ao corpo humano, que não precisam ser ensinadas. A escola tem uma grande responsabilidade de estimular e procurar ajudar as crianças a se desenvolver psicomotoramente. Portanto, o educador tem a tarefa de moldar e tornar hábil esses movimentos para o melhor desenvolvimento dos alunos. “É importante evidenciar como a psicomotricidade pode auxiliar o aluno a alcançar um desenvolvimento mais integral.” (OLIVEIRA, 2012, p. 23). Lembramos também que como educadores também usamos muito o nosso corpo e que devemos tomar cuidado também com nossas posturas.

Antes de iniciarmos qualquer exercício de movimentação do corpo, precisamos nos conhecer, nossos ossos, articulações, músculos, e o que somos capazes de fazer com cada um deles. O conceito de “Conscientização Corporal” proposto por Maria Helena Imbassá (2008) faz-se necessário para assumir a importância desta consciência em nossas vidas, bem como, para o bom desenvolvimento de nosso corpo, seja este físico ou psíquico. A conscientização corporal é

um trabalho de auto-regulação do tônus muscular e de organização postural, com técnicas de relaxamento, micromovimentos, criatividade, dança livre. Seu

objetivo é controlar os níveis de estresse e promover a integração corpomental, por meio da sensibilização: reativação dos órgãos sensórios. (IMBASSAÍ, 2008, p. 51).

Dessa maneira, o cuidado corporal vai muito além de uma boa postura – do estético e do organizado –, mas sim de uma consciência sobre seu corpo. Faz-se necessário a inserção de um discurso voltado para o desenvolvimento da “conscientização corporal”, no sentido de que o corpo é uma estrutura funcionalmente integrada. IMBASSAÍ (2008) relata muito bem a sensibilidade que devemos ter para desenvolver esse processo de consciência.

O despertar da sensibilidade e a tomada de consciência das conexões entre os segmentos permitem apreender a estrutura corporal como um todo, uma unidade funcionalmente integrada cuja projeção ocupa espaço. A partir dessa percepção – individual – é possível perceber que outras estruturas, outros corpos, outras pessoas também se movem e, mais que isso, inter-relacionam-se. A observação desse fenômeno intercambial favorece a tomada de consciência do(s) outro(s), incluindo-o(s) num corpo de limites invisíveis a ser compartilhado por todos: o corpo social. (IMBASSAÍ, 2008, p. 56)

No livro *Psicomotricidade* de Gislene de Campo Oliveira (2012), aborda um conceito de psicomotricidade, que, conscientemente ou inconscientemente praticamos com alunos, a preocupação com uma boa postura corporal no exercício das atividades diárias, desde a maneira correta para pegar o lápis, onde o manuseio inadequado do mesmo poderá lhe causar dor e cansaço, como também orientá-lo quanto à correta mastigação dos alimentos durante as refeições. Oliveira (2012) afirma que “Uma grande preocupação para todos aqueles que lidam com crianças deveria ser ajudá-las a usar seu corpo para apreender os elementos do mundo que as envolve e estabelecer relações entre eles, isto é, auxiliar a desenvolver a inteligência” (OLIVEIRA, 2012, p.50). O corpo está sempre sendo recriado, e para a criança, a escola é

uma ferramenta importante nessa fase. E através da psicomotricidade, o professor,

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

É interessante que a criança centre a atenção sobre si para que consiga uma maior interiorização do corpo, ou seja, assim desenvolverá uma boa aquisição motora. Dessa maneira, ela vai conseguindo manter uma boa postura corporal se sentirá bem e poderá alcançar um bom desenvolvimento cognitivo, pois um desequilíbrio no esquema corporal pode afetar até o desenvolvimento da leitura e da escrita. Ajuriaguerra apud Fonseca (1988, p.65) afirma:[...] sem um verdadeiro conhecimento do corpo e do investimento sobre o mundo dos objetos e das pessoas não se atinge, conseqüentemente, a linguagem.

É durante a infância que podemos incentivar o desenvolvimento da consciência corporal, através da manipulação dos objetos é desenvolvido as habilidades de coordenação, sejam elas global, fina e óculo-manual. Inúmeras são as atividades e movimentações que o indivíduo pode fazer, e que, contribuirão para o bom desenvolvimento da motricidade e do equilíbrio corporal. Oliveira (2012) afirma.

Para uma criança agir através de seus aspectos psicológicos, psicomotores, emocionais, cognitivos e sociais, precisa ter um corpo “organizado”. Esta orga-

nização de si mesma é o ponto de partida para que descubra suas diversas possibilidades de ação e, portanto, precisa levar em consideração os aspectos neurofisiológicos, mecânicos, anatômicos, locomotores. (OLIVEIRA, 2012, p. 48)

Não percebemos que este discurso de manter uma boa postura faz parte de nossa fala e se mostra bem presente quando estamos corrigindo o outro, seja este outro, nossos alunos, filhos ou alguém próximo. Entretanto, nos esquecemos de voltar este olhar mais criterioso para nosso corpo. “Corpo não é apenas uma forma em movimento correndo, nadando ou dançando. É, menos ainda, uma vitrine de marcas e logotipos. Instrumento do homem no mundo, o corpo é possibilidade permanente de invenção de novas finalidades e a disposição para vivê-las”. (IMBASSAÍ, 2008, p.47)

Refletindo tal citação, percebe-se quão valioso é o bom funcionamento do nosso corpo, e, o quanto nos isentamos desse cuidado. Estamos sempre sobrecarregando nosso corpo, seja pelo levantamento de peso, seja fazendo movimentos bruscos e apresentando posturas inadequadas. Nosso corpo é sempre colocado em segundo plano, e quando pensamos em fazer algo por ele, na verdade estamos preocupados em pertencer a um padrão estético que nossa sociedade determina como belo, ou seja, mais uma vez não nos damos conta das consequências que a falta de cuidado com ele pode influenciar para um corpo sem marcas ou mutilações.

A todo instante, expressamos inúmeras justificativas pela falta de cuidado e zelo que não temos com nosso corpo. De fato, vivemos em uma sociedade que privilegia o consumismo, e, para nos sentirmos como membro dela, abrimos mão de viver um lazer e praticar uma atividade física para vivenciarmos uma rotina desgastante cheia de fadiga, ansiedade, insônia e muitas vezes a depressão.

Concluimos que a vivência da “conscientização corporal” torna-se necessária para que haja a continuidade da vida, mas

uma vida de qualidade. Não pela sobrevivência – de viver por viver – sempre ultrapassando o limite do corpo, corpo este que não é estimulado e exercitado, mas sempre sobrecarregado. É preciso compreender a função corporal para não mais tratá-lo com menos valia diante de tanta ostentação e consumismo exacerbado de um meio social. Percebemos, então, que não haverá uma pílula que cure as dores de um corpo que não possua uma consciência, ou seja, com a conscientização corporal teremos como prevenir muitas doenças. Portanto, precisamos desenvolver a sensibilidade para que, assim, possamos adquirir a consciência necessária para se ter um equilíbrio corporal, seja ele de natureza psicológica ou motora.

### Referências Bibliográficas

- IMBASSAÍ, Maria Helena. Conscientização corporal: sensibilidade e consciência no mundo contemporâneo. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. *Dança, educação e movimento*. 2 ed. São Paulo: SP. Cortez, 2008.
- NUNES, Clarice. Dança, terapia e educação: caminhos cruzados. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. *Dança, educação e movimento*. 2 ed. São Paulo: SP. Cortez, 2008.
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. 17 ed. Petrópolis: RJ. Vozes, 2012.

## O DOCUMENTO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

ivanilobezerra@yahoo.com.br

FÁTIMA MARIA LEITÃO DE ARAÚJO

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

fatima.leitao@uece.br

SÔNIA MARIA SOARES DE OLIVEIRA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

soniasoares\_bb@hotmail.com

### RESUMO

O conceito de documento modificou-se ao longo do tempo. De acordo com a tendência historiográfica vigente em determinado momento histórico, esse conceito assume características específicas. Para as grandes correntes de produção do conhecimento histórico o documento assumia perspectivas diversas. Desde a chamada Escola Metódica, onde documento era apenas os escritos oficiais, até as mais contemporâneas correntes do pensamento historiográfico como a Escola dos Annales que considera todo e qualquer vestígio produzido pelo homem como documento, esse conceito se alargou. Os documentos ou as fontes históricas, isto é, os vestígios utilizados pelos historiadores para estudar os acontecimentos passados, não falam por si só. E nem apresentam uma única possibilidade de compreensão, mas vão falar dependendo dos enfoques, das perguntas, dos questionamentos que o historiador lançará sobre elas. E essas perguntas serão influenciadas pelas circunstâncias do tempo presente do historiador, ou seja, do contexto social e político em que está inserido. Sendo assim, esse trabalho analisa a partir de uma pesquisa bibliográfica quais os usos e possibilidades dos documentos como recurso didático no Ensino de História. Para tanto, apoiamos-nos em autores como BITTENCOURT (2004), SCHIMIDT e CAINELLI (2004) que, dentre outras coisas, alertam que o trabalho com o documento histórico em sala de aula depende da concepção que se tem de documento, dos objetivos que se querem atingir e das estratégias propostas para a sua efetivação bem como em LE GOFF (1996) que trata da questão de novas perspectivas para se conceituar documento. Sendo assim traçamos um panorama das principais correntes historiográficas, desde a tradicional escola metódica ou positivista, bem como a tendência marxista e as várias vertentes da chamada Nova História e como estas entendiam o conceito de documento. Nesta perspectiva, apresentamos

algumas possibilidades teórico-metodológicas para que professores possam usar fontes e documentos como recursos didáticos em aulas de história para a educação básica. A partir da pesquisa concluímos que o uso do documento em sala de aula aponta para algumas possibilidades, dentre elas podemos citar: ilustrar o tema trabalhado em sala; induzir o aluno ao conhecimento histórico; ser estudado como fonte de informação histórica; ser empregado como fonte para construção de uma problemática ou hipótese histórica; ser estudado como fonte de respostas para hipóteses ou problemas. Assim, percebe-se uma infinidade de possibilidades da utilização de fontes e documentos como recursos didáticos no ensino de história, implicando na necessidade do professor passar por uma formação adequada para trabalhar sob tais pressupostos teórico e metodológicos.

**Palavras-chave:** Documento. Recurso Didático. Ensino de História.

### Documentos: Concepções e Possibilidades de Usos

Os documentos ou as fontes históricas, isto é, os vestígios utilizados pelos historiadores para estudar os acontecimentos passados, não falam por si só. E nem apresentam uma única possibilidade de compreensão, mas vão falar dependendo dos enfoques, das perguntas, dos questionamentos que o historiador lançará sobre eles. E essas perguntas serão influenciadas pelas circunstâncias do tempo presente do historiador, ou seja, do contexto social e político em que está inserido.

Sobre o uso de documentos em sala de aula, Bittencourt (2004, p. 333) os justifica pelas contribuições que eles podem oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma dessas contribuições, de acordo com a autora, seria: “facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade.”

Segundo as pesquisadoras Schmidt e Cainelli, no ensino de História a palavra documento possui, pelos menos, duas interpretações. A primeira diz respeito ao material produzido para fins didáticos como um livro didático, um filme, um mapa his-

tórico. Já para a segunda, documento quer dizer fonte, isto é, “fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de ser exploradas pelo historiador”. (2004, p. 90)

No que concerne ao uso dos documentos como recursos didáticos, estes podem ser classificados em três tipos, a saber;

- Escritos
- Materiais (objetos de arte, do cotidiano, construções...)
- Visuais ou audiovisuais (imagens fixas ou em movimento, gráficas, musicais)

Levando-se em consideração o que foi abordado até aqui, faremos um breve comentário acerca das principais correntes historiográficas que influenciaram a escrita da história, focando conceitos e possibilidades de uso, explicitadas em cada uma delas, no que se refere aos documentos.

### A Escola Metódica

Surgida nos fins do século XIX, os historiadores pertencentes à Escola Metódica pretendiam dotar a História de um caráter científico, criticando assim as especulações filosóficas e buscando o máximo de exatidão no trabalho com os documentos. Esses possuíam o papel preponderante no sentido de revelar a “verdade histórica” dos fatos ocorridos. Um dos idealizadores desta escola historiográfica foi o historiador alemão Leopold Von Ranke (1795-1886). Nas palavras de Bittencourt (2004, p. 140):

Os fundamentos de Ranke baseavam-se no pressuposto da singularidade dos acontecimentos históricos. Cada fato histórico é único e sem possibilidade de repetição, devendo a reconstrução de um passado ter como base a objetividade, para ser “história verdadeira”.

O historiador, em busca da “verdade histórica”, era impedido de emitir qualquer juízo de valor, mantendo uma atitude de

imparcialidade e neutralidade diante dos fatos e documentos. Por essa razão, o método utilizado na escola metódica ficou conhecido como positivista, por basear-se nos princípios da objetividade e da neutralidade no trabalho do historiador. A este era incumbida a missão de narrar os fatos históricos tais como aconteceram.

Os documentos históricos privilegiados por essa escola historiográfica eram os documentos escritos oficiais, além dos sítios arqueológicos, as edificações e os objetos de coleção e museus, como moedas e selos.

No tocante ao ensino da História, nos livros didáticos eram utilizados documentos escritos com o objetivo de servir como prova do fato narrado. Convém lembrar que próximo às narrativas era comum se encontrar imagens para lhes dar legitimidade.

Percebe-se então que o ensino era centrado na pessoa do professor, pois era ele quem explorava o documento, descrevendo seus elementos e suas características com a finalidade de comprovar o que ensinava ao aluno. Esse era visto como mero receptor passivo e preocupado em decorar o conteúdo ensinado. Prática, ainda encontrada na maioria de nossas salas de aulas, onde existe uma multiplicidade de posicionamentos por parte dos professores. Esses posicionamentos, muitas vezes, levam a um ensino ineficaz, fruto da má formação e/ou incompreensão das teorias historiográficas.

### O Marxismo

Com a aproximação da História com as demais ciências sociais, dentre elas a Sociologia, a Antropologia e a Economia, vemos surgir profundas alterações nas produções historiográficas no decorrer do século XX.

Uma tendência que merece destaque, sem dúvidas, é a teoria marxista que utiliza as temáticas econômicas sobre aspectos gerais da sociedade, destacando as formas de ocupação social em grandes espaços geográficos.

O pressuposto desenvolvido pelos marxistas tem como princípio o caráter científico do conhecimento histórico, e o enfoque de sua análise são a estrutura e a dinâmica das sociedades humanas, conforme lemos em Reis (2003, p.51):

Para o materialismo histórico de Marx, o material histórico é analisável, observável, objetivável, quantificável. Esse material assim ‘objetivamente tratável’ não são as expressões do Espírito – a religião, o Estado, a cultura, a arte, tratáveis intuitivamente -, mas as ‘estruturas econômico-sociais’, consideradas a raiz de toda representação, de todo simbolismo, de todo o sentido de uma época.

Assim, a análise marxista parte das estruturas do presente para orientar a práxis social, e essas estruturas conduzem à percepção de fatores formados no passado onde o conhecimento será útil para a atuação na sociedade atual, existindo dessa forma uma relação dialética entre o passado e o presente.

Os conceitos utilizados pelos marxistas para a análise da História são modo de produção, formação econômico-social e classes sociais. Enfocando que as mudanças ocorridas na sociedade se dão através da luta de classes e não por indivíduos isolados, como afirmavam os historiadores da escola metódica. Resumindo, serão as temáticas econômicas que irão determinar os rumos da sociedade, e conseqüentemente da História.

Esse tipo de produção historiográfica marxista, denominada de tendência estruturalista, recebeu inúmeras críticas. Uma das mais enfáticas veio do historiador inglês E. P. Thompson. Esse criticou a tendência estruturalista por produzir conceitos estáticos através de modelos explicativos pretensamente válidos para qualquer sociedade em diferentes tempos e espaços.

A partir daí começou a aparecer uma produção historiográfica marxista com ênfase em conteúdos sociais, associando o conceito de classe social ao de cultura.

As pesquisas históricas dentre este quadro de mudanças começaram a se interessar por inúmeras temáticas advindas dos

movimentos sociais, como os feministas, os ambientalistas, os étnicos e os religiosos.

Todo esse contexto de mudanças na produção histórica vai originar novas tendências historiográficas ampliando ou ressignificando conceitos, métodos e objetos de estudo, bem como o conceito de documento.

## A Escola dos Annales

No início do século XX, vimos despontar no campo da historiografia uma nova escola que se sobrepunha a Metódica. O ponto fundador desta nova concepção de História se deu na França através da fundação da revista Annales, em 1929, por Marc Bloch e Lucien Febvre e da École Pratique des Hautes Études – Escola Prática de Altos Estudos – presidida por Febvre.

A nova geração de historiadores, que passou a ser conhecida como Escola dos Annales, passou a questionar a hegemonia da História política, “atribuindo-lhe um infundável número de defeitos: era elitista, anedótica, individualista, subjetiva e factual.” (FERREIRA e FRANCO, 2009, p. 45).

Os defensores da Escola dos Annales entendiam que os historiadores da Escola Metódica permaneciam presos a narrativas restritas a descrições lineares e sem relevância, concentrando a atenção nos feitos dos “grandes homens” sempre pertencentes às classes privilegiadas e desprezando as multidões de trabalhadores.

Para essa nova geração de historiadores os comportamentos coletivos têm mais importância sobre o curso da história do que as iniciativas individuais. O foco de atenção dos historiadores se volta para as realidades do trabalho e da produção e não mais para os regimes políticos e os eventos isolados do contexto que o produziram.

## A História Nova

Em meados da década de 1960 a História passou por uma nova onda de renovação de seus métodos advindos de vários centros acadêmicos. A História começou a se interessar pelas minorias: mulheres, pobres, homossexuais, crianças... Como preferem alguns historiadores, começou a emergir uma “História vista de baixo”.

Esse movimento de renovação ficou conhecido na França como a terceira geração dos Annales. O termo História Nova (nouvelle histoire) passou a designar o grupo de defensores desta nova tendência, dentre eles, Jacques Le Goff, Pierre Nova, Marc Ferro, Emmanuel Le Roy Ladurie e Roger Chartier. “Vindos do interior dos Annales, esses autores procuravam contestar categorias conceituais consideradas abstratas e generalizantes demais, como a estrutura e mentalidade.” (FERREIRA e FRANCO, 2009, p. 50).

Historiadores marxistas como Hobsbawm, Hill e Thompson procuraram redimensionar as análises históricas para além de uma estrutura que determinava as ações sociais. A compreensão das organizações populares em suas lutas cotidianas passou a ser o foco de atenção desses historiadores, procurando assim resgatar os sentidos e valores produzidos no cotidiano das pessoas comuns e não apenas por estruturas econômicas.

## A Micro História

Podemos definir como Micro História o movimento de renovação historiográfica que teve seus primeiros trabalhos feitos por historiadores italianos, a partir de meados da década de 1960.

Assim como vinha sendo feito nas academias da França e da Inglaterra, os estudos tenderam a valorizar o papel das pessoas comuns nos processos históricos. Para Ferreira e Franco (2009), em resposta a uma historiografia essencialmente econômica e es-

truturalista, os historiadores italianos buscaram analisar os processos históricos associando as dinâmicas de tempo curto à ação dos sujeitos sociais. Ainda para a autora supracitada:

As transformações da década de 1960, o surgimento de novas formas de manifestação do operariado, o aparecimento de novos atores até então subalternos (mulheres, crianças, pobres) foram fatores que contribuíram para uma reavaliação do papel dos indivíduos na escrita da História. (p. 53)

A Micro História propõe a redução da escala de análise, o recorte do tempo e do espaço e a exploração intensiva do objeto em estudo. Contempla temáticas ligadas ao cotidiano das comunidades, às biografias de figuras anônimas na maioria das vezes, que passaram despercebidas na multidão, relacionadas à reconstrução de micro contextos.

O historiador ao recolher os elementos destes micros contextos terá as pistas que lhe permitirá refletir sobre as questões que não são vistas num primeiro olhar.

Por fim, a Micro História tenta compreender como pequenos sinais contidos nas mais diversas fontes podem dar acesso a lógicas simbólicas e sociais que são também lógicas de grupos ou de conjuntos maiores.

## O Documento como Recurso Didático no Ensino de História

A História, no século XX, passou a interagir com outras ciências humanas, como a Antropologia e a Sociologia, a produção historiográfica deixou de enfatizar apenas os fatos políticos e os feitos de grandes homens para privilegiar a tudo o que fosse humano.

Mediante esse contexto, os usos e os tipos de documentos também sofrem alterações. O documento escrito e oficial não é mais o único local da história. Passaram a ser considerados como fontes históricas todas as manifestações e evidências das experi-

ências humanas, como as fontes escritas, orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), audiovisuais (fotografias, discos, filmes, programas de televisão...), documentos iconográficos (obras de artes como pinturas e esculturas), objetos e materiais diversos. Conforme lemos em Febvre: “a história se faz com documentos escritos, sem dúvida, quando eles existem. Mas ela pode ser feita, ela deve ser feita com tudo o que a engenhosidade do historiador lhe permita utilizar.” (1974, p. 21):

Reis (2003) assevera que para abordar as realidades humanas, a História teve de se renovar quanto às técnicas e aos métodos. E esta renovação exigirá a mudança no conceito de fonte histórica. Para ele, os Annales foram engenhosos para inventar, reinventar ou reciclar as fontes históricas:

Eles usavam escritos de todos os tipos: psicológicos, orais, estatísticos, plásticos, musicais, literários, poéticos, religiosos. Utilizaram de maneira ousada e inovadora a documentação e as técnicas das diversas ciências sociais: da economia, arquivos bancários, empresas, balanços comerciais, documentos portuários, documentos fiscais, alfandegários; da demografia, registros paroquiais, civis, recenseamentos; da antropologia, os cultos, os monumentos, os hábitos de linguagem, os livros sagrados, a iconografia, os lugares sagrados, as relíquias, os gestos e as palavras miraculosas, a medicina popular, as narrativas orais, os processos de inquisição, os testamentos, o vocabulário, o folclore, os rituais; do direito, arquivos judiciários, processos criminais, correspondências oficiais, a legislação; da arqueologia, eles continuaram a utilizar as cerâmicas, as tumbas, fósseis, paisagens, conjuntos arquiteturais, inscrições, moedas. (p. 23-24).

Assim, a geração dos Annales propõe uma história-problema. Para esta perspectiva historiográfica sem problema não há história. Os problemas levantados pelos historiadores dão vigor à pesquisa. O fato histórico não está pronto nos documentos para ser desvelado pelo historiador. Este o buscará por meio da verificação das hipóteses levantadas, da seleção das fontes a serem

examinadas e do olhar que conduzirá a pesquisa, conforme lemos em Reis: “O historiador escolhe, seleciona, interroga, conceitua, analisa, sintetiza, conclui. A partir da posição do problema, o historiador distribui as suas fontes, atribui-lhes sentido e organiza as séries de dados que ele terá construído.” (2003, p.24).

Os documentos, independente de sua tipificação, possuem características em comum. São fontes para a investigação histórica e podem ser abordados com base em uma perspectiva multidisciplinar e, embora fragmentários, oferecem pistas para o desvendamento do passado. Como assinala Le Goff (2003, p. 547-548):

O documento não é inócuo. É antes, de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisado desmistificando-lhe o seu significado aparente.

Tendo em vista as reformulações conceituais e epistemológicas ocorridas na historiografia brasileira, é de fundamental importância refletir sobre as mudanças relativas aos conteúdos, ao processo de aprendizagem e aos procedimentos de caráter epistemológico, ou seja, de que forma a renovação operada no nível da História acadêmica tem influenciado em efetivas transformações na prática da história enquanto disciplina escolar. Neste contexto é que trazemos a reflexão sobre as possibilidades do uso de documentos históricos no Ensino de História.

Como recurso didático no ensino de História Schmidt e Cainelli (2004) alertam que, o trabalho com o documento histórico em sala de aula depende da concepção que se tem de documento, dos objetivos que se querem atingir e das estratégias propostas para a sua efetivação. Ainda para as autoras supracitadas, a utilização de documento histórico em sala de aula pode contribuir para:

- I. Ilustrar o tema trabalhado em sala. Aqui o uso do documento servirá para reforçar o que for falado pelo professor, que é a fonte de informação;
- II. Induzir o aluno ao conhecimento histórico. Aqui o aluno deverá explorar todas as informações contidas no documento, realizando agrupamentos, classificações e estabelecimento de relações entre os elementos existentes.
- III. Estudá-lo como fonte de informação histórica. Neste ponto, os alunos confrontam as semelhanças e as diferenças entre os diferentes tipos de documentos, combinam informações e estabelecem generalizações, além da capacidade de comparar, localizar, classificar e abstrair conhecimentos históricos.
- IV. Empregá-los como fonte para construção de uma problemática ou hipótese histórica. O professor selecionará os documentos com o intuito de provocar a admiração e o interesse dos alunos, e esses desenvolverão a capacidade de estabelecer relações e generalizações, perceber localizações históricas, observar mudanças e permanências, semelhanças e diferenças e construir enunciados, conceitos e hipóteses históricas com as devidas orientações do professor.
- V. Estudá-lo como fonte de respostas para hipóteses ou problemas. Levando-se em consideração que o documento não revela nada por si mesmo, e sim responde a questões levantadas, as atividades desenvolvidas por professores e alunos ajudarão a construir inferências e a rever representações já existentes. O aluno deverá inscrever o documento numa problemática construída anteriormente e, das respostas encontradas, procurar levantar novas questões.

## Conclusão

Pelo que foi exposto concluímos que o conceito de documento se modificou com o tempo e de acordo com as tendências historiográficas vigentes em cada momento histórico. E, sobretu-

do que estes não são portadores de uma verdade pronta e acabada, mas sim vestígios do passado que precisam ser interrogados e problematizados para poderem contribuir na produção do conhecimento histórico.

Como recurso didático o uso dos documentos nas mais variadas linguagens em que se apresentam, possuem uma infinidade de possibilidades no ensino de história. Para tanto necessita que o professor possua uma formação que lhe dê um referencial teórico-metodológico para trabalhar com tais fontes, no sentido de superar a tradicional perspectiva de usar os documentos como mera ilustração nas aulas de história.

## Referências Bibliográficas

- BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. *Aprendendo história: reflexão e ensino*. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1996.
- REIS, José Carlos. *História e teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*.
- SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

## EDUCAÇÃO EM TRANSIÇÃO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE 1985 – A ERA LULA

MARIA CAROLINA FEITOZA DOS SANTOS

Universidade Federal do Ceará

carolinafeitoza@live.com

LEIRY KELLY SILVA OLIVEIRA

Graduanda em Pedagogia Pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET)

leiry.kelly@hotmail.com

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo fornecer uma análise histórica da educação brasileira no período de 1985 a 2010, uma grande parte do que chamamos de Educação em Transição que, segundo o Grupo de Pesquisa Histórico Educacionais – História, Sociedade e Educação no Brasil (HistedBr) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), se estende de 1985 até os dias atuais. Optamos por seguir, em linhas gerais, a abordagem defendida por Demerval Saviani junto com o coletivo nacional de pesquisas históricas HistedBr, por julgarmos ser a mais coerente com a atual situação da educação brasileira, porém iremos utilizar um recorte temporal para analisarmos as políticas públicas educacionais de 1985 a 2010, sem levar em consideração o governo Dilma de 2011 a 2014. Sendo assim, através de uma pesquisa de cunho bibliográfico, reunimos informações de diversas fontes e de diversas perspectivas teóricas para apresentar uma linha histórica das políticas educacionais e dos avanços e retrocessos da educação brasileira durante este período. O artigo se inicia com uma contextualização do termo “Educação Brasileira em Transição” problematizando a questão da transição política ocorrida no país com a derrocada do Regime Militar. A partir dessa introdução, realizamos uma breve análise de cada um dos cinco governos federais vigentes no país de 1985 a 2010. Através dessa análise constatamos os grandes avanços que as políticas educacionais obtiveram, especialmente durante o governo FHC e o governo Lula, e apontamos a necessidade do conhecimento e compreensão dos mecanismos e acontecimentos históricos que permeiam a educação brasileira por parte dos educadores em formação. E reforçamos ainda a perspectiva do HistedBr de que ainda passamos por um momento de transição na educação brasileira, visto que a política educacional autoritária concebida durante a ditadura já não existe e nem sustenta mais a atual sociedade brasileira, no entanto, a política educacional que vai responder aos desafios de uma sociedade democrática ainda não tomou sua forma definitiva.

## A Educação Brasileira em Transição

De início a palavra transição apresenta uma ambiguidade de significado nessa área de estudo. Sua primeira conotação é a respeito do período de Transição Política pela qual o país passou na década de 80 (desde o Governo Geisel até a eleição indireta de Tancredo Neves), significando um período conhecido como redemocratização brasileira. A segunda conotação, e mais importante de se perceber, é o conceito de educação brasileira em transição. Segundo a abordagem do HistedBR, disponível no site do grupo, a educação brasileira se encontra em período de transição desde a queda do regime militar em 1985 até os dias atuais. Eles sustentam essa visão alegando que a política educacional autoritária concebida durante a ditadura já não existe e nem sustenta mais a atual sociedade brasileira, no entanto, a política educacional que vai responder aos desafios de uma sociedade democrática ainda não tomou sua forma definitiva. É lógico que nos últimos anos, avançamos imensamente no campo educacional, como mostraremos nos tópicos a seguir, mas essa política educacional em vigor atualmente no Brasil ainda não alcançou a forma esperada para suprir as necessidades reais da população.

### Governo Sarney e a educação

Com a derrocada do regime militar começou-se uma política que tinha como palavra de ordem a “abertura”. No entanto, estamos cientes que essa transição ocorreu de forma controlada e sem ruptura instantânea com o regime militar. A política de abertura começou já no Governo Geisel e no Governo Figueiredo com a declaração de Anistia entre outros. Períodos tumultuados precederam a eleição de Tancredo Neves: depois da abertura ao pluripartidarismo aumentou o número de deputados na câmara que defendia a volta da democracia ao Brasil. Entre esses jovens partidários estava Dante de Oliveira do Partido do Movimento

Democrático Brasileiro (PMDB) que propôs uma emenda na Constituição que permitisse a volta das eleições diretas para presidente. A emenda ganhou apoio popular de artistas e da sociedade como um todo e culminou no movimento das Diretas Já. A emenda acabou não sendo aprovada pela câmara dos deputados, pois o Partido Democrático Social (PDS – antiga ARENA e partido de extrema direita) tinha maioria na câmara e logicamente votou contra a emenda. Mesmo diante desse fracasso inicial já estava plantada a semente da liberdade e através de uma aliança com setores mais conservadores o PMDB conseguiu indicar o nome de Tancredo Neves, como candidato a presidência da república. Ainda eleito pelo colégio eleitoral Tancredo Neves inaugurou politicamente o fim da ditadura militar, pois foi o primeiro civil a ser nomeado ao cargo da presidência depois do regime militar.

No entanto, Tancredo Neves, que tinha grande apoio popular, não chegou a assumir o cargo. Tendo ficado doente, acabou por falecer nas vésperas de assumir o cargo. José Sarney, seu vice-presidente e ex-membro diretor do PDS, acabou assumindo a presidência em meio a rumores e descontentamento da população. E assim começa o Governo Sarney, caracterizado em todo seu mandato por uma política de imobilismo, clientelismo e acentuada crise econômica. Apesar de ter lançado três planos econômicos (Plano Cruzado, Plano Verão e Plano Bresser)<sup>1</sup> não conseguiu estabilizar a crise inflacionária e monetária pela qual passava o país. O grande marco de seu governo foi a elaboração da Constituição em 1988, que vigora até os dias de hoje.

Se na política Sarney pregava uma política de imobilismo, na educação não era diferente. Tentando agradar a “gregos e a troianos” o presidente acabou por não fazer nada, efetivamente, e esse período da educação é considerado como um período de indefinição de rumos educacionais. Quando Sarney assumiu a presidência, o Brasil enfrentava índices alarmantes na Educação.

<sup>1</sup> MACARINI, J. P. A Política Econômica do Governo Sarney: Os Planos Cruzado e Bresser.

Segundo dados do IBGE, 20% dos brasileiros em idade escolar não estavam na escola; a Educação Infantil Pública praticamente não existia; 20% das crianças entre 10 e 14 anos eram analfabetas e não havia um Plano Nacional de Educação ou sistemas de avaliação externa.

Durante o Governo Sarney, passaram pelo cargo de Ministro da Educação quatro advogados e políticos, membros e partidos aliados e sem qualquer conhecimento real da educação brasileira. O resultado disso foi a criação de vários programas que funcionaram precariamente e a desvalorização docente aumentou de maneira drástica. Movidos por essa desvalorização salarial e de carreira, professores entraram em greve por todo o país, junto com movimentos e intuições educacionais. Essa pressão acabou por influenciar a elaboração de um capítulo sobre a educação na Constituição em 1988. O capítulo começava por estabelecer os princípios que serviriam de base à educação brasileira desde então e também para organizar alguns setores da educação brasileira. Segundo a Constituição de 1988 a educação iria se fundamentar nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VI – garantia de padrão de qualidade.

Outros marcos desse capítulo sobre a educação foi a obrigatoriedade por parte de estados e municípios a aplicar no mínimo 25 % da receita na educação; garantia aos indígenas o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem atribuindo ao Estado a responsabilidade de proteger as culturas indígenas; a merenda escolar no ensino fundamental assegurada como dever do Estado; acesso a creche e a pré-escola assegurado às crianças de até 6 anos e o repasse dos recursos como de res-

ponsabilidade da Assistência Social; além de prever a igualdade no acesso para estudantes com deficiência, com atendimento especializado, de preferência na rede regular de ensino;

### Governo Collor e a Educação

Fernando Collor de Melo, membro de um partido político inexpressivo – Partido da Reconstrução Nacional (PRN), porém com grande apoio da grande mídia e da elite burguesa da qual pertencia, foi o primeiro presidente a ser eleito pelo voto direto após a Ditadura Militar. Collor tinha sido descrito pela mídia como um presidente jovem, da “geração saúde”, inovador e defensor do povo. Toda essa imagem imaculada caiu por terra graças a uma entrevista que seu irmão, Pedro Collor, forneceu a revista *Veja* revelando um esquema de corrupção envolvendo o presidente e seu “testa de ferro” Paulo César Farias em meio ao fracasso do Plano Collor para estabilizar a economia. O escândalo foi a ignição para um processo histórico. Foi instaurada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) graças a pressão popular e começou um processo de Impeachment contra o presidente Collor. O povo, especialmente os estudantes universitários, se uniram em um movimento pedindo o Impeachment do presidente, movimento esse que ficou conhecido como “os caras pintadas”, pois os estudantes protestavam com o rosto pintado nas cores da bandeira ou de preto referenciando luto pelo país. Collor renunciou ao cargo, mas mesmo assim não se eximiu do processo de Impeachment que retirou seus direitos políticos por cinco anos.

Durante seu curto mandato de dois anos, três ministros passaram pelo Ministério da Educação, mas nenhum fez qualquer mudança ou programa efetivo. A educação nesse período teve “muito discurso e pouca ação”, como o caso do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania que foi concebido e boicotado pelo próprio governo, fracassando meses após sua implantação.

### Governo Itamar Franco

Vice-presidente de Collor, Itamar assume a presidência após a renúncia e o processo de Impeachment do presidente em 1992. A principal característica de seu governo foi a estabilização monetária e um controle maior sobre a inflação graças a execução do Plano Real elaborado pelo então ministro da fazenda Fernando Henrique Cardoso.

Em seu mandato, de 1992 até 1994, o Ministério da Educação (MEC) teve como Ministro apenas o advogado e político Murilo de Avellar Hingel. As características educacionais desse período foram essencialmente tentativas de retomada e definição da política educacional como o debate e elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), considerado um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país que, na verdade, apenas reafirmava os direitos presentes na Constituição. Concebido durante uma reunião do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), realizada na Índia, o Plano Decenal foi apresentado ao país em 1994 na Conferência Nacional da Educação para Todos – CONAE. Em 1994 foi criado também o Fundo Social de Emergência (FSE), que previa a retirada de até 20% dos recursos da Educação. É interessante notar que o mecanismo perdura até hoje, com o nome de Desvinculação de Recursos da União (DRU);

### Governo FHC

Embalado pelo seu sucesso como Ministro da Fazenda no Governo Itamar, Fernando Henrique Cardoso chegou a presidência. Durante seu primeiro mandato conseguiu aprovar uma emenda na Constituição que garantia a ele pleitear a reeleição. Após sua reeleição o mandato de FHC ficou sendo de 1995 até 2003. Seguramente o seu mandato foi marcado pela estabilização econômica do país através do seguimento do Plano Real que

gerou uma estabilidade monetária e queda da inflação, apesar da economia estar em ritmo recessivo. Houve um crescimento da renda per capita e uma redistribuição da renda nacional, além de uma ampla série de reformas com o objetivo de diminuir a participação do Estado na economia e assim, diminuir o déficit público; Setores como telecomunicações, eletricidade e siderurgia foram privatizados durante essa política. Apesar da estabilidade econômica que se instaurava no país, a sociedade brasileira apresentava índices alarmantes de desemprego, analfabetismo, desnutrição e violência.

Durante todo o seu mandato o Governo FHC teve um único Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, que tinha experiência na educação e nos problemas educacionais que o país enfrentava. O resultado dessa escolha e da política de organização do país de FHC definiu alguns rumos na política educacional brasileira. Um projeto político claro para a educação foi se delineando através de certas medidas como a emenda Constitucional nº14/96, no capítulo da educação da Constituição Federal (Arts. 34, 208, 212) que garantia a valorização do Magistério e o valor do orçamento educacional a ser gasto pela União e pelos municípios e estados.

Em 1996 também foi criada a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) relatada por Darcy Ribeiro, tendo por principais características: Gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (art. 3 e 15); Ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 4); Carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica (art. 24); Prevê um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 26); Formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental formação em curso Normal do ensino médio (art. 62); Formação

dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64); A União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art. 69); Dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 77); Prevê a criação do Plano Nacional de Educação (art. 87)

Em 1996 também foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) colocado em execução a partir de 1998. A proposta desse fundo era definir uma parcela que atendesse especificamente ao ensino fundamental (1ª a 8ª série), através de uma redistribuição dos recursos provenientes de impostos aplicados pelos municípios e Estados. Um desdobramento desses recursos, por exemplo, foi a implementação no mesmo ano do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que destinava recursos a compra de livros literários para compor bibliotecas nas escolas públicas. No mesmo ano também foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) numa primeira tentativa de uma matriz curricular nacional para o ensino fundamental.

Com certo atraso, em 1998 foi elaborado o Plano Nacional de Educação, que deveria ter sido elaborado em 1997 segundo a LDB. Tal documento, criado a cada dez anos, traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim desse prazo. O PNE entrou em vigor somente em 2001 valendo até 2010. A maioria das 295 metas não foram atingidas, em parte porque o governo vetou o investimento de 7% do PIB na educação. O PNE elaborado em 1998 era fundamentado em certas diretrizes ou objetivos, que a saber são: I – Erradicação do analfabetismo; II – Universalização do atendimento escolar; III – Superação das desigualdades educacionais; IV – Melhoria da qualidade do ensino; V – Formação para o trabalho; VI – Promoção da sustentabilidade socioambiental; VII – Promoção humanística, científica e tecnológica do

País; VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX – Valorização dos profissionais da educação; X – Difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

### Governo Lula

Pela primeira vez na história brasileira um presidente de partido identificado com a esquerda é eleito. Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência em 2003 e após reeleição ficou até 2010. Ainda embalado pelo êxito do Plano Real do governo de FHC, o governo de Lula teve como principais metas sanar o problema da concentração de renda que assolava o país, assim como também o combate à inflação, a ampliação das importações e a contenção de despesas e com isso, se deu uma retomada do crescimento do país. Uma das medidas mais importantes de seu governo foi o projeto social “Fome Zero”, que teve por objetivo melhorar a alimentação das pessoas menos favorecidas. Houve durante seu governo, uma significativa redução da pobreza e da desigualdade social e foram estabelecidas inúmeras alianças com outros países, graças à política externa de Lula.

Durante o governo de Lula, passaram pelo cargo de Ministro da Educação Cristóvam Buarque, que assumiu o cargo por um ano e que foi o autor de inúmeros projetos importantes para a educação e demais seguimentos do Brasil, como a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa Brasil Alfabetizado, o programa Luz para todos nas Escolas rurais, a continuação do Projeto Bolsa Escola e a incorporação do bolsa família e a criação do Programa destinada à Educação Inclusiva.

O segundo Ministro da Educação do governo de Lula foi Tarso Genro, que também só assumiu o cargo por um ano, mas que implantou importantes projetos, principalmente, para a educação de base. Em sua gestão foi criada a Prova Brasil (a primeira

forma de se avaliar o rendimento da educação básica pública), foi efetivado e ampliado o programa Nacional do Livro Didático. Outro marco dessa gestão, foi o índice crescente de crianças frequentando a pré-escola devido a políticas públicas de incentivo e acompanhamento da educação infantil.

O último Ministro da Educação desse governo foi Fernando Haddad, que assumiu o cargo por sete anos. Durante esse período muitos projetos educacionais foram criados e outros postos em prática ou expandidos. O primeiro projeto a entrar em vigor nesse período foi a criação do Procampo, que tem por objetivo formar e qualificar os professores das zonas rurais. Também foi expandida a Prova Brasil para avaliar as escolas das zonas rurais; foi lançado o FUNDEB expandindo o alcance do Fundef, foi criado também o Programa Caminhos da Escola e o Programa Um Computador por Aluno vira lei. Além desses benefícios para a educação, em 2009 o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) passa a atender também o Ensino médio e o EJA. No tocante da Educação inclusiva, o número de crianças com deficiência na escola regular ultrapassa o das que estão na especial. No tocante da educação superior, foi instituído nesse período o Novo Enem (como sendo a forma de ingresso – vestibular – em muitas Universidades públicas do Brasil), a Reforma Universitária (PROUNI – FIES – REUNI, entre outros) e a criação dos IFET’S. Outro marco dessa gestão foi a institucionalização da Lei 11.738 que estabelece o piso salarial do magistério como 950 reais por 40 horas semanais e define o tempo para formação e planejamento.

### Considerações Finais

Constatamos, primeiramente, embasadas de acordo com a abordagem de HistedBR que o período de transição se inicia desde 1985 até a Era Lula justamente porque não vivenciamos mais a política ditatorial e a política educacional vigente ainda

não tomou sua forma definitiva. Nesse seguimento, pudemos compreender melhor todo o processo educacional desse período e chegamos a conclusão de que a educação cresceu bastante, principalmente, nos governos de FHC e Lula.

A política educacional brasileira nesse período de 1985 a 2010 teve em alguns momentos retrocessos e crescentes. Do governo de José Sarney a Itamar Franco a educação pouco se destacou, foram criados vários programas que funcionaram precariamente e o que mais se observou foi desvalorização docente que aumentou drasticamente. Alguns projetos foram instituídos nesse período e estes foram essenciais para o processo educacional brasileiro, como a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e um capítulo instituído na Constituição de 1988 relacionado a educação, porém o que se observa é que a educação poderia ter evoluído em uma crescente bem melhor, mas a precarização e desvalorização do ensino existente na política brasileira sempre impediu que a educação alcançasse índices melhores de desenvolvimento.

Percebemos que a educação no período do governo de FHC ao governo Lula teve uma crescente evolução. Muitos projetos foram postos em prática, outros foram criados e constatamos que tanto no tocante da educação da básica, como educação superior e até educação indígena (uma educação pouco questionada e valorizada no Brasil) a educação se expandiu, isso pode ser observado pelo fato dos investimentos econômicos destinados à educação terem crescido, terem sido criados inúmeros projetos para a educação básica e superior e a constatação de mais investimentos na formação e qualificação, ainda que bastante precária, do educador.

Salientamos, que a educação brasileira sempre foi posta em segundo plano e que ela esteve sempre atrelada a outros fins, que não eram propriamente a transmissão do ensino. Julgamos, por tanto, que o presente trabalho assim como, a apresentação seminário foram muito significantes para que nós pudéssemos

compreender melhor o processo educacional em que se deu o período do governo de José Sarney ao governo de Lula e a necessidade do conhecimento e compreensão desses processos históricos envolvidos com as políticas públicas que delinearam a educação brasileira.

### Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Maria Simara Torres. *História da Educação*. São Luís: UemaNet, 2010.
- HISTEDBR – Grupo de Pesquisa de História da Educação da UNICAMP. Acessível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/)
- MIRANDA, Renan Garcia; CAMPOS, Flávio. *A escrita da História*. São Paulo: Escala Educacional, 2005.
- REVISTA ESCOLA NOVA, nº 239, janeiro/fevereiro 2011. São Paulo: Editora Abril.
- VIERIA, Sofia Lerche. *Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

## EJA: UM OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DE UM CEJA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

RAIMUNDA COSTA CRUZ

(FACED-UFC)

raimunda.costacs@hotmail.com

SABRINA SALES SANTOS

(FACED-UFC)

sabrinasalesspe@hotmail.com

TALITA VASCONCELOS ARAÚJO COSTA

(FACED-UFC)

talita.littrell06@gmail.com

### RESUMO

A presente pesquisa de investigação exploratória objetiva realizar alguns contrapontos sobre o que está previsto na legislação que rege a EJA e o funcionamento de um Centro de Educação Para Jovens e Adultos – CEJA localizado na cidade de Fortaleza/CE, considerando o contexto da realidade espacial; administrativo; financiamento e funcionamento em geral. A metodologia da pesquisa constituiu-se de observação e entrevista com coordenador. Os pressupostos teóricos que fundamentaram as análises dos dados da pesquisa em questão serão o Plano Nacional de Educação; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Parecer CEB nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, entre outros documentos. Visualizamos como ponto conclusivo, que a escola atua com o ensino semipresencial, onde os investimentos relativos ao financiamento acontecem de forma harmônica e de acordo com as necessidades, verificamos também que o público alvo são jovens e adultos com dificuldades em uma ou mais disciplinas, estes frequentam o local quando podem e na frequência que as dificuldades de sua vida pessoal e profissional permitem.

**Palavras-chave:** EJA, Legislação, Funcionamento.

### Introdução

A sociedade contemporânea vivencia um contexto globalizado, onde a realidade política, social, econômica e cultural se

configura para a exigência de um sujeito que atenda as necessidades econômicas. A valorização do conhecimento específico dialoga com a concepção de sociedade do conhecimento. Tendo em vista essa realidade sociocultural, faremos uma análise sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos baseando na legislação específica para avaliar a realidade escolar de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) localizado na cidade de Fortaleza. A riqueza e importância desta pesquisa nos possibilita um maior e efetivo contato com mais uma modalidade de ensino que demonstra às diversas faces e possibilidade de se ter acesso à educação.

A presente pesquisa está organizada contemplando inicialmente um breve relato sobre o conceito e as principais funções do EJA para educação e posteriormente apresentaremos uma visão geral das leis que regem essa modalidade de ensino. Depois de realizada a análise dos fundamentos teóricos, descreveremos as metodologias utilizadas na pesquisa e finalmente as principais conclusões a que chegamos sobre o funcionamento do EJA na escola ora visitada.

### Base Conceitual e Legal

A EJA é legalmente considerada uma modalidade de ensino, esta porém possui uma diversidade de ações metodológicas e pedagógicas que lhe permite ser costumeiramente confundida com educação popular, e ainda recebe muitas críticas daqueles que a considera como sendo uma medida criada pelo governo com a finalidade de resolver problemas antigos relacionados ao analfabetismo e aos resultados insatisfatórios que envolvem o ensino regular. Para não me perder diante da complexidade que se vincula a conceituação e função da EJA, me resguardarei a apresentada no *Parecer CEB nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação*, no qual este apresenta três linhas interpretativas que contemplam a conceituação e função da EJA, são elas: fun-

ção reparadora; função equalizadora e função qualificadora agora observem o que o documento nos traz em relação a elas.

(...) a **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (BRASIL, 2000, p.)

A Função Reparadora se configura como sendo uma espécie de restauração de um direito negado, além de um reconhecimento da igualdade ontológica entre os indivíduos sociais. Já a Função Equalizadora:

A **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (BRASIL, 2000, p.)

Percebemos que a Função Equalizadora se apresenta como a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção nos estudos, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho e na vida social. A Função Qualificadora se apresenta como sendo a:

(...) tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a **função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA.

Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p.)

Função Qualificadora pode ser considerada ou interpretada como sendo a atualização de conhecimentos durante toda a vida. O acesso à educação é “garantido” em todas as etapas de nossas vidas e por isso podemos ter acesso a novas informações atualizando nossos conhecimentos. Demonstrado a conceituação partindo de uma interpretação institucional, pretendemos lançar mão posteriormente de um breve apanhado das principais leis que regulamentam a EJA, extraindo destes os conteúdos-chaves de modo a nos proporcionar uma interpretação e compreensão geral do que consiste o funcionamento da referida modalidade de ensino.

As principais leis que regulamentam a EJA são: LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. TÍTULO V. Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino. CAPÍTULO II. DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Seção V. Da Educação de Jovens e Adultos; Programa Nacional de Educação (PNE) LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. e o Parecer CEB nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação. Observemos o que cada uma demonstra em relação a EJA.

Na LDB, verificamos menção a idade de matrícula na modalidade de ensino EJA, além de fazer referência à aplicação de exames. Vejamos:

Art. 37. 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.

(...)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1998, p.)

Como podemos verificar na LDB, há sim a referência da idade adequada para os alunos que querem cursar a EJA, e ter acesso a após sua conclusão de curso um certificado. Querria demonstrar um conteúdo existente no PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO sobre a EJA, e analisar algumas argumentações pertinentes a funcionamento da referida modalidade de ensino.

### 5.3 Objetivos e Metas

7. Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo.

10. Reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos. (BRASI, 2001, p.)

Os Estados e Municípios deveram elaborar suas diretrizes para que os alunos que não tenho a oportunidade de estudar na “idade certa” possam ter acesso a EJA. Apresentamos, pois, uma

breve apreciação em relação a algumas leis que regulamentam a EJA passará para a próxima etapa do trabalho que se configura na metodologia utilizada para a pesquisa em campo, no qual consistiu na visita ao CEJA.

## Metodologia da Pesquisa de Campo

Com o objetivo de analisar o cumprimento da legislação do ensino de EJA em uma escola de Fortaleza, realizamos uma pesquisa de campo exploratória cujos métodos utilizados foram: a observação da parte estrutural da instituição e a aplicação de um questionário ao diretor da referida escola.

Nossa visita foi realizada no mês de novembro de 2012 no período noturno durante dois dias. No primeiro dia realizamos a observação da infraestrutura da instituição e agendamos outro dia para a aplicação do questionário com o diretor. No segundo dia nos reunimos com o diretor da escola o qual respondeu nossas perguntas de forma clara e foi bastante receptivo.

Por fim, para organizarmos de forma sistemática os dados coletados na pesquisa e comparar a realidade escolar com a legislação específica, fizemos o relatório contendo nossa experiência durante a vista e os aspectos históricos e legais relativos ao tema, visando aprofundarmos nossos conhecimentos sobre o assunto.

## Apanhados da Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma escola de Educação de Jovens e Adultos de Fortaleza cuja modalidade de ensino utilizada é a semipresencial com atendimento individualizado. Nessa instituição o aluno estuda por meio de módulos e só se dirige à escola quando necessita tirar dúvidas ou nos dias de avaliação.

Com relação aos sujeitos educacionais, a escola conta com uma equipe docente composta por 53 professores graduados e alguns pós-graduados. Os alunos somam cerca de 4.000 matri-

culados e 2.222 com frequência ativa. Os fatos de os alunos não precisarem ir à escola todos os dias permite que a mesma conte com uma grande quantidade de educandos.

Quanto à estrutura física, a escola conta com aproximadamente 12 salas utilizadas para os seguintes fins: 5 salas de disciplinas; 1 laboratório de informática, 1 sala de multimeios, 1 sala de coordenação, 1 sala de direção, 1 almoxarifado. Além disso, a escola conta, também, com cozinha, banheiros, pátio e estacionamento.

A infraestrutura e os materiais didáticos da instituição são bem organizados e suficientes, considerando; a biblioteca possui boa quantidade de livros para pesquisa, as salas são todas identificadas por disciplinas e todas possuem ares condicionados. Para o controle da presença dos alunos são utilizadas fichas de frequência que registram os comparecimentos dos discentes e não as faltas, pois não se faz chamada, uma vez que o aluno é que faz sua agenda. O público que busca esta modalidade de ensino são alunos com faixa etária de 15 anos para o ensino fundamental e a partir de 18 anos para ensino médio. As maiorias dos jovens já estão inseridas no mercado de trabalho, por isso optam por essa modalidade de ensino que oferece horários mais flexíveis.

Os alunos que buscam esta modalidade estão realmente interessados em estudar e concluir o ensino médio e superior. A escola recebe também alunos com dependência, (alunos de outra escola que ficaram devendo uma disciplina) efetua a matrícula para aquela disciplina, frequenta a aula pelo menos duas vezes por semana, estuda um módulo e faz a avaliação. A escola não oferece curso profissionalizante aos alunos.

A instituição é financiada pelo Governo do Estado e a verba chega sempre no prazo e supre todas as necessidades da escola. Contudo, o investimento feito para a formação continuada dos professores é bastante esporádica e é oferecida pela Secretaria de Educação.

O maior desafio encontrado por essa escola é manter os

alunos com frequência ativa. Após 90 dias sem frequentar o aluno tem sua matrícula suspensa. Cada matéria tem uma quantidade de módulos a ser estudado. As matérias que possuem maior carga horária são; português e matemática. O aluno recebe o módulo estuda e faz a prova, sendo aprovado, recebe o seguinte, assim sucessivamente até concluir aquela disciplina.

A relação entre o aluno e professor em sala de aula é de parceria, e o professor procura seguir o ritmo dos alunos, pois entende que eles possuem limitações. Um fato apontado pelo diretor que se configura como um motivo de grande orgulho para a instituição é a existência de casos de alunos desta escola que hoje estão no ensino superior.

### Relacionando a Legislação Pertinente a Modalidade de Ensino com os Dados Colhidos

Conforme prevê a legislação específica sobre EJA no parecer 11/2000, a EJA é entendida como o ensino que tem como característica restaurar um ensino incompleto ou inexistente no indivíduo, ou seja, o direito a uma educação de qualidade. Traçando para a realidade observada durante a pesquisa, a escola visitada recebe alunos a partir do ensino médio que não tenham concluído estudo na idade estabelecida pela lei. A função da instituição é formar pessoas, possibilitando a conclusão dos estudos básicos para adentrar numa instituição de nível superior ou no mercado de trabalho.

Como foi citado anteriormente, essa instituição é financiada pelo governo do estado do Ceará, o qual mensal e regularmente manda a verba necessária para a manutenção da escola. A instituição responsável pela fiscalização e fornecimento da modalidade Educação de Jovens e adultos é a SEDUC (Secretaria de Educação), além de alguns entes federativos. Estes utilizam como base para a fiscalização os documentos da LDB, o Plano Nacional de educação e o parecer 11/2000, que diz que a EJA

possui um caráter próprio, e por isso, deve ser tratada com suas especificidades.

### Considerações em Construção

Com base na análise dos dados, podemos considerar que existe coerência entre o que se encontra previsto legalmente e a realidade escolar da instituição visitada. Esta afirmação se assegura às informações prestadas pelo o informante da pesquisa.

Os principais resultados conclusivos a que chegamos foram: a execução da modalidade EJA se dá de forma semipresencial; o financiado feito pelo Governo do Estado; o corpo docente possui graduação e especialização; o público alvo é composto por jovens e adultos, com pendência na escola de origem ou que buscam concluir o ensino fundamental e médio; a matrícula pode ser efetuada durante todo o ano letivo.

É pertinente pontuar que a escola possui uma boa estrutura e que sua função social possui impacto tanto social como subjetivo. Embora não tenhamos entrevistado os alunos frequentadores da EJA no CEJA local da pesquisa, obtivemos no discurso do entrevistado a existência de casos, embora não muitos, de ex-alunos da instituição que conseguiram entrar na universidade. É também importante destacar que a maioria do público da EJA que frequentam o CEJA é de jovens e adultos que trabalham cerca de oito horas diárias, na maioria são empregos como domésticas, carregadores, entregadores, entre outras profissões. E estes estudantes vislumbram através da educação oferecida pela EJA uma oportunidade de melhoria profissional.

### Referências Bibliográficas

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. 2001. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em 20/01/2013

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. MEC. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 20/01/2013

BRASIL. *Parecer CEB nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação*. 2000 Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)> . Acesso em 20/01/2013.

## HISTÓRIA DO GINÁSIO ESCOLA NORMAL VIRGÍLIO TÁVORA DE ARACOIABA

MARIA DAS GRAÇAS DE ARAÚJO  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
E-mail: graca\_ita@yahoo.com.br  
KAMILA DE ALENCAR MATOS  
SEDUC

E-mail: kamilaalecarmatos@hotmail.com

LUÍS TÁVORA FURTADO RIBEIRO  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Email: luistavora@uol.com.br

### RESUMO

O presente artigo objetiva produzir um registro historiográfico acerca da história do Ginásio Escola Normal Virgílio Távora, situado no município de Aracoiaba, região do Maciço de Baturité/CE. Trata-se das primeiras aproximações com a instituição supracitada, que é objeto de nossa pesquisa de doutoramento em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação do professor Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro. Nossa pesquisa justifica-se pelo desejo de melhor conhecer a história da educação do Maciço de Baturité e fazer o registro historiográfico de modo a contribuir para a história da educação no Ceará. Nossos questionamentos referem-se ao que motivou a fundação da escola? Qual o contexto histórico-social vigente à época da fundação? Quais as principais atividades educativas e culturais desenvolvidas pelo Ginásio Escola Normal Virgílio Távora? Para responder a esses questionamentos utilizamos fragmentos da entrevista concedida pelo fundador da escola, bem como uma revisão bibliográfica sobre a temática. Fundamentamos nossas análises nos aportes de Brasil (2008); Freitas e Bicas (2009); Martins; Araújo (2011); Nascimento (2007); dentre outros. A fundação do GVT, como era conhecido, se deu num momento de expansão do ensino a nível nacional e também estadual, a partir da década de 1950, não exclusivamente pela iniciativa de um só indivíduo, mas por um grupo de pessoas motivadas a melhorarem a educação em Aracoiaba, como ideal de modernidade e de progresso. A escola foi construída onde funcionava uma antiga usina de algodão desativada. Suas estruturas físicas contavam, dentre outras coisas, com apartamentos para alunos internos, auditório, observatório, espaço para as aulas de Educação Física. Eram desenvolvidas diversas atividades educativas

e culturais. A escola possuía um cinema comercial que projetava os melhores filmes que eram exibidos nacionalmente, realizava gincanas educativas, manhãs recreativas com as famílias aos domingos, contava com conjuntos musicais formados pelos alunos. Além disso, realizava os desfiles cívicos no 7 de setembro, como forma de exaltar os ideais de patriotismo e ufanismo à nação brasileira. Inicialmente a instituição funcionou com o ginásio da 5ª a 8ª série. Após quatro anos, passou a ter o Curso Normal e os Estudos Adicionais ou 4º Normal. Suas atividades educativas e culturais deixaram marcas indeléveis na formação não apenas de normalistas, mas do público em geral e fizeram com que a escola se projetasse não somente na região, mas em outras regiões do Estado do Ceará. Compreendemos que a fundação do Ginásio Escola Normal Virgílio Távora só foi possível porque contou com um contexto histórico favorável a esse feito. Seu desenvolvimento se deu pelas muitas atividades desenvolvidas, mas principalmente pela criação do Curso Normal, uma vez que praticamente não havia essa modalidade de ensino na região.

**Palavras-chave:** História. Escola Normal. Atividades educativas.

### Introdução

Produzir um registro historiográfico acerca de instituições educacionais é um esforço que deve ser implementado pelo historiador da educação para analisar as experiências dos sujeitos e as diversas nuances que permeiam a vida de uma dada instituição, em uma determinada época, na perspectiva de que o ofício do historiador é lembrar o que os outros esquecem (HOBBS-BAWM, 1995).

Na mesma direção, é buscar compreender que nenhuma instituição escolar surge a toque de magia, mas insita num contexto histórico que por razões diversas inspira sua criação como uma possibilidade de mudança na vida cultural e social dos indivíduos. Assim, a instituição escolar é construída, considerando-se a história dos seres humanos e suas relações com os demais, no processo pelo qual eles produzem socialmente suas vidas (NASCIMENTO, et. al, 2007).

No presente trabalho, intencionamos produzir o registro historiográfico acerca da história do Ginásio Escola Normal Vir-

gílio Távora, situado no município de Aracoiaba, região do Maciço de Baturité. Trata-se de algumas reflexões iniciais das nossas primeiras aproximações com a escola, que é objeto da nossa pesquisa de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Para tanto, utilizamos como procedimento metodológico o uso de textos referentes à temática, bem como os fragmentos da entrevista concedida em outubro de 2008 pelo senhor Salomão Alves de Moura Brasil, fundador da escola, ao grupo de pesquisadores ligados ao Núcleo de História e Memória da Educação, do qual fazemos parte. A entrevista teve duração de três horas e vinte minutos e versou sobre os diversos aspectos da história da instituição escolar, falando-se também de outras instituições de ensino na região, uma vez que era propósito do grupo de pesquisa investigar a história e a memória da educação no maciço de Baturité, buscando catalogar e preservar fontes referentes à educação da região.

De posse dos dados, selecionamos os que estavam mais especificamente relacionados com a história do Ginásio Escola Normal Virgílio Távora do município de Aracoiaba, uma vez que essa instituição é objeto de nosso interesse enquanto pesquisadora.

Para o presente texto, pontuamos os aspectos gerais relativos ao cenário educacional de Aracoiaba no período da fundação da escola, seu processo de criação e algumas das diversas atividades educacionais desenvolvidas pela escola para a formação de normalistas, conforme se segue:

### O Cenário Educacional de Aracoiaba na Década de 1950

O município de Aracoiaba está situado na microrregião do Maciço de Baturité, distante 79 quilômetros da capital do Ceará. Sua origem, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), remonta ao ano de 1735, quando foi concedida uma sesmaria de três léguas de terra ao capitão Pedro da Ro-

cha Maciel, através de Domingos Simões Jordão, capitão-mor da Capitania do Ceará Grande e Governador da Fortaleza de Nossa Senhora de Assunção.

As terras ficavam às margens de um riacho que nasce na serra de Baturité e deságua no rio Choró. Por essa razão, lavradores começaram a ocupar as terras, dando-lhes o nome de aldeia Canoa, posteriormente elevada à categoria de vila, pelo decreto lei estadual nº 44, de 16-08-1890. No ano de 1933, Aracoiaba passa a ser município pela lei estadual nº 1156 de 04-12-1933. Seu topônimo é de origem indígena que significa ARÁ(ave), COI(falar) e ABA(lugar), ou seja, lugar do canto das aves.

Ainda segundo o IBGE, o município possui uma área territorial de 656,597 km<sup>2</sup>, sendo o segundo maior município da região em extensão territorial, com uma população de 25.391 em 2010 e estimada em 26.062 em 2014. O município está dividido em 09 distritos sendo eles: sede, Ideal, Jaguarão, Jenipapeiro, Lagoa de São João, Milton Belo, Pedra Branca, Plácido Martins e Vazantes.

No tocante à educação, atualmente o município conta com uma estrutura de 37 escolas municipais, distribuídas na sede, distritos e demais localidades rurais, atendendo a demanda da educação infantil e do ensino fundamental. Existe ainda uma escola da rede estadual de ensino, atendendo aos alunos do ensino médio, uma escola profissionalizante que está prestes a ser inaugurada. Há também um Centro Vocacional Tecnológico que abriga os cursos de Graduação de Pós-Graduação da Universidade Aberta do Brasil, coordenados pela Universidade Federal do Ceará, através do Instituto UFC Virtual e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Além dessa estrutura escolar pertencente ao poder público, há também algumas escolas particulares que atendem alunos da educação infantil e ensino fundamental e o Ginásio Escola Normal Virgílio Távora, que embora não funcione como escola, abriga atualmente o Museu Histórico da cidade, apesar de no momento encontrar-se fechado.

Recuando um pouco no tempo, veremos alguns aspectos que caracterizavam a educação em Aracoiaba na década de 1950. A escolha dessa década justifica-se pelo fato de que em 1958 é fundado o Ginásio Escola Normal Virgílio Távora.

A literatura especializada aponta para o fato de que na década de 1950 estava havendo uma série de mudanças em relação à educação nacional, posto que

nas décadas de 1950 e 1960, ocorreu uma ampliação da cobertura dos serviços escolares. Modificações administrativas e legais foram produzidas acelerado o ritmo da expansão e o Estado passou a responder as demandas dos grupos populares, tanto no que se refere à ampliação das vagas no ensino primário, quanto à expansão do ensino secundário (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 182).

Contudo, essas mudanças não atingem todas as regiões do país de forma homogênea, pois se observa que especialmente no interior de alguns estados brasileiros, como o Ceará, há uma forte ausência do poder público para garantir uma educação básica para a maioria da população.

No caso de Aracoiaba, em termos educacionais na década de 1950, o que havia eram as ditas escolas isoladas, ou seja, salas de aula que funcionavam nas casas das professoras que eram pagas ou pelo poder público municipal ou pelos próprios pais que contavam com um maior poder aquisitivo. Essas escolas atendiam crianças, adolescentes e às vezes adultos para o estudo das primeiras séries primárias. Posteriormente, as escolas isoladas foram transformadas em escolas reunidas, que se tratava da reunião das várias salas isoladas em um só espaço e depois, nos grupos escolares, momento em que se dá a divisão por séries de ensino (MARTINS; ARAÚJO, 2011).

Dessa forma, praticamente só havia no município escolas que atendiam a demanda dos alunos até a 4ª série primária, conforme nomenclatura da época. Os pais que podiam colocavam seus filhos para estudar em outro lugar onde houvesse um nível

maior de escolaridade, especialmente na capital do Ceará, Fortaleza. Porém, a grande maioria ficava no município sem poder prosseguir os estudos.

Por essa razão, a fundação do Ginásio Escola Normal Virgílio Távora é uma iniciativa que tem como objetivo modificar o cenário educacional do município, tirando o povo do marasmo educacional e cultural em que se encontrava (BRASIL, 2008).

### A Fundação do Ginásio Escola Normal Virgílio Távora

O Ginásio Escola Normal Virgílio Távora foi construído no local onde funcionava uma usina de algodão que estava desativada. Corria o ano de 1958, ano de grande seca no sertão cearense. Foi também um ano de eleições para o governo do Estado. Naquele momento,

as eleições de 1958 realizaram-se em meio a calamitosa e trágica seca, que não impediu os políticos de usarem a miséria das massas para benefício próprio. Foram muitas as acusações de desvios de verbas destinadas à assistência dos flagelados (FARIAS, 1997, p.237).

Esse tipo de prática política piorava a vida das pessoas pobres, sobretudo, no interior do Estado, onde as oportunidades de trabalho eram reduzidíssimas, uma vez que a atividade econômica principal era a agricultura totalmente dependente das condições climáticas.

O Estado do Ceará era governado por Paulo Sarasate (1955-1958). Suas obras limitavam-se à rotina de construções de estradas, açudes e escolas. (VIEIRA, 2002). Embora se observe um esforço por parte do poder público para a construção de escolas como sinônimo de progresso, isso se dá de forma precária, especialmente para atender aos interesses eleitoreiros, uma vez que os prédios escolares construídos fora das sedes dos municípios eram feitos muito mais para atender a vontade política

dos cabos eleitorais de um dado governo. Por essa razão, muitos prédios das escolas primárias rurais eram mal ocupados. Alguns nunca foram ocupados. (VIERA, 2002).

Por essa razão, o que prevalecia, enquanto formato de estrutura educacional, era a escola isolada que funcionava na casa da professora ou em espaço alugado pela própria docente.

No caso do município de Aracoiaba, a situação não era diferente. Motivado por essa realidade, Salomão Alves de Moura Brasil, um aracoiabense, que havia estudado na Escola Apostólica de Baturité, conhecida como Colégio dos Jesuítas, resolve fundar uma escola através de seus recursos próprios, criando a Associação dos Educadores de Aracoiaba em 31 de maio de 1958, sendo a mesma, mantenedora do Ginásio Escola Normal Virgílio Távora (BRASIL, 2008).

Na entrevista concedida ao grupo de pesquisadores do projeto de pesquisa sobre a história da educação no Maciço de Baturité ele informou de que havia comprado a usina de algodão desativada, pertencente à viúva do Cel. Cirilo Pimenta, senhora Natália Vaz de Almeida, dividiu a casa de máquinas, comprou carteiras escolares e colocou em funcionamento a escola (fragmento da entrevista de Salomão Alves de Moura Brasil). Nenhum sócio pagava mensalidade, mas os que podiam, ajudavam ministrando aulas a preços acessíveis (BRASIL, 2008).

Inicialmente a escola funcionava apenas com o ginásial, ou seja, atendendo aos alunos da 5ª até a 8ª série, conforme nomenclatura da época. Era feito o exame de admissão através de um fiscal que vinha do Ministério da Educação – Inspeção Secional do Ceará. Os alunos aprovados cursariam o ginásial. Logo após a conclusão do ginásial, que era de quatro anos, foi criado o Curso Normal.

Com a criação do Curso Normal, a escola passou a receber diversos alunos, não somente da região do Maciço de Baturité, mas também “de Maranguape, de Pacatuba, Guaiúba, Morada Nova, Jaguaribe, Alto Santo, Iracema (esses últimos, internos)

e até de Fortaleza para o Curso de Estudos Adicionais – 4º Normal” (BRASIL, 2008, p. 204).

Isso gerou uma disputa com Baturité, especialmente com o Colégio das Irmãs, hoje, Instituto Nossa Senhora Auxiliadora – INSA, que também contava com o Curso Normal, mas não oferecia todas as séries. Por essa razão, passou haver uma perseguição política e também por parte da igreja, pois o padre local dizia que o colégio de Aracoiaba era clandestino (fragmento da entrevista de Salomão Alves de Moura Brasil). Contudo, a Associação e o Ginásio Escola Normal Virgílio Távora, foram inscritos no Ministério da Educação, “conseguindo o Registro Federal e Definitivo nº 24/71- DES-MEC” (BRASIL, 2008, p.202).

Com isso a escola segue desenvolvendo suas atividades educacionais formando várias normalistas as quais passam a ensinar na própria instituição ou nas instituições da rede estadual de ensino não só na região, mas também em seus locais de origem. Dessa forma, o Curso Normal funcionou até o ano de 2001, tendo em média 150 a 200 alunos formados por ano.

É oportuno salientar que a escola era filantrópica, mas recebia a mensalidade de alunos, embora muitos deles recebessem bolsas de estudos. Isso demonstra uma das características da política pública educacional do Estado do Ceará, ao estabelecer na Constituição Estadual de 1947 (VIEIRA, 2002, p 230) ‘o ensino primário obrigatório’, cabendo ao Estado e aos municípios ‘a todos proporcionar os meios de adquirirem gratuitamente instrução primária e profissional’. Viera (2002, p. 230), sentencia ainda que

é de supor que entre esses meios esteja a oferta de ‘ensino gratuito a estudantes provavelmente pobres’ em ‘estabelecimentos particulares que forem subvencionados pelo Estado’. Ou seja, em lugar da oferta pública para todos, concede-se aos carentes a possibilidade de um acesso através da iniciativa particular.

Dessa forma muitos alunos conseguiam bolsas de estudos, principalmente considerando a amizade que o fundador da

escola mantinha com representantes do poder estadual e também federal, de tal modo a conseguir

o Certificado Federal de Filantropia da Associação, o que credenciava a mesma, a firmar convênio com o Governo Federal, para manutenção de alimentação escolar de creches e de cestas básicas, para famílias carentes (BRASIL, 2008, p. 203).

Essas e outras iniciativas fizeram com que o Ginásio Escola Normal Virgílio Távora tornasse referência em educação na região do Maciço de Baturité, celebrando o seu jubileu de ouro no ano de 2008. Porém, as mudanças nos rumos da política nacional de educação, principalmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996, que amplia a exigência para formação de docentes, passando a ser exigido o nível superior, fez com que o Curso Normal perdesse importância.

Com isso, reduz-se o número de alunos e a escola só funcionará com o Curso Normal até o ano de 2001, cedendo posteriormente suas instalações físicas para abrigar a EEF Otília Alves do Nascimento, depois a EEF Nágila Maria Pontes Paz Passos e também o Museu Histórico da cidade de Aracoiaba, embora no momento esteja fechado à visitação do público.

### Algumas Atividades Educacionais e Culturais Desenvolvidas pela Escola

A fundação do Ginásio Virgílio Távora (GVT), como era conhecida a escola trazia uma proposta de modificar o cenário educacional de Aracoiaba, pois conforme sentença Brasil (2008, p. 200) “abrimos assim, o leque da educação e da cultura, sacudindo, corajosamente, o pó da ignorância e da inércia, que mantivera os aracoiabenses sob sua sombra opaca e danosa”.

Assim posto, “o colégio passou a funcionar a todo vapor com cinema comercial e educativo, com filmes da então USIS e

filmes de alto nível, que eram ao mesmo tempo, exibidos nacionalmente, nos melhores cinemas brasileiros” (BRASIL, 2008, p. 200). A ideia era promover atividades culturais para atingir aos pais dos alunos e ao público em geral. Por isso, faziam-se também campanhas educativas para os pais, pois era preciso “não só educar crianças e adolescentes, mas também os seus pais” (fragmento da entrevista de Salomão Alves de Moura Brasil).

Era comum fazer manhãs recreativas aos domingos no período da manhã até às 12:00 h. Desses momentos, saíram alunos preparados para serem locutores de rádio, fundaram conjuntos musicais que animavam as festas da escola, mas também tocavam profissionalmente em bailes na região e também fora dela, como os Geniais, grupo profissional e os Siderais, grupo amador que animava as manhãs recreativas da escola (fragmento da entrevista de Salomão Alves de Moura Brasil). Toda a renda era revista em favor dos próprios alunos e na manutenção dos conjuntos musicais (BRASIL, 2008). A escola ainda possuía teatro, um observatório, auditório, apartamentos para os alunos que vinham de outros municípios (semi-internos e internos). Realizava números de artes e de Educação Física que eram apresentados em cidades como Guaramiranga, Jaguaribe, Pedra Branca, Fortaleza. Era comum a realização de gincanas educativas, pastoris no período natalino, composições de hinos, tais como o hino do município, da escola, do centenário de Aracoiaba, dentre outros, feitas pelo fundador da escola.

A escola destacava-se também pelos desfiles cívicos realizados no dia 7 de setembro, em que se exaltava as ideias de patriotismo e certo ufanismo à pátria brasileira. Tanto era assim, que seu fundador, orgulhosamente comentou na entrevista que no período da ditadura militar, pelo fato de muitos colégios de Fortaleza temerem desfilar, o Ginásio Escola Normal Virgílio Távora foi convidado pelo exército para desfilar em Fortaleza no 23 BC. Enviaram ônibus para pegar os alunos, foi oferecido almoço (fragmento da entrevista de Salomão Alves de Moura Brasil).

Além disso, a escola contava com a melhor biblioteca de Aracoiaba, trabalhava a questão da religiosidade com os alunos, aulas práticas de anatomia, tinha um acervo de mais de 1000 fitas de vídeo, slides. Orientava-se para a vida (fragmento da entrevista de Salomão Alves de Moura Brasil).

Observa-se que o GVT desenvolvia um grande leque de atividades educativas e culturais que certamente constituíram marcas indeléveis na formação não apenas de normalistas, mas no público em geral que frequentava a escola. Com isso, é fundamental um aprofundamento dos mais diversos aspectos que envolveram a história da escola para melhor compreender o seu papel de instituição formadora e o contexto sócio-histórico que favoreceu sua fundação, seu desenvolvimento e seu declínio.

### Considerações Finais

Pretender fazer o registro historiográfico da história de uma instituição escolar é uma tarefa árdua, porque há a necessidade de ouvir as falas dos sujeitos promotores das ações, mas também de confrontá-las com outras fontes históricas, como a análise documental ou a literatura especializada.

Com essas premissas, foi possível observar que o Ginásio Escola Normal Virgílio Távora foi fundando essencialmente motivado pelo esforço de um indivíduo, porém, ele não estava sozinho, pois contou com a boa vontade de muitos aracoiabenses em colaborar com sua proposta ao ser fundada a Associação de Educadores de Aracoiaba, mantenedora do Ginásio Escola Normal Virgílio Távora.

A escola conseguiu ampliar a oferta de ensino na região, característica de um momento histórico que sinalizava uma expansão do ensino tanto a nível nacional, como também estadual, refletindo nos municípios do interior cearense.

As atividades educativas e culturais realizadas pela escola contribuíram para o seu desenvolvimento e reconhecimento por

parte da sociedade local como escola de renome. Mas foi principalmente o Curso Normal que impulsionou o crescimento da escola ao receber alunos não só do Maciço de Baturité, como também de outras regiões, uma vez que quase não havia essa modalidade na região, principalmente os Estudos Adicionais ou 4º Normal.

### Referências Bibliográficas

- BRASIL, Salomão Alves de. *O Menino que disse Sim*. Fortaleza: Premium, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE*. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=23&search=ceara>. Acesso em 09/09/2014
- FARIAS, Airton de. *História do Ceará: dos índios à geração cambéba*. Fortaleza: Tropical, 1997.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Emaurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos – o breve século XX 1914-1991*. Tradução de Marcos Santana. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MARTINS, Elcimar Simão; ARAÚJO, Maria das Graças de. Ginásio Escola Normal Virgílio Távora: uma história de sonhos, saberes e relações de poder. In: VASCONCELOS et. al. (orgs.). *Tribuna de Vozes*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et. al. Instituições das Instituições Escolares in: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et. al. *Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica* Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.
- VIERA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Sabino de. (col). *História da educação no Ceará: sobre promessas fatos e feitos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

## INSTITUIÇÕES CORRECIONAIS DE ENSINO NO BRASIL

ROBERTO DA SILVA JÚNIOR

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (UFC). Sociólogo, Historiador e Psicanalista.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica exploratória acerca da educação correcional no Brasil, esforços preliminares para a consecução da tese *História e Memória da Educação Correcional no Ceará* a partir das trajetórias de vida dos alunos egressos do Instituto Carneiro de Mendonça no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Esta publicação tem como objetivo compartilhar com os professores e pesquisadores do campo da educação informações e elementos históricos que possibilitaram o entendimento do desenvolvimento de modelos educacionais calcados na disciplina extrema, controle minucioso das atividades pedagógicas e a coerção corretiva no Brasil, ainda tão pouco estudada. Orientamo-nos pela ideia de analisar as noções históricas de educação, correção e instituições escolares em dois períodos autoritários da história brasileira. Analisamos o rigor disciplinar da educação durante o Estado Novo (1930-1945) e durante o Governo ditatorial militar (1964-1984).

As instituições escolares correcionais<sup>1</sup>, que agregaram centenas de crianças e jovens em determinados momentos da história de educação brasileira, forjaram modelos e práticas pedagógicas que se coadunavam com antropologias filosóficas, padrões societários, culturais e teorias da história de cada época.

<sup>1</sup> Educação Correcional é entendida aqui como a educação que tem como principal objetivo “regenerar” crianças e adolescentes considerados perigosos, perturbados, rebeldes, delinquentes, subversivos e que corrompem a ordem social. A ideia é corrigir crianças e adolescentes e prepara-los para a vivência normativa nos padrões vigentes hegemônicos.

Pode parecer uma redundância falar de instituições de ensino correcional, posto que o senso comum e mesmo no campo profissional educacional consolidou um olhar pedagógico e didático de que a educação é intrinsecamente correcional. Faz parte do próprio de educar corrigir. Mas é isso mesmo? Educar implica necessariamente em correção? Mas, corrigir o quê? A partir de quais princípios? De quais modelos hegemônicos? A qual segmento social político e cultural interessa essa correção? É imperativo que as sociedades se preocupem com os chamados “desobedientes”, “delinquentes” e “subversivos”, “rebeldes”. Quais interesses estão por trás da falácia de regenerar e/ou corrigir os alunos e de manter a ordem? Tudo é possível em nome da “ordem”, da “educação” e do “progresso”?

A escola tem como principal missão a recuperação moral e cívica de crianças e jovens? Na sociedade pós-moderna, com características líquidas e sem referencial de valores fixos e duradouros (Bauman, 2001), a ideia de fazer um “adestramento” dos indivíduos é cada vez mais uma opção para educadores e pensadores da educação que não se dão ao trabalho de analisar as constelações de fatores para se compreender e elucidar o fenômeno da delinquência, violência e desvios de conduta em uma sociedade líquida.

Assim, para ajudar-nos na compreensão dessa problemática estudamos as contribuições arqueológicas de Michel Foucault sobre os dispositivos de controle de atividade, a elaboração temporal do ato, a formação de uma pedagogia analítica nessas instituições (FOUCAULT, 2009). Mas, o que se sabe sobre as trajetórias de vida dessas crianças e jovens considerados “perigosos” para o Brasil os anos 1930 e 1970? E qual o sentido da realidade (BERLIN, 1999) para esses alunos considerados “transgressores”? Qual o significado das experiências de estudar uma escola cujo fim precípua é o de “corrigir e preparar para a vida e o caminho do bem”? São perguntas que ainda não temos respostas, uma vez que nossa pesquisa sobre esse campo ainda está na

sua fase inicial. Contudo, faz-se pertinente iniciarmos um estudo bibliográfico e teórico inicial. Será esse o objetivo desse estudo.

### Educação Correcional no Brasil: Elementos de uma História

Iniciamos esse estudo bibliográfico analisando o fim da República Velha (1889-1930) no Brasil. Nesse período, os paradigmas da modernidade começam a se fazer presente na sociedade brasileira e despertando a preocupação do poder público com aqueles que são considerados “perigosos” para o processo de modernização da sociedade brasileira e a consolidação de um capitalismo tardio.

É no governo de Getúlio Vargas que foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. A educação passa a ter um viés ideológico e calcado na propaganda, na ideia de nacionalidade, amor à pátria. O intuito era formar o homem para a civilidade, prepará-lo moralmente para servir à pátria. O governo varguista se perpetuava por meio da propaganda e as instituições escolares passaram a ter uma função social muito importante, a saber, a de disseminar os interesses do Estado Novo (1937-1945). Nesse regime o que se pensava era ser governo, dito de outra maneira, de permanecer no poder. As instituições escolares passaram a ser um dos campos estratégicos do regime, disseminando a ideologia liberal e pragmática. Era imperativo aparelhar e preparar as instituições brasileiras para o desenvolvimento do Brasil rumo ao mundo moderno. “A escola foi a instituição onde pareceu ser possível, naquele momento, atingir amplos segmentos da população no sentido de normalizar, homogeneizar, disciplinar, ordenar, higienizar hábitos e comportamentos” (CAMPOS, 1992, p. 151).

A escola tinha uma função bem definida, contribuir para o ensinamento dos ideais nacionalistas, modernização e desenvolvimento do Brasil. As instituições escolares contribuía para a invenção de nação, pátria e ordenamento brasileiro. Se o lema da

República era “Ordem e Progresso”, nada melhor do que a escola para se aprender esse lema. As escolas se caracterizaram, nesse período, por um viés de normalizador, moralizador e higienizador das más condutas e comportamentos contrários à modernização do Brasil.

Se o Brasil buscava a formação de uma nação, uma identidade nacional, era preciso vigiar, punir e corrigir os comportamentos e condutas desviantes dos interesses nacionais. Ora, se o estudante encontrava na família a autoridade do pai e da mãe, porque não encontrar essa autoridade também na escola. Como exemplo de instrumento escolar para se alcançar esse propósito analisado aqui, havia a “Cartilha Getúlio Vargas para Crianças”, material didático estudado nas escolas brasileiras com o objetivo de doutrinar as crianças para o nacionalismo que estava sendo criado. O governo getulista estava preocupado com a educação moral, cívica e correcional. Uma criança disciplinada era aquela que realizava com assiduidade e pontualidade as atividades escolares; a aceitação incondicional dos trabalhos escolares; o treinamento para suportar a fadiga e a rotina, seriam capacidades importantes para o mundo do trabalho industrial que se erigia no Brasil. A criança sendo obediente, estudiosa, esforçada e humilde seriam caminhos certos para se alcançar as virtudes patrióticas e aguerridas para vencer os desafios de uma nação moderna, industrial e capitalista.

Com a desestruturação das forças políticas oligárquicas e a consolidação do Varguismo (1930-1945), preocupa-se em consolidar relações societárias calcadas no paradigma nacionalista, autoritário e hierárquico. Foi nesse cenário que emergiu a Ação Integralista Brasileira (AIB). O seu principal líder, Plínio Salgado, repudiava as liberdades oferecidas pela recente democracia liberal. No seu entendimento o modelo político que controlasse as dissidências e controlasse as mobilização social e as forças contrárias da nação. A educação, então, configurava-se como uma ferramenta de adestramento da alma, da mente e do corpo.

Ideias pedagógicas moralizantes e regeneradoras da sociedade e do indivíduo eram comuns nas primeiras décadas do século XX. Ação Integralista Brasileira (AIB) engajava-se em um movimento que vislumbrava uma educação pela qual se conseguisse reconstruir as bases morais da sociedade por meio de valores como o sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais eram as bases desses movimentos (CAVALIERE, 2010).

A ideia dos integralistas era educar, disciplinar e preparar seus membros tornando-os soldados obstinados a defender os “ideais da Nação”. “Essa ordenação instituiu uma educação moral e corporal que ensinava ao militante a portar-se no movimento e na sociedade. Seus princípios estavam pautados pela submissão e obediência aos ideais do integralismo”. (Simões; Goellner, 2012, pp.327-328). Para se ter uma noção do fascínio por essas ideias moralizantes, segundo o *Jornal Monitor Integralista*<sup>2</sup>, citado pelos autores acima (idem), A AIB contava com mais de 1 milhão de adeptos no Brasil. Era um movimento que se espalhava por todo o Brasil, difundindo ideias moralizantes com fins salvacionistas da nação.

É sob os ditames da doutrina integralista que emerge a noção de uma educação do soldado integral, ou seja, a exibição ordenada dos corpos. Para os integralistas a educação deveria ser moral e corporal, afinal é no corpo que se inscreve a história pessoal de cada um e, também, de seu tempo. “Uma das estratégias adotadas para tal intento residia na instrução técnico-militar e, sobretudo, na sua exibição pública efetivada mediante a realização de desfiles, paradas e eventos” (idem, *ibidem*, p. 331).

Essas ideias de adestramento, controle do corpo, da mente e da alma, não é uma novidade dos neófitos anos da República brasileira, Michel Foucault (2009), analisando os momentos históricos

<sup>2</sup> *Monitor Integralista*, ano V, n. 22, p. 4, 7 out. 1937.

das disciplinas no século XVIII na França, nos ajuda a entender melhor essa preocupação com o corpo na educação disciplinar:

nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra na maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se poder ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 2009, pp.133-134).

Ainda Michel Foucault (2009), analisando a escola mútua do século XIX, constatou-se que a precisão do controle e da disciplina era infinitesimal: “8,45 entrada do monitor; 8,52 chamada do monitor; 8,56 entrada das crianças e oração; 9 horas entrada nos bancos; 9,04 primeira lousa; 9,08 fim do ditado; 9,12 segunda lousa, etc.” (FOUCAULT, (idem, p.145).

A entrada tardia do Brasil nos padrões de sociedade moderna e industrial provocava uma preocupação moderna nas escolas de se anular a perda do tempo, de se aprender as virtudes do tempo disciplinar. O estudante que se dedica e mantém a regularidade aproveitando o tempo útil será no futuro um excelente operário. As instituições nesse período buscam aperfeiçoar o controle da atividade por meio de uma pedagogia analítica, muito minuciosa. A educação nesse período varguista é o tempo disciplinar e correccional que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica especializando o tempo de formação.

Ainda segundo Michel Foucault acerca dos dispositivos disciplinares o elemento central é:

o “exercício”, a técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas. Dirigindo o comportamento para um estado terminal, o exercício permite uma perpétua caracterização do indivíduo, seja em relação a um tipo de percurso. Assim, realiza, na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação (FOUCAULT, 2009, p.155).

No regime ditatorial que governou o Brasil durante vinte anos (1964-1984), marcado por princípios autoritários, violentos e repressivos, também era fundamental manter o controle da sociedade. E uma das receitas pedagógicas da época para se alcançar esse fim era a educação moral e cívica<sup>3</sup>. Essa disciplina inculcava na cabeça das crianças o sentimento de subserviência, ordem e valores da fé, passividade e obediência. Os livros didáticos elaborados pelo grupo militar tinham com alvo as subjetividades individuais com objetivos de interferir na dinâmica social. A concepção integral de homem passa a dominar o cenário educacional brasileiro e as indicações metodológicas mostram a orientação da nova pedagogia: a educação terá um fim pragmático, essencialmente baseado na observação e experimentação pessoal do aluno. O foco é o trabalho, a saber, a atividade manual, os jogos educativos e as excursões escolares.

### A Legitimidade do Ato de “Corrigir”

Uma discussão imperativa sobre a educação correcional refere-se à legitimidade do ato de punir e corrigir as crianças e

<sup>3</sup> “Art. 1º – É revogado o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória [...]. Art. 2º – A carga horária destinada às disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, nos currículos do ensino fundamental, médio e superior, bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimento da realidade brasileira.” (BRASIL, 1969).

adolescentes de comportamentos desviantes. Conforme destaca Martinho Rodrigues (2014, p.21), “o debate sobre medidas disciplinares, punitivas ou sancionadoras direta ou indiretamente refere-se ao problema da legitimidade de tais medidas, sobretudo no campo pedagógico”. Então, o que legitima o ato de punir, corrigir e regenerar? Que argumentos justificam atos punitivos: a paz e a ordem social, a segurança e a modernização ou o desenvolvimento de uma nação? O que justificaria o ato de punir seria o fato da geração mais velha preparar a geração mais nova para a vida em sociedade? O sociólogo francês, Émile Durkheim, definiu a educação como:

a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1955, p.41).

Para esse cientista social, a educação teria um caráter de socialização do indivíduo. Dito de outra maneira, a educação teria a função de adaptar a criança ao meio social. Assim, como a educação tem a tarefa de resolver um problema fundamental, legitima-se a ação do Estado e de instituições sociais para o engrandecimento de novo indivíduo, fazendo dele um novo ser social. Para conseguir o objetivo de socialização do indivíduo, legitimam-se meios autoritários, visto que a educação tem por objeto fazer a criança homem. Segundo Durkheim (idem, p.42), “para aprender a conter o egoísmo natural, subordiná-lo a fins mais altos, submeter os desejos ao império da vontade, conformá-los em justos limites, será preciso que o educando exerça sobre si mesmo grande trabalho de contenção”.

## Considerações Finais

As instituições correcionais de ensino no Brasil em vários momentos de regimes ditatoriais se preocuparam em punir e corrigir os indivíduos considerados “desobedientes”, “delinquentes” e “subversivos” e “rebeldes”. Os interesses de regenerar e/ou corrigir os alunos legitima-se, muitas vezes, para se manter a paz e a ordem social. Por esses fins justificam-se a criação de escolas correcionais e desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptativas, controladoras e autoritárias. A função dessas escolas justifica-se pela noção de ajustar os indivíduos ao organismo social. Os mecanismos de controle, dispositivos de vigilância e punição existem para manter esse organismo saudável. Assim, os fins justificam os meios. Em nome de uma sociedade mais “justa”, “ética”, “produtiva”, “moderna” e “segura”, pode-se tudo na e pela educação. O indivíduo some dentro da sociedade, que deve se sobrepor a ele.

## Referências Bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2001.
- BERLIN, Isaiah. *O sentido da realidade: estudos das ideias e de sua história*. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 1999.
- BRASIL. Decreto-Lei nº. 869, 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>>. Acesso em 21/09/2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CNMC. Amplitude e desenvolvimento dos programas de educação moral e cívica em todos os níveis de ensino: (Artigo 4º do Decreto-lei nº. 869/69 e § 2º do art. 35 da Lei 4024/61). Brasília, 1970.

- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociedade*. 5ª ed. São Paulo. Edições Melhoramentos, 1955.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 37ªed. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2009.
- CAMPOS, Cynthia Machado Campos. *Controle e normatização de condutas em Santa Catarina (1930 –1945)*. São Paulo: Dissertação [mestrado em História] PUC – SP, 1992.
- SIMÕES, Renata Duarte; GOELLNER, Silvana Vilodre. *A educação do corpo para o “soldado integral”, “forte de físico, culto de cérebro e grande de alma”*. Motriz, Revista de Educação Física. Rio Claro, v.18 n.2, p.327-337, abr./jun. 2012.
- CAVALIERE, Ana Maria. *Anísio Teixeira e a educação integral*. Revista Paidéia. maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259.
- RODRIGUES, Rui Martinho. *O ato de punir e a educação*. In: VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiúza; FLORENCIO, Lourdes Rafaella Santos (Orgs.) *Práticas educativas, exclusão e resistência*. Fortaleza: edições UFC, 2014.

## AÇÕES MATRICIAIS EM ALUNOS ESQUIZOFRÊNICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE MARACANAÚ: RELATO DE EXPERIÊNCIA

GLEDSON DE SOUZA FERREIRA

Mestrando em Psicologia, Universidade de Fortaleza.  
coordcrstorei@se.iestec.com.br

ROCHELLE DE ARRUDA MOURA

Mestrando em Psicologia, Universidade de Fortaleza  
rochellearruda@yahoo.com.br

JAIRO VIEIRA DE SOUSA DO NASCIMENTO

Pós-Graduação Psicopedagogia, Faculdade de Kúrios  
jairovieira@r7.com

### RESUMO

O Objetivo do presente artigo é na verdade ressaltar, com base na escola e com a experiência familiar, ações de alunos esquizofrênicos na educação inclusiva de Maracanaú, onde a psicologia tem ocupado um papel de extrema relevância no que diz respeito às práticas de estudos dos transtornos psíquicos, ajudando de forma direta e eficaz o entendimento dos procedimentos que traduzem boas práticas comportamentais para com os indivíduos. Nesse sentido, possibilita aos educadores/gestores uma aproximação das ferramentas de auxílio no cuidado e na inclusão dessas pessoas, tendo como base as teorias de relevantes pensadores como: Kraepelin, Bleuler e Schneider, para se tornar possível uma psicologização que possibilite as vítimas (pacientes-alunos) voltarem novamente a vida social, onde a família, a escola e a sociedade de modo geral possam estar juntas nesse processo.

**Palavras-chaves:** Psicologia; Família; Inclusão e Educação.

### Introdução

O que entendemos por transtornos psíquicos hoje é fruto de grandes transformações que tiveram como base as teorias de Kraepelin, Bleuler e Schneider, cada um desses edificou conceitos, sinais e sintomas, tipos de esquizofrenia.

Pensando nesse marco temos com KRAEPELIN (1856-1926), a idéia de delinear a existência de doenças com etiologia, sintomatologia, curso e resultados comuns, ele conceitua de de-

mência precoce o conjuntos dos seguintes sintomas; alucinações, perturbações de atenção, fluxo de pensamento, esvaziamento afetivo, catatonía, sendo esses sintomas de surgimento endógeno. BLEULER (1857- 1939) foi o criador do termo esquizofrenia conceitualizou o termo para indicar a presença de um cisma entre pensamento, emoção e comportamento nos pacientes afetados, descrevendo os sintomas fundamentais (ou primários) específicos da esquizofrenia que se tornaram conhecidos como os quatro “As”: associação frouxa de idéias, ambivalência, autismo e alterações de afeto no outro vértice descreveu os sintomas acessórios, (ou secundários), que incluíam alucinações e delírios.

Assim, a esquizofrenia quando diagnosticada em uma família passou a ter um papel na dinâmica familiar, afinal durante muito tempo a família foi responsabilizada pela causalidade do transtorno mental que acomete um de seus membros. A expressão máxima desse movimento foi o desenvolvimento, na década de 1940, da teoria sobre a mãe esquizofrenogênica, de Frida Fromm-Reichmann. Nessa concepção, a mãe de um indivíduo acometido de esquizofrenia foi descrita como dominadora, autoritária e ambivalente, sendo ainda complementada por um pai passivo, indiferente e ausente (BASSIT, 1992; FÉRES-CARNEIRO, 1996).

Na atualidade, o modelo de etiologia dos transtornos psiquiátricos é multifatorial e, no que concerne ao fator ambiental, considera-se o doente e a família como um grupo que se relaciona entre si, exercendo uma influência recíproca. Nessa abordagem ficam revogadas, portanto, as idéias simplistas e maniqueístas que buscavam identificar e delimitar “culpados” e “vítimas”.

Para se pensar na figura representativa de pais dentro de um contexto de adoecimento psíquico, primeiramente devemos edificar o conceito de família que, segundo BIELEMAN (2009), família funciona como eixo central de qualquer tratamento ela engloba muitos aspectos, pois está intrinsecamente relacionado à subjetividade, ao contexto social, político e familiar de quem

a define, assim a família é de fundamental importância na formação do sujeito, sendo ela o primeiro contato que temos com o mundo, nossas primeiras normas, valores e papéis sociais, formando o nosso primeiro sistema; pensando nesse sistema, conseguimos inferir que esse núcleo familiar estabelece entre seus membros, ligações que proporcionam uma dinâmica de força, um sistema no qual se conjugam valores, crenças e práticas, formando um modelo explicativo de saúde e doença, por meio do qual, a família desenvolve sua dinâmica de funcionamento, promovendo a saúde e prevenindo a doença de seus membros, desta forma a família é uma instituição social que modifica a sua estrutura através da história e tem finalidades diversas numa mesma época e lugar.

*A Doença Psiquiátrica exerce um forte efeito negativo na vida de uma pessoa que, além de ter de suportar, durante um certo tempo, os sofrimentos causados pelos próprios sintomas da doença, tem de suportar o distanciamento dos familiares, a perda, por muitas vezes, da fonte de recursos, o distanciamento social e, na maioria das vezes, a solidão. ( OLIVEIRA, 2004, p. 213)*

Essa discussão leva-se a pensar que o processo de adoecimento psíquico gera um espaço onde se reflete interações entre atores sociais, instituições e grupos e no nosso foco a escola, pensando essa interação naquilo que as pessoas representam como ser doente e as condições de sua inserção social (GOMES).

O portador de transtorno psíquico, chega a escola como um aluno normal (ainda não despertou o primeiro surto), e é nesse momento, nas primeiras alterações comportamentais que a escola (professor/gestão) deveria ter um papel primordial na atuação inclusiva, estabelecendo um trabalho em rede com dispositivos no território que possam proporcionar a esse aluno um bom funcionamento social. E é pensando nessa rede de saúde mental, que se edifica a possibilidade das atuações matriciais no âmbito escolar, possibilitando aos educadores/gestão

uma aproximação das ferramentas de auxílio no cuidado dessas pessoas.

Nesse sentido, essa pesquisa parte da observação da nossa prática como docentes em turmas de pós-graduação e graduação na área da educação, onde os discentes em sua grande maioria atuam na área da educação infantil e fundamental do ensino público, e quando permeadas com noções básicas em saúde mental nas disciplinas de psicopatologias, educação inclusiva, possam discutir e desenvolver uma literatura que explicita o processo de inclusão dos portadores de transtornos psíquicos no ensino regular de escolas públicas do Brasil.

A integração ou inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino tem sido sem dúvida, a questão referente à Educação Especial mais discutida no nosso país nas últimas décadas. Este tema, que por tanto tempo, salvo algumas experiências isoladas, ficou restrito ao debate em congressos e textos da literatura especializada, hoje tornasse proposta de intervenção amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais tanto em nível federal, quanto estadual e municipal (GLAT, 1995).

Consoante a esse pensamento, nota-se que o processo de inclusão, tem caminhado como um paradigma educacional que vem garantir a todos o direito pela educação; porém estará a escola pública/ educadores/ gestão capacitados para o trabalho contínuo e diário com esse alunos, que por suas dificuldades demandam um olhar realmente singular? Algo falha neste processo de inclusão escolar e faz-se necessário identificar essas lacunas na relação escola e aluno sob cuidados em saúde mental. Trabalho que deve incluir professores, profissionais de diferentes áreas além da família desses alunos.

É nesse contexto que a educação inclusiva necessita de apoio da rede de saúde mental, abrindo as portas da escola para um olhar matriciador. O matriciamento é uma técnica que vem sendo desenvolvida no âmbito da saúde, entre atenção secun-

dária a saúde e primária, proporcionando aos serviços básicos de saúde um olhar mais especializado, utilizado consultas com vários profissionais de diferentes áreas, quebrando o paradigma biomédico do saber.

Na efetividade do seu processo de cuidado, o dispositivo da corresponsabilização entre equipe e usuário incorpora a família, a comunidade e as ações intersetoriais articuladas no contexto sócio-comunitário. O diferencial deste dispositivo terapêutico se pauta no compartilhamento de problemas vividos e na pactuação integrada das resoluções. À medida que todos assumem a responsabilidade para a melhoria das condições de vida, sejam individuais ou coletivos, os resultados são alcançados de modo mais resolutivo. (PINTO, 2011)

Consoante a esse pensamento é que essa ferramenta de atuação (matriciamento) pode ser incluída no âmbito escolar, para que o processo de inclusão se torne mais resolutivo para o aluno e professor, diminuindo as angústias e proporcionando uma real linha evolutiva na aprendizagem.

Pensando nesses questionamentos, esse artigo tem como seu objetivo primordial, relatar a experiência das ações matriciais em uma escola Municipal do Município de Maracanaú / Ceará tendo como desdobramento os seguintes passos; 1- Discutir os sentidos e significados da prática da educação inclusiva dos portadores de inclusão de transtornos psíquicos na visão dos educadores/ gestão; 2- Identificar as potencialidades e fragilidades dos educadores/ gestão no processo de inclusão dos portadores de transtornos psíquicos.

Acredita-se que a esse olhar proporcionará ao Município uma construção de uma rede de atenção psicossocial mais resolutiva, proporcionando ao aluno uma melhor condição de aprendizado por edificar na escola, principalmente na figura do professor um poder resiliente de atuação com o fantasma da loucura, quebrando paradigmas sócias o que gerando na família e comu-

nidade um olhar mais humanitário para esse sujeito, prevenindo incapacidades cognitivas, emocionais e sociais nesse aluno.

### Percurso Metodológico

O presente trabalho caracteriza-se por ser um estudo de natureza qualitativa, no sentido de compreensão de sua trajetória de vida, concepções e sentimentos. Os sujeitos da pesquisa foram professores de uma escola X do município de Maracanaú, que conviviam com uma demanda de um aluno esquizofrênico na escola.

Para coleta de dados foi utilizada a observação participante, que destaca os seguintes aspectos: O que eu entendo de saúde mental/ transtorno psíquico; quais são as minhas dificuldades e facilidades no processo de ensino desse aluno; como avalio o processo de aprendizagem desse aluno; qual a didática/metodologia utilizada com esse aluno.

A escolha dessa técnica foi por buscar metodologias mais próximas da prática social, que permitam registrar dados subjetivos, que possam contribuir para diminuir a distância entre conhecimento científico e capacidade prática de enfrentamento dos problemas comuns, e que permitam conciliar a pesquisa com o compromisso de colocar o conhecimento científico a serviço da sociedade. (BOOG, 1999, p. 270).

A observação participante é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa permanecer naquela situação.

Na observação participante, tem-se a oportunidade de unir o objeto ao seu contexto, contrapondo-se ao princípio de isolamento no qual fomos formados. Para MORIN (1997), o conhecimento é pertinente quando se é capaz de dar significado ao

seu contexto global, vir o conjunto complexo. Assim, a pesquisa participante que valoriza a interação social deve ser compreendida como o exercício de conhecimento de uma parte com o todo e vice-versa que produz linguagem, cultura, regras e assim o efeito é ao mesmo tempo a causa. Outro princípio importante na observação é integrar o observador à sua observação, e o conhecedor ao seu conhecimento.

Assim ocorreram 10 encontros matriciais com os seguintes profissionais; professor na X, coordenador pedagógico da mesma escola, Terapeuta Ocupacional do CAPS geral de Maracanaú. Durante esses encontros alguns personagens construíram também a história os pais do aluno, a agente comunitária do território da família.

### A Crise

Era final de tarde de uma terça feira quando o pai e a professora do paciente e adentraram no serviço com a queixa de mais uma crise do Breno, relatava o pai que ele estava agressivo e que havia batido na mãe e Irmã que por sua vez também é paciente do CAPS. A angustia foi acolhida pela terapeuta ocupacional do serviço por ser a terapeuta de referência do paciente.

Parecia ser um quadro de crise, assim partimos para a visita domiciliar com o objetivo de uma aproximação. Ao chegamos a casa, fomos recebidos pela irmã que também demonstra traços de crise iminente de depressão, observou-se que o ambiente físico era completamente desorganizado, fético, com entulhos em todos os lugares impossibilitando a diferenciação topográfica do ambiente. Robson estava no interior da casa, utilizado chuteiras amarelas e despido além de muito sujo, o diálogo foi estabelecido e não observamos sinal de agressividade; mas um discurso de cunho religioso e sexual intenso, foi então medicado e orientamos a família (pai e irmã) que o levasse ao serviço pela manhã para ser incluído no atendimento intensivo.

O referido CAPS atualmente possibilita a pacientes em iminência de crise o serviço intensivo o qual o usuário permanece período integral (8 s 16hs) nas mais variadas atividades (terapêuticas, lazer, expressivas e produtivas). Breno chegou ao serviço bem cedinho, e desestruturou alguns profissionais que apesar de estarem incluídos no modelo psicossocial de atenção ainda demonstram em sua conduta receio da loucura – tecendo em sua prática um cuidado manicomial. Breno estava com alteração psicomotora (agitação), logorreico, e teve seu ápi-ce quando tirou a roupa no pátio; essa conduta trouxe a esses profissionais ainda mais receio nesse contato, onde eclodiu na equipe um cuidador (auxiliar de farmácia), que explodindo de empatia reverteu a nudez do paciente, estabelecendo ali um vínculo terapêutico que auxiliou enormemente durante sua jornada no serviço.

Desta forma ocorreu a primeira semana de atendimento intensivo nesse paciente, que trouxe para equipe técnica um aparte-te de pensamentos – alguns profissionais na luta pelo internamento de Robson em contrapartida os que lutavam pela não internação, a equipe estava dividida na maneira de pensar a loucura e principalmente na maneira de cuidar da loucura.

No meio do banguê e banguê da equipe, fica a escuta de um pai que edificava opiniões diferentes sobre o prognóstico de Breno e sobre sua internação, gerando nele uma confusão emocional que se tornava em um grande gatilho quando unido a seu 11 anos de cuidado dos filhos, a internação explodia como Oasis para família que não tinha mais ferramentas para o cuidar desse membro e para uma parte da equipe que também não conseguia mais esconder a loucura da rotina do serviço e se evadia da culpa da internação elegendo como motivo o cansaço do pai.

A não integração da equipe, explodiu quando Breno ao ser contrariado nos seus delírios religiosos por uma profissional agarrou o dedo polegar da profissional que ganhou de presente uma lesão no adutor do polegar. Bem esse ponto foi a gota d' a-

gua para que a equipe da internação conseguisse finalmente esse tempinho de “repouso” para a família e para a equipe.

Ocorre que no serviço temos semanalmente reuniões de equipe (sextas-feiras) onde mais uma vez a batalha foi acirrada, não chegando a uma opinião grupal sobre o caso, porém ele já estava lá internado e por lá ficou 2 meses, e para espanto da equipe internação, Breno voltou ao serviço com os mesmos sinais e sintomas o qual foi internado.

O pai mais uma vez trouxe Breno ao serviço, agra preocupado com períodos de provas escolares que estavam por vir, foi nesse ponto do atendimento que surgiu a necessidade de um olhar em rede, de um cuidado em forma de clínica ampliada, resolvi então fazer uma visita a escola colher as angustias desses profissionais e também tentar ajuda para o alcance dos objetivos terapêuticos do projeto de Breno.

## As Visitas e o Matriciamento

Cheguei a escola e fui bem recepcionada pela gestão, que enfatizou as dificuldades do trato com o aluno, porém relatando que nos períodos de estabilidade ele é um aluno aplicado, de bom rendimento escolar, conversamos uns 15 minutos até que chegou a professora de Breno.

O primeiro contado durou 3 horas, não sei quem mais edificou dúvidas do caso, mas saímos do encontro com uma certeza essa união CAPS e escola teria um bom resultado do andamento terapêutico e pedagógico do Breno. Ainda nesse encontro expliquei a professora o que seria o matriciamento agendando assim o próximo encontro. Nesse encontro teria a participação da coordenação pedagógica da escola.

Assim Breno passou a semana meio período no CAPS de onde saía já pertinho da hora da escola, ele foi informado sobre o projeto terapêutico que haveria essas consultas matriciais.

No segundo encontro matricial foi sugerido que eu (TO) apontasse maneiras de intervir com Breno, então preparei um roteiro básico de qual é a doença, como se manifesta, sinais e sintomas que são visíveis nele, a história da doença atual de Breno, o que é uma crise. E na contrapartida elas também realizam um roteiro pedagógico de Breno.

Esse passo foi fundamental porque ao cruzarmos as história, terapêutica e a história escolar edificou-se na percepção da equipe como Breno mantinha comportamentos diferentes em cada ambiente. Com esse questionamento no ar convidamos a agente de saúde da área da Família de Breno para que a mesma participasse no próximo encontro matricial.

O terceiro encontro escutamos a história de Breno no olhar da agente de saúde, ela trouxe detalhes importantes da infância dele e de seu comportamento na vizinhança, além de conhecer bem a dinâmica da família. Até o momento os equipamentos envolvidos no caso não sabiam da ausência paterna na família. O pai não dormia na casa há mais de três anos, exatamente o período que Breno vem desenvolvendo o transtorno.

Ações foram tomadas nesse encontro, ficando marcado visita domiciliar que deveria ser feita pela equipe de saúde da família e a TO do CAPS geral, para que o ambiente familiar fosse observado além de conversa com toda a família.

A visita foi realizada na mesma semana, e foi no ato fechado com a família o contrato terapêutico e escolar de Breno. Necessitávamos que a família nesse momento fosse (co)participativa nesse plano.

Desta forma alguns pontos ficaram pactuados na família: horário da medicação, rotina de atividades na casa, tarefa escolar, acompanhamento mais próximo com a escola e o CAPS.

Após esses encontros matriciais o projeto terapêutico e pedagógico de Breno foi construído onde conseguimos utilizar um cuidado maior em rede, percebendo desta forma um aparato ao dois equipamentos e principalmente a usuário e sua família que

tiveram também um olhar ampliado da equipe, sendo assim o seu atendimento mais resolutivo.

### Considerações Finais

A partir de dados que a pesquisa nos fornece, podemos ressaltar que o trabalho com os alunos esquizofrênicos, no ponto de vista da inclusão, do psicológico e do pedagógico, tem na sua essência uma extrema relevância no que diz respeito às práticas de estudos dos transtornos psíquicos, das práticas comportamentais que acabam consideravelmente modificando alguns quadros. Afinal, para Kraepelin, Bleuler e Schneider, para se tornar possível uma psicologização faz-se necessário que as vítimas (pacientes-alunos) voltarem novamente a vida social, onde a família, a escola e a sociedade de modo geral possam estar juntas nesse processo. Assim sendo, educadores/gestores num processo de aproximação, utilizadas pelas ferramentas do cuidado e na inclusão desses indivíduos, se consolidaram com um inovador e eficaz trabalho.

### Referencias Bibliográficas

- AMARANTE. P. *Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica do Brasil*. Rio de Janeiro. Editora Fiocruz, 2001.
- BIELEMANN. M; LOURDES. V; KANTORSKI. P. *A inserção da família nos Centros de Atenção psicossocial sob a ótica de seus atores sócia*. Texto e contexto enfermagem, vol. 18 n.1; P.131-139, 2009.
- CAMATTA, M.W; SCHNEIDER,JF. *A visão da família sobre o trabalho de profissionais de saúde mental em um centro de atenção psicossocial*. Esc Anna Nery Revista Enfermagem, 2009.
- \_\_\_\_\_. SCHNEIDER,JF. *O trabalho da equipe de um Centro de Atenção Psicossocial na perspectiva da família*. Rev. Ecs. Enfermagem USP, 2009.

- MINAYO, M. C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2008. 269 p.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial*. Brasília. Ministério de Saúde; 2004
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Programa permanente de capacitação de recursos humanos para a reforma psiquiatria*. Brasília: Área técnica de saúde mental, Secretaria de Assistência à saúde; Ministério da Saúde; 2002.
- MORIN. E. *Complexidade e ética da solidariedade*. In: Castro G, Carvalho EA, Almeida MC. *Ensaio da complexidade*. Porto Alegre (RS): Sulina;1997.
- OLIVEIRA, R.M.P; LOYOLA,C.M. *Família do paciente psiquiátrico: o retrato de uma ilustre desconhecida*. Acta Scientiarum. Health Sciences. Marigá.V.26,n1, P.213-222, 2004.
- WAIMAN, M.A.P; ELSEN.I. *O cuidado interdisciplinar e a família do portador de transtorno mental no paradigma da desinstitucionalização*. Texto contexto Enfermagem,P. 341-349,2005.
- RESSEL, L.B; GUALDA, D.M.R; GONZÁLES, R.M; Grupo Focal Como uma Estratégia para Coletar dados de Pesquisa em Enfermagem. *International Journal of Qualitative Methods 1 (2) Spring, 2002*.
- ROMAGNOLI.R.C. *Famílias na rede de saúde mental: um breve estudo esquizoanalítico*. Psicologia em Estudo, Maringá,v.11,n 2,P.305-314,2006.
- SOUZA. M.D; KANTORSKI.L.P; SCHWARTZ.E;GALERA.S.A.F; JUNIOR. S.T. *A convivência em família com o portador de transtorno psíquico*. Rev. Eletrônica de enfermagem, 2009.
- TRIVINOS, A N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

## AValiação dos Saberes na Mediação Online na Educação Superior Semipresencial

NAÍOLA PAIVA DE MIRANDA  
Universidade Federal do Ceará  
naiolamiranda@gmail.com

### RESUMO

A educação superior a distância no Brasil tem sido desafiada a integrar esse novo processo educativo com um corpo de profissionais da educação, entre eles o tutor presencial e o tutor a distância. Neste trabalho se discute sobre o tutor a distância, objetiva-se avaliar os saberes da mediação *online* do tutor a distância na educação superior semipresencial. A relevância deste estudo se reporta a necessidade que se tem em avaliar o trabalho do tutor durante e após a sua atuação e no que precisa melhorar. Esta avaliação permite às instituições conjugarem esforços para o acompanhamento na atuação e implementação na formação continuada para que a atuação do mesmo seja eficaz. O tutor a distância com uso de ferramentas e artefatos realiza a mediação *online* da aprendizagem do aluno através do ambiente virtual de aprendizagem. Indaga-se, portanto que saberes o tutor a distância precisa se apropriar para realizar esse trabalho educativo na educação semipresencial? Este estudo se reporta a um recorte da dissertação de mestrado, cuja pesquisa realizou-se na Universidade Federal do Ceará (UFC) na unidade acadêmica, o Instituto Universidade Virtual, nos cursos de graduação na modalidade em educação a distância semipresencial, com dados coletados através de um instrumento de avaliação tutorial em que os alunos no ambiente virtual de aprendizagem através do Sistema SOLAR, avaliaram os saberes da atuação do tutor a distância. Com natureza transversal, descritiva e exploratória, os dados tiveram uma abordagem quantitativa. A amostra foi constituída pela seleção aleatória de 07(sete) cursos entre aqueles oferecidos no semestre letivo 2011.1; Envolveu 1957 alunos, 175 tutores, 26 disciplinas, 7 cursos de graduação semipresencial em 27 polos situados no Estado do Ceará. A coleta dos dados realizada através de um Instrumento de avaliação tutorial que compôs de um questionário com 16 perguntas de respostas fechadas (múltiplas escolhas e itens em escala likert com itens concordo, discordo, concordo em parte) desenvolvida a partir do referencial teórico do estudo em relação aos saberes atitudinais, conceituais e procedimentais. Observou-se que a pesquisa apresentou no modelo final fornecido pela regressão múltipla e comparando-se os coeficientes padronizados  $\beta$ , na dimensão conceitual maior

peso na composição da nota da escala de avaliação ( $\beta = 0,529$ ), entende-se que os saberes conceituais estão bem representados na avaliação dos alunos para com os tutores. Quanto ao saber atitudinal atingiu a um patamar de ( $\beta = 0,319$ ), sinalizou a uma linha mediana entre os saberes, o que se concebe que o grau de motivação se encontra acima da média em relação aos resultados dos saberes conceituais. O saber procedimental apresentou-se abaixo da média que o saber conceitual, a um nível de ( $\beta=0,233$ ). Os resultados apontaram que este nível revela que apesar de o tutor receber tudo pronto, as metodologias e estratégias didáticas devem ser mais intensificadas, pois precisa mediar no que concerne a linguagem adequada, atividades de aprendizagens direcionadas e atividades de avaliação diagnósticas, formativas e contínuas e que regulem a aprendizagem do aluno.

**Palavras-chave:** Avaliação. Saberes. Mediação *online*.

### Introdução

A revolução tecnológica tem provocado mudanças na forma de aprender e ensinar, com o surgimento dos cursos de educação a distância semipresencial<sup>1</sup> nas diversas instituições educacionais do nosso país na educação superior. Esta nova forma de aprender e ensinar teve a regulamentação na modalidade da educação a distância (EaD) através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preconiza em seu artigo 80, a utilização dessa modalidade em todos os níveis e modalidades de ensino.

O artigo citado foi regulamentado pelos Decretos 2494 de 10 de Fevereiro de 1998 e Decreto 2561 de 27 de abril de 1998 ambos revogados pelo Decreto 5622 de 20 de Dezembro de 2005. O Decreto 5.622 de 20 de Dezembro de 2005 em vigor, é regido pela política de garantia de qualidade junto ao Ministério da educação, que reconhece a (EaD) como modalidade educacional, com aparato legal em relação a gestão, planejamento, implementação, credenciamento descredenciamento, funcionamento,

<sup>1</sup> Educação a distância (EaD) semipresencial, realiza aula em encontros presenciais e encontros no ambiente virtual de aprendizagem.

supervisão, acompanhamento e avaliação de cursos a distância no território nacional em todos os níveis e modalidades de educação que a seguir faz-se a citação do artigo 2º V, que integra o item b que trata educação superior, que está inserida nas discussões desta temática.

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:  
V – educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:  
a) sequenciais;  
b) de graduação;  
c) de especialização;  
d) de mestrado; e  
e) de doutorado.

A Educação superior a distância é amparada pelos Referenciais de qualidade para educação superior à distância (RQE-SAD), regulado pela Secretaria de educação à distância em agosto de 2007 que a seguir transcreve-se os tópicos dos referenciais de qualidade para a educação superior à distância:

- (i) *Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;*
- (ii) *Sistemas de Comunicação;*
- (iii) *Material didático;*
- (iv) *Avaliação;*
- (v) *Equipe multidisciplinar;*
- (vi) *Infraestrutura de apoio;*
- (vii) *Gestão Acadêmico-Administrativa;*
- (viii) *Sustentabilidade financeira.*

Ressalta-se o item (V) Equipe Multidisciplinar que regula a presença dos profissionais da educação que atuam nessa modalidade com o seguinte teor:

Em educação a distância, há uma diversidade de modelos, que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação funcionamento de cursos nessa modali-

dade. No entanto, qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes; tutores; pessoal técnico-administrativo. (RQESAD, 2007).

A educação superior a distância no Brasil tem sido desafiada a integrar esse novo processo educativo com um corpo de profissionais da educação, entre eles o tutor presencial e o tutor a distância. Neste trabalho se discute sobre o tutor a distância, objetiva-se avaliar os saberes da mediação online do tutor a distância. A relevância deste estudo se reporta a necessidade que se tem em avaliar o trabalho do tutor a distância, durante e após a sua atuação e no que precisa melhorar. Esta avaliação permite às instituições conjugarem esforços para o acompanhamento na atuação e implementação na formação continuada para que o tutor a distância atue com eficácia.

O tutor a distância com uso de ferramentas e artefatos realiza a mediação *online* da aprendizagem do aluno através do ambiente virtual de aprendizagem. Indaga-se, portanto que saberes o tutor a distância precisa se apropriar para realizar esse trabalho educativo na educação semipresencial?

### Concepção dos Saberes na Mediação Online

Observa-se que para realizar esse trabalho educativo o tutor necessita de saberes e verifica-se que há necessidade de o tutor a distância se posicionar mediante os pilares em saber ser, saber conhecer e saber fazer. Enfim adotar a postura de estar em processo de aprendizagem. Belloni (2001, p.85), ratifica que “Para fazer frente a essa nova situação, o professor terá necessidade muito acentuada de atualização constante, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de

ensino e novas tecnologias”. Vários autores efetuam essa discussão dos saberes no que citam-se Farias et al (2008, p.73) que contextualizam a

síntese das categorizações existentes sobre os saberes docentes: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da experiência; saberes das Ciências da Educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais, saberes da ação pedagógica, saber atitudinal, saber crítico-contextual, saber específico, saber didático curricular, saberes do conhecimento.

Concebe-se que para esse estudo considera-se que a atuação do tutor a distância se constitui nos saberes da dimensão atitudinal, conceitual e procedimental fundamentado nos estudos de Cesar Coll *et al* (1998).

Mediar a aprendizagem no ambiente virtual de aprendizagem na dimensão atitudinal se reveste de uma ação motivacional em que o tutor a distância procura despertar no educando o desejo de aprender, de estudar, de cursar a disciplina, de continuar no curso. Essa motivação contribui para que a solidão virtual seja desarticulada e o aluno possa sentir o sinal de pertencimento e venha interagir com o tutor a distância, com os colegas do curso com a ferramenta, com o material didático na construção do conhecimento da disciplina que está cursando.

Coll et al (1998, p. 122) assegura que o saber atitudinal é “uma organização duradoura de processos motivacionais, emocionais, perceptivos e cognitivos em relação a algum aspecto do mundo do indivíduo”. Nisto se pode observar que o saber atitudinal se integra em um processo humanizador, educativo e emancipador que engloba a motivação, emoção, percepção e cognição do educando e do tutor a distância. Torna-se uma relação bidirecional em que o tutor aprende e ensina.

Mas para atuar na educação semipresencial destaca-se também o saber conceitual Cesar Coll *et al*( 1998,p132) admite que “Quanto mais entrelaçada estiver a rede de conceitos que

uma pessoa possui sobre uma área determinada, maior será a sua capacidade para estabelecer relações significativas e, portanto, para compreender os fatos próprios dessa área”. O saber conceitual se constitui dos fundamentos pedagógicos que envolvem o domínio dos conceitos mediados via *online* que se torna imprescindível para o acompanhamento, regulação e avaliação da aprendizagem do aluno.

Na mediação online do tutor a distância ainda se faz presente o saber procedimental que Cesar Coll et al ( p.77), evoca que “o conjunto de ações ou decisões que compõem a elaboração ou a participação é o que chamamos de procedimento”. Os procedimentos são representados conforme pelos “hábitos, técnicas, habilidades,métodos e rotinas”. O saber procedimental integra o saber fazer, o saber didático que envolve as metodologias e as estratégias que norteiam a prática pedagógica via online.

O saber procedimental se preocupa em como o educando aprende, como mediar de forma que o educando no ambiente virtual possa aprender e apreender os conteúdos para sua formação acadêmica e formação humana. Cesar Coll *et al* (1998, p.77) , evoca que “o conjunto de ações ou decisões que compõem a elaboração ou a participação é o que chamamos de procedimento”. Os procedimentos são representados conforme pelos “hábitos, técnicas, habilidades,métodos e rotinas”.

## Metodologia

Este estudo se reporta a um recorte da dissertação de mestrado, cuja pesquisa realizou-se no Instituto Universidade Virtual-UFC com dados coletados através de um instrumento de avaliação tutorial em que os alunos no ambiente virtual de aprendizagem através do Sistema SOLAR, avaliaram os saberes da atuação do tutor a distância.Com natureza transversal, descritiva e exploratória pois segundo Gonçalves (2003, p.14), “a pesquisa quanto aos objetivos se classifica como pesquisa explo-

ratória, descritiva e explicativa”. Esta pesquisa desenvolveu-se no contexto descritivo.

Os dados tiveram uma abordagem quantitativa, no que Silva e Silveira (2007, p.148-151), evocam que “a pesquisa quantitativa visa a mensurar numérica ou estatisticamente os fenômenos”.

A população objeto do estudo foi constituída pelos alunos matriculados no semestre letivo 2011.1 nos cursos de graduação na modalidade em educação a distância semipresencial no Instituto Universidade Virtual da Universidade Federal do Ceará. A amostra foi constituída pela seleção aleatória de 07(sete) cursos entre aqueles oferecidos pelo Instituto Universidade virtual no semestre letivo 2011.1; e envolveu 1957 alunos, 175 tutores, 26 disciplinas, 7 cursos de graduação semipresencial em 27 polos situados no Estado Ceará.

A coleta dos dados realizada através de um Instrumento de avaliação tutorial com escala *likert*, que compôs de um questionário com 16 perguntas de respostas fechadas (múltiplas escolhas e itens em escala *likert* com itens concordo, discordo, concordo em parte) desenvolvida a partir do referencial teórico do estudo em relação aos saberes atitudinais, conceituais e procedimentais.

### Resultados

Os dados obtidos da pesquisa foram submetidos a uma análise multivariada que através da mensuração da escala *likert* pode-se avaliar os saberes do tutor a distância. Hair *et al* (2005,p.32) evocam que “o objetivo da regressão múltipla é prever as mudanças na variável dependente como resposta a mudanças nas variáveis independentes”. Constitui-se neste estudo o tutor como variável dependente e os saberes como variáveis independentes em que o resultado das notas dos saberes atribuídas pelos alunos avaliaram o grau de mudanças em que o tutor a distância precisa efetuar para atuar om eficácia.

### Análise dos Resultados

Quadro 1 – Modelos Obtidos na Regressão Linear Múltipla

| Modelo  | Coeficientes não padronizados |             | Coeficientes padronizados |         |      |
|---|-------------------------------|-------------|---------------------------|---------|------|
|   | B                             | Erro padrão | Beta                      | t       | Sig. |
| 1 (Constant)  | ,758                          | ,049        |                           | 15,419  | ,000 |
| notaD2 – Nota na dimensão 2 – CONCEITUAL – Escala [0 ; 10]    | ,899                          | ,006        | ,958                      | 147,228 | ,000 |
| 2 (Constant)  | ,808                          | ,032        |                           | 25,347  | ,000 |
| notaD2 – Nota na dimensão 2 – CONCEITUAL – Escala [0 ; 10]    | ,632                          | ,006        | ,673                      | 97,471  | ,000 |
| notaD1 – Nota na dimensão 1 – ATITUDINAL – Escala [0 ; 10]    | ,284                          | ,005        | ,359                      | 51,997  | ,000 |
| 3 (Constant)  | ,072                          | ,022        |                           | 3,242   | ,001 |
| notaD2 – Nota na dimensão 2 – CONCEITUAL – Escala [0 ; 10]    | ,497                          | ,004        | ,529                      | 113,369 | ,000 |
| notaD1 – Nota na dimensão 1 – ATITUDINAL – Escala [0 ; 10]    | ,253                          | ,003        | ,319                      | 78,123  | ,000 |
| notaD3 – Nota na dimensão 3 – PROCEDIMENTAL – Escala [0 ; 10] | ,242                          | ,004        | ,233                      | 61,443  | ,000 |

Variável dependente : nota\_ATD – Nota da avaliação do tutor – Escala [0 ; 10]

Fonte: SPSS 15.0

Observando-se o Quadro 1, no modelo final 3 fornecido pela regressão e comparando-se os coeficientes padronizados  $\beta$ , verifica-se que a dimensão conceitual apresentou maior peso na composição da nota da escala de avaliação ( $\beta = 0,529$ ),entende-

se que os saberes conceituais estão bem representados na avaliação que os alunos fizeram dos tutores. Quanto ao saber atitudinal atingiu a um patamar de ( $\beta = 0,319$ ), atingindo a uma linha mediana entre os saberes, o que se concebe que o grau de motivação se encontra acima da média em relação aos resultados dos saberes conceituais.

O saber procedimental apresentou-se abaixo da média que o saber conceitual se apresentou, a um nível de ( $\beta=0,233$ ). Este nível revela que as metodologias e estratégias didáticas devem ser mais intensificadas, pois apesar de tutor a distância receber tudo pronto, ainda precisa mediar com linguagem adequada, atividades de aprendizagens direcionadas e atividades de avaliação que sejam diagnósticas, formativas e contínuas que regulem a aprendizagem, de modo que o erro seja trabalhado e revertido em novas aprendizagens.

### Considerações Gerais

Os resultados apontaram para a questão indagadora em evidenciar que nos saberes atitudinais e procedimentais, o tutor a distância precisa se apropriar para realizar esse trabalho educativo na educação semipresencial.

Avaliar o tutor a distância se constituiu uma atividade complexa e que a temática requer a continuidade em novas pesquisas para acompanhar o desenvolvimento, da atuação do tutor a distância mediante os saberes atitudinais, conceituais e procedimentais.

A temática instigou uma profundidade para que haja empoderamento, visando dessa forma que os meios e os fins sejam vinculados diretamente ao construto desse fenômeno que é a Educação a distância semipresencial que surge na educação como um movimento de transformação no processo de aprendizagem e ensino e na própria formação do tutor a distância, quer na formação acadêmica e continuada e em sua prática pedagógica.

Os saberes investigados se apresentaram de forma diferenciada na pesquisa, e convém atentar para o saber procedimental que envolve o saber fazer do tutor a distância e que denota a necessidade de formação continuada para que possa aprofundar sua prática pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem com estratégias e metodologias eficazes.

### Referências Bibliográficas

- BELLONI, M.L. *Educação a distância*. 2. Ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2001.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, *Lei 9394/96*, de 20 de Dezembro de 1996. INEP/MEC. Disponível em < <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 27 de abr. de 2010. Acesso em 30 de jul.2014.
- \_\_\_\_\_. *Decreto 5622* de 20 de Dez. de 2005. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004.../2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em 30 de jul. de 2014.
- \_\_\_\_\_. Portaria 4059 de 10 de Dezembro de 2004. Portaria 4059 de 10 de Dezembro de 2004. Disponível em [portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf). Acesso 30 de jul.2014.
- \_\_\_\_\_. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 30 de jul. de 2014.
- COLL.C;POZO.I.J;SARABIA,B;VALLS. E.; *Os Conteúdos na Reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas,1998.
- FARIAS, I. M. S;SALES,J. de O. C.; BRAGA, M. M. S. de C.;-FRANÇA,M. do S. L. M. *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Fortaleza: Líber livro,2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, H. de A. *Manual de Projetos de Pesquisa Científica*. São Paulo: Avercamp, 2003.

HAIR, J.F.Jr.; ANDRESON, R.E.; TATHAM, R.L.; BLACK, W.C. *Análise Multivariada de Dados*. 5ª.ed. Porto alegre: Bookman, 2005.

## FORMAÇÃO DO PROFESSOR OITOCENTISTA: DO MODELO ARTESANAL A ESCOLA NORMAL

GEOVANO CARLOS BEZERRA RODRIGUES

Universidade Estadual do Ceará

FÁTIMA MARIA LEITÃO ARAÚJO

Universidade Estadual do Ceará

### RESUMO

Com o marco da chegada da família real e sua comitiva ao Rio de Janeiro, o Brasil passa por uma série de mudanças no contexto urbano, social e econômico. Instaure-se um clima de mudanças que dão tom de modernidade a América Portuguesa. O desencadeamento destas mutações ocasionam uma série de transformações no ambiente escolar. Com a expansão e a criação de escolas e centros de ensino, se vê a carência e a necessidade da formação do professor brasileiro. Este trabalho objetiva entender a constituição da formação docente durante o século XIX no Brasil. A escolha do tema se deu durante os estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UECE, na disciplina Cultura e História da Educação Brasileira, onde percebemos a importância em entender a construção da profissão docente a partir dos modelos de formação constituídos em nossa história. Entendemos que ao lembrar o passado da formação de professores, podemos compreender e refletir sobre como esta vem se transformando e respondendo (ou não) as necessidades educacionais da educação no século XXI. No desenvolvimento de nossa argumentação, optamos por trabalhar com o Modelo Artesanal e as Escolas Normais a partir da concepção de Vicente e Lugli (2009). Nesse sentido contextualizamos o período oitocentista a partir de Schwarcz (1998) com a constituição da sociedade brasileira após a chegada da família real; Machado (2012) Saviani (2008) e Gondra e Shueler (2008) nos ajudam a entender o panorama educacional no contexto de transformação política vivido neste momento. Focamos a partir do referencial teórico acima explicitado, o entendimento do Modelo Artesanal instituído na formação docente no Brasil entre os anos de 1827 a 1832, onde o método empregado foi o Lancaster. Como aporte teórico utilizamos as obras de Villela (2005), Vicentini e Lugli (2009) e Silva e Perez (2014). Com relação ao modelo de formação pautado na Escola Normal, esta foi instituída a partir da lei de 15 de outubro de 1827 e pelo ato adicional de 1834 teve sua expansão a partir de 1859, em contraponto ao Modelo Artesanal. Buscamos aqui o entendimento de sua constituição como política educacional e como esta se reconfigurou

a partir das reformas de Benjamin Constant, nos pautamos nas obras de Gondra e Uekane (2005), Bastos (2000), Martins (2009) e Saviani (2009). Nossa proposta se caracteriza por ser de cunho qualitativo, na qual adotados como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica a partir de Gil (2010) e Alves-Mazotti (2002) onde o uso de livros e artigos científicos se torna preponderante na construção do conhecimento. Concluímos que os avanços nas propostas formativas para os docentes oitocentistas se dava pela transformação de práticas e experiências cada vez mais sistematizadas e setorializadas e que o processo estudado nos ajuda a perceber como os sistemas educacionais foram se estruturando e como a demanda pela formação de professores foi se constituindo durante o século XIX.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Modelo Artesanal; Escola Normal.

## Introdução

No Brasil, a disseminação da ideia de formalizar institucionalmente a educação, se deu a partir da aprovação da Lei da Instrução Primária que ocorreu em 15 de outubro de 1827. Esta se caracterizou como uma medida de laicização do ensino e a expansão da educação às diversas camadas sociais antes não alcançadas. Nesse contexto, não apenas a expansão de instituições escolares estavam em voga nos debates sobre as reformulações educacionais, mas também a expansão da formação de professores que atendessem a demanda de vagas que vinham se construindo no decorrer dos anos.

A educação oitocentista era considerada deficitária, desde as mudanças instituídas no século anterior, e como forma de suprir essas deficiências através da criação de escolas e cursos que capacitassem o professorado possibilitando a valorização da profissão docente. Pretendemos com este artigo abordar os modelos constituídos durante o século XIX para a formação de professores no Brasil. Na construção da proposta apresentada objetivamos desvelar o desenvolvimento da prática docente a partir de dois casos específicos: o Modelo Artesanal e a Escola Normal. O recorte temporal proposto está situado entre os anos de 1827

a 1890. Essa escolha se deu a partir da bibliografia consultada instituindo este período como um marco para se compreender a temática proposta.

Dividimos nosso trabalho em três eixos centrais. Inicialmente buscamos entender a construção da sociedade brasileira no século XIX, a partir do marco da vinda da família real para o Brasil e as reformas no campo social e político, que acarretaram as transformações no modelo educacional brasileiro e, conseqüentemente, a mudança no campo da formação de professor. Em sequência abordaremos os dois modelos característicos deste período. Inicialmente abordaremos o modelo Artesanal e a sua aproximação com as práticas militares. Em seguida o desenvolvimento da Escola Normal e as suas transformações durante o período estudado. Buscamos assim apresentar um panorama geral das práticas formativas para os professores oitocentistas.

## Panorama Educacional no Século XIX

Partindo da descrição dos processos sociais que cominaram com a reformulação da educação brasileira no século XIX, não podemos perder de vista o grande marco deste período. A vinda da família real e a constituição do império luso-brasileiro, com sede na cidade do Rio de Janeiro em 1808. Passamos então há uma série de mudanças no contexto urbano, social e econômico. Nos tornara sede de um Império, caracterizado por três nações unidas — Portugal, Brasil e Algarve (SCHWARCZ, 1998). Nesse processo de transformação, a Corte portuguesa recém chegada às Américas, representa importante poder simbólico nesta nova configuração. Representa o Estado de modo permanente, a instauração da nova gestão pública (MACHADO, 2012, p. 103).

Essa reconstrução também vai se dá no contexto educacional. Com a expulsão dos jesuítas e a reforma pombalina no século anterior, a educação brasileira ficou a cargo do sistema de aulas régias. Este modelo enfrentou um ritmo lento de expansão,

sobretudo pela escassez de recursos financeiros para sua implementação (SAVIANI, 2008). Neste sentido, não há de se espantar aqueles que percebem a grande disparidade entre o acesso à educação no Brasil. Com o período oitocentista e a necessidade de se criar quadros dirigentes da administração pública e do exército, o acesso à educação ainda se mantinha de forma prioritária aos que, por sua condição social, poderiam vir a ocupar cargos públicos. (GONDRA e SHUELER, 2008).

Com as mudanças sociais dos anos seguintes foram influenciadas pela estreita relação entre a monarquia portuguesa e a inglesa, pautadas nos ideais liberais. A partir de 1822 com o advento da monarquia constitucional, os ideais liberais são ajustados às necessidades locais (COSTA, 2007). Como marco da institucionalização da educação formal no Brasil, temos a aprovação da Lei de “Instrução Primária” assinada em 15 de outubro de 1827 (VIDAL e FARIA FILHO, 2002). Aqui se buscava laicizar o ensino no Brasil, ainda sobre as marcas coloniais da educação realizada por instituições religiosas. Esses fatores contribuíram na intensificação dos debates em torno das mudanças educacionais. A partir disto, surgem os debates em torno da implantação de escolas públicas elementares, onde grupos outrora segregados como negros, índios e mulheres, poderiam ter acesso a educação. Por meio do Ato Adicional de 1834, a legislação imperial estabelecia autonomia às províncias para regular o ensino primário e secundário.

Durante o século XIX a escola vai se constituindo como principal espaço de formação. É a partir deste cenário que podemos então pensar a formação dos professores oitocentistas. Nóvoa (1986) entende este momento como um processo de “profissionalização”, onde os professores passam a se desenvolver enquanto categoria profissional. Ele ainda percebe quatro etapas importante nesse processo. Primeiramente o magistério se tornou a sua principal função. Isso através do suporte legal dado a “licença para ensinar”. A criação de instituições para formação

de futuros professores e de associações profissionais, criadas em conjunto comuns às regras e valores a fim de defender os interesses de seus membros.

A preparação dos professores oitocentistas passava pela padronização dos cursos de formação, onde inexistia a formação específica. Não podemos nos esquecer de que este é um período de organização e fortalecimento das instituições escolares. Este processo foi se configurando, segundo Vicentini e Lugli (2009), de acordo os modelos formativos utilizados, dentre eles, O Modelo Artesanal e as Escolas Normais e Complementaristas.

### Modelo Artesanal

O marco inicial para pensarmos nosso objeto de estudo parte da padronização dos cursos de formação no século XIX, pois partimos de um contexto onde inexistia a formação específica para a docência. O professor na América portuguesa desde o século XVI tinha sua nomeação por concursos para as aulas régias, onde era exigido apenas provas de moralidade fornecida pela igreja católica e/ou pelo Juiz de paz do lugar de origem do candidato. Se exigia ainda que o mesmo dominasse o conteúdo que se propunha a ensinar, conhecimento este que lhe seria arduo de forma dissertativa por uma banca de seleção.

Uma nova realidade nós é apresentada durante o século XIX. A discussão pública em relação à formação docente nasce atrelada as necessidades de se treinar soldados e se constituir um exército. Buscava-se assim uma harmonia no meio social com a construção de uma sociedade referenciada pela educação e a disciplina. Deste modo, os treinamentos militares serviriam como modelo de educação daqueles que podiam frequentar aulas estatais de primeiras letras. O método empregado entre os anos de 1827 a 1832 foi o *Lancaster*. Este era caracterizado pelo controle de alunos por monitores; memorização de sinais de controle e diversos castigos para diferentes faltas. Além disso, segundo He-

loisa Vilella este modelo era: “[...] baseado na tradição e imitação características da cultura pragmática, pelo modelo “profissional” que, segundo Nóvoa (1992) pressupõe alargamento de conteúdo acadêmico, domínio de métodos específicos e aquisição de um *ethos* condizente com a profissão” (VILLELA, 2005 p. 104). Neste sentido, o educador menos experiente realizava atividade associando a observação do cotidiano escolar, assim como as práticas metodológicas que o mesmo deveria aplicar futuramente como regente de uma classe.

A formação do docente perpassava a observação da ação modelar de outro docente na escola da corte. Esse modelo vai apresentar duas alternativas. A primeira diz respeito ao sistema de professores adjuntos (VICENTINI e LUGLI, 2009). Esse modelo se perpetuou por quase todo o século XIX e consistia em uma maior proximidade com os modelos tradicionais e a proposta do método Lancaster. O futuro mestre aprendia as técnicas de trabalho a partir do momento em que auxiliava um professor experiente. Esse sistema consistia na nomeação dos melhores alunos das escolas públicas de primeiras letras para o exercício do mister professoral. A faixa etária dos futuros professores era em média de 12 a 13 anos de idade e estes recebiam um pequeno pagamento para acompanhar o professor em exercício. Esse modelo sofreu inúmeras críticas pela forma como vinha sendo conduzido. Principalmente pela dificuldade de sua implementação no cenário nacional e pela falta do aparelhamento pedagógico que o método demandava (SILVA e PEREZ, 2014).

Nesse contexto, outro modelo foi ganhando espaço na formação dos professores oitocentistas. O projeto de formação docente baseado nas Escolas Normais. Este modelo era encarregado de garantir a perfeita aplicação dos métodos de ensino e o suficiente preparo dos professores em sua área. Sobre suas especificidades trataremos no próximo tópico.

## As Escolas Normais

As Escolas Normais foram implementadas em resposta às dificuldades de efetivação do modelo Lancaster. Neste sentido, essas escolas deveriam se encarregar de garantir a perfeita aplicação do conteúdo de ensino e preparo de professores. Constituídas logo após a Proclamação da República, eram de responsabilidade dos governos provinciais. No momento inicial só admitiam homens, o que acabava por ser um fator de instabilidade das instituições.

Foram instituídas a partir da Lei de 15 de outubro de 1827 e pelo Ato Adicional de 1834. Neste período se originaram então as primeiras Escolas Normais no Brasil, inicialmente em Niterói, na província do Rio de Janeiro, primeira escola de Ensino Normal das Américas em 1835. Com promulgação da lei Lei nº 10, 4/04/1835, art. 4º. Instituíam, assim, as normas para aqueles que gostariam de se candidatar a esta instituição de ensino. Este deveria ser um centro formador de professores com a missão que deveriam auxiliar a ordenação moral dos cidadãos (MARTINS, 2009).

A Escola Normal brasileira foi criada aos moldes do modelo francês. Em sua concepção esta escola representaria o espaço onde os futuros professores aprendiam o “modo correto de ensinar”, ou poderíamos dizer, a “norma”. Estes deveriam observar docentes ensinando crianças de acordo com as formas exemplares. Nesse contexto, a criação de uma Escola Normal sempre vinha acompanhada de uma Escola-modelo, onde os futuros professores realizariam o desenvolvimento prático com alunos reais (VICENTINI e LUGLI, 2009). Não apenas isso, mas buscavam atender uma necessidade social que ultrapassava os interesses políticos. Saviani elenca as primeiras instituições criadas no Brasil:

A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das

provincias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente (SAVIANI, 2009, P. 144).

A adesão a este modelo sofreu algumas intempéries no seu processo de implementação, sobretudo a baixa adesão de interessados nesse modelo de formação de professores. Vicentini e Lugli (2009) tentam explicar esse processo sobre a hipótese de que este, o ofício do professor, não fosse tão desejável, pois mesmo sendo uma profissão com certo prestígio, ainda carecia de melhores remunerações. A idade mínima de entrada na Escola Normal era de 18 anos. Enquanto que aos 12 ou 13 anos se poderia ser um professor adjunto, podendo prestar concurso público para nomeação aos 21 anos. O Modelo Artesanal ser tornava assim um modelo mais econômico para o Estado e suficientemente adequado às demandas sociais daquele momento.

O quadro de professores nesse contexto era de uma maioria de professores adjuntos, ou pela comprovação de conhecimentos mínimos em concurso. Isso atrelado a expansão das escolas públicas e privadas no País. O número de professores formados no Modelo Artesanal não supria a demanda necessária de professores na atual conjuntura educacional nacional. Deste modo, de acordo com Tanuri (2000 *apud* VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 34) podemos assinalar uma expansão das Escolas Normais entre os anos de 1867 a 1883, como uma resposta a esse quadro. Mesmo que ainda como um movimento muito mais restrito ao plano das ideias, do que como uma política educacional de Estado.

Nesse mesmo fluxo temporal a Escola Normal passa por um processo de mudança metodológica. Até meados dos de 1850 permanecia o modelo onde um único professor lecionava a tota-

lidade de matérias, o que correspondia ao curso de primeiras letras agregado do ensino do Método Lancaster (VILLELA, 2005). A partir de 1859 a Escola Normal de Niterói adota um currículo pautado no desenvolvimento de professores especialistas, que se encarregavam de cátedras específicas. A divisão disciplinas era dividida por cadeiras (Disciplinas) a serem ministradas por estudiosos da área específica. Essa nova organização também previa os conteúdos e matérias a serem organizadas de forma progressiva e anual (VICENTINI e LUGLI, 2009).

A partir do ano de 1871 com a proclamação da Lei do ventre Livre, o discurso do governo brasileiro é voltado para a inclusão de grupos sociais ainda excluídos, além de se iniciar a luta contra o analfabetismo. Começasse a se ensaiar as reformas educacionais, como a busca da renovação dos programas de ensino primário ensino em 1883 (SOUZA, 2000) e secundário, com a reforma de Benjamin Constant em 1890. Ainda referenciado pelas ideias advindas da Revolução Francesa e com grande inspiração positivista, essa reforma reabriu a Escola Normal da Corte, comum novo currículo centrado em um ensino de caráter mais científico (GONDRA e UEKANE, 2005).

## Desencadeamentos

Não podemos elencar a constituição da formação dos professores brasileiros apenas ao século XIX. A continuação desse processo desencadeará novas proposições e demandas que se apresentaram no adentrar do século XX, resultando na necessidade de efetivação de um sistema educacional e de políticas educacionais com vistas ao enfrentamento dos problemas cruciais ao letramento da população brasileira.

No que concerne especificamente às Escolas Normais, já em voga desde o final do século XIX no Brasil, destacamos o advento da lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 02/01/1946) que procurou dar uma organização a formação

de professores, assim como regular os tipos e níveis de ensino. Ficou previsto que o a duração do Curso Normal se assemelharia à do Curso Secundário. Tendo o primeiro ciclo com 4 anos (ginásio) e um segundo ciclo de 3 anos, dividido em Clássico e Científico. Um terceiro nível de formação seria o dos Institutos de Educação, os quais ofereciam uma formação de nível mais elevado do que o curso normal.

Mas ao voltarmos para as experiências e processos formativos do século XIX, nos deparamos com um processo ainda em construção e com um campo com permanências e mudanças. Enquanto em muitos aspectos, a Escola Normal se assemelhasse, neste período, ao Modelo Artesanal, também reconhecemos os avanços, principalmente no que diz respeito as concepções básicas de magistério e as mudanças curriculares que buscavam atender a sociedade brasileira.

Em suma, o avanço nas propostas formativas para os docentes oitocentistas se dava cada vez mais pela transformação de práticas e experiências mais sistematizadas e setorializadas. Elas nos ajudam a perceber como os sistemas educacionais foram se constituindo através da expansão, ainda que tímida, do acesso à educação. E como a demanda pela formação de professores foi se constituindo neste período.

### Referências Bibliográficas

- ALVEZ-MAZOTTI, Alda Judith. A “revisão bibliográfica” e teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. A Bússola do escrever: desafios e estratégias de orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- BASTOS, Maria Helena Camara. *Fernando Buisson no Brasil. História da Educação*. Pelotas, v. 4, n.8, p. 79-109, 2000.
- COSTA, Emilia Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 8.ed. rev. e ampl. São Paulo: UNESP, 2007.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONDRA, José Gonçalves; SHUELER, Alessandra. *Educação, Poder e Sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GONDRA, José Gonçalves; UEKANE, Marina Natsume. *Em nome de uma formação científica – um estudo sobre a Escola Normal da Corte*. Educação (UFSM), Santa Maria, v. 30, n.2, p. 55-70, 2005.

MACHADO, Nilson José. *Ética e Educação*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

MARTINS, Angela Maria Souza. *Breves Reflexões sobre as primeiras Escolas Normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX*. Revista HISTEDBR On-line, v. 35, p. 1-10, 2009.

NÓVOA, António. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da educação profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: ISEF, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 143-155, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Vivian Batista ; PEREZ, Tatiane Tanaka. *Apropriação dos saberes pedagógicos no início da formação: manuais e provas da Escola Normal de São Paulo (década de 1870)*. História da Educação, v. 18, p. 37-57, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil*. Cadernos do CEDES (UNICAMP), CAMPINAS, v. 51, p. 33-44, 2000.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo*. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), Rio de Janeiro, v. 28, n.14, p. 31-50, 2002.

VILLELA, Heloisa de oliveira Santos. *Do artesanato à profissão: Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX*. In: Maria Helena Camara Bastos; Maria Stephannou. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol.II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 104-115.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS TEMÁTICAS INDÍGENA E AFRICANA

FÁTIMA MARIA LEITÃO ARAÚJO

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Universidade Estadual do Ceará  
fatima.leitao@uece.br

SÔNIA MARIA SOARES DE OLIVEIRA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Estadual do Ceará

soniasoares\_bb@hotmail.com

JOILSON SILVA DE SOUSA

Especialista em Metodologia do Ensino de História/Universidade Estadual do Ceará  
joilsondesousa@hotmail.com

### Resumo

A partir do início do Século XXI, as temáticas indígena e afro-brasileira vêm ganhando espaço nas produções e discussões acadêmicas, sobretudo após as Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08 da legislação brasileira que tornam sequencialmente obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na disciplina de História em todas as etapas do ensino básico. Leis essas, que progressivamente foram alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 que após anos de embates políticos e educacionais vieram nortear o currículo escolar, promovendo com isso, a importância histórica, cultural e social de tais temáticas na construção da cultura do povo brasileiro. Segundo essas leis, os diversos aspectos da história e cultura que formam a população brasileira devem ser abordados integrando os grupos étnicos citados, suas lutas de classe no decorrer da história brasileira e colaboração em âmbito social, econômico e político que tornam pertinentes a história do Brasil. Mesmo sobre esses preceitos, entendemos que ainda há muito a ser investido na capacitação de professores de História sobre a temática indígena e africana. E sobre essa questão alguns questionamentos foram postos em pauta como: quais abordagens das temáticas após a lei 11.645/08 estão sendo trabalhados nos cursos de formação de professores de História? Como os professores estão sendo preparados para trabalhar a temática indígena e afro-brasileira? Acreditamos que estes questionamentos podem ser respondidos a partir de uma análise dos cursos de formação de professores ofertados pelos órgãos regulamentares nos cursos de História. Enfim, podemos perceber que se há uma lei de âmbito federal nortear a obrigatoriedade de se trabalhar com a questão indígena e afro-brasileira junto aos alunos do ensino fundamental e médio, então é essencial que os professores de História

que irão trabalhar nestas particularidades escolares tenham formação apropriada para exercer também esta função, por isso a necessidade de saber como os professores estão sendo preparados nos cursos de formação. O desenvolvimento intelectual de professores seja ele no âmbito acadêmico ou em cursos de formação continuada vêm acrescentar valores e fundamentações dessas abordagens da história brasileira para a promoção do conhecimento histórico-cultural de povos que tanto contribuíram para a construção da sociedade brasileira. Os recursos didáticos e outros meios são fundamentais para o desenvolvimento destes futuros profissionais da educação que ao fim, devem estar aptos a levarem a cultura afro-brasileira e indígena aos educandos das instituições públicas e privadas do ensino básico. Podemos perceber que mesmo após anos de luta pela inserção destas temáticas, ainda há muito a se fazer para quebrar conceitos estereotipados e até preconceituosos com esses povos na educação brasileira.

**Palavras-chave:** Temática indígena. Temática Africana. Ensino de História

## Introdução

A Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História da África e Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares de todo país, completou uma década de existência em 2013. No ano de 2008 a referida Lei foi modificada pela Lei Nº. 11.645/08 que inclui e torna também obrigatório o ensino da história e cultura indígena na disciplina de História assim como em outras áreas do currículo como Artes e Literatura, conforme o exposto em sua letra<sup>1</sup>:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

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

<sup>1</sup> Fonte: BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos Lei Nº11.645, de 10 de Março de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)> acessado em 1 Mai, 2014 às 06:35h.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

As referidas Leis são resultado de intenso movimento de reivindicação dos grupos sociais negros e das populações indígenas. No que se refere à Lei 10639/03 esta é fruto de muito trabalho e luta do movimento social negro ao longo da história do Brasil. Nos últimos anos tem havido um significativo crescimento dos debates acerca do Ensino de História da África e o reconhecimento das contribuições dos africanos para a formação do patrimônio histórico e cultural da humanidade e da sociedade brasileira. Quanto à questão indígena, podemos considerar que as lutas e movimentos aconteceram de forma semelhante, exemplo disso foi que no ano de 1990, os indígenas tiveram o I Encontro com o Senado Federal onde encaminharam solicitação de colaboração deste para que os respeitassem não apenas

na condição de indígenas, mas também que suas culturas fossem ensinadas nas escolas dos não-indígenas e inseridas nos livros didáticos. Luís Donisete Benzi Grupioni relata alguns pontos da solicitação que anos depois se tornam leis, tais como: “é dado como princípio que nas escolas não-índias serão corretamente tratadas e veiculada a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo” (GRUPIONI, 1996 p.425). A referida afirmação será ratificada no ano de 1994 na Declaração dos Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, escrita em 1991, onde os mesmos já se queixavam não só de falsas afirmações à sua cultura mas de “jargões” preconceituosos e por vezes racistas.

Em um cenário político-educacional mais atual podemos observar que a Lei 11.645/08 altera a atual LDB, Lei 9.394/96, em uma particularidade bem definida incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Segundo a lei, os “diversos aspectos da história e cultura” que dão a formar a população brasileira devem ser abordados a partir dos grupos étnicos citados, suas lutas no decorrer da história brasileira e colaboração em âmbito social, econômico e político e quando for pertinente a história do Brasil. Vejamos: O texto da LDB, Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi modificada pela Lei N. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e africana”. Esta por sua vez foi modificada pela Lei N.11.645 de 2008 que inclui a temática indígena como obrigatória nos currículos oficiais. Logo o ano de 2003 constituiu momento importante na reestruturação da forma como deveriam ser abordados no ensino escolar brasileiro os conteúdos referentes à África, suas populações e a população afro-brasileira. E no ano de 2008 tivemos mais uma alteração da LDB 9394/96, nesse caso incluindo e tornando obrigatória assim como havia sido feita com a temática

africana, os conteúdos relacionados aos povos indígenas e suas culturas nas escolas de educação básica de todo país.

Portanto, pelo que foi exposto acima, partimos do pressuposto que se há uma lei federal salientando a obrigatoriedade de se trabalhar com a questão africana e indígena junto aos alunos do ensino fundamental e médio, então é essencial que os professores de História que irão trabalhar nestes segmentos escolares tenham formação adequada para exercer também esta função, por isso a necessidade de se problematizar a formação docente referente a essas temáticas.

### Formação de Professores e o Ensino de História da África

O ano de 2013 foi um marco simbólico no que se refere ao Ensino de História da África, nesse ano a Lei 10639/03 que instituiu a obrigatoriedade dessa temática no currículo de todas as escolas da rede pública e particular de nosso país completou uma década de existência. Porém, dez anos após sua sanção, o maior desafio do Estado brasileiro é a aplicação do que a lei prevê na materialidade do currículo escolar.

Para Oliva (2006) muitas ações têm sido feitas, sobretudo em relação à formação de professores, como a preparação de material didático para o tema e a oferta de cursos de formação continuada. Mesmo assim, ainda é um grande desafio, pois na realidade o que se tem observado é que muitos educadores não estão preparados para lidar com certas situações no que diz respeito a questões teórico-metodológicas que a aprovação da lei trouxe, gerando nos meios escolares e acadêmicos algumas inquietações e muitas dúvidas.

Uma década depois ainda são muitos os desafios a serem enfrentados, sobretudo no que diz respeito à formação docente para o Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira e africana, pois essa temática foi durante muito tempo negligenciada e, quando abordada, realizada pelo viés eurocêntrico, que

transformava a África em mero apêndice da História europeia Ocidental. Sendo assim, observa-se que muitos professores não tiveram acesso a esses conteúdos em sua formação inicial e mesmo quando tiveram prevaleceram as imagens estereotipadas sobre o Continente.

De acordo com Oliva (2007) até a década de 1990 a presença da História da África nos currículos escolares podia ser considerada insignificante, já que o continente africano aparecia sempre relacionado ao tráfico de escravos e aos processos históricos do Imperialismo e Colonialismo europeus.

Sendo assim, transcorrida uma década da promulgação da Lei federal 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira e africana na educação básica de nossas escolas, acreditamos ser legítimo investigarmos os caminhos que estão sendo seguidos pelos educadores na construção de saberes e práticas para o ensino da História africana nas escolas brasileiras.

Para Souza (2012, p.18): “É nítido que nos últimos anos, a despeito das dificuldades e, em muitos casos, da falta de empenho daqueles que deveriam estar à frente dos processos de implantação da lei, os temas ligados à cultura afro-brasileira e à África ganharam espaço nas reflexões e ações dos educadores”. A autora ressalta, porém, que o conhecimento dos professores acerca da História da África ainda não é satisfatório. Entendemos que isso decorre, sobretudo devido ao pouco conhecimento que os professores detêm acerca das sociedades africanas, dos seus sistemas de pensamento e dos processos históricos por elas vividos, logo os educadores têm dificuldades em abordar temas relacionados à África bem como os que se referem à matriz cultural africana. Nesse caso, Lima (2006) chama atenção para a necessidade da redefinição do lugar ocupado pela África nos estudos históricos, e em consonância com seu pensamento o historiador e antropólogo Carlos Wandderbun (2005) argumenta ser fundamental retirar o continente africano dos espaços marcados

pelas generalizações, estereótipos e vitimizações e valorizar a história da África como um universo histórico-cultural diverso e complexo.

Uma década após a aprovação da lei, no entanto, o tema ainda é polêmico e a Lei não é completamente aplicada. As universidades como principais instâncias formadoras de professores apesar de estarem abertas à temática africana ainda encontram dificuldades para aprofundar os estudos o que se reflete na formação de professores para a educação básica. Como afirma Lima (2004, p. 85): “até a década de 1980 não havia nos cursos superiores disciplinas referentes à África nos cursos de História de todo Brasil”.

Para Souza (2012), as informações sobre a História da África que os professores trazem na maioria das vezes carecem de consistência, a produção de conhecimento vem aumentando, mas é um processo em curso o que resulta ainda no pouco conhecimento por parte dos professores acerca da História africana.

As imagens que se tem da África, suas populações e civilizações, bem como sobre a história e cultura afro-brasileiras no cotidiano escolar são negativas e preconceituosas, esses estigmas ainda persistem quando a África é discutida em sala de aula, refletindo nas imagens que se produzem a cerca dos descendentes de africanos do Brasil. Daí a necessidade de se construir um novo olhar sobre essa temática e isso tem estreita relação com a formação de docentes.

Nesse contexto, a forma como se problematiza em sala de aula a História da África, pode vir a reafirmar estereótipos e estigmas daí que a formação inadequada de docentes pode levar à reprodução e perpetuação do racismo e exclusão das populações negras.

Ainda para Oliva (2009) mesmo com toda a legislação e muita mudança no cenário que se refere ao estudo da História africana e dos afrodescendentes, ainda constata-se uma enorme distância entre o que é prescrito na lei e o que se vivencia nas esco-

las. E para a historiadora Selma Pantoja (2004) a relação do continente africano com a educação brasileira chega a se caracterizar pela “desinformação completa” e pelo “silêncio perturbador”.

A realidade descrita pelos autores supracitados é comum na educação brasileira e ainda mais grave quando se refere ao cenário cearense onde de acordo com Marques (2009) há o mito de que a presença e influência africana em nosso estado foi pouco marcante. Esse discurso que defendia a pouca influência do negro na constituição étnica e cultural do povo cearense é segundo o autor, uma argumentação evolucionista e elitista criada pelos membros do Instituto Histórico do Ceará no século XIX. O discurso racista excluía o elemento negro na formação étnica local, o que explica como se formou o mito de que no Ceará não há negros. De acordo com Sousa (2006, p. 65) “tal pensamento acabou se tornando tradição local até os anos oitenta do século XX”.

Em consonância com o pensamento dos autores citados anteriormente, Ribard (2008) afirma que deste modo cristalizou-se então a ideia da ausência do negro no Ceará e assim perpetua-se o preconceito cearense contra as populações muitas vezes obrigadas a se “invisibilizar” enquanto negros, ou como afirma Funes (2004, p. 132) a “esconder-se sob a morenidade”.

### Formação de Professores e o Ensino de História e Cultura Indígena

É importante afirmar que, mesmo estando explícita na Lei nº. 9.394/96 a questão em pauta, foi necessária uma reformulação em seu artigo 26, para que agora a cultura e história de um povo que tanto contribuiu e que foi massacrado pelo eurocentrismo<sup>2</sup> pudesse ser tratado dentro das salas de aula de todo o país.

<sup>2</sup> Eurocentrismo corresponde a uma expressão que emite a ideia no mundo como um todo de que a Europa e seus elementos culturais são referência no contexto de composição de toda sociedade moderna. De acordo com diversos estudiosos e analistas essa perspectiva se mostra como uma doutrina que toma a cultura europeia como a pioneira da história, dessa forma se enquadra como uma referência

Podemos observar trabalhos incansáveis de historiadores e antropólogos na busca de informações contundentes das sociedades indígenas. Segundo afirma Circe Bittencourt (2011, p. 305): “No caso das populações indígenas, os educadores e antropólogos têm-se preocupado com a permanência de visões deformadoras e incompletas sobre esses povos.” Mesmo sobre esses preceitos entendemos que ainda há muito a ser investidos na capacitação de professores de História sobre a temática indígena.

Vemos assim o que impera e torna a cultura europeia como preponderante ao nascimento da terra que mais tarde se chamaria Brasil, deixando de lado os habitantes que aqui já se encontravam: os índios. Muitos antropólogos que têm experiências com as culturas indígenas vêm enriquecendo o debate por meio de suas publicações no seio da sociedade brasileira. Segundo Circe Bittencourt:

No caso das populações indígenas, os educadores e antropólogos têm-se preocupado com a permanência de visões deformadoras e incompletas sobre esses povos. Algumas de suas análises identificam a ausência de estudos sobre a história indígena, situação que dificulta igualmente mudanças na produção didática. (BITTENCOURT, 2011, p. 305).

Durante os últimos anos, a temática indígena vem ganhando espaço nas produções literárias e didáticas como também nos discursos acadêmicos, incluindo aqui a formação docente, sobretudo após criações e alterações de leis na legislação brasileira que tornam obrigatório o ensino da história e cultura indígena na disciplina de História, assim como outras áreas das Ciências Humanas, tais quais Artes e Literatura.

Assim, a Formação de professores sobre o conhecimento da temática indígena é de fundamental importância para o desenvolvimento do conteúdo em sala de aula na disciplina de

mundial para todas as nações, como se apenas a cultura Europeia fosse útil e verdadeira. Fonte: <http://www.mundoeducacao.com/geografia/eurocentrismo.htm> acessado em: 03 Set, 2014 às 12:04h.

História. Formar profissionais capacitados sobre essa temática é um grande desafio mediante o fato de esses conteúdos sempre estarem associados como meros apêndices da história ocidental e sempre serem abordados de forma secundária como acontece com a temática africana. Portanto, problematizar essas formações docentes pode proporcionar uma nova forma de abordar tais temáticas e conseqüentemente de se produzir um conhecimento histórico renovado no que diz respeito ao negro e ao índio em nossa sociedade.

Assim, a professora Rosani Fernandes, professora indígena da tribo Kaingang, destaca a importância da lei 11.645/08, para o desenvolvimento e promoção da cultura indígena nas escolas:

É válida na medida em que obriga o ensino da cultura indígena nas escolas, mas somente significará mudança se os profissionais de educação estiverem preparados para tratar a questão indígena de forma adequada. Nesse sentido, a sensibilidade e o respeito à diversidade cultural dos povos indígenas é fundamental à postura dos professores, que devem desafiar-se a primeiro conhecer e respeitar os povos indígenas para trabalhar a temática no sentido de construir relações de respeito com tais sociedades. O preconceito que corrói as relações e afasta as pessoas é construído e reproduzido em casa, na família, na escola, nos meios de comunicação, nos livros didáticos e se revelam cotidianamente nos comentários de mau gosto, nas piadinhas, no desconhecimento que ignora a diversidade como riqueza cultural, que é confundida com inferioridade.<sup>3</sup>

A promoção da cultura indígena nas escolas iniciando-se com uma formação educacional adequada aos professores é um passo importante para a implementação da Lei que obriga os estados a assumirem esse papel em todas as escolas do ensino básico em nosso país.

<sup>3</sup> Para detalhes da entrevista acesse: <http://www.sinpro-ba.org.br/conteudo.php?ID=641>.

## Conclusão

Pelo que foi exposto concluímos que mesmo após a implantação de uma legislação específica que obriga a introdução das temáticas indígena e africana na educação básica de todo País, ainda é grande o abismo que separa o que é prescrito na lei e o que vem se praticando na realidade das salas de aula.

Marcada ainda por preconceitos e estereótipos, as populações negras e indígenas são subestimadas em materiais didáticos e a maioria dos docentes não tiveram ou não tem contato com esses conteúdos em suas formações iniciais ou mesmo, quando tem, muitas vezes tais conhecimentos são permeados de visões estereotipadas desses povos e suas culturas o que colabora para que isso seja disseminado em sala de aula junto aos alunos da educação básica. Entendemos ser de fundamental importância que as formações docentes preconizem tais temáticas em seus currículos, oferecendo uma formação sólida aos futuros professores. Ressaltamos, ainda, a necessidade do Estado propiciar formações continuadas para os docentes que já estão em exercício e não tiveram contato com essas temáticas em suas formações iniciais. Só a partir daí poderemos contar com uma nova abordagem acerca das temáticas indígena e africana e, desse modo, reconhecermos a importância desses povos para formação social e cultural de nossa história para, a partir daí, construirmos um conhecimento histórico que possa colaborar para uma sociedade mais justa e igualitária, livre de preconceitos e que respeite a diversidade cultural.

## Referências Bibliográficas

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, *Ensino de história: fundamentos e métodos* / Circe Maria Fernandes Bittencourt – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos *Lei Nº 11.645, de 10 de Março de 2008*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)> acessado em 1 Mai, 2014 às 06:35h.

FUNES, Eurípedes Antônio. Negros no Ceará. In: SOUZA, Simone (Org.) *Uma nova História do Ceará*. 3.ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

LIMA, Monica. A África na Sala de Aula. *Nossa História*. Rio de Janeiro, v. 4, p. 84-87, 2004.

MARQUES, Janote Pires. Peneiras não tapam o sol, lamparinas não iluminam abismos: a invisibilidade do negro na história do Ceará e os desafios da lei 10.639/03. In: NEVES, Anete Fritz; FONTENELLE, Lissa Mara S. (Orgs.). *Tessituras, Educação, Linguagem e Cultura*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências. *Estudos Afro-Asiáticos* (UCAM. Impresso), v. 28, p. 187-219, 2006.

\_\_\_\_\_. *Lições sobre a África*: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília. 2007.

PAIVA, Fábio Luís Cardoso de *O Etnocentrismo Português e o Brasil indígena em Darcy Ribeiro*. Revista Científica do Colégio Militar de Fortaleza. Fortaleza, Ce, Ano 5, n.7, Mar. 2013.

PANTOJA, S. A . África Imaginada e a África Real. In: Rocha, Maria José; Pantoja, Selma. (Org.). *Rompendo Silêncios: História da África nos Currículos da educação Básica*. Brasília: DP Comunicações, 2004.

PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBARD, Franck. África, Mãe Negra do Brasil ou apontamentos para uma nova consciência multicultural. In: RIOS, Kênia Sousa; FURTADO FILHO, João Ernani. (Org.). *Em tempo. História*,

*Memória, Educação*. 1 ed. Fortaleza: Imprensa Universitária – UFC, 2008.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SILVA, Kalina Vanderli. *Dicionário de conceitos históricos*/ Kalina Vanderlei Silva, Maciel Henrique Silva – 2ª ed. – São Paulo: Contexto: 2009.

SOUSA, Antonio Vilamarque Carnaúba de. *Da “Negrada Negrada” a Negritude Fragmentada: o movimento negro e os discursos identitários sobre o negro no Ceará (1982-1995)*. Dissertação (Mestrado). Fortaleza: UFC, 2006.

MEMÓRIAS DO “GRUPÃO” PELAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS EM  
ITAPAJÉ-CE (1936-1978)KÁTIA MARIA FERREIRA BARRETO  
UFC Virtual  
kmfbarreto@terra.com.br

## RESUMO

Este artigo é resultado de pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação Brasileira-UFC, realizada por mim no Município de Itapajé-CE, em 2008. O objetivo é descrever as memórias das professoras que atuaram no período em que a EEFM Monsenhor Catão Porfírio Sampaio, conhecida por “Grupão”, foi grupo escolar (1936-1978). Esta foi a primeira escola oficial de Itapajé. O período demarcado justifica-se pelo fato desta instituição ter pertencido a categoria *grupo escolar*, como também, foi o momento áureo de desenvolvimento da escola. O foco de análise das memórias das professoras justifica-se pela atuação efetiva destas para a consolidação desta instituição. As memórias destas docentes retratam um breve histórico da escola, o que era *ser professora*, a formação profissional e de que forma esta educação repercutiu na construção da escola. Quanto ao procedimento metodológico, pela carência de documentos na escola, foi necessário utilizar a *História Oral* por meio de *entrevistas semi-estruturadas* com as professoras do período, como também a *pesquisa bibliográfica*. A análise das entrevistas revela que a formação, a dedicação e o compromisso ético destas educadoras foram fatores determinantes para a consolidação desta instituição educativa. As moças de maior poder aquisitivo formavam-se em escolas religiosas tradicionais de Fortaleza, a exemplo dos colégios Imaculada Conceição, Dorotéias, Santa Maria Goretti, Nossa Senhora Auxiliadora e Nossa Senhora de Lourdes. As moças de menores recursos estudavam na Escola Normal, que era pública. Durante as décadas de 1940 e 1950 a escola adotou uma educação tradicional. A partir dos anos 1960 as professoras novas traziam ideias de renovação para uma formação humana onde o aluno fosse o centro do ensino/aprendizagem. Ser professora até o final dos anos 1970 era algo de muito valor. Estas docentes gozavam de grande prestígio. As professoras eram vistas como autoridades na cidade e contavam com a maior confiança dos pais para educar seus filhos. Eram tidas como uma segunda mãe. A falta de recursos foi apontada pelas professoras como um fator de empecilho para desenvolver uma educação de qualidade. As dificuldades apontadas pela falta de recursos foram: *estrutura física precária, inexistência de material didático, baixos salários e atrasos no pagamento*. Mesmo diante destas dificuldades

estas professoras não se omitiram do seu papel de educadora. Buscaram superar estas barreiras através da sua competência, conhecimento e responsabilidade. Formaram várias gerações e ainda hoje muitos itapajeenses guardam na memória as lembranças destas professoras. O trabalho educativo realizado por estas fez da escola Monsenhor Catão uma referência educacional que permanece ainda hoje.

**Palavras-chave:** professora primária. memórias. Grupão.

## Considerações Iniciais

O presente artigo é fruto de pesquisa realizada em minha dissertação de mestrado<sup>1</sup> em 2008, na EEFM Monsenhor Catão Porfírio Sampaio, o “Grupão”<sup>2</sup>, em Itapajé-CE. O presente artigo tem como objetivo descrever memórias de professoras primárias que atuaram no período em que esta instituição foi grupo escolar (1936-1978). Também objetiva perceber a importância do papel educativo destas docentes para a formação humana de várias gerações naquela cidade.

Para colher estas memórias foi necessário recorrer ao uso da História Oral<sup>3</sup>, visto que o acervo documental da escola, no período analisado, é precário. Os documentos escritos existentes na escola datam dos anos 1970 para cá. Nesse sentido, recorreu-se à técnica de entrevista com as professoras para organizar a história de formação da escola Monsenhor Catão Porfírio Sampaio.

Cientes de que a subjetividade faz parte do método da História Oral, sem dúvida, “jamais poderemos apreender o real tal como ele é; apesar disso, insistimos em obter uma aproximação cada vez mais acurada dele, para aumentar qualitativa e quantitativamente nosso conhecimento.” (ALBERTI, 1989, p.6)

<sup>1</sup> Representações da EEFM Monsenhor Catão Porfírio Sampaio em Itapajé-CE: memórias do “grupão” (1936-1978)

<sup>2</sup> Forma como a escola é conhecida até hoje no Município desde que esta foi grupo escolar. A denominação “grupão” surgiu para diferenciá-lo de outro grupo escolar, a EEFM Estefânia Matos, instituída em 1965.

<sup>3</sup> “Método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões do mundo como forma de se aproximar do objeto de estudo.” (ALBERT, 1989, p.1-2)

A maior parte das professoras entrevistadas atualmente mora em Fortaleza, são casadas e estão aposentadas. A faixa de idade destas varia entre 60 e 90 anos de idade. As mais velhas demonstravam mais dificuldades para reavivar as lembranças. Mas foi no limite de seus corpos frágeis que as memórias foram “contadas oralmente e transcritas tal como colhidas no fluxo de sua voz”. (BOSI, 1994, p.38)

A coleta de dados ocorreu também através de acervo da escola<sup>4</sup>, como também, arquivos pessoais de algumas professoras, a exemplo de fotografias, documentos legais, convites e cartazes de festas comemorativas da escola e outros.

Os tópicos abordados neste artigo tratam de um *breve histórico da escola*, o que representava *ser professora* naquela época, a *formação que as professoras* possuíam e os limites para a atuação destas docentes.

Para início de conversa fazemos um breve histórico da escola para compreender em que local estas professoras exerceram seu papel de educadoras enfrentando dificuldades, mas sempre com o compromisso e a determinação de querer fazer uma educação de qualidade.

### “Grupão”: Breve Histórico da Escola

Não havia escola oficial em Itapajé até o final dos anos 1920. Esta foi a primeira escola oficial, a qual teve origem com o padre Catão Porfírio Sampaio, seu mentor. O padre Catão, conhecido na localidade como o “padre político”<sup>5</sup>, teve a iniciativa

<sup>4</sup> A escola conta ainda com os *quadros de formatura dos quintanistas*, alunos que concluíam o 5.º ano primário para depois prestarem o Exame de Admissão, antigo vestibulinho. Essa foi uma época marcante para a sociedade itapajeense, pois só havia uma escola na cidade, o Grupo Escolar Monsenhor Catão. Concluir o 5.º ano representava para as famílias dos estudantes terminar uma faculdade. Havia festas, missas, convites, entrega de diplomas, padrinhos etc.

<sup>5</sup> O padre Catão foi vigário de Itapajé entre os anos de 1903 a 1930. Teve forte influência na política de do Município. Foi vereador e intendente, atual prefeito hoje. Lutou muito pelas questões sociais, políticas e econômicas, dentre estas, a

de criar essa escola em 1928. Em 1936 esta instituição passou da categoria *Escolas Reunidas de São Francisco* para *Grupo Escolar de São Francisco*. Só em 1939 essa escola foi fundada. De 1936 a 1978 esta instituição pertenceu a categoria grupo escolar. Este foi o período mais longo e o mais marcante porquanto foi nesse intervalo que esta instituição educativa foi oficializada.

Antes dos anos 1930 havia apenas as *Escolas Isoladas*<sup>6</sup> no Município. Em Itapajé, estas escolas funcionavam na casa de alguma professora, que geralmente eram contratadas por fazendeiros ou comerciantes da cidade para ensinar seus filhos. Depois estas escolas agregaram-se em um só local e transformaram-se em *Escolas Reunidas*<sup>7</sup>.

Até o ano de 1954 a escola não possuía sede própria. Durante alguns anos funcionou em vários prédios públicos da cidade, a exemplo na Casa Paroquial, da Prefeitura, do Fórum e em outros locais.

Ser professora naquela época era a profissão que havia para as moças. Estas eram respeitadas e valorizadas por todos na cidade. Quem não se recorda das normalistas que ainda hoje “são lembradas pelo respeito e compromisso com o que faziam, pela erudição e capacidade de organização de solenidades e formaturas e belos eventos culturais, entre outros atributos? (SILVA, 2011, p.5-6). Entretanto, além do prestígio que estas professoras contavam na cidade, havia também as dificuldades na atuação de docentes. Vejamos um pouco da representação social destas profissionais educativas.

educação. Uma de suas grandes contribuições foi a criação da Escola Monsenhor Catão Porfiro Sampaio, primeira escola oficial de Itapajé.

<sup>6</sup> Eram as *Escolas Régias*, criadas no período colonial. Eram escolas primárias particulares em que os professores eram “reconhecidos ou nomeados pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução e funcionavam em espaços improvisados, geralmente, na casa de professores, os quais, algumas vezes, recebiam uma pequena ajuda para o pagamento do aluguel” (FARIAS FILHO, 2000, p.144)

<sup>7</sup> Estas escolas não possuíam prédio próprio; existiam em vilas mais populosas onde não havia grupo escolar. Estas escolas resultaram da “junção de três ou mais escolas isoladas, as quais funcionavam no mesmo prédio sob a coordenação de uma das professoras.” (BARREIRA, 1949, p.41)

## Ser Professora: “uma Classe de Muito Valor”<sup>8</sup>

Nessa época a professora primária gozava de muito prestígio na cidade. Estas docentes contavam com grande credibilidade por parte dos pais para a educação de seus filhos por serem pessoas de muito saber. Eram tidas como uma segunda mãe. Quaisquer dificuldades que os pais encontravam na educação dos filhos recorriam imediatamente às professoras. Silva (2011, p.4) retrata isso ao afirmar que a feminização desde o século XIX criou uma imagem da professora “caracterizada pela dedicação, o desapego e o altruísmo, pois carregava a natural condição de ser mãe”. Dessa forma a escola foi se tornando uma extensão do lar onde professora e mãe eram papéis que se confundiam.

Mas diante de todo esse aparato havia também a cobrança da imagem que estas professoras deveriam possuir perante a sociedade itapajeense. Estas moças tinham que ter uma conduta íntegra, ou seja, zelar pela imagem de moças de família. Inclusive os filhos daquelas docentes casadas também tinham que ter um comportamento exemplar, ou seja, na escola tinham que tirar notas boas porquanto eram filhos de professora. Observa-se isso na fala desta docente o grau de responsabilidade nesse período: “[...] o professor era muito cobrado. Se acontecesse uma coisa com o filho da professora... Vixe! Mas como esse menino... Por que se esse menino é filho da professora e ta procedendo dessa maneira? Isso não é possível.” Percebe-se nesse depoimento que se o filho da professora não tinha um bom comportamento era porque a professora não o educava. Então como podia educar os filhos dos outros?

Naquela época o acesso ao estudo era limitado. As dificuldades para estudar para quem morava no interior eram muitas. Então, quem tinha um estudo a mais era visto como uma autoridade. Conforme uma professora entrevistada “ser professor”

<sup>8</sup> Expressão usada por uma das professoras entrevistadas.

era algo de muito valor, era “quase como que uma lei”. Mas que formação estas moças tinham para lecionar? O tópico seguinte trata deste aspecto.

## Formação Profissional: o Que Dizer?

As moças que tinham o anseio de serem professoras iam para a capital estudar nas Escolas Normais que finalizavam “ensinar a Professora Primária a ensinar, ou seja, reproduzir e exercitar modelos, construindo uma identidade feminina.” (SILVA, 2011, p.5). Algumas não tinham o perfil para serem professoras, mas por influência de familiares tornavam-se professoras. Nesse período, ser professora foi a “única possibilidade aceita socialmente de inclusão da mulher no mercado de trabalho – a aquisição da identidade profissional.” (SILVA, 2011)

Aquelas que possuíam um maior poder aquisitivo estudavam em escolas particulares tradicionais e religiosas de Fortaleza, a exemplo dos colégios Imaculada Conceição, Dorotéias, Santa Cecília, Santa Maria Goretti e Nossa Senhora de Lourdes. Para aquelas que não possuíam maiores recursos havia a Escola Normal, que era pública.

Quando estas jovens se formavam voltavam para Itapajé. O sonho de todas elas era lecionar na escola Monsenhor Catão. Normalmente seus familiares tinham envolvimento com a política da Cidade e conseguiam, através de algum político, uma indicação para estas jovens ensinarem nesta escola. Em seguida, eram nomeadas pelo governador do Estado. A nomeação correspondia a efetivação do professor hoje.

Nessa época, não havia concurso. Todas eram nomeadas por indicação política. Uma das professoras entrevistadas relata como se dava essa indicação:

O meu pai era muito amigo de uma pessoa aqui e desde que eu era pixota, estudando por aqui, ele dizia: ‘olhe, quando sua filha se formar ela vai ser professora

lá. Então, quando eu tava me formando ele... O Virgílio Távora; era cunhado ou genro, não sei o que era dele. Foi logo me dando nomeação. Era sempre por política. Tinha sempre um político’.

A média de formação das professoras, nessa época, era o Normal, 3.º ou 4.º Pedagógico. A maioria das professoras era diplomada. Durante o período em que essa escola foi grupo escolar, esta foi a titulação exigida para ministrar aulas.

Até o final dos anos 1950 as professoras tiveram uma formação tradicional. Sendo assim, até esse período, a escola manteve um ensino mais conteudista conforme a tendência pedagógica tradicional, baseado numa metodologia de memorização. Na década de 1960, “com a chegada de professoras recém-formadas, mais jovens, menos tradicionalistas, com concepções educativas mais direcionadas para a visão do aluno no todo” (BARRETO, 2008, p.82) houve mudanças no relacionamento entre professoras e alunos. Isso contribuiu para uma educação mais humana. Comprova-se isso no relato dessa ex-diretora que também foi professora:

[...] A minha formação no Agapito era o avesso daquela direção tradicionalista. Eu achava que o colégio era um lugar de alegria, onde a criança se sentisse bem. Porque a minha preocupação era formar para a vida. [...] Que eles pudessem se comunicar com outras pessoas. Eu não estava preocupada só com a parte do ensino, com o saber. Mas também com a postura desse aluno na sociedade.

No final dos anos 1970, quando a escola passou para ensino de 1.º grau, foi exigido que as professoras tivessem uma faculdade para atuar nas séries de 5.ª a 8.ª. Era muito raro, mas havia professoras que tinham apenas o 5.º ano primário ou o 1.º grau. Nesse caso, podiam lecionar apenas até o 3.º ano primário.

Embora a maioria das professoras possuísse formação própria, estas enfrentavam dificuldades também para exercer suas funções. Mas com esforço e determinação conseguiram es-

tabelecer uma educação voltada para a formação humana que fez com que esta instituição educativa se tornasse uma referência para o Município. Vejamos no tópico seguinte o que era ser professora diante das dificuldades.

### Limites do “Ser Professora”

Sem dúvida a formação e o compromisso destas professoras/diretoras<sup>9</sup> foram essenciais para o crescimento da escola desde a sua fundação. Entretanto, muitas foram as dificuldades encontradas por estas educadoras, a exemplo da *carência de material didático, salários atrasados, estrutura física precária* e outros por conta da escassez de recursos. Nas primeiras décadas da escola, praticamente não existiam verbas. Havia apenas o salário das professoras que era pago pelo Estado.

A escola não dispunha de material didático; isso dificultava o trabalho das professoras. Os alunos compravam seu próprio material escolar. Somente “por volta da década de 1960 foi implantado o sistema de merenda escolar” (BARRETO, 2008, p.80).

Além disso, havia também a falta de instrução dos pais, a distorção série/idade e a ausência de espaço para lazer, a exemplo de uma quadra de esportes. Uma das professoras entrevistadas afirmou que “as crianças não tinham aquele entusiasmo. Porque quando tem uma quadra, aquele lazer para futebol, esporte, eles já gostam mais de freqüentar. Vão pelo esporte e acabam também gostando do estudo.”

Entre as décadas de 1940 a 1960 exercer o magistério primário no interior do Ceará era um desafio devido à escassez de recursos. Nesse período, algumas vezes, os professores foram “compelidos a arcar com despesas relativas às mais elementares condições de funcionamento da escola. (VIEIRA, 2002, p.235)

<sup>9</sup> Termo utilizado pelo fato de a maioria das professoras entrevistadas ter exercido o papel de diretoras na escola.

A situação de recursos era tão precária nos estabelecimentos públicos de ensino primário que, muitas vezes, “toda a pequena despesa de água, luz, giz, papel, pena etc. teve de recair na responsabilidade da própria professora”. (IDEM, 2002)

Outra dificuldade refere-se ao período em que a escola não contava com prédio próprio. As professoras tinham um desejo grande que a escola tivesse uma sede própria. Só em 1954 a escola recebeu a doação de um terreno do Prefeito Raimundo Vieira Filho para a construção do Grupo Escolar Monsenhor Catão. O processo de doação do terreno aconteceu por meio de uma professora que, depois se tornou a “primeira diretora nomeada, a qual desejava muito que o grupo tivesse um prédio próprio.” (BARRETO, 2008, p.65). Pode-se constatar o empenho desta professora/diretora através deste relato: “[...] quando eu fui diretora o meu sonho era arranjar um prédio novo. Então, eu era muito amiga do secretário de Educação, que era o doutor Waldeimar de Alcântara e ele me deu o prédio novo com carteiras, com isso, com aquilo outro.” Entretanto, nem estas dificuldades impediram que as docentes realizassem um trabalho de qualidade.

### Considerações Finais

A EEFM Monsenhor Catão Porfirio Sampaio, o “grupão”, foi a primeira instituição educativa oficial de Itapajé. Desde sua criação contou com um quadro de docentes caracterizado pelo compromisso, a competência e a dedicação ao trabalho pedagógico.

No início de criação desta escola a educação era mais tradicionalista, mais rígida e conteudista. No entanto, a partir da década de 1960, as professoras recém-chegadas na escola buscaram uma formação mais humana, no sentido de olhar o aluno no todo. Isto contribuiu para consolidar esta instituição como base educacional no Município.

Dificuldades existiram, a exemplo da estrutura física precária, os baixos salários e atrasos no pagamento das professoras,

causados pela ausência de recursos. Mesmo assim, as professoras se dedicaram com amor ao trabalho pedagógico.

O compromisso, a ética e a competência marcaram o “ser professor” destas docentes. Mulheres guerreiras que mesmo diante das dificuldades, lutaram por uma educação de qualidade. “Grupão”, forma como a escola Monsenhor Catão é chamada carinhosamente por todos da cidade, permanece ainda como uma marca registrada na memória de todos que passaram por ela. Ainda hoje essa escola existe e é uma referência educativa no Município de Itapajé.

### Referência Bibliográfica

- ALBERT, Verena. *História Oral: experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. *Magistério primário e cotidiano escolar: Campinas/SP: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.53).*
- BARREIRA, Américo. *A escola primária no Ceará: ensaio sócio-pedagógico*. Fortaleza: Edições Clã, 1949. 75p.
- BARRETO, Kátia Maria Ferreira. *Representações da EEFM Monsenhor Catão Porfirio Sampaio em Itapajé-CE: memórias do “grupão” (1936-1978)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2008.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FARIAS FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIAS FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.135-162 (Coleção historical, 6).
- VIEIRA, Sofia Lerche. *História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. A professora primária e as representações construídas socialmente na memória das alunas do curso de Pedagogia da UEMA. In: *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: diversidades e desigualdades*. Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011. Universidade Federal da Bahia (UFBA)-PAF I e II.



## HISTÓRIA E MEMÓRIA DO “YIÊ OYÓ MECÊ ALAKETU AXÉ OGUM” – 1963

MAIANE C. NERY BARROS

Graduanda do Curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Membro do Núcleo de Negras e Negros Estudantil / Akofena (NNNE).

Email: maianeerybarros@gmail.com

### RESUMO

Em primeiro lugar peço licença (agô) aos meus ancestrais por me proporcionar a escolha desse tema e dizer que este trabalho é fruto de uma pesquisa inicial, que tem como objetivo principal compreender a suma importância do resgate histórico e da memória da religião de Matriz Africana, o candomblé como forma de preservação da cultura e história do povo negro diaspórico. Toda sociedade tem sua memória cultural – elemento que é construído ao longo de séculos. As manifestações religiosas são a prova dessa sedimentação de hábitos, costumes e tradições, isso ocorre por que cada geração se incumbe da responsabilidade de repassar seus conhecimentos para a geração futura, assim o passado não é apagado pelas ações do presente e sim, influenciador dessas ações. Famílias, tribos e comunidades tradicionais, mantêm suas memórias culturais vivas, através dessas transmissões que muitas vezes é realizada por meio da oralidade, por um mais velho – indivíduo que possui uma experiência de vida e maior conhecimento de mundo, como afirma Candau a “perpetuação da memória” é também a arte de narrar, “El recuerdo tal como aparece en el relato de vida nos permite ver que “la memoria también es una arte de la narración<sup>1</sup>” e em que dentro desse pensamento, a tradição também pode ser definida como “(...) um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra” (KI-ZERBO, 2010, p.140). Com

<sup>1</sup> CANDAU, 2006, p.104.

isto, partido dessas reflexões mencionada logo acima, é que proponho registrar a partir dos relatos dos seus descendentes a “*História e Memória do Ylê Oyó Mecê Alaketu Axé Ogum*”, situado na cidade de Governador Mangabeira/BA, no bairro do Portão no Recôncavo Baiano – palco onde a religiosidade de Matriz Africana ganhou mais expressão. Fundado em 1963 pelo zelador de orixás “Babalorixa Lepoldo de Ogum”, que se tornou uma representação de uma tradição familiar, religiosa e cultural, trazida pelo rito ao seu ancestral o orixá Ogum – divindade que pode ser caracterizado como dono e protetor daqueles que trabalham com os instrumentos de metal “Ogum é o deus do ferro e é o orixá que possui o segredo do fogo e sua capacidade de transformar os metais. Todos aqueles que trabalham com o ferro, transformando-o em armas ou objetos de trabalho, estão sob sua proteção (...)” (SANTOS, 2000: p. 43). “Liô” como gostava de ser chamado, faleceu no ano de 2006 e tem hoje como seu sucessor seu filho biológico Babalorixá Leomar Silveira da Rocha. Por tanto buscamos através deste trabalho, uma novo olhar acerca dos estudos sobre a religião de Matriz Africana no Brasil.

**Palavra-chave:** Memória, História e candomblé.

## A EXPERIÊNCIA DO PROJETO “TELINHA NA ESCOLA” EM FORTALEZA

VICTOR RICARDO DE SOUSA BRAGA JUNIOR  
SABRINA SILVA MAIA  
SCARLETT O'HARA COSTA CARVALHO

### RESUMO

O projeto Telinha na Escola da ONG Casa da Árvore foi implantado em escolas municipais de Goiânia, Palmas, Recife e Fortaleza. Tratou de propor a inclusão do audiovisual, em especial o Cinema, em escolas municipais periféricas, ficando em Fortaleza implantado na EEFM Joaquim Alves e EMEIF Martha dos Martins Coelho Guilherme, a partir dos laboratórios de informática educativa (LIEs). Visando proporcionar aos jovens educandos o contato inicial e a aprendizagem de conteúdos ligados a produção de filmes, fossem eles de ficção ou documentário, utilizando recursos acessíveis, tal quais as câmeras de celular, e buscando-se também garantir a estes jovens a possibilidade de refletir sobre o modo como eles utilizavam as tecnologias disponíveis, como os celulares que os próprios possuíam e os computadores da escola presentes no Laboratório de Informática Educativa. As atividades buscavam a contextualização das disciplinas obrigatórias do currículo da educação básica à utilização das mídias móveis (celulares). O presente trabalho tem como objetivo analisar as experiências do projeto nas duas escolas ora citadas do município de Fortaleza (CE) no período de julho 2011 a julho 2012. A investigação procurou compreender a dimensão que as atividades tinham no cotidiano dos jovens e professores envolvidos nas atividades do projeto. Para tanto, foi possível o acesso aos conteúdos de planejamento, representados pelos planos de aula; os conteúdos de avaliação, expressos pelos relatórios mensais escritos pelo coordenador e monitores do projeto; e também a experiência de campo, como coordenador

do projeto no decorrer de sua implantação, desenvolvimento e avaliação das atividades propostas. Tem-se também como basilar na construção do referencial teórico a investigação bibliográfica através dos seguintes autores: Favaretto (2004), Setton (2004) e Moraes (2004). Os resultados obtidos apontam para excelentes possibilidades de inclusão do Audiovisual, especialmente o Cinema, como ferramenta de interdisciplinaridade, conquistando os professores das demais disciplinas a planejarem aulas através da exibição de filmes e posterior reflexão sobre os mesmos, assim como também na produção de curtas-metragens temáticos. Os participantes das oficinas oferecidas pelo Projeto Telinha na Escola tiveram acesso a conhecimentos de linguagem audiovisual e comunicação através de mídias móveis que os tornaram mais críticos em relação as informações que esses processavam no dia-a-dia e no modo como interagem com as ferramentas de compartilhamento de conteúdo oferecidas no ambiente da internet. A tecnologia do celular no ambiente escolar, antes vista com preocupação pelo teor de distração, mostrou-se positiva ao passo que as atividades em sala de aula e laboratório de informática educativa se propunham a agregar essa tecnologia buscando o melhor aproveitamento das ferramentas de produção de conteúdo em mídias variadas.

**Palavras-chave:** Experiencia educativa. Cinema. TICs.

## A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DE PROJETOS NO ENSINO APRENDIZAGEM

TARCIANE FARIAS DA SILVA  
Graduanda em Pedagogia – UFC  
tarciane.farias@hotmail.com

### RESUMOS

Sabendo da importância da realização de projetos na sala de aula, buscamos por meio deste trabalho apresentar o projeto: Aprendendo a lidar com o meio ambiente, realizado na Escola Educar Sesc, com crianças do terceira ano do ensino fundamental. Essa pesquisa qualitativa tem como objetivo principal compreender a importância no ensino aprendizagem de crianças que aprendem através do uso didático de projetos. A nossa pesquisa apresenta como embasamento teórico a proposta educacional da Escola Educar Sesc, que é o socioconstrutivismo. O tempo de duração da pesquisa foram de seis meses, o qual nos primeiros três meses utilizamos para conhecer, observar os alunos e identificar na turma qual projeto viria melhor contribuir para a aprendizagem das crianças, os demais meses foram utilizados para a aplicação do projeto e avaliação do mesmo em relação a aprendizagem adquirida pelos alunos. O projeto trouxe como ideia principal reforçar entre os alunos a consciência de preservação ao meio ambiente, os danos que muitos materiais tóxicos causam ao solo, assim como também a saúde do ser humano em relação ao meio. Procuramos desenvolver também durante a aplicação das atividades do projeto a preocupação com as mudanças climáticas e as trocas de calor que ocorrem no meio ambiente. No período do projeto propomos as crianças aulas dinâmicas, que utilizava diversos espaços da escola e fora dela, como aula de campo, desenvolvemos práticas artísticas através de atividades lúdicas e interativas, na participação de pinturas livres e da oficina de reciclagem criada durante a atividade, buscando realizar

atividades que trabalhassem a interdisciplinaridade. Finalizamos o projeto com a apresentação de quadros realizados pelos alunos e expostos na escola, que mostravam o posicionamento dos mesmos em relação a todos os conhecimentos adquiridos durante o projeto, assim como a confecção de um livro coletivos onde os alunos criaram uma história, que teria como assunto principal o cuidado com o meio ambiente. Durante todo o projeto podemos concluir que os alunos foram participativos e que de um modo geral todos os alunos possuíam um conhecimento prévio sobre o meio ambiente, adquirido pela mídia, pela família e principalmente pela escola. Também podemos analisar que esses conhecimentos apresentados foram de muita relevância para as rodas de conversas e para complementar os assuntos abordados no período das aulas. Concluímos que todas as atividades que ocorreram contribuíram para desenvolver na maioria das crianças um pensamento crítico e uma ampliação de seus conhecimentos aprendendo a conhecer, respeitar e a cuidar ainda mais do meio ambiente como cidadãos conscientes, podendo assim classificar a atividade de projetos dentro da sala de aula como algo prazeroso e de grande importância para a aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Projeto; Ensino; Aprendizagem.

## ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA EJA I E II

JULVIA DE CARVALHO ALVES  
Graduanda em Pedagogia – UFC  
julviacarvalho@hotmail.com  
TARCIANE FARIAS DA SILVA  
Graduanda em Pedagogia – UFC  
tarciane.farias@hotmail.com

### RESUMO

Esse trabalho teve como finalidade analisar o processo de aprendizagem da leitura e escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos matriculados na modalidade de EJA I e II, da escola EMEIF Profº José Sobreira de Amorim, localizada no bairro Jóquei Club, em Fortaleza- Ce. Por meio de uma pesquisa qualitativa feita a partir de observações de uma atividade proposta na disciplina de Letramentos, buscamos conhecer e verificar em que nível de leitura e escrita esses alunos encontravam-se, entretanto buscamos primeiramente entender como a EJA se desenvolve. Como metodologia de pesquisa além das observações utilizamos uma atividade que exigia dos alunos a escrita de quatro palavras e uma frase, tendo como referência o teste de Emília Ferreira (1985). Antes de termos o primeiro contato com a escola nos munimos de teorias para que compreendêssemos como ocorre e desenvolve-se a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, podendo assim entender melhor o que poderíamos encontrar na sala de aula, já que desconhecíamos um pouco sobre essa modalidade de ensino. No nosso primeiro contato ao conversarmos com a professora regente nos foi levantado algumas problemáticas da modalidade em geral, como a falta de compreensão dos órgãos educacionais diante das dificuldades dos alunos e professores e pelo descaso realizado em relação à infraestrutura, visto que os alunos da EJA não possui uma escola adequada, pois estudam em sua maioria, em escolas que foram desenvolvidas para o ensino de crianças. Buscamos também

informações sobre a turma, número de matriculados, evasão, perfil dos alunos e o porquê da falta de professores, visto que as turmas de EJA I e II estavam tendo aula juntas. Logo depois fizemos então uma atividade para análise do letramento e escrita desses alunos observando o processo de ensino aprendizagem. Utilizamos palavras que fossem do cotidiano delas e uma frase curta como “Comi uma maçã”. Durante a atividade tentamos identificar as dificuldades de cada aluno e suas reações, com o objetivo de entender o nível de letramento dos mesmos. Com o material adquirido nessa atividade e com todas as análises realizadas durante nossa vivência com essa turma de aluno podemos chegar à conclusão que os alunos dessa turma possui o nível de leitura e escrita muito abaixo do desejável. Podemos perceber que o sentimento mais comum entre os alunos de uma forma geral foi o medo. Alguns alunos com dúvida em relação a forma da escrita das palavras fez com que eles escrevessem palavras além das exigidas, em outras situações a insegurança era tanta que eles não conseguiam escrever as palavras propostas. Por fim compreendemos que os alunos da EJA necessitam de um trabalho mais eficaz em relação a sua escrita e leitura, porém além disso eles precisam conquistar a confiança e autonomia em relação a seus estudos para que assim o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma satisfatória para todos.

**Palavras-chave:** Análise, Letramento, Aprendizagem.

## AS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

AMANDA MATOS DE SOUSA  
UFC – amanda.ce89@hotmail.com  
ANTÔNIA DAIANE ALEXANDRE DA COSTA  
UFC – adaiane@yahoo.com.br  
CAMILA QUIRINO DE OLIVEIRA  
UFC – camillaqdo@hotmail.com

### RESUMO

Este trabalho nasceu da experiência extensionista que fizemos através da bolsa do PET (Programa de Educação Tutorial), e vem tratar sobre a importância das vivências pedagógicas para o aprendizado de crianças em condições especiais que não recebem o apoio escolar necessário. A inquietação inicial pelo tema surgiu da necessidade de observar a prática docente em instituições não escolares, no nosso caso, no Lar Amigos de Jesus (Instituição que trata crianças com câncer), local onde desenvolvemos a pesquisa. Visitamos a instituição e conhecemos um pouco mais da realidade que havia naquele espaço e suas necessidades, após as primeiras observações e constatações, planejamos os objetivos e metas que seriam atingidos através das atividades lúdicas diversas com fins pedagógicos que seriam feitas nos dias subsequentes. Após esse período de planejamento e observação propomos atividades relacionadas com a arte, visto que as crianças tinham pouco acesso a esse tipo de educação, além de não contarem com o apoio de um professor para os orientar, visto isso definimos que o nosso objetivo era contribuir para o desenvolvimento das habilidades artísticas das crianças bem como a sua atenção, percepção, criatividade, coordenação motora, além de proporcionar alegria e diversão. Por esse motivo escolhemos usar como estratégia de abordagem a contação de histórias que trabalharia o imaginário, a linguagem e oralidade das crianças sempre com temas diversos, mas relacionados e ainda oficinas de artes com pintura, modelagem e jogos de

tabuleiro onde as crianças trabalhariam na prática a execução da sua percepção sobre a história contada anteriormente. A princípio as crianças se mostraram indiferentes e resistentes às atividades e alegavam não gostar de histórias ou não saber desenhar. Após as primeiras semanas de intervenção a maioria delas já aceitavam algumas atividades dirigidas, gostavam de fazer desenhos e os pintar, alguns levaram mais tempo para se adaptar, principalmente os que não lidavam bem com regras, a exemplo das regras dos jogos, com o tempo elas tornaram-se mais participativas aceitando bem as atividades e estabelecendo uma relação mais próxima com as bolsistas tornando as atividades cada mais dinâmicas. Ao final do semestre percebemos a total interação entre as crianças, nos jogos de cooperação, no interesse em ouvir e contar histórias, além da interação das mesmas conosco, a relação delas com a arte tornou-se mais “viva” quando comparada ao início das nossas atividades salientando que, agora, as crianças se expressam através das diversas manifestações de arte de forma mais consciente, podendo agora fazer da arte canal de aprendizagem e manifestação constante em suas vidas.

**Palavras-chave:** Educação. espaços não escolares. vivências pedagógicas.

## DINÂMICA DA FOTOLINGUAGEM: PRÁTICA COM ALUNOS

CAROLINA DOS SANTOS BARRETTO POSSAMAI  
Graduanda em Pedagogia – Bolsista PIBID/UECE  
[carolina\\_barretto@yahoo.com.br](mailto:carolina_barretto@yahoo.com.br)

MICHELE DANTAS BARBOSA  
Graduanda em Pedagogia – Bolsista PIBID/UECE  
[michellydantas@bol.com.br](mailto:michellydantas@bol.com.br)

LIA MACHADO FIUZA FIALHO  
Pós-doutora em Educação – Professora adjunta da UECE  
[lia\\_fialho@yahoo.com.br](mailto:lia_fialho@yahoo.com.br)

### RESUMO

O trabalho objetiva apresentar um relato de experiência, onde o foco principal é a análise da atividade pedagógica de Fotolinguagem realizada numa turma de 4º ano de uma escola pública municipal em Fortaleza, Ceará. Como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (-PIBID), do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – (UECE), em uma de nossas reuniões participamos da realização da prática da Fotolinguagem, após vivenciar a dinâmica e compreender sua relevância, também teríamos que aplicar com os alunos da escola em que desenvolvemos o projeto. A Fotolinguagem é uma atividade desenvolvida em grupos, e consiste em apresentar fotografias ou imagens – (recortes de revistas e jornais) selecionadas anteriormente pelo mediador da atividade, e sugerir aos participantes que escolham uma imagem com a qual se identifiquem e façam comentários sobre a alternativa feita relacionando-a com a sua realidade e história de vida. A prática da Fotolinguagem nos mostrou um ótimo instrumento para treinar o pensamento simbólico através das imagens escolhidas pelas crianças. Ao propor essa atividade, escolhemos imagens que condizem com a realidade e o contexto em que elas vivem como esportes, dança, paisagens, carros, brinquedos, família, etc. É um exercício projectivo, psicológico e

simbólico. A metodologia desse trabalho consiste na observação e anotações da realização da dinâmica no dia 10 de setembro de 2014 numa turma de 4º ano. A escolha da turma foi realizada mediante convivência prévia que já tínhamos desenvolvido nas observações semanais pois é a sala em que trabalhamos no projeto PIBID. Dessa maneira, as crianças se sentiriam mais a vontade em expressarem suas falas. As imagens provocaram relações, vontades, comparações, imaginações, associações e emoções, o que pensamos ser de grande importância para o uso da criatividade e formação de pensamento, pois antes e depois de escolher a imagem eles tiveram que refletir no que iriam dizer sobre aquela figura. Esse recurso permite que a imagem seja associada e não descrita, por essa razão elas acabaram por mostrar a realidade que vivem e suscitar nuances da história de vida de cada aluno que possibilita uma intervenção mais contextualizada e significativa. Com a realização da atividade podemos observar que a maioria dos alunos apresentou certa dificuldade para se expressar quando chegou o momento de sua fala. Pois no início, eles se mostraram tímidos e resistentes a realização da verbalização das imagens, mas, aos poucos, fomos estimulando-os com questionamentos. Constatamos a necessidade de desenvolver atividades que trabalhem a oralidade e a expressão corporal junto aos conteúdos didáticos, bem como que possibilitem que esses conteúdos se tornem significativos para os alunos. Isso permite melhor interação e mais qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Prática Educativa. Dinâmica. Fotolingagem.

## MUSEU AFRO ILÊ AXÉ OMÓ TIFÉ: ENSINO, HISTÓRIA E MEMÓRIA

ÉDEN DOS SANTOS BARBOSA

Graduada em Pedagogia UFC; Bolsista do PET – Pedagogia.

[madedossantos@hotmail.com](mailto:madedossantos@hotmail.com)

MADELYNE DOS SANTOS BARBOSA

Graduando em Pedagogia UFC; Bolsista do PET – Pedagogia.

[barbosa.eden@gmail.com](mailto:barbosa.eden@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho propõe-se a dialogar sobre a importância da educação museológica, especificamente da cultura afro, utilizando como local de estudo o *Museu Afro do Ilê Axé Omó Tifé*<sup>1</sup>. Este espaço desempenha ao longo dos últimos anos a educação e salvaguarda da cultura e história do povo negro brasileiro dentro de um templo religioso afro situado na periferia de Fortaleza. Este espaço vai além dos mitos e ritos, educacional, rico e detalhado em sua essência. Propomos outras discussões sobre como o fenômeno religioso é abordado nos processos de escolarização e de como outras manifestações de religiosidade afro são transmitidas nos espaços escolares. Assim o presente texto é um estudo bibliográfico e etnográfico sobre salvaguarda e patrimônio imaterial afro-brasileiro. Desta forma, o que temos por objetivo é compreender e difundir espaços não formais de educação como instrumento de preservação e difusão do patrimônio cultural nacional. Trata-se de um estudo que caminha e que não se percebe como acabado, pois, compreende a subjetividade que toca esse viés educacional em específico, que vêm trazer discussões referentes a outra perspectiva de educação, uma educação extra escolar e de suma importância na formação de professores e alunos. Iniciamos as observações ao espaço museológico existente no templo religioso, concomitante aos estudos bibliográficos no tocante aos fundamentos da religião,

<sup>1</sup> Templo de candomblé localizado no bairro do Jangurusú em Fortaleza/CE

conceito de museus, educação popular e práticas pedagógicas. O ambiente do museu é permeado por uma intencionalidade, o intuito é difundir, tornar amplo os saberes milenares dos *Iorubás* que compõe a cultura religiosa do Candomblé. Por se tratar de uma pesquisa em execução e de caráter permanente, os resultados serão a longo prazo, entretanto, em caráter inicial, a difusão do Museu Iorubá Ilê Axé Omó Tifé no meio acadêmico, principalmente nos cursos de formações de professores já representa um resultado inicial, pois, a medida que se difunde e se discute sobre a existência de tal espaço é feita uma aproximação inicial entre educadores em formação e o museu. De forma subjetiva, o presente estudo tem contribuído positivamente a nossa formação e na sensível percepção do espaço museológico como centros de divulgação e de desenvolvimento científico e cultural. Concluímos que o Museu Ilê Axé Omó Tifé atua como ferramenta de ensino e difusão da cultura negra que a escola subjugava e se omite, que se mantém viva sob pretexto religioso, promovendo acesso ao conhecimento do nosso patrimônio imaterial, os mitos de nossa ancestralidade, dentro de um terreiro de Candomblé, desmistificando conceitos e as injustiças do preconceito.

**Palavras chave:** Cultura Afro. Patrimônio Material. Patrimônio Imaterial.

## O LÚDICO COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO

REGICLAUDIA IZABELLY FERREIRA RODRIGUES

Discente do curso de Pedagogia da Faculdade Integrada do Brasil, graduada em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza- Ceará.

[regiclaudiaef@hotmail.com](mailto:regiclaudiaef@hotmail.com)

REGIKYSLA ÉRIKA FERREIRA RODRIGUES

Discente do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Ceará, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Fortaleza-Ceará.

[kyslla\\_erika@hotmail.com](mailto:kyslla_erika@hotmail.com)

### RESUMO

A criança, ao brincar, aprende e diverte-se à medida que se desenvolve, criando e reconstruindo, reinventando e transformando. O jogo fornece a ela o desenvolvimento não apenas do olhar e do ouvir, mas do praticar, do fazer e do produzir, atribuindo valores às relações humanas. Estudos e pesquisas revelam que as atividades que utilizam o lúdico como um dos eixos norteadores do processo de ensino-aprendizagem vêm transformando a prática pedagógica, pois resgatam valores culturais que ampliam e estimulam a criatividade do aluno, desenvolvendo-o de maneira integral. O lúdico viabiliza a construção do conhecimento de forma interessante e prazerosa, garantindo à criança a motivação para uma boa aprendizagem, fornecendo imaginação e autoconfiança, até mesmo em aqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. As atividades lúdicas desenvolvem várias capacidades como a reflexão sobre a realidade social e cultural, além de fornecer instrumentos para o desenvolvimento integral do aluno. O processo de ensino aprendizagem deve permitir a construção do conhecimento por meio da alegria e do prazer de querer fazer. Os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Eles são necessários para que a criança mantenha seu mundo em equilíbrio, pois através do brincar, do jogar,

do criar e do inventar torna-se fator de avanço cognitivo, estabelecimento de decisões e conflitos e tomadas de posturas. O jogo e a brincadeira são instrumentos facilitadores na aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento de outros aspectos cognitivos, sociais e linguísticos. Este trabalho justifica-se na observação dos benefícios gerados pela utilização do lúdico como instrumento facilitador do ensino de crianças em idade escolar. Com base nessas inquietações iniciais, buscamos responder se o lúdico contribui para o processo de ensino-aprendizagem e como o educador o utiliza como instrumento metodológico. O presente estudo objetivou verificar a importância do lúdico para o processo de ensino-aprendizagem. Para o mesmo empregou-se um estudo de natureza aplicada, tendo uma abordagem qualitativa, utilizando como procedimento, técnicas de pesquisa bibliográfica. Realizou-se um levantamento de literaturas que abordassem o lúdico como facilitador do ensino relacionado a crianças em idade escolar, que estivessem entre os anos de 2003 e 2014. Dentre as referências pesquisadas sobre o tema em questão, foram selecionados 15 estudos de relevância para a pesquisa. Embasado na coleta e análise de dados constatou-se que o lúdico funciona como agente mediador do conhecimento, fazendo com que a criança aprenda através do brincar, estabelecendo uma relação entre os conteúdos programáticos e os jogos e brincadeiras. Verificou-se que os jogos pedagógicos apresentam-se como facilitadores do ensino das crianças. Os mesmos devem ser utilizados como meio educativo, uma vez que trabalham a criança compreendendo suas valências físicas, sócio-afetivas e cognitivas, funcionando também como instrumento pedagógico que leva o educador ao papel de mediador, condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Assim, podemos perceber o lúdico como ingrediente necessário e indispensável à prática pedagógica, posto que o mesmo acarreta diversos benefícios à criança e ao professor.

**Palavras-chave:** Criança. Aprendizagem. Lúdico.

## CONGRUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE O MAGISTÉRIO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

SCARLETT O'HARA COSTA CARVALHO  
UECE. scarlettoharacc@gmail.com  
VICTOR RICARDO DE SOUSA BRAGA JUNIOR  
(UECE). victor.prdx@gmail.com  
LIA MACHADO FIUZA FIALHO  
(UECE). lia\_fialho@yahoo.com.br

### RESUMO

O presente trabalho tem como escopo compreender a formação profissional de uma atuante Pedagoga, tendo em vista que essa docente possui vasta experiência de ensino tanto na escola pública quanto na privada, para compreender os aspectos considerados negativos e positivos na sua formação segundo sua percepção. Este trabalho surgiu com o intuito de aproximar a professora entrevistada de suas alunas bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Estadual do Ceará – UECE, projeto este que atualmente funciona na escola Mattos Dourado, no município de Fortaleza, em que a entrevistada leciona há quatro anos, como polivalente em uma turma do 5º ano. A problemática central é: Quais os aspectos positivos e negativos que permearam a formação docente do Pedagogo? A resposta a inquietação permitiu analisar as divergências e congruências da atuação no magistério em instituições particular e pública de ensino. Por intermédio da metodologia da história oral temática, foi realizada entrevista, pura e híbrida, gravada, transcrita, transcriada e validada em junho de 2014, possibilitando a análise biográfica nas suas interfaces com o contexto sociocultural (FERREIRA, AMADO, 2006). Com apenas 31 anos, graduada em pedagogia e pós-graduada em Educação Inclusiva, a professora pesquisada apresentou rica possibilidade de contribuição com a formação docente de jovens que se preparam para ingressar no magistério, já que vivenciou muitos anos na condição de

docente, experimentando as nuances pertinentes ao ensinar e aprender na rede pública e privada de ensino. Tais redes, apesar de trabalharem com público semelhante, crianças entre cinco e dez anos, com quantidade aproximada de alunos em sala de aula, demonstram realidades distintas no que diz respeito ao exercício profissional. A entrevistada relata que uma das principais diferenças entre estas instituições diz respeito à organização e ao planejamento das ações que serão executadas no decorrer do ano letivo, por exemplo, na particular se pode planejar e prever o que vai acontecer durante todo o ano e já na rede pública as coisas são imprevisíveis, o material didático chega após o início das aulas, nunca se sabe com quais recursos se poderá contar, as ações são planejadas de última hora, e isso vai gerando um estresse e sobrecarga no trabalho. Por intermédio do relato com a metodologia da história oral com a professora, constatou-se que existem muitas dificuldades e diferenças entre ambas instituições, porém a congruência consiste no objetivo do trabalho do professor, que continua sendo o mesmo, instigar o aluno, atrelar teoria e prática de uma forma reflexiva e significativa para fazer com que o educando veja sentido no conteúdo trabalhado e, especialmente, perceba a importância do estudo para a sua vida. O estudo possibilita reflexões e debates acerca da formação docente e atuação profissional, bem como sugere aprofundamento na pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação. Magistério. Educação.

## MAGISTÉRIO: RECONHECIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE

SCARLETT O'HARA COSTA CARVALHO  
(UECE). scarlettoharacc@gmail.com  
LIA MACHADO FIUZA FIALHO  
(UECE). lia\_fialho@yahoo.com.br

### RESUMO

O presente trabalho tem como escopo compreender o percurso educacional de uma professora da educação básica no exercício da carreira docente, em meio às dificuldades persistentes na escola pública, sob a perspectiva da educadora. O trabalho surgiu por meio de inquietações sobre a articulação entre carreira docente como profissão nobre e o magistério enquanto atividade que gera realização ao indivíduo. Por intermédio da metodologia da história oral temática, foi realizada entrevista, pura e híbrida, gravada, transcrita, transcrita e validada em julho de 2014, com uma professora da rede pública de ensino sobre sua história de vida, mediante os desafios e superações na carreira docente. Esta professora foi escolhida como sujeito da pesquisa por estar juntamente com os pesquisadores no Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Com a finalidade de refletir sobre a atuação docente e seu vocacionado, desenvolvemos uma investigação pautada na identificação dos desafios e superações constantes na trajetória de vida de uma professora que se sente realizada por sua profissão, mesmo em meio aos descasos que vivencia e enfrenta por ter escolhido o magistério como profissão. Na entrevista, a professora relata sobre sua história de vida, destacando pontos relevantes de sua trajetória, com importantes significações que contribuíram para a sua formação profissional. Seu interesse pela pedagogia surgiu em seu primeiro emprego em uma escola, no qual trabalhava na secretaria e exercia o cargo de agente administrativo, neste ela acompanhava o cotidiano

dos professores, em meio ao desenvolvimento das atividades, os debates sobre o campo educacional. Essa experiência foi considerada muito válida, para que a entrevistada pudesse perceber sua afinidade e interesse para atuar como docente, proporcionando para si, uma realização pessoal, diante das expectativas em colaborar para o desenvolvimento e formação do ser humano em seu processo de construção de identidade. Logo, focou em seus objetivos e investiu em sua formação, realizando um curso técnico de intensivo pedagógico, após o ensino médio, e graduando-se em Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú – UVA. Relata que a profissão docente tornou-se um trabalho de dedicação para quem almeja a sala de aula e quer colaborar para a melhoria da qualidade de ensino. Uma das principais dificuldades relatadas foi o fato de muitos profissionais da educação ter que buscar incentivo em demais fontes, outros trabalhos, para complementar sua receita mensal, devido à desvalorização profissional do magistério. A professora afirma que “ensinar continua sendo um ato de amor com tanto descaso existente em nosso contexto social”, o que permite inferir que a profissão docente continua sendo associada a ideia de doação, vocação e solidariedade. Os resultados permitem uma análise crítica sobre formação de professores e seu papel profissional na sociedade, enquanto profissão que carece de reconhecimento. O Pedagogo tem um trabalho árduo, que deve ser realizado com muita dedicação, esforço e seriedade para que seja qualificado, o que necessita de formação adequada e reconhecimento social. Não se concebe mais o magistério leigo, sem a devida formação, ou sua associação à benesse, caridade e vocação, situação que ainda permeia o imaginário social.

**Palavras-chave:** Magistério. Experiência. Educação.

## A RELEVÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA KELLEN DE SOUZA GOMES  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

### RESUMO

Este trabalho trata de um dos temas mais relevantes da educação infantil, o lúdico como proposta pedagógica. Com o objetivo de demonstrar que as brincadeiras e os jogos são atividades de estimulação capazes de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional das crianças na educação infantil. Primeiramente apresenta-se definições sobre o brincar, em seguida a contribuição do brincar para o processo de desenvolvimento e aprendizagem e por fim abordarei o capítulo que esplanará sobre as teorias do jogo na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon. Fundamentada também nas concepções de Kishimoto (2002), Oliveira (2000), Winnicott (1975) e Antunes (2000). A participação com o lúdico contribui para a formação de atitudes sociais, respeito mútuo, cooperação, obediência às regras. É uma forma de vínculo que une a vontade e o prazer durante a realização de uma atividade. Convém ressaltar que o ensino utilizando meios lúdicos cria ambientes gratificantes e atraentes servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança. Pode-se dizer que o estudo dos teóricos: Piaget, Vygotski e Wallon são muito importantes para entendermos o brincar e o jogo no desenvolvimento da criança. Cada um dos teóricos apresenta pontos importantes do desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Lúdico. Brincadeira. Educação Infantil.

## A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TDAH/ HIPERATIVIDADE

LUCIANA KELLEN DE SOUZA GOMES  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

### RESUMO

O Trabalho aqui apresentado consiste abordar como tema principal o TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) que serão apresentados conceitos, características, causas e procedimentos adequados para a correta avaliação, bem como as dificuldades apresentadas por aqueles que têm esse tipo de transtorno. O objetivo é de propor atividades e esclarecer informações que servirão como base para uma intervenção pedagógica nos casos de crianças com TDAH, porém o educador não agirá apenas como observador ele deve ser mediador para permitir que os portadores desse transtorno possam conviver no aspecto social, cognitivo e emocional, buscando compreender utilizando meios eficazes no processo ensino-aprendizagem. Por tanto, o tema escolhido poderá está desafiando, incentivando e ampliando as experiências o conhecimento. Esta pesquisa defende o pressuposto de que a pedagogia é um instrumento para a inclusão de alunos com transtornos neurológicos. Palavras-chave: DDA (Déficit de Atenção) TDAH/1 (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade)

**Palavras-chave:** TDAH. Professor. Escola.

## A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO 5º ANO SOBRE A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

LUCIANA KELLEN DE SOUZA GOMES  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

### RESUMO

O presente artigo vem responder às inquietações sobre o baixo rendimento dos alunos do 5º ano nas avaliações escolares, já que nas aulas mostram ter entendido o conteúdo, eles afirmam que uma dos fatores que causam esse problema é a falta de leitura, como eles mesmos dizem: “Preguiça de ler”. Mostra também alguns tipos de avaliações e qual a melhor forma de aplicá-las diante das respostas dos alunos. Leva-nos a uma autoavaliação quanto a maneira que temos trabalhado em sala para aula. Veremos o que sentem os alunos ao receberem a prova, a participação dos pais no processo educativo dos filhos e a participação do professor nesses resultados. Conhecendo outras formas avaliativas é dada a possibilidade de revisão na atuação deste processo. Veremos através das respostas ao questionário dado aos alunos o que causa esse baixo rendimento nas avaliações, algumas respostas nos levarão a pensar o que alguns tipos de avaliações causam nos alunos e como os resultados poderiam ser diferentes se a metodologia fosse diferente.

**Palavras-chave:** Alunos. Avaliação. Leitura.